

PP-tjenesten og vurdering for læring

Dosent Toril Risberg og universitetslektor/PhD-stipendiat Natallia B. Hanssen

Ingress

Vurdering for læring har i en årrekke vært satsingsområde i norsk skole, og i samme periode har PP-tjenesten hatt søkelys på sin kompetanse. Denne artikkelen ser nærmere på disse to områdene og konklusjonen i NF-rapport nr. 2/2013 om at PP-tjenesten mangler kompetanse for vurdering for læring.

Introduksjon

Av Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) ”Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov” fremgår det at samtidig som vårt utdanningssystem er blitt mer tilgjengelig for alle, har mangfoldet av egenskaper og behov blant barn og unge stilt barnehage og skole overfor nye utfordringer som krever mer spesialisert og målrettet kompetanse. Meldingen dokumenterer en sterk økning i omfanget av spesialundervisning og opplæringstilbud hvor elever tas ut av det ordinære elevfellesskapet, og at disse tilbudene ofte har uklare mål med lite konkrete tiltak for oppfølging. I tillegg er effekten av den spesialundervisningen som blir gitt, i liten grad dokumentert.

Kunnskapsdepartementets mål er å sikre god tilgang til en helhetlig spesialpedagogisk bistand over hele landet med et godt og funksjonelt støtteapparat for lærere og førskolelærere. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten er her gitt en sentral rolle, og departementet presenterer fire forventninger til tjenesten som har til formål å tydeliggjøre dens mandat og oppgaver: At den er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng, at den arbeider forebyggende, at den bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole og at den er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner.

I lys av disse forventningene ønsket Utdanningsdirektoratet å frembringe et kunnskapsgrunnlag for sitt arbeid med å utvikle en strategi for etter- og videreutdanning for PP-tjenesten, og Nordlandsforskning fikk i oppdrag å kartlegge tjenestens kompetanse. NF-rapport nr. 2/2013 ”Kartlegging av kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?” (Hustad et al., 2013) har som hovedkonklusjon at PP-tjenesten på mange områder har svært god faglig kompetanse. Selv om det også konkluderes med at det i noen grad er behov for

kompetanseheving innenfor spesifikke fagområder, påpeker rapporten at det i større grad er behov for å utvikle kompetanse for å være ”tettere på” fagpersonalet i skole og barnehage og å få til en bedre samhandling. Det vises ellers til at det er mangel på kompetanse når det gjelder vurderingsforskriftene og vurdering for læring, spissformulert som avslutning på rapportens sammendrag: ”Noe overraskende finner vi at PP-tjenesten mangler kompetanse på vurderingsforskriftene og vurdering for læring, et fagområde det er helt avgjørende at PP-tjenesten har kompetanse på med hensyn til å realisere tilpasset opplæring.”

Metodisk tilnærming

I vår metodiske tilnærming til en avklaring av hvorvidt PP-tjenesten mangler kompetanse for vurdering for læring har vi foretatt en kvalitativ dokumentanalyse (Lynggaard, 2012; Thagaard, 2009) av sentrale styringsdokumenter for PP-tjenesten (Opplæringsloven, 1998; Forskrift til opplæringsloven, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2009) og en analyse av hvordan fenomenet vurdering for læring (Dobson & Engh, 2010; Eggen, 2011, Sandvik et al, 2012 og Sandvik & Buland, 2013) kan forstås gjennom identifikasjon av begrepets komponenter. Med utgangspunkt i disse komponentene har vi så foretatt en analyse av grunnlaget for den delen av konklusjonen i NF-rapport nr. 2/2013 som underkjenner PP-tjenestens kompetanse på området vurdering for læring.

PP-tjenestens mandat og kompetanse

Opplæringslovens kapittel 5 omhandler spesialundervisning og tar blant annet for seg hva som utløser rett til spesialundervisning, hva en sakkyndig vurdering skal inneholde og nærmere om saksbehandlingen i forbindelse med vedtak om spesialundervisning. Etter § 5-6 skal hver kommune og fylkeskommune ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste som skal drive både individ- og systemrettet arbeid, eventuelt i samarbeid mellom kommuner eller med fylkeskommunen. Kravet om en ”tjeneste” tilsier at det er kontinuitet i personale og organisering for å sikre nødvendig habilitet, kompetanse, tilgjengelighet og oversikt over den totale opplærings situasjonen i kommunen og fylkeskommunen, og for å kunne foreta en samordnet oppfølging av dem som har særskilte behov med sikte på en forsvarlig og likeverdig opplæring (Udir, 2009). Det skal derfor opprettes en permanent organisert tjeneste for formålet, slik at det med andre ord ikke er adgang til å basere seg på kjøp av enkelttjenester.

PP-tjenesten skal bistå med ”kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov”, og tjenesten skal påse at det blir ”utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det”. Dette innebærer at PP-tjenesten skal bistå barnehager og skoler i utarbeidelsen av mål for spesialpedagogiske tiltak, hjelpe til ved igangsetting av slike tiltak og bidra til evaluering av læringsprosesser, og tjenesten skal ha en rådgivende funksjon i forhold til institusjonenes utviklingsarbeid. PP-tjenesten skal også veilede og gi råd både på individuelt og generelt grunnlag med sikte på å forbedre det ordinære opplæringstilbudet og forebygge vansker av ulik art, og slik sett redusere behovet for spesialundervisning. Dette betegnes ofte som PP-tjenestens systemrettede arbeid, og lovgiver ønsker at tjenesten i større grad skal bidra systemrettet og bistå barnehage og skole i arbeidet med å skape et kvalitativt bedre oppvekst- og læringsmiljø.

Av Forskrift til opplæringsloven kapittel 3 fremgår det at elever i offentlig opplæring har rett til vurdering, og denne retten gjelder både undervisvurdering (formativ vurdering) og sluttvurdering (summativ vurdering). Undervisvurderingen skal brukes som redskap i læreprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring, og den skal bidra til økt faglig kompetanse hos elevene. Elever med individuell opplæringsplan skal både ha undervisvurdering og veiledning i samsvar med den opplæringsplanen som er utarbeidet for dem.

Det er et eier- og ledelsesansvar å påse at tjenesten til enhver tid har tilstrekkelig bredde og nivå på fagkompetansen innenfor sitt ansvarsområde, og kravet om å yte aktiv bistand til spesialpedagogisk kompetanseheving i barnehage og skole forutsetter at tjenesten selv besitter den nødvendige faglige og metodiske kompetansen. Nordlandsforskningens evaluering av PP-tjenesten (Fylling og Handegård, 2009) viste at lederne vurderte kompetansebehovet som først og fremst å gjelde systemkompetanse i utvidet forstand, og i liten grad de mer spesifikke vanskeområdene. NOU 2009:18 ”Rett til læring” (Midtlyng-utvalget) bygger i vesentlig grad på Fylling og Handegård i sine overveielser av kompetansebehovet i PP-tjenesten, og utvalget finner det nødvendig med økt kompetanse blant annet på lovverk og læreplanarbeid og på organisasjonsutvikling. Også dette utvalget påpeker at tjenesten først og fremst skal arbeide systemrettet og i mindre grad individrettet, og ser det som en nødvendig forutsetning at PP-tjenestens kompetanse videreutvikles for at den skal kunne nå sine mål.

NF-rapport nr. 2/2013 er per dato den siste i rekken av rapporter som tar for seg PP-tjenestens virksomhet og kompetanse. Dette er en meget fyldig rapport som kartlegger kompetansen i PP-tjenesten gjennom et omfattende datamateriale i form av opplysninger og vurderinger fra ledere og fagansatte i PP-tjenesten og skolefaglige ansvarlige i kommuner og fylkeskommuner.

Rapportens problemstillinger er utviklet med sikte på å belyse ulike dimensjoner ved PP-tjenestens arbeidsoppgaver og kompetanse, og den beskriver tjenestens formelle kompetanse som meget høy. Andelen av fagansatte med mastergrad, hovedfag eller embetsfagsstudier av minimum fem års varighet oppgis til 70 prosent mot 60 prosent fem år tidligere, og også blant PP-lederne har 70 prosent mastergrad eller tilsvarende utdanning. Videre viser rapporten at PP-tjenesten i hovedsak består av fagansatte med pedagogikkfaglig bakgrunn, idet 78 prosent av dem oppgir å ha pedagogikk, spesialpedagogikk eller lærerutdanning som sin utdanningsbakgrunn, eventuelt som videreutdanning. To tredeler av de fagansatte har tatt videreutdanning på minst 60 studiepoeng, og hver femte av dem har mer enn to års videreutdanning.

Når det gjelder de fagansattes realkompetanse, viser NF-rapport nr. 2/2013 til at den i hovedsak erverves gjennom jobben og aktiviteter knyttet til den, men i noen grad også ved etterutdanning. Erfaringene fra arbeidet som PPT-ansatt og fra deltakelse i etterutdanning kan derfor anses som indikator for den enkeltes realkompetanse. Her viser rapporten til at 72 prosent av de fagansatte har mer enn fire års tjeneste ved PP-tjenesten, og at mer enn 30 prosent har vært med på etterutdanning gjennom ulike spesifiserte kurs, deriblant klasseledelse/læringsledelse. I en oppsummering blir dette temaet også sagt å være blant de sentrale fagområdene hvor PP-tjenesten har god kunnskap, og hvor det også har vært en positiv faglig utvikling sammenlignet med tidligere kartlegging.

Når det gjelder etterutdanning i forhold til vurdering for læring, fremgår det av rapporten at 39 prosent av PP-lederne i høy grad har deltatt i slik etterutdanning, mens 54 prosent har deltatt i liten grad og 17 prosent ikke har deltatt. Blant de fagansatte i tjenesten er det 15 prosent som har hatt høy deltakelse i etterutdanning innen vurdering for læring og 47 prosent som har deltatt i liten grad. De resterende 38 prosent har ikke deltatt.

Lederne for PP-tjenesten har fått listet opp en rekke kompetanseområder hvor de er bedt om å ta stilling til hvorvidt kompetansen ved egen tjeneste er god eller mangelfull, og *vurdering for læring* er ett av dem. Resultatpresentasjonen (Hustad et al., 2013:40, fig.5) viser at 55 prosent, altså mer enn halvparten av de spurte, mente at deres tjeneste hadde god eller svært god kompetanse innen dette området, mens 45 prosent mente kompetansen var noe mangelfull eller svært mangelfull. Det var dessuten klart flere som svarte at deres tjeneste hadde ”svært god” kompetanse angående vurdering for læring enn de som svarte ”svært mangelfull”.

Til tross for dette konkluderer rapporten med at PP-tjenesten mangler kompetanse på dette området. Det påpekes i den sammenheng at den manglende kompetansen skyldes at PP-tjenesten i liten grad har fått ta del i implementeringen av vurdering for læring, og at den i for liten grad trekkes med i kommunens og fylkeskommunes utviklingsarbeid på dette området.

Vurdering for læring

Vurdering anses å være en av lærerens aller vanskeligste og viktigste oppgaver enten den er summativ eller formativ. Den mer uformelle vurderingen er kjennetegnet ved at den er avhengig av usystematiske observasjoner, implisitte målsettinger, intuitive normer og subjektive betraktninger (Eggen, 2011; Slemmen, 2009). Utdanningsdirektoratets overordnede mål for den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* har vært at skoleeier, skoler, lærebedrifter og opplæringskontorer skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Det er særlig fire forskningsbaserte prinsipper som her trekkes frem for at elevenes forutsetninger for læring skal styrkes: Elevene lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, når de får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, når de får råd om hvordan de kan forbedre seg og når de er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere egen prestasjon og utvikling. Utdanningsdirektoratet bygger på forskning og erfaringer fra flere land, og da særlig den engelske bevegelsen ”assessment for learning”.

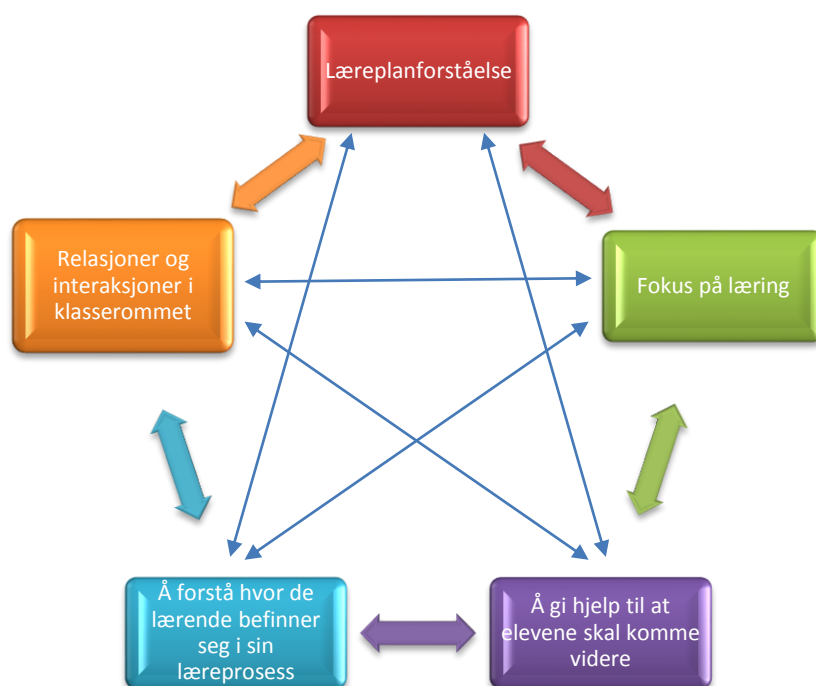
Engh (2010) har hentet inspirasjon fra denne bevegelsen og legger til grunn at vurdering for læring utgjør en prosess som hovedsakelig dreier seg om fem områder: Læreplanforståelse, fokus på læring, relasjoner og interaksjoner i klasserommet, å forstå hvor de lærende befinner seg i sin læreprosess og å gi hjelp til at elevene skal komme videre.

Læreplanforståelse vil si å ha innsikt i læreplanens oppbygning, struktur, tenkemåte og prinsipper med et stort antall mål og hovedområder som skal sees i sammenheng. Det inngår i lærernes kompetanse å kjenne læreplanen og å være trygg på den i forhold til sin undervisning, slik at de kan gi elevene stadig større og mer sammensatte oppgaver som leder dem inn i en mer helhetlig forståelse i forhold til de krav læreplanen stiller. Fokus på læring innebærer å ha fokus på organisering av undervisningen, slik at alle elevene anvender tiden sin effektivt. I lærerens perspektiv dreier det seg også om bevissthet om mål og kjennetegn på måloppnåelse, samt god faglig og prosessorientert veiledning.

Relasjoner og interaksjoner i klasserommet dreier seg om hensiktsmessig og målfremmende samhandling mellom lærer og elev og elevene imellom, med utvikling av god kommunikasjon gjennom aktiviserende og læringsfremmende klasseromsdialog. I en tid hvor skolen må konkurrere med massemedier av ulike slag om elevenes oppmerksomhet, kan dette by på utfordringer for lærerne og stille deres pedagogiske og didaktiske evner på prøve.

Å forstå hvor de lærende befinner seg i læreprosessen medfører oppsamling av formell og uformell informasjon om elevenes kompetanse. I praksis skjer det gjennom dialog mellom lærer og elev, spørsmål og svar, observasjon, bruk av ulike læringsstrategier og kartlegging. Dette er lærernes primære oppgave og noe de normalt også er gode til. Å gi hjelp til at elevene skal komme videre gjelder responsen elevene får på sine prestasjoner. Læreren gir dem faglig hjelp, bevisstgjør dem på mulige læringsstrategier og gir dem tro på at de er i stand til å nærme seg målene.

Vi velger her å visualisere Enghs beskrivelse i en modell som tydeliggjør kompleksiteten i samspillet mellom de ulike områdene som kompetansen for vurdering for læring består av:



Forskningen på individuell vurdering i skolen (Sandvik et al, 2012) viser at tre prosesser er vesentlige for den formative undervisningsvurderingen: Å vite hvor den lærende befinner seg i sin læring, å lage mål for læringen og å finne ut hva som skal til for å nå målene. Gjennomført i en klasseromssituasjon kan formativ vurdering sees som et konsept bestående av fem strategier: Å utarbeide tydelige mål og vurderingskriterier, å utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av elevenes kompetanse, å gi tilbakemelding som fremmer læring, å aktivere elevene som ressurser for hverandres læring og å aktivere elevenes evne til å lære å lære.

Dette er velkjente didaktiske utfordringer som synliggjør at det er vanskelig å skille fenomenet vurdering for læring fra skolens undervisnings- og læringsoppgaver generelt: Vurdering for læring handler kort og godt om å fremme elevenes yteevne og lærekapasitet gjennom konstruktive veiledninger og tilbakemeldinger og motiverende teknikker og spørsmål som fremmer refleksjon, selvinnsett og læring.

Sandvik og Buland (2013) fant i sin studie at lærernes vurderingspraksis varierer i forhold til skolekulturer, skoleslag og klassetrinn, og det er betydelige forskjeller i vurderingspraksis mellom lærere. Det fremkommer også at fagkompetanse er en viktig faktor i lærerens vurderingskompetanse, og at lærere med høy fagkompetanse er opptatt av at utdanning og egne erfaringer er viktige for egen utvikling. Lærere med lavere fagutdanning løfter derimot

frem etter- og videreutdanning som sentrale elementer i utviklingen av egen vurderingskompetanse. Sandvik og Buland fant også at foresatte ofte tenker på vurdering som vurdering *av* læring (summativ) mer enn vurdering *for* læring (formativ). De tolket den vurderingen som skjer i undervisningen med løpende tilbakemeldinger på elevs arbeid, som *undervisning*, ikke som vurdering.

Kritiske betraktninger

Ut fra dagens praksis kan vurdering ha ulike hensikter, forståelser og forklaringer, noe som også kan medføre misbruk. Misbruket kan handle om at vurderingens validitet ikke tas på alvor, og at vurderinger gjøres gyldige ut over de resultatene som faktisk inngår. Stadig flere undersøkelser og rapporter fremlegges samtidig som tolkninger og meningssettinger, og ulike former for analyser overlates til og kommenteres av medier, byråkrater og politikere (Eggen, 2013; Sandvik & Buland, 2013). Undersøkelser bestilles for å legitimere iverksetting av nye tiltak, og tidvis kan utenforliggende faktorer innvirke på hvilke resultater som løftes frem i offentligheten og hvilke som havner i bakgrunnen. I lys av de strategiene og områdene som vurdering for læring består av, vil vi se nærmere på påstanden om at PP-tjenesten mangler slik kompetanse.

PP-tjenestens mandat er å vurdere enkeltelevs utbytte av det ordinære opplæringstilbudet og utarbeide sakkyndige vurderinger der loven krever det. For å vurdere det ordinære opplæringstilbudet forutsettes det kjennskap til Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og PP-tjenesten bør kunne vurdere elevens kompetanse både i forhold den faglige og generelle delen av læreplanen. Tjenesten bør også ha kompetanse til å utrede områder hvor elever eventuelt ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen, og til å kartlegge hvor omfattende elevens problemer er. I sine sakkyndige vurderinger skisserer PP-tjenesten realistiske kompetansemål for eleven, noe som krever god innsikt i og forståelse av lærerplanene. Man må kunne forutsette at de som utarbeider slike dokumenter, har både kunnskap om og forståelse av læreplaner, og at de har kompetanse til å utrede og vurdere elevens læringsutbytte. Den sakkyndige vurderingen sier noe om hva det må satses på og i hvilken grad, mens den rent metodiske gjennomføringen i hovedsak blir lærerens oppgave.

Det er en del av PP-tjenestens mandat å ha kompetanse i forhold til den organisatoriske gjennomføringen av opplæringen. I den sakkyndige vurderingen bør tjenesten kunne peke på løsninger som bidrar til god basisgruppe- og klassetilhørighet, samt sørge for at elevens

opplæringstilbud virker inkluderende og bidrar til at eleven kan ta del i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap. Det å kunne foreta slike avveininger mellom differensiering og integrering forutsetter fokus på læring. Det faktum at de fleste PP-ansatte har en eller annen form for pedagogisk bakgrunn tilsier også at læring og læringsfremmende aktiviteter utgjør en vesentlig del av deres formelle grunnlagskompetanse.

Oppbygning av gode relasjoner mellom lærer og elev og utvikling av god kommunikasjon gjennom klasseromsdialog som aktiviserer elevene, er praktisk pedagogikk, og en selvsagt del av lærerens hovedkompetanseområde. Opplæringslovens § 5-6 andre ledd stiller krav om at tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte opplæringsbehov. Enhver PP-rådgiver har både et systemrettet og et individrettet perspektiv på sitt arbeid, og dette innebærer å rette oppmerksomheten mot delkomponentene innenfor systemene.

Som oftest dreier sakkyndige vurderinger seg i stor grad ikke bare om å sikre elevers behov for tettere oppfølging av voksne, men også om kontekstuelle faktorer som tilgang til en bestemt kompetanse, gjerne i kombinasjon med bruk av læremidler som pc med tilpasset programvare og lignende relasjonelle forhold (Bargel, 2006). Det å ha og kunne bruke en slik kompetanse i det spesialpedagogiske arbeidet vil bidra til mer helhetlig og systemrettet tilnærming i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen. Dette vil også gjøre at det blir lettere å sette inn tiltak som vil føre til en endring i og mellom delsystemene rundt eleven, og opplæringen blir gjennom dette bedre tilpasset. Siden relasjonsbygging i klasserommet er lærerens primære ansvarsområde, vurderer vi at PP-tjenesten har tilstrekkelig kompetanse for utredning og analyse av kontekstuelle, relasjonelle og individuelle faktorer.

Å forstå hvor eleven befinner seg er et viktig grunnlag for planlegging og tilpasning av opplæringstilbudet, og dersom læreren i forbindelse med den løpende underveisvurderingen får mistanke om at en elev trenger spesialundervisning, skal dette meldes til rektor. Skolen starter sine undersøkelser om eventuelt behov for spesialundervisning og hva slags opplæring eleven trenger. Hvis eleven tilmeldes PP-tjenesten, er tjenesten pålagt å foreta sine utredninger, og til dette arbeidet benytter den ulike kilder og metoder: Samtale med eleven og foresatte, utdypende opplysninger og vurderinger fra skolen, egne undersøkelser, observasjoner og kartleggingsprøver, rapporter og utredninger fra andre sakkyndige og samtale med andre berørte. Samlet sett skal dette materialet gi PP-tjenesten mulighet til å

foreta en forsvarlig utredning av de problemene som ligger til grunn for tilmeldingen, og informasjonsinnhenting omfatter både forhold knyttet til den enkelte elev og til selve opplærings situasjonen. Med denne måten å arbeide på må det kunne hevdes at PP-tjenesten har relevant kompetanse for både å finne frem til elevens læringspotensiale og til å bidra med vurdering for læring.

Oppsummering

Sentralt i PP-tjenestens virksomhet står kravet om fornyelse, omstillingsevne og oppdatert viten, og med formidling og utvikling av relevant kompetanse som en naturlig konsekvens. Dette gjelder spesielt tjenestens ansvar for å gi lærere og ledere kunnskaper og handlingskompetanse som skal hjelpe dem i deres daglige virke også når det gjelder vurdering for læring. Vår analyse viser at tjenesten i bred forstand besitter relevant kompetanse i forhold til de strategier og områder vurdering for læring består av.

De PPT-ansattes gjennomgående høye faglige kompetanse tilsier at de anser behovet for etterutdanning innenfor et av kjerneområdene for all pedagogisk virksomhet som mindre presserende. Dette samsvarer med funn hos Sandvik og Buland (2013) hvor det fremkom at det var lærere med lavere fagutdanning som ønsket etter- og videreutdanning med sikte på utvikling av egen vurderingskompetanse, mens de med høy fagutdanning vurderte å ha tilstrekkelig faglig bakgrunn til å vurdere hva som måtte til for å oppnå et optimalt læringsutbytte for elevene. Det kan derfor synes noe unyansert og misvisende med fortegning av virkeligheten som resultat når NF-rapport nr. 2/2013 fremhever manglende deltakelse i etterutdanning som indikator på at PP-tjenesten mangler kompetanse på vurdering for læring.

Etter vår oppfatning besitter PP-tjenesten den kompetansen som er adekvat i forhold til deres rolle på dette området. Det kan imidlertid virke som det er behov for en bevisstgjøring blant tjenestens ledelse og fagansatte med hensyn til vurderingens kompleksitet og anvendelse. Det ville også være på sin plass med en større synliggjøring av det vesentlige arbeidet PP-tjenesten gjør i sitt daglige virke nettopp i forhold til vurdering for læring.

Referanser

- Bargel, H. L. & A.S.S. Samuelsen (2006): *Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid? Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen*. Trondheim: Fylkesmannen i Sør-Trøndelag og Trøndelag kompetansesenter. (Custompublish.com)
- Dobson, S. og R. Engh (red.). (2010). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eggen, A.B. (2011). *Vurdering for skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. I *Vurdering for læring i fag*. Dobson, S. & R. Engh (red.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til opplæringsloven av 23.06.2006.
- Fylling, I. og T.L. Handegård. (2009). *Kompetanse i krysspress*. NF-rapport nr. 5. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hustad, B-C., T. Strøm og C.L. Strømsvik. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* NF-rapport nr. 2/2013. Bodø: Nordlandsforskning.
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 18 (2010-2011) Melding til Stortinget. *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17.07.1998.
- Sandvik, L.V., G. Engvik, H. Fjørtoft, I.D. Langseth, B.E. Aaslid, S. Mordal & T. Buland (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen. (FIVIS)*. Trondheim: NTNU/Sintef.
- Sandvik, L.V. & T. Buland (red.)(2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen. (FIVIS)*. Trondheim: NTNU/Sintef.
- Slemmen, T. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.