



Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

*Korleis opplever læraren arbeidet med utarbeiding og
praktisering av IOP i skulen?*

Studiepoeng (40)

Elisabeth Hagebakk
Mai 2015

«Man går aldri så langt som når man ikke vet hvor man skal»

-Ukjent-

Samandrag

Tema: Hovudtema for denne oppgåva er individuelle opplæringsplanar (IOP) i grunnskulen. Det er ei undersøking om korleis lærarane sjølv opplever og har erfart det å utarbeide og praktisere arbeidet med desse planane.

Formål: Formålet er å få meir kunnskap om lærarane sine egne erfaringar og perspektiv knytt til arbeidet med ein IOP. I tillegg har det vore viktig å sjå svara opp mot samfunnet sine krav til skulen når det gjeld individuelle opplæringsplanar.

Bakgrunn: Opplæringslova §5-5 seier at alle elevar som mottar spesialundervising skal ha ein individuell opplæringsplan. IOP har med andre ord vore lovpålagt i Norge sidan Opplæringslova var ferdig i 1998. Samtidig tyder forskning på at det er forbettringspotensiale mange stadar i prosessen og at sjølve utarbeidinga og praktiseringa av IOP vert gjort på ulike vis rundt om på dei forskjellige skulane (Nordahl & Hausstätter, 2009; Solli, 2005) Stangvik (2001) seier at dei individuelle opplæringsplanane i mange tilfeller må bli sett på som eit av instrumenta i eit større hjelpeprosjekt for eleven. Hensikta skal vere å gjere arbeidet meir systematisk og målretta slik at det sikrar resultat for dei individa det gjeld.

Problemstilling: Med utgangspunkt i dette valte eg meg følgjande problemstilling: «*Korleis opplever læraren arbeidet med utarbeiding og praktisering av IOP i skulen?*»

Metode: Eg valte kvalitativt forskingsintervju som metode. Eg hadde eit fenomenologisk og hermeneutisk utgangspunkt når eg analyserte det empiriske materialet. Eg valte å ta utgangspunkt i kategorisering i min analyse av intervjuetekstane.

Resultat: Resultatet av intervju mine viser at det er skilnadar både på utarbeiding og praktisering av IOP, ikkje berre mellom skular, men også frå lærar til lærar. Alle kjenner til og veit at dei skal skrive individuelle opplæringsplanar, men det er ikkje alle som bruker dei som eit arbeidsreiskap. Ut i frå intervju mine kjem det fram eit ønske om at skuleleiinga må bli flinkare til å leggje til rette for og vise viktigheita av arbeidet med dei individuelle opplæringsplanane. Det er også ei bekymring blant enkelte av lærarane at meir tilpassa opplæring skal ta over, og at elevar som burde hatt individuelle opplæringsplanar dermed ikkje får det.

Samarbeid og mangelen på samarbeid rundt arbeidet med IOP er tema som går igjen fleire plassar i oppgåva. Dette gjeld samarbeid mellom lærarane, men også med andre instansar som PPT. I tillegg er mangelen på samarbeid mellom skule og heim og elev framtrudande i

oppgåva, sjølv om det står i Opplæringslova (1998) §5-4 tredje ledd at spesialundervisninga skal utformast i samarbeid med elev og foreldre så langt det lar seg gjere, og at deira syn skal vektleggjast.

Det er med andre ord ikkje alt som fungerer mellom intensjon og praksis når det gjeld arbeidet med IOP, og det er lærarar sine erfaringar eg vil ha fram i denne oppgåva.

Abstract

Theme: The main theme of this master thesis is individual education plans (IEP) in primary school. It is a survey about how teachers have experienced to prepare and practice working with these plans.

Purpose: The purpose is to get more knowledge about the teachers' own experience and perspective tied to efforts working with an IEP. In addition, it has been important to see the answers up against the society's requirements for the school when it comes to IEP plans.

Background: The norwegian education act §5-5 states that all pupils receiving special teaching should have an IEP. IEP has in other words been statutory in Norway since the education act was completed in 1998. Despite this, research shows that there is improvement potential in many places in the process and that the preparation and practice of the IEP is done different ways around the different schools (Nordahl & Hausstatt, 2009; Solli, 2005). Stangvik (2001) says that the IEP in many cases must be seen as an instrument in a larger help-project for the pupil, which purpose is ment to make the work more systematic and targeted so that it ensures result for those individuals concerned.

Problem: With this information as base, I chose the question in following: *"How does the teacher experience working with the preparation and practice of IEP in school?"*

Method: I have chosen qualitatively research interview as a method. I had a phenomenological and hermeneutical point when I analyzed the empirical material. I chose to categorize the interview texts in my analysis.

Result: The result of my interviews shows that there are distinctions both on the preparation and at the practice of IEP, not just between schools, but also between teachers. Everyone knows that they should write such plans, but not everyone uses it as a work tool. Based on these interviews a wish appears that the school management must be better at facilitating and displaying the importance of the work with the IEPs. There is also a concern among some teachers that more adapted education will take over for special education, and that pupils who should have individual education plans will not receive it.

Cooperation and lack of cooperation is the theme that sticks out several places in this thesis. This involves cooperation between teachers, but also with other instances, such as PPS (pedagogic, psychological services).

The lack of cooperation between school and home and student is also very prominent in this task, even though the norwegian education act (1998) §5-4 third paragraph says that special education shall be formulated in collaboration with the student and parents as far as possible, and that their views should be emphasized.

In other words, not everything is working the way that it should between when it comes to the intentions and practice working with IEP. And it is the teachers` experiences with this work I want to present in this master thesis.

Forord

Det er med stor glede eg no har fått klarsignal til å sende frå meg denne masteroppgåva som har lege over meg det siste halvanna året. Det har vore ein lang, men lærerik prosess. Eit aktivt familieliv og skifting av jobb har ført til at skriveprosessen har gått litt i rykk og napp. Eg kjenner at det no skal bli godt å kome tilbake til «normalen».

Det er mange som må takkast. Først og fremst vil eg takke dei fantastiske lærarane som stilte opp til intervju og til rektorane som lot meg få kome til skulen for å gjennomføre desse intervjua. Eg hadde aldri kunne gjort ferdig denne oppgåva utan dykkar innspel.

Eg må også rette ei stor takk til rettleiaren min, Aina Sætre som har rettleia meg på stødig vis heile vegen. Eg er takksam for at ho ville halde fram som rettleiar sjølv etter at ho gjekk av med pensjon midtveis i oppgåveskrivinga mi. Ho har vore ein god støttespelar og motivator å ha med på laget.

Eg vil også takke noverande og tidlegare arbeidsgivar for å ha gitt meg permisjon ein dag i veka, slik at eg har nådd målet mitt om innlevert masteroppgåve.

Sist, men ikkje minst vil eg takke familie og vener for å ha støtta meg gjennom heile denne prosessen.

Stranda, 03.05.2015

Elisabeth Hagebakk

Innhold

1	Innleiing.....	1
1.1	Bakgrunn for val av tema	1
1.2	Val av problemstilling	1
1.3	Oppgåva si oppbygging.....	2
2	Teoretiske perspektiv	3
2.1	Lovgrunnlaget; opplæring, TPO og spesialundervisning	3
2.2	Spesialundervisninga og tilpassa opplæring.....	6
2.3	IOP sin framvekst i Norge.....	9
2.4	Hensikta med IOP	10
2.5	Utarbeiding og gjennomføring av IOP	10
2.5.1	Ressursar	12
2.5.2	Mal for individuelle opplæringsplanar	13
2.5.3	Kompetanse	14
2.6	Samarbeid.....	16
2.6.1	Samarbeid med foreldre og elev	16
2.6.2	Samarbeid mellom lærarane	18
2.6.3	Samarbeid med PPT	19
2.7	IOP i andre land.....	21
3	Metode	23
3.1	Val av metode.....	23
3.2	Vitenskapsteoretisk bakgrunn	23
3.3	Utval	24
3.4	Det kvalitative forskingsintervjuet	25
3.4.1	Intervjuguide	27
3.4.2	Prøveintervju	27
3.4.3	Gjennomføring av intervju	28
3.4.4	Transkribering	28
3.5	Analyse og tolking.....	30
3.5.1	Kategorisering	30
3.5.2	Analytiske spørsmål til intervjuteksten	31

3.6	Reliabilitet og validitet	32
3.7	Etiske retningslinjer og dilemma.....	34
4	Analysering og drøfting	36
4.1	Læreplanforståelse.....	36
4.2	Praktisk organisering og utarbeiding.....	38
4.2.1	Malar for dei individuelle opplæringsplanane.....	38
4.2.2	Overgangen barneskule/ungdomskule.....	39
4.2.3	Ressursar	41
4.3	Spesialundervisning eller tilpassa opplæring?.....	47
4.4	Samarbeid.....	50
4.4.1	Foreldre- og elevsamarbeid	50
4.4.2	Samarbeid mellom lærarane	53
4.5	Blir den brukt?.....	58
5	Oppsummering av hovudpunkta frå teori og drøfting	62
6	Kjeldeliste:	66
	Vedlegg.....	69
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	69
	Vedlegg 2: Førespurnad til lærarar.....	70
	Vedlegg 3: Utvida prosjektgodkjenning frå NSD.....	72

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Som utgangspunkt for masteroppgåva mi ønskjer eg å få eit betre innblikk i kva som skjer på skulen i forhold til spesialundervisninga. Eg har ingen erfaring frå skule sjølv. Eg vel difor å undersøke nærmare arbeidet med dei individuelle opplæringsplanar i skulen. Eg vil finne ut korleis dei blir utarbeidde og korleis lærarane brukar planane i praksis.

Allereie i 1995 var der ei stortingsmelding som la til grunn at det skulle utarbeidast individuelle opplæringsplanar (IOP) for elevar som fekk spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1995) Men det vart ikkje lovfesta individuelle opplæringsplanar i Noreg før 1998 (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Dei individuelle opplæringsplanane skal vere eit arbeidsverktøy for lærarane for å sikre at opplæringstilbodet til eleven samsvarar med det eleven har krav på gjennom enkeltvedtaket (Aarnes, 2008). Forsking tyder på at IOP vert utarbeid og praktisert på ulike vis. I tillegg har forskinga vist at der er forbettringspotensiale mange stadar i prosessen (Nordahl & Hausstätter, 2009; Solli, 2005).

Nilsen (1997c) intervjuar lærarar om bruken av individuelle opplæringsplanar allereie før dei vart lovpålagte. Resultata viste at mange lærarar tok i bruk IOP også før 1998. Samtidig peika han på korleis ein IOP vil fungere som arbeidsreiskap og at dette vil variere ut i frå korleis ein utarbeidar og brukar dei individuelle opplæringsplanane.

1.2 Val av problemstilling

Undersøkinga handlar om korleis IOP fungerer som eit arbeidsreiskap i spesialundervisninga. Sjølv om dei individuelle opplæringsplanane har vore lovpålagt sidan 1998, viser forsking at der framleis er skilnadar både når det gjeld utarbeiding og praktisering på dei ulike skulane. Eg har på bakgrunn av dette intervjuar 8 lærarar med utgangspunkt i følgjande problemstilling:

Korleis opplever læraren arbeidet med utarbeiding og praktisering av IOP i skulen?

Det er læraren sine egne tankar og erfaringar kring det å arbeide med individuelle opplæringsplanar eg vil ha fokus på. Med oppleving meiner eg ein person sine subjektive erfaringar med det som skjer og korleis det påverkar individet sine vidare handlingar. Med utarbeiding meiner eg den jobben som vert gjort før og under arbeidet med å få planen på

papiret. Kven er det som bidrar med opplysningar og kjem med innspel til IOPen? Kva rolle spelar PPT, foreldre, eleven sjølv, andre lærarar eller assistentar? Kva undersøkingar vert gjort i forkant? Kva vert vektlagt når planen skal skrivast?

Når det gjeld praktisering av IOP, tenker eg på kven som brukar den ferdige IOPen i praksis? Blir den brukt og i tilfelle i kva grad vert den brukt? Blir den oppfatta som eit godt arbeidsverktøy? Korleis er læraren sine egne erfaringar og praksis sett opp mot samfunnet sine krav til skulen når det gjeld arbeidet med IOP?

1.3 Oppgåva si oppbygging

Denne oppgåva er bygd opp rundt kvalitative forskingsintervju som eg har gjennomført med åtte informantar. Den er bygd opp med til saman fem kapittel.

Kapittel 1 er ein introduksjon av bakgrunn for val av problemstilling, sjølve problemstillinga og forklaring på korleis oppgåva er oppbygd. Kapittel 2 er ei innføring i teoretiske perspektiv. I teorien vil eg sjå nærare på lovgrunlaget for IOP, skilnadar mellom spesialundervisning og tilpassa opplæring, IOP sin framvekst i Norge og hensikta med den. Deretter kjem ulike element som er viktige med tanke på utarbeiding og gjennomføring av ein IOP, og samarbeidet som krevst både i planlegging og gjennomføring. Til slutt viser eg til forskning som viser bruken av IOP i andre land. Kapittel 3 er metodekapittelet. Der har eg skrive om val av metode, vitenskapsteoretisk bakgrunn, utval, om det kvalitative forskingsintervjuet, analyse og tolking, reliabilitet og validitet. Til slutt i metodekapittelet kjem dei etiske retningslinjene og dilemma som denne oppgåva fører med seg. Kapittel 4 inneheld analyse og drøfting kring teori og funn. Eg avrundar oppgåva mi med ei oppsummering på teori og drøfting i kapittel 5.

Forkortingane IOP, TPO og PPT, for henholdsvis Individuell OpplæringsPlan, TilPassa Opplæring og Pedagogisk-Psykologisk Teneste, vert brukt i fleire samanhengar gjennom heile oppgåva.

Eg har sett alle sitat frå informantane mine i kursiv. Det er ikkje blitt brukt fiktive namn eller andre typar forklaringar for å skilje informatane frå kvarandre. Eg følte ikkje det var vesentleg i forhold til oppgåva mi.

2 Teoretiske perspektiv

2.1 Lovgrunnlaget; opplæring, TPO og spesialundervisning

Opplæringslova er eit viktig nasjonalt styringsreiskap for grunnskule og vidaregåande opplæring. I opplæringslova kan vi finne kva rettar og plikter som finst i forbindelse med opplæringa. Kapittel 5 omhandlar spesialundervisninga og i §5.1 kan vi lese at *«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning»* (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det kan vere vanskeleg å vurdere kva som er tilfredsstillande utbytte. Det er eit spørsmål om skjønn. Retten til spesialundervisning kan vere der både for elevar som ikkje har noko utbytte av ordinær undervisning, men også for elevar som har eit visst utbytte. Det må vurderast opp mot den kompetansen som er forventa ut i frå måla i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2009)

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er ei forlenging av opplæringslova og seier meir om rammene for innhaldet og korleis opplæringa skal gå føre seg. Læreplanverket omfattar tre hovuddelar; ein generell del som utdjuvar formålsparagrafen i opplæringslova og angir overordna mål for opplæringa, prinsipp for opplæringa og læreplan for faga med mål og innhald (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Dersom det er mistanke om at eleven ikkje får tilfredsstillande utbytte av opplæringa skal det sendast ei melding til pedagogisk-psykologisk tenester (PPT) som skal gå inn å utreie og vurdere saka. PP-tenestene si verksemd er heimla i opplæringslova §5.6 og seier at kvar kommune eller fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste, aleine eller i samarbeid med andre kommune eller fylkeskommunen. Dei skal hjelpe skulen i arbeidet med å leggje til rette for elevar med særskilte behov, både i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. PP-tenesta skal sørge for at det vert utarbeid sakkyndig vurdering der lova krev det (Kunnskapsdepartementet, 1998). Foreldre/elev spelar ei viktig rolle. Det kan ikkje sendast melding til pp-tenesta utan at foreldra har samtykka til det på førehand og PPT er også pliktig til å rådføre seg med elev/foreldre når dei skal utforme ei sakkyndig vurdering. (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Når den sakkyndige vurderinga er gjort og enkeltvedtaket fatta, så skal eleven få sin eigen individuelle opplæringsplan for spesialundervisninga. I opplæringslova §5.5 står det: *«For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast.»* (Kunnskapsdepartementet,

1998). 29.juni 2007 vart det oppnevnt eit utval ved kongeleg resolusjon som skulle foreslå ei heilheitleg tiltakskjede for dei med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringa. Jorid Midtlyng satt som leiar og saman med fleire andre laga dei utredninga «Rett til læring» som var ferdig 2.juli 2009. I boks 6.4 «Sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan» står det at «*IOP-en skal bidra til å sikre elever med spesialundervisning et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud*» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 65). Foreldre/elev skal involverast i arbeidet med å utarbeide IOP-en. På slutten av skuleåret skal det skrivast ei evaluering av året og sendast til foreldre/elev og skuleeigar (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I læreplanverket og opplæringslova møter vi også på omgrepet tilpassa opplæring (TPO). Tilpassa opplæring er eit grunnleggjande prinsipp for den norske grunnopplæringa og er forankra i lovverket. I §1.2 i opplæringslova står det «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven og lærlingen*» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det betyr at den enkelte elev skal få læringsmål som dei skal klare å nå. Læreplanverket seier at læraren må ha blikk for den enkelte, for skulen skal ha rom for alle. Undervisninga må tilpassast den enkelte elev, ikkje berre med tanke på fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2006). «*Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller saman med andre. Det gjelder også elever med særlege vansker eller særlege evner og talenter på ulike områder*». (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33-34). Det er viktig å merke seg at TPO ikkje gir nokon rett til særskilt tilrettelegging. Den er knytt opp mot den ordinære opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2009). «*Rettigheter og plikter er knyttet til enkeltvedtaket, og det er enkeltvedtaket som setter rammen for hva slags spesialundervisning eleven har krav på*» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 73).

Sidan 2006 har fylkesmannsembeta hatt som oppgåve å ivareta kontrollfunksjonen, det vil seie kontrollere om spesialundervisninga vert utført etter lova. Fylkesmannen har ansvaret for felles nasjonalt tilsyn med skulane, der rektor og skuleeigar sin juridiske praksis vert granska. Dei skal undersøke om skulane og kommuneeigarane etterlever krava til opplæringslova (Hall, 2013). I tillegg må det undersøkast om skuleleiar har følgd forvaltningslova (1967) sitt krav om gode saksbehandlingsprosedyrer, blant anna med tanke på enkeltvedtak. Det er også viktig å påpeike at kommunane sjølv har eit ansvar med å drive lokal kontroll med eigne verksemder, samtidig som skuleeigar får eit stort handlingsrom til å tolke lovverket (Hall, 2013). Etter nasjonalt tilsyn i 2006-2007 kom det fram at mange kommunar og fylkeskommunar ikkje hadde eit forsvarleg system for å avdekke, vurdere og følgje opp om

eleven får tilfredsstillande utbytte av opplæringa. Undersøkinga viste at både sakkyndige vurderingar og enkeltvedtak var så utydelege at det var vanskeleg å seie kva tilbod eleven burde eller ville få. Det var også fleire tilfelle av manglande enkeltvedtak for spesialundervisninga, og ein del elevar fekk ikkje spesialundervisning sjølv om PP-tenestene anbefalte det i dei sakkyndige vurderingane (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Lovverk og styringsdokument opnar for at tilsynsmyndigheitene skal drive kontroll, men det bør også vere ei form for rettleiing i korleis ein skal navigere seg i det juridiske landskapet (Hall, 2013). Ut i frå stortingsmeldinga (Kunnskapsdepartement, 2013) «På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen» kan vi få ein peikepinn på kva som vil bli vektlagt i framtida:

«Nasjonale myndigheter opplever stor etterspørsel etter veiledning om lovverket på dette området, men kapasiteten til å følge opp behovet er begrenset.»

«En god kombinasjon av tilsyn med og veiledning om lovverket der både bindingene og handlefriheten blir synliggjort, vil kunne være en effektiv og viktig støttefunksjon i lokalt utviklingsarbeid og i implementeringen av nasjonal politikk.»

«Departementet har fastsatt at det nasjonalt hovedprioriterte tilsynet for perioden fra 2014 til 2017 skal ha som tema hvorvidt skoleeierne legger til rette for at de som mottar opplæring, kan få forsvarlig utbytte, det vil si lovens minimumsstandard, innenfor rammen av regelverket. Veiledningsinnsatsen skal bygge opp om dette.»

(Kunnskapsdepartement, 2013, s. 164-165)

2.2 Spesialundervisninga og tilpassa opplæring

Som nemnt tidlegare er spesialundervisninga for elevar som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet. Dette er ein individuell rettighet. Skuleeigar kan ikkje velje om dei vil gi spesialundervisning dersom det etter skjønnsmessig vurdering konkluderast med at eleven ikkje har eller kan få utbytte av det ordinære opplæringstilbodet (Utdanningsdirektoratet, 2009). I Kunnskapsløftet står det lite om spesialundervisning. I den delen som omfattar prinsipp om opplæring står det eit eige punkt om tilpassa opplæring. Det blir nemnt spesialundervisning og at den skal tre i kraft dersom det trengst meir omfattande tilpassing enn den som kan bli gitt innanfor den ordinære undervisninga (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hausstätter og Nordahl (2013) påstår at spesialundervisninga skaper ein stabilitet for skulen når utfordringane vert for store og kan innebere ei indirekte avlastningsordning for lærarar som har problem med å handtere mangfaldet av elevar som finst i skulen. Dei ser og at innhaldet og organiseringa kan bidra til at enkeltelevar i liten grad får læringsutbytte som kvalifiserer dei til vidare skulegang og arbeidsliv. I praksis kan det bety ei differensiering som gir andre konsekvensar, enn at dei berre får eit anna pedagogisk tilbod. Dette skjer på tross av den politiske satsinga på ein inkluderande fellesskule. Kunnskapsløftet hadde ein intensjon om å redusere spesialundervisninga, men tala viser at der har vore ei betydeleg auke (R. Hausstätter & Nordahl, 2013). Stortingsmelding 18 viser tal frå GSI (grunnskolens informasjonssystem) som seier at det er stor variasjon mellom skulane og kommunane. Enkelte kommunar har 0% spesialundervisning medan andre kommunar har over 30% (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Allereie i Normalplanen av 1939 vart tilpassa opplæring presentert som eit sentralt pedagogisk prinsipp. Sidan den gang har tolkinga av omgrepet endra seg (Nordahl & Hausstätter, 2009). M87 var den første læreplanen som formulerte tilpassa opplæring. I planen står det at tilpassa opplæring skal vere eit grunnleggjande prinsipp for all undervisning i skulen, og at det har klare konsekvensar for val og tilrettelegging av fagstoff, organisering, tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformer i skulen (Kirke- utdannings- og forskingsdepartementet, 1987). I Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998) finn vi at all opplæring skal tilpassast dei evnene og føresetnadane som den einskilde elev har. Det inneber at alle elevar i norsk skule har rett til tilpassa opplæring, og at det skal førekome i all undervisning.

«Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og

som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene.» (Utdannings- og kunnskapsdepartementet, 2007, s. 70)

Læreren må med utgangspunkt i den kjennskapen han har til eleven tilpasse både organisering, arbeidsmåtar og innhaldet i undervisninga, slik at den gir best mogleg grunnlag for læring for den enkelte elev (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det handlar altså om å gje ei opplæring som passar for den enkelte elev. Det som er utfordrande er korleis dette skal eller bør gjerast, for at det skal bli læringsutbytte for flest mogleg. Bachmann og Haug (2006) skriv at problema til dels kjem av at omgrepa er uklart definerte. Det er også tilfelle i Kunnskapsløftet der det som omhandlar tilpassa opplæring gir få haldepunkt for korleis det skal praktiserast. Tilpassa opplæring og spesialundervisning har ein tendens til å gli litt over i kvarandre. Det er skulen si plikt å leggje til rette for tilpassa opplæring for alle elevar. Dette gir ikkje automatisk elevane individuelle rettigheter til tilpassa opplæring, bortsett frå dersom eleven har særskilt opplæringsbehov ved enkeltvedtak etter sakkyndig vurdering (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2008). Tilpassa opplæring førekjem både i den ordinære undervisninga og i spesialundervisninga. Dei fleste elevar får tilpassa opplæring i den ordinære undervisninga, medan andre må få tilpassa opplæring gjennom spesialundervisning. Det er utbytte eleven har av den ordinære undervisninga som avgjer om det er behov for spesialundervisning eller ikkje. Det er dermed ein samanheng mellom kvaliteten på den vanlege undervisninga og retten til spesialundervisning. Dette vil innebere at variasjonen av behov for spesialundervisning vil variere frå skule til skule (Nordahl & Hausstätter, 2009).

I eit internasjonalt perspektiv er norsk skule særegen på eit felt, nemleg tilpassa opplæring (TPO). Dei fleste land har ein klar standard på kva som er ein god prestasjon i dei ulike faga, medan den norske skule har utvikla ideologi om at opplæringa skal vere tilpassa. Langfeldt (2010) viser til ein rapport frå OECD som seier at det etter ei PISA-undersøkinga i norsk skule viste seg at TPO ikkje fungerte, verken i den forstand at norske elevar kan meir, eller i den forstand at alle hadde nådd så langt som dei kunne nå. Langfeldt (2010) seier vidare at den store vektlegginga av at skulen skal vere for alle og at det skal skapast ei felles forståing for kva det vil seie å vere norsk, øydelegg sjansane norsk grunntdanning har til å vere konstruert som vinner i forhold til kvalifiseringa på elevane. Kriteriane for kva som vert lagt til grunn når vi skal skilje mellom elevar i eit likeverdig system og elevar i eit system basert på måloppnåing må vere annleis. Norsk grunnskule skal likevel legge måloppnåing i grunn, samtidig som vi skal ivareta likeverdig og tilpassa opplæring (Langfeldt, 2010). Buli-

Holmberg, Nilsen og Skogen (2008) gjorde ein empirisk forundersøking som eit ledd i forskingsprosjekt om kvalitetsutvikling av tilpassa opplæring, både tilpassing gjennom ordinær undervisning og spesialundervisning. Norge har lange tradisjonar når det gjeld å utvikle ein skule for alle, men rett til spesialundervisning kan berre bli gitt til elevar med særskilt behov ved enkeltvedtak etter sakkyndig vurdering. Forskinga viser at der er eit forbettringspotensiale når det gjeld korleis skulane reflekterer, tenkjer, planlegg og vurderer på området tilpassa opplæring. Men lærarane viser ut i frå denne undersøkinga, vilje til forbettingsarbeid. Vidare vart det ytra eit ønske om at skuleleiinga skulle spele ei meir aktiv rolle når det gjaldt kompetanseheving av lærarane i forhold til forbettingsarbeid generelt.

Forsking gjort av Bachmann og Haug (2006) viser at vi har eit godt stykke å gå mellom intensjon og realitet når det gjeld tilpassa opplæring i grunnopplæringa. Dette kjem fram i ein baselinerapport dei har skreve om tilpassa opplæring. Dei skriv at det handlar om å gi ei opplæring som passar for den enkelte elev, men at utfordringa ligg i korleis dette kan eller bør gjerast, for å nå flest mogleg av elevane. Problema kjem til dels av at sjølve omgrepa er for uklart definerte. Betydinga av omgrepet tilpassa opplæring varierar alt etter kven som brukar det. Rapporten gir eit inntrykk av at spesialundervisning som del av tilpassa opplæring treng meir forskning. Det er også lite forskning som kastar lys på kva dei som erstattar spesialundervisning med TPO utan enkeltvedtak, faktisk gjer (Bachmann & Haug, 2006).

Det er stor variasjon mellom kommunane når det gjeld omfanget av spesialundervisning i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Undersøkinga til Solli (2005, s. 73) viser at i den kommunen som hadde minst spesialundervisning, var det ingen elevar som fekk spesialundervisning i 2002, medan den kommunen som hadde mest spesialundervisning låg på 19,3%. Nordahl og Hausstätter (2009) gjorde ei undersøking blant skuleeigarar i 2007-2008 og det viste seg også her at spennet i antal elevar som mottok spesialundervisning varierte frå 0-20%. I dei besøkte kommunane hevda skuleeigarane sjølv at det var eit rimeleg omfang av spesialundervisning når 5% av elevane fekk spesialundervisning. Skuleeigarane hevda at dersom nokre skular låg over eller under denne grensa ville dei sett nærmare på forholda ved skulen. Landsgjennomsnittet når denne undersøkinga vart gjennomført låg på i overkant av 7%. Dette viser at der ikkje eksisterar nokre faste mål på kva som er rimeleg antal elevar med spesialundervisning i norsk skule, men at der er store lokale skilnader (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Med Kunnskapsløftet kom også 25%-regelen. Den seier at læraren har moglegheit til å gå vekk frå den ordinære opplæringsplanen med 25% for enkeltelevar utan at det er nødvendig å skrive IOP. 25%-regelen er presentert som eit ledd i skulen si moglegheit for å gjennomføre tilpassa opplæring, men den er også viktig i forhold til elevar som elles ville fått tilbod om spesialundervisning og IOP. Rapporterte tall frå GSI viser at skular i svært liten grad benyttar seg av dette tilbodet. Ein årsak til dette kan vere at 25%-regelen ikkje utløyser ekstra ressursar og at lærarane difor heller vel spesialundervisning som alternativ (Nordahl & Hausstätter, 2009).

2.3 IOP sin framvekst i Norge

Allereie i Mønsterplanen frå 1987 kan vi sjå noko som kan likne på det vi i dag kallar individuelle opplæringsplaner (IOP). IOP er ikkje direkte omtalt, men det står at det kan vere aktuelt å ta i bruk skriftlege arbeidsplanar for alle, grupper eller enkeltelevar. Desse planane kan gjelde for kortare eller lengre periodar og at dei gjer det mogleg å tilpasse undervisninga til ulike behov i elevgruppa (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1987). I 1994-1995 kom der ei Stortingsmelding som la til grunn at det skulle utarbeidast individuelle opplæringsplanar for elevar som etter sakkyndig vurdering fekk spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1995). Då det nye læreplanverket kom i 1996, var der ikkje eksplisitte utsagn om IOP. Det læreplanen skriv er at skulen skal ha rom for alle, og at lærarane må ha blick for den enkelte. Undervisninga må tilpassast etter nivået på alder og utvikling, ikkje berre fagstoff og metode. Dette gjeld både for den enkelte elev og for den samansette klassa (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) Dette er ført vidare i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). I 1998 vart IOP lovfesta. §5.5 i opplæringslova seier: «...*For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast...*» (Kunnskapsdepartementet, 1998). USA var det første landet som lovfesta individuelle opplæringsplanar allereie i 1975. Norge var nesten eit kvart århundre seinare ute med å krevje IOP for alle elevar som får spesialundervisning (Stangvik, 2001). Då den vart innført som lov var den allereie langt på veg innført. Ei undersøking som Sven Nilsen gjorde av eit fylke i 1997 viste at nærmare 90% av kommunane i dette fylket stilte krav om IOP for elevar som fekk spesialundervisning etter enkeltvedtak. 95% av elevane i desse kommunane hadde slike planar (Nilsen, 1997a).

2.4 Hensikta med IOP

Som med dei fleste andre planar er hensikta med IOP å strukturere det arbeidet som skal gjerast. Det skal dessutan sikre at alle som jobbar med eleven veit kva dei skal gjere og kva som er målet, slik at alle er med og drar i same retning. Det handlar om å jobbe som ei einheit (Fjæran-Granum, 2011). I mange tilfelle må den individuelle opplæringsplanen bli sett på som eit av instrumenta i eit større hjelpeprosjekt for eleven. Hensikta er å gjere arbeidet meir systematisk og målretta, slik at det vert sikra resultat for dei individa det gjeld (Stangvik, 2001). IOP skal med andre ord vere eit hjelpemiddel for å planleggje og gjennomføre spesialundervisninga, hjelpemiddel til mellom anna å klarleggje eleven sitt behov for støtte og tilpassing. I tillegg skal IOP utforme mål for opplæringa og sjå desse opp mot tiltaka som bør iverksetjast, då spesielt med tanke på innhald og organisering. Hensikta med å planlegge, er å leggje eit grunnlag for betre implementering, det er med andre ord viktig for å omsetje planen i praksis (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011). IOPen skal vere eit arbeidsreiskap for skulen/læraren for å sikre at opplæringstilbodet til eleven samsvarar med det eleven har fått rett til etter enkeltvedtaket. IOPen har utgangspunkt og sine rammer i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2009). Som pedagogisk verktøy skal planen fungere som arbeidsreiskap for skulen og lærarane for å sikre at eleven for det opplæringstilbodet han har krav på gjennom enkeltvedtaket. Juridisk inneber det at det skal vere mogleg å etterprøve kor vidt opplæringstilbodet samsvarar med enkeltvedtaket (Aarnes, 2008). Poenget med IOP er altså å sikre at der finst ein plan som dekker den delen av undervisninga som ikkje vert dekt i den ordinære undervisningsplanen. Kunnskapsløftet og IOPen skal til saman dekke alle opplæringsområda for den enkelte elev (Fjæran-Granum, 2011).

IOP fungerer som ei kvalitetsvurdering av spesialundervisninga, både når det gjeld planlegginga og gjennomføringa. Samarbeid er eit kvalitetstrekk ved planlegginga. Dette gjeld både samarbeid med andre lærarar, eleven sjølv, foreldre og PPT (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011).

2.5 Utarbeiding og gjennomføring av IOP

IOP skal utarbeidast når eleven har fått innvilga spesialundervisning gjennom enkeltvedtak. Det er skulen som har hovudansvaret for å utarbeide IOPen. Rektor skal leggje til rette for godt planarbeid og sikre at IOPen som vert utarbeidd er innafor lova sine krav. Det vert anbefalt at dei som arbeider med eleven, utarbeidar den i samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er viktig å tenke på at alle som jobbar med eleven skal ha kjennskap til planen og vite korleis og kvifor dei skal jobbe som dei gjer (Fjæran-Granum, 2011). Skuleleiar er

ansvarleg for IOPens innhald og formalitetar. Kontaktlæraren har eit sjølvstendig ansvar for å sikre at arbeidet med IOPen vert gjennomført (Aarnes, 2008). IOPen skal vere eit arbeidsreiskap som skal brukast flittig av alle som jobbar med eleven sitt pedagogiske tilbod. Når vi ser nærare på ein undervisningstime, skal ein kunne kjenne att måla frå IOPen. Alt som vert gjort skal kunne først tilbake igjen til IOPen (Fjæran-Granum, 2011).

Eit aspekt som vert trekt fram som viktig i utarbeidinga av IOP, er at den skal innehalde klare opplæringsmål. Ut ifrå desse skal ein kunne vurdere om spesialundervisninga har fungert slik den var vart planlagt. Problemet er ofte at den ikkje fungerer som eit pedagogisk reiskap når undervisninga skal gjennomførast i praksis. Ein IOP kan skrivast på mange måtar så lenge den held seg innanfor rammene til opplæringslova og er i samsvar med den sakkyndige vurderinga og enkeltvedtaket (R. S. Hausstätter, 2012). Grunnlaget for utforminga av ein IOP er den ordinære læreplanen. Målet er at elevane skal få eit tilfredsstillande opplæringstilbod som ligg mest mogleg opp mot det ordinære opplæringstilbodet. I tillegg må ein ta omsyn til heile opplæringstilbodet og ikkje berre delar av den (R. S. Hausstätter, 2012). I følgje Aarnes (2008) skal IOPen innehalde fem punkt. Det første punktet handlar om historia til eleven, kva er bakgrunnen for enkeltvedtaket. Deretter kjem ei beskriving av korleis den nåværande situasjonen ser ut. Vidare skal IOPen ta føre seg dei langsiktige måla. Kva er det opplæringa siktar mot? Punkt fire er dei førebelse måla/delmåla som skal forsøkast å verte nådd gjennom den komande perioden planen er retta mot. Det siste punktet er sjølve planen for gjennomføringa. Her skal delmåla planleggast og det skal skrivast om organisering, tilrettelegging, metodar, hjelpemiddel o.s.v. Det at det vert utarbeida ein plan, vil ikkje automatisk seie at planen har god kvalitet, eller at den vert følgt opp i praksis (Solli, 2005). Solli (2005) meinte at vi burde stille spørsmål om planen og planarbeidet bidrar til at eleven får eit inkluderande og tilpassa opplæringstilbod i tråd med overordna intensjon og den enkeltes behov. Nilsen (1997c) si spørjeundersøking rundt læraren sine erfaringar med IOP viser at læraren gir eit generelt inntrykk av at IOP er nyttig for arbeidet. Dei meiner også at planen er nyttig for elevane og at den er med på å betre kvaliteten på læring og utvikling både gjennom å vere merksam på og leggje vekt på eleven sine styrker og ressursar. Det at lærarane må jobbe seg gjennom slike planar, meinte lærarane på den tida var bra, og at det bidrog til at dei måtte vere meir reflektert, og målretta. Nordahl og Hausstätter (2009) fann på si side ut at bruken av IOP som pedagogisk verktøy varierte. Gjennom intervju med skuleeigarar fann dei mellom anna ut at ein av skulane svarte at IOP kun var eit administrativt dokument utan særleg praktisk betydning, medan andre skular svarte at IOP delvis vart følgt opp. Eit generelt

problem som kom fram i intervju, var at avstanden mellom sakkyndig vurdering og IOP ikkje var bra nok. IOPane vart ofte for generelle, med uklare og lite styrande mål for det pedagogiske arbeidet. Alle skuleleiarane påpeikte at dei hadde eit stykke å gå før målet om at IOP skulle fungere som eit pedagogisk verktøy for alle lærarane var nådd (Nordahl & Hausstätter, 2009).

2.5.1 Ressursar

«I IOP, som gjelder spesialundervisning i barnehager og skoler, blir timeressurser, rom og andre materielle ressurser spesielt viktig» (Fjæran-Granum, 2011, s. 31). I undersøkinga til Nordahl og Hausstätter (2009) fann dei at skuleleiinga var rimeleg nøgd med den ressurssituasjonen dei hadde når det gjaldt spesialundervisninga. Ein grunn til det var organisering der ein finn løysingar som gjer at ein kan utnytte ressursane på ulike måtar. Kontaktlærarane var på si side ikkje like begeistra. Nokre syntest det var nok ressursar, medan andre syntest det var for lite. Det vart blant anna peika på at dersom ein kun såg på timeressursen, så var den tilfredstillande, men reint organisatorisk så held det ikkje alltid mål på grunn av praktiske hindringar. Det kan vere til dømes antal lærarar og rom som ikkje er tilgjengeleg for å få gjennomført det slik ein ønskjer. Det er ikkje alltid planen lar seg gjennomføre slik sakkyndig vurdering anbefalar og slik IOP er utforma.

Mangelen på timeressursar er ofte det største problemet i forhold til føresetnadane. Det er rektor som må vedta ressursane ut ifrå den timepotten som er tilgjengeleg for elevar som skal ha spesialundervisning. Det er ein vanskeleg kabal å få til å gå opp, og ofte går dette på bekostning av at enkelte elevar ikkje får det timetalet som PPT har tilrådd. I enkelte tilfelle kan det bety at nokre av tiltaka ikkje kan gjennomførast grunna mangel på ressursar som vert tildelt (Fjæran-Granum, 2011).

Romforhold og personalressurs er også viktige. Det kan for eksempel vere nokre situasjonar som krev at der er tilgang på eigne rom, skjerming eller liknande. Mange skular har ofte ikkje rom som er tilpassa den enkelte sine behov. Fagleg og erfaringsmessig bakgrunn blant personale er andre ting som spelar inn. Veldig ofte har ikkje skulen den fagkunnskapen som skal til for å hjelpe eleven på den naudsynte måten (Fjæran-Granum, 2011).

For å gi alle elevar fysisk tilgang til alle læringsarenaer krevst det ei universell utforming. Det er ein naudsynt føresetnad for både det fagleg og det sosiale aspektet med eit inkluderande læringsmiljø. Å få til ei likeverdig deltaking i læringsmiljøet vil verte vanskeleg dersom areal eller læringsressursar er utilgjengeleg for enkelte elevar (Olsen, 2014).

Det skal ikkje bli tatt økonomiske omsyn når det skal avgjerast kva som vil gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa. Derimot kan økonomiske omsyn verte trekte inn dersom det er snakk om opplæringstilbod som går utover minstekravet til kva som vil gi eit forsvarleg utbytte for den enkelte eleven. Det vil med andre ord verte ei vurderingssak kva som er minsteløysinga for at eleven skal få eit forsvarleg utbytte av undervisninga. Retten til spesialundervisning er ikkje ein rett til eit optimalt tilbod, men ein rett til forsvarleg utbytte (Utdanningsdirektoratet, 2009) Det økonomiske presset i kommunane er stort og den enkelte skule har stor fridom til å organisere skulen slik dei vil. Det faktumet representerar ein stor trussel for at elevar med særskilte behov ikkje får den hjelpa som dei treng (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron, & Bobo, 2011).

2.5.2 Mal for individuelle opplæringsplanar

Innanfor opplæringslova sine rammer kan ein IOP utformast på mange ulike måtar, både når det gjeld form og konkret innhald. Erfaringane viser at ein god IOP må ha enkel form, vere lett å forstå, lite arbeidskrevjande utfylling, logisk oppbygging, vise heilheit og samanheng i eleven sitt opplæringstilbod og gi godt grunnlag for evaluering. Det er ikkje alle elevar som treng like omfattande planer. Meir konkret innhald og kor grundig den må vere bør vurderast fagleg i kvar enkelt tilfelle. Slik det kjem fram i opplæringslova, skal den innehalde mål, innhald i opplæringa og korleis opplæringa skal gå føre seg (Utdanningsdirektoratet, 2009). Undersøkinga til Nilsen (1997a) for skuleåret 1995-96 viste at vel halvparten av kommunane som hadde svart, hadde utforma skriftlege retningslinjer for IOP i skulen. Ved nærare gjennomgang av desse malane viste det seg at innhaldet varierte mykje og at dei omfatta ulike forhold. Lærarane i undersøkinga gav uttrykk for at dei synst det var positivt å ha ein mal å forhalde seg til. Dei følte at det var trygt og at det reduserte usikkerheita deira i forhold til kva ein slik plan skal innehalde og dermed også forenkla prosessen med å utarbeide slike planar (Nilsen, 1997c). Enkelte lærarar framhevar at det er særskilt i startfasen at ein mal er viktig og at dei på sikt ikkje føler at malen er like viktig. Nokre trekker likevel fram at dei kan ende opp med å verte styrt av malen. Dei er då redde for at det låser seg slik at dei ikkje får med seg eventuelle andre faktorar som ikkje står i malen. Nokre meiner at det kunne vore ein fordel å få vere med å utarbeide malen sjølv (Nilsen, 1997c). Nordahl og Hausstätter (2009) skriv ut i frå si undersøking at IOPen ofte vert skriven i for generelle vendingar. Ofte kan måla verte for uklare og lite styrande for det pedagogiske arbeidet. Mange skular jobbar difor med å få målsetjingane sine meir evaluerbare og realistiske. På den måten kan IOP verte eit betre

pedagogisk verktøy for alle lærarane. Men skuleleiinga påpeikar at det gjenstår mykje arbeid før den målsetninga vert nådd.

2.5.3 Kompetanse

Utdanningssystemet skal leggje til rette for at alle elevar får best mogleg tilrettelagt undervisning og at dei som har behov for det, skal få ekstra hjelp. Det er gjennomgåande resultat i forskinga at det er kvaliteten på lærarane som er den faktoren, av dei ressursane som skulen rår over, som spelar mest inn når det gjeld elevane sine prestasjonar og utvikling. Ei av hovudutfordringane er å sikre relevant kompetanse. Spesielt på det spesialpedagogiske feltet krevjast det ekstra omfattande og grundig kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Internasjonal forskning viser at det er heilt avgjerande med høg kompetanse hos dei tilsette for å få ein positiv effekt av spesialundervisninga. I tillegg er kvaliteten på spesialundervisninga avhengig av systematisk og kontinuerlig evaluering (Egelund & Tetler, 2009).

Undersøkinga til Nordahl og Hausstätter (2009) viser at om lag 1/3 av årstimane som vert nytta til spesialundervisning, vert dekt opp av assistentar. Dei gjorde ein kvantitativ undersøking der dei spurte ein del spørsmål kring assistenten sin posisjon i spesialundervisninga. Det viste seg at assistenten først og fremst har ei rolle som ekstra vaksen i forbindelse med turar eller andre praktiske aktivitetar. Men det viste også at dei får noko av ansvaret for å gjennomføre skulen sine opplæringsformål. 30% av skuleleiarane rapporterer at assistentar ofte har ansvaret for den praktiske gjennomføringa av undervisninga retta mot skulefaglege mål. I tillegg rapporterer 40% av skuleleiarane at assistentane av og til får ansvaret for å gjennomføre undervisninga. Dei får altså ei rolle som vanlegvis ville blitt dekt opp av lærarar. Det finst ingen generelle krav til kva lærarar som skal gjennomføre spesialundervisninga i Norge (Nordahl & Hausstätter, 2009). Lovverket seier at det er dei same formelle krava til lærarkompetanse når det gjeld spesialundervisning som ordinær undervisning. Dersom det skal nyttast assistent må det leggjast til rette for forsvarleg planlegging, tilsyn og rettleiing. Det kan kun brukast assistent på ein slik måte at eleven får forsvarleg utbytte av opplæringa. Det er læraren som står som ansvarleg for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I ein artikkel i norsk pedagogisk tidsskrift vert det påpeika viktigheita av å ha spesialpedagogisk kunnskap når ein skal organisere undervisninga for elevar med særskilte behov. Både innhald, materiell, arbeidsmåtar og organisering må tilpassast den enkelte elev sine føresetnader. Vurderingar på korleis og i kva grad dette skal skje er ein komplisert

prosess som krev at læraren har spesialisert kunnskap. Fagfeltet spesialpedagogikk er dermed ein naudsynt føresetnad for effektiv undervisning av denne elevgruppa (Thygesen et al., 2011).

I følge NOU's «Rett til læring» står vi overfor fleire utfordringar. Den eine er å ha tilgang på naudsynt kompetanse når ein treng det, og den må også vere tilgjengeleg så nær som mogleg og så raskt som mogleg. Det vert nemnt at det er viktig å utvikle og ta vare på kompetansen som finst i kommunen. Det må også diskuterast jamt kring det faglege innhaldet i dei spesialpedagogiske utdanningane, slik at den er på topp til ei kvar tid. Utviklinga på dette feltet skjer raskt og det gjeld då å få ta del i den nye kunnskapen raskt (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Velsvik Bele (2010) viser i ein artikkel til KIO (Kvalitet i opplæringa)-prosjektet som Høgskulen i Volda gjennomførte, at lærarane som svarte der vurderte det sjølv dit hen at spesialundervisning er eit spesielt område som det trengst å ha erfaring frå. Dei oppfatta det som viktig å ha formell utdanning i spesialpedagogikk og praksis (timar med spesialundervisning i veka) på området. Kva type spesialpedagogisk kompetanse lærarane sjølv vurderar at dei treng, er litt avhengig av kva type støtte eleven treng og kva anna fagleg kompetanse læraren har. Det må også bli sett i samanheng med den aktuelle skule og klassa sin kontekst (Bele, 2010).

Undersøkinga til Nordahl og Hausstätter (2009) viste at elevar som mottok spesialundervisning, gjorde det dårlegare i faga matematikk, norsk og engelsk i tillegg til å vere dårlegare på motivasjon, arbeidsinnsats og sosial atferd. Det er vanskeleg å seie kvifor det er slik, men Thygesen et al. (2011) skriv i sin artikkel at ei mogleg forklaring truleg kan vere mangelen på fagleg kompetanse blant dei som har ansvaret for spesialundervisninga. Dei skriv at det er dokumentert at det ofte vert brukt assistentar utan formell utdanning og at denne bruken har vore omfattande og førekjem ofte. Også Nordahl og Hausstätter (2009) konstanterer og konkluderar med at ressursbruken relatert til den omfattande bruken av assistentar ganske sikkert går ut over kvaliteten på tilbodet og elevane si læring. Dei meiner at den omfattande assistentbruken må vere uheldig.

2.6 Samarbeid

Samarbeid betyr å arbeide i lag. Det å samarbeide kan mest truleg føre til at det vi kjem fram til, er gode og brukbare mål og tiltak. Resultatet blir betre enn om vi skulle ha jobba aleine på kvar vår kant. Vi ser på eleven med ulike perspektiv og i ulike samanhengar. Dette gir oss ulike syn på kva eleven eigentleg har behov for. Gjennom å samle desse inntrykka kan vi komme fram til eit meir heilheiltleg bilete på eleven og vere i stand til å yte gode tenester (Fjæran-Granum, 2011).

2.6.1 Samarbeid med foreldre og elev

Foreldre har fått ei stadig sterkare rolle i norsk skuleverk (Westergård, 2011). Læreplanen seier at foreldra har hovudansvaret for opplæringa av sine barn og at skulen skal hjelpe til med dette. Foreldra må i større grad enn tidlegare brukast som dei ressurspersonane dei er, i forhold til barna si opplæring og skulegang (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det tyder på at der må vere eit godt samarbeid mellom lærarar og foreldre for å leggje til rette for barna si faglege og sosiale utvikling (Westergård, 2011).

I Stortingsmelding nr.31(Kunnskapsdepartementet, 2008) «Kvalitet i skolen» vart det poengtert at både foreldre og lærarar må bevisstgjerast i forhold til den betydninga dei har for elevane si utvikling. For å få god effekt av samarbeidet, må begge partar kjenne til kvarandre sine ansvarsområder, roller og forventningar. Samarbeidspartnerane må vere ei god støtte for kvarandre i sine oppgåver knytt til barnet.

I Opplæringslova (1998) §5.4 tredje ledd står det at spesialundervisninga skal utformast i samarbeid med elev og foreldre så langt det lar seg gjere, og at deira syn skal vektleggjast. Eleven/foreldra har god kunnskap om eleven sine vanskar, styrker, moglegheiter, interesser og behov, noko som er viktig å byggje på når planen skal utformast (Utdanningsdirektoratet, 2009). Lærarane må signalisere eit ønske om at foreldre skal involvere seg, inviter dei med på samtalar der kjernen i samarbeidsrelasjonen er dialogen mellom likeverdige partar som har tillit til kvarandre. Gjennom å satse på myndiggjering av foreldre, og ved å gi foreldre mestringskjensle, gir ein foreldra moglegheit til å delta i og bety noko for sine egne barn (Overland, 2007).

Foreldre ønsker at egne barn skal lære å utvikle seg så langt som mogleg ut i frå egne føresetnadar. Ei viktig fellesoppgåve for lærar og foreldre er å samarbeide om å imøtekome desse ønska. Formålet er at eleven skal få realisert sine moglegheiter for læring og utvikling gjennom å verte anerkjent og oppleve å høyre til. Dei skal oppleve meistring og tryggleik

både i heimen og på skulen. Til tross for einigheit kring dette ser vi at foreldre og lærarar har problem med å realisere dette gjennom godt samarbeidet (Nordahl, 2007).

Undersøkinga (Nilsen, 1997c) blant lærarane før opplæringslova trådde i kraft viser at praksisen med foreldre si deltaking i utarbeidinga av IOP varierte. Det kom fram at kontakt og samarbeid med heimen var viktig og enkelte praktiserte eit ganske omfattande foreldresamarbeid. Lærarane la vekt på at kunnskapen og informasjonen som foreldra kom med, var ei verdifull kjelde i kartlegginga og planlegginga av opplæringa. Nyare undersøkingar har vist at det framleis er variasjon i foreldre/elevsamarbeidet (Buli-Holmberg et al., 2008; Nordahl & Hausstätter, 2009; Solli, 2005). Solli (2005) seier at foreldra til ein viss grad er med i prosessen, men at dei kjem seint inn, for det meste etter at planen er ferdig utarbeidd, men at det kan skje samarbeid også heilt tidleg i fasen. Dette skjer gjennom at lærarane rådfører seg med foreldra i kartlegginga av den enkelte elev. Også Buli-Holmberg et al. (2008) nemner at foreldre til ein viss grad vert trekt inn i planlegginga, medan elevane på si side nesten ikkje vert tatt med. Ei anna undersøking gjort av Buli-Holmberg og Nilsen (2011) viser at 2% av lærarane svarar at IOP i stor grad vert utforma i samarbeid med eleven, og 18% i nokså stor grad. Når det gjeld samarbeid med foreldra, svarar lærarane at 24% av foreldra deltek i stor grad når det gjeld utforminga av IOPen, og 34% i nokså stor grad. Nordahl og Hausstätter (2009) påpeika at dei fleste foreldra dei intervjuja svarta at dei hadde blitt spurt om innhaldet i IOPen, og at dei følte dei vart høyrde. Nokre svarte at dei kunne tenkt seg meir innflytelse på IOP enn det dei hadde i dag. I utanlandsk litteratur finn ein stor einigheit i at involveringa av foreldra til elevar med IOP er avgjerande for effekten på utdanninga til elevar med spesielle behov. Aktiv involvering av foreldra visast igjen i forbetringa av eleven sine akademiske og sosiale utfall. Det har blitt identifisert ei rekke barrierer når det gjeld foreldre si deltaking generelt og spesielt i deltaking i IOP-prosessen. Eksempel på dette kan vere at det er vanskeleg å finne eigna tidspunkt for samarbeid mellom foreldre og lærarar, eller at kommunikasjonen kan vere vanskeleg på grunn av fagterminologi. Ulike strategiar for å overvinne desse barrierane og tilrettelegging for deltaking er blitt skisserte (Mitchell, Morton & Hornby, 2010).

Også elevar bør ta del i utviklinga av eigen IOP. Eleven må forstå meininga og fordelane ved å ha ein IOP. Elevar bør vere førebudd til deltaking i IOP-prosessen gjennom tidlegare diskusjonar med læraren og bli gitt tid til å førebu seg for eit slikt møte. Det bør vurderast kor vidt elevar skal få moglegheita til å velje vekk deltakinga si i utviklinga av IOPen (Mitchell et al., 2010).

Nordahl (2007) skriv at han gjennom si forskning på skule-heim samarbeid har motteke ei rekke henvendingar frå foreldre om at dei er slitne og fortvila over barna sin vanskelege situasjon i skulen. Det har gått så hardt inn på dei at dei er blitt deprimerte og opplever seg sjølv som handlingslamma. Nordahl påpeikar at det er eit mindretal av foreldra som har det slik, men at det seier noko om kva konsekvens barna sin skulegang kan ha. Lærarar og skuleleiarar kan med fordel prøve å setje seg inn i korleis foreldre har det og prøve å forstå deira situasjon. Resultat viser at foreldre som har barn med problem i skulen, har eit dårleg samarbeid med skulen enn andre foreldre (Westergård, 2011, s. 36). Det dårlege samarbeidet kan då bidra til å forsterke og/eller oppretthalde barna sine problem.

Elevane skal kunne ha innflytelse på eigen situasjon i skulen og skal i aller høgaste grad få seie meiningane sine om det som skjer på skulen. Men det betyr ikkje at dei skal få ta del i alt. Dei fellesoppgåvene som foreldre og lærarar har kring oppsedinga må bli drøfta utan at eleven er til stede dersom det skal bidra til at dei vaksne oppfører seg hensiktsmessig (Nordahl, 2007).

2.6.2 Samarbeid mellom lærarane

«Det anbefales at de som arbeider med eleven, utarbeider IOP-en i samarbeid»

(Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 79).

I Kunnskapsløftet vert det trekt fram kor viktig det er å ha læring som eit lagarbeid. Det vert sett på som ein føresetnad for å utvikle betre kvalitet både på tilpassa opplæring og i spesialundervisninga. Den generelle delen legg vekt på at lærarane må fungere i et fellesskap som deler på ansvaret med elevane si utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). Buli-Holmberg og Nilsen (2011) skriv at samarbeid er viktig for å sikre heilheitleg grep kring enkeltelevar si opplæring, spesielt med tanke på spesialundervisninga der det følger med spesifikke forpliktelsar som fordrar til samarbeid som for- og etterarbeid med til dømes individuelle opplæringsplanar og årsrapportar.

Den profesjonelle læraren som står ansvarleg for undervisningsopplegget og som skal utvikle ein IOP, er allmennlærer/faglærer eller spesialpedagog. Aller helst er det snakk om begge deler. Begge desse lærarkompetansane er viktige når ein skal utvikle ein strategi for opplæringa av alle i skulen. Det er først når ein får ulike synspunkt, erfaring og kompetanse at ein ser skulen og elevane på ein skikkeleg måte og får ei rimeleg god innsikt i dei totale utfordringane som ein står overfor i skulen. På den måten kan ein også sjå kva som må takast omsyn til med tanke på å skrive ein IOP til reell pedagogisk bruk (R. S. Hausstätter, 2012).

Fjæran-Granum (2011) påpeikar at det er viktig at det er dei «rette personane» som samarbeidar. I arbeidet med IOP gjeld det då alle som arbeider med eleven til vanleg. Ho skriv at det er eit poeng at også assistentane får delta aktivt i arbeidet med å utforme IOPen, sidan det ofte er dei som brukar mest tid saman med eleven og gjennomfører mange av dei planlagde tiltaka. Det er viktig at dei får eit eigarforhold til tiltaka og veit kvifor dei er slik som dei er, og for å få til det er det essensielt at assistentane deltak på planlegginga av dei, skriv ho.

I undersøkinga til Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2008) svara lærarane at dei i større grad utfører planlegginga individuelt enn at dei deltek i planlegginga i samarbeid med andre. Den samla vurderinga av samarbeidet kring utforminga av IOP er at kollegaer vert trekt med ein god del, foreldra i nokon grad, medan elevane vert teke lite med i planlegginga. Inntrykket er at læreplanarbeid er –både på klasse og elevnivå- meir individuell verksemd enn verksemd basert på samarbeid. Det ser ut til å vere store forbettringspotensiale i utarbeiding av meir kollegabasert læreplanarbeid.

I tidlegare undersøkingar, synest samarbeidet om planlegging m.a. av IOP, å vere ein vesentleg faktor for at alle lærarane er med å drøftar dei ulike sidene ved eleven sin opplæringssituasjon. Det kan vere med å medverke til eit felles syn på situasjon, utfordringane og tiltaka, samt bidra til at alle som underviser eleven tar medansvar for oppfølging av planane (Nilsen, 1997b, 1999). I undersøkinga gjort av Buli-Holmberg og Nilsen (2011) svarar 44% av lærarane at der i stor grad er samarbeid mellom eleven sine lærarar om utarbeidinga av IOP. 33% svarar at det skjer i nokså stor grad. Når ein ser svara opp i mot kva erfaringsbakgrunn lærarane har, så viser det seg at lærarar med spesialpedagogisk utdanning i nokon større grad samarbeidar med andre lærararar og foreldre om utarbeiding av IOP enn det andre lærarar utan den utdanninga gjer (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011).

2.6.3 Samarbeid med PPT

Nordlandsforskinga sin studie frå 2008 viser at av dei 146 PP-tenestene som svara så hadde 23% fast medarbeidar utplassert på skular som fast ordning med PPT-leiar som overordna. 52% hadde fast kontaktperson på skulen, men utan fast tid, og 21% sette inn personar på bestilling frå skulane. 2% hadde PPT-medarbeidar fast på skulen med rektor som overordna. Samla sett viser det at nesten 80% av PP-kontora har fagpersonar fast tilknytt ein eller fleire skular (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Undersøkinga gjort av Buli-Holmberg og Nilsen (2011) viser at det er nokså begrensa samarbeid mellom skule og PPT. Dette gjeld også for arbeidet kring IOPane. 8% av lærarane i undersøkinga svarar at PPT i stor grad er involvert i planlegginga av spesialundervisninga, 24% i nokså stor grad. Ein betydeleg større andel svarar at dei i stor (30%) eller nokså stor grad (40%) treng meir støtte frå PPT. Det kan virke som om samarbeidet med PPT om planlegginga er relativt begrensa. Når det gjeld spesialundervisning og IOP, så kan det sjå ut som at mange opplever at PPT si rolle er avslutta når den sakkyndige vurderinga er ferdig. Men når det er sagt så svarar nærmare 1/3 at det er god kontakt mellom skulen og PPT på området. Nilsen (1997c) sin intervjuundersøking viser at PPT oftast kjem inn i slutten av prosessen, når IOPen er ferdig. Dersom det er snakk om større vanskar og problem, påpeikar lærarane at det er naturleg og naudsynt med støtte frå PPT. Ein del av lærarane svarar at dei ikkje treng innblanding frå PPT grunna at deira eigen eller andre sin kompetanse på skulen er bra nok. Fleire viser til at den ferdige planen vert sendt til PPT og dersom dei ikkje høyrer noko, reknar dei med at den er godkjent. Det vert nemnt at PPT verkar å vere «usynleg» på skulen (Nilsen, 1997c).

Ei kartlegging som vart gjort i fem kommunar der dei såg på spesialundervisninga av elevar som mottar 1-4 timar spesialundervisning i veka, viser at mange lærarar er usikre i arbeidet med å skrive individuelle opplæringsplanar. Dei er også usikre på korleis dei kan bruke PPT i dette arbeidet. Den sakkyndige vurderinga kan leggest til grunn for både innhald og utforminga av IOP-ane. Dei viser spesielt til ei kommune i utvalet deira der PP-tenesta gav konkrete målformuleringar til avvik frå læreplanen i si sakkyndige tilråding. Dette kunne skulen bruke direkte i si utforming av IOP. Det vert framheva i denne rapporten at dette kan vere ei løysing for å utforme betre IOPar som fungerer i praksis. Det føreset at det er godt samarbeid mellom skulen og PP-tenesta og at PPT brukar læreplanverket i sine tilrådingar (Knudsmoen, 2011).

2.7 IOP i andre land

New Zealand Ministry of Education ville ha ein rapport som skulle sjå på litteratursamandrag frå nasjonal og internasjonal utvikling på bruken av individuelle opplæringsplanar med både skule og heim. Det skulle vere eit spesielt fokus på spesialundervisninga sin praksis og deira forhold til prosessen rundt IOP. Av dei 199 kjeldene som er tatt med kom mesteparten frå USA (62%). Kjeldene var stort sett utgitt frå 2000 og seinare (145stk), berre 11 var utgitt i 1995 eller tidlegare (Mitchell et al., 2010). Litteraturen viser at elevar og foreldre i liten grad får ta del i planlegginga. Den gir heller ikkje bevis for mykje tverretatleg samarbeid. Der er ein tendens til å fokusere på akademiske heller enn praktisk retta mål. IOPane skal nyttast til mange formål, noko som kan gjere arbeidet vanskelegare. Det same IOP-dokumentet vert stadig forventa å gi pedagogiske, juridiske, planleggings, ansvars, plasserings og ressursfordelingsformål. I tillegg til problem som kjem av alle formåla den inneheld, er det blitt fremma tre hovudkritikkar på IOP: Det er for stor innverknad av åtferdspsykologi, det vert for mykje fokusert på individet, og det er mangel på bevist effekt (Mitchell et al., 2010). Når det gjeld samarbeid kring utvikling av IOPen, seier rapporten at alle som er involvert i utdanninga til elevar med IOP bør vere involverte i utviklinga og implementeringa av desse dokumenta. Alle lærarar bør få opplæring og støtte i deira deltaking, utforming og gjennomføring av arbeidet med IOP. Denne opplæring og støtte bør kome både før og undervegs i deira deltaking i, utforming og gjennomføring av IOPar. Opplæringa bør inkludere vurdering av læraren si rolle, det å arbeide i eit tverrfagleg miljø, foreldresamarbeid, ulike måtar å involvere elevar og korleis implementere og overvåke eleven si utvikling mot måla i IOPen (Mitchell et al., 2010).

I USA kom det fram at IOPen må innehalde kortsiktige og langsiktige mål for eleven, samt forsikre om at nødvendige tenester og ressursar er tilgjengelege for eleven. Fokuset i USA har i den seinare tida skifta slik at fokuset nå ligg på at utviklinga av IOPen skal passe inn i det vanlege klasserommet (Mitchell et al., 2010).

I England vart IOPen introdusert i 1994 og skal innehalde undervisningsmål, ordningar for lærarstøtte slik at eleven kan nå desse måla, ein merknad om at der er ein spesiell type materiale som skal bli brukt og korleis den ordinære læreplanen skal tilpassast den enkelte elev (Mitchell et al., 2010).

I Skottland har dei tatt sikte på å få suksess på 80% av måloppnåinga dei har sett seg. I Australia har alle statane IOP eller liknande, og også dei fleste land i Europa har IOP. I Sverige har dei gått lenger enn dei andre landa. Frå 2006 har alle elevar i den obligatoriske

skulen i Sverige IOP. Denne IOP-en beskriv prosessen deira mot læreplanens mål og kva støtte som er nødvendig å gi for å nå desse måla. To gongar i året har skulen møte med kvar enkelt elev og deira foreldre for å sjå på framgangen og setje korte og langsiktige mål (Mitchell et al., 2010).

I konklusjonen på denne rapporten la dei fram seks punkt som kom fram under deira refleksjon av emnet IOP. Først av alt er det klart at IOP skaper eit vindauge inn mot spesialundervisninga, faktisk mot undervisninga generelt. Men at det også skaper nokre problemstillingar når det gjeld inkludering, vurdering og ansvar. Problema kan vere knytt både til vurdering for læring, pensum, pedagogikk, samarbeid, kultur, rettigheter, eigenkapital, styrke, reglar, lover og det å finne plassen til individa i samfunnet. For det andre er det klart at IOP ikkje først og fremst bør vere laga for å leggje til rette for at elevar med spesielle behov vert tilpassa det eksisterande systemet. Det bør snarare føre til at desse systema vert reformerte slik at det vert betre plass til mangfaldet. For det tredje trur dei at framtidige retningslinjer og gjennomføringar av IOP bør vere kunnskapsdrivne og databaserte. Det fjerde punktet er at samarbeid mellom skule og heim ofte vert svekka når IOP inngår i prosessar som bestemmer tilgang til tenester og ressursar. Ei styrka eller verdibasert tilnærming til IOP vert støtta av New Zealand sin læreplan. Det femte punktet er at elevar kan og bør ha moglegheita for å kunne delta i utforminga av deira eigen IOP. Det å lære, setje mål for eiga læring og eigenvurdering er viktig for alle elevar, dette er nøkkelkompetansar i læreplanen til New Zealand. Ved å undersøke rolla til IOP, trur dei at den til slutt vil føre til høg standard på utdanninga til elevar med spesielle behov, noko som gjenspeglar seg i utdanningsresultatet og best mogleg livskvalitet for slike elevar (Mitchell et al., 2010)

3 Metode

I dette kapitlet vil eg presentere mitt val av forskingsmetode, tilnærming til vitenskapsteoretisk bakgrunn og utval. I tillegg vil der vere med sentrale moment frå sjølve forskingsprosessen som intervjuguide, prøveintervju, gjennomføring av intervju og transkribering. Eg vil også beskrive litt av tankane rundt analysinga av intervjua. Til slutt i kapitlet vil eg sjå nærare på oppgåva sin validitet og dei etiske omsyna som måtte takast.

3.1 Val av metode

I denne oppgåva har eg valt å gjere ei kvalitativ undersøking, nærare bestemt kvalitative forskingsintervju. Det gav meg moglegheita til å gå meir i djupna på synet til lærarane og få betre innsikt i korleis lærarane tenkjer rundt erfaringane som dei har gjort seg i møtet med IOP-arbeidet. Hensikta med denne oppgåva er å få ei betre forståing av korleis lærarane sjølv opplever og erfarar det å jobbe med ein individuell opplæringsplan, og ikkje å kome fram til generaliserbare svar. Det er lærarperspektivet eg vil ha fram. Lærarane skal kunne beskrive tankar, erfaringar og opplevingar med eigne ord.

3.2 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Fokuset er i denne oppgåva retta mot enkeltindivid sine kjensler, opplevingar og tankar. Det er noko som kan knyttast opp mot den fenomenologiske filosofien. Den fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i «...den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2013, s. 40).

Fenomenologien vart grunnlagt rundt år 1900 av Edmund Husserl. Når vi snakkar om kvalitativ forskning, så er fenomenologien i vår tid eit omgrep som forsøker å beskrive verda ut i frå slik som informanten har opplevd og forstår den. Dersom ein snevvar inn intervjuet til å gjelde for den opplevde betydninga i intervjupersonen si livsverd, er fenomenologien relevant for å forklare det som kjem fram i forskingsintervjuet (Kvale, Brinkmann, Rygge, & Anderssen, 2009). Fenomenologien handlar om noko som vi har sett eller erfart. Trass i at vi direkte har opplevd eit fenomen, er det likevel noko som trengst ei forklaring.

Fenomenologien handlar nemleg om å konsentrere seg om å få eit tydeleg bilete av ting i seg sjølv, på same måten som dei direkte vert opplevd av menneska (Denscombe & Larson, 2009). Fordi fenomenologien handlar om korleis menneske oppfattar ulike delar av sine liv, så vert det poengtert viktigheita av å legge fram ting så nært opp mot forståinga til dei det gjeld som mogleg. Fenomenologien si oppgåve er ikkje i første omgang å tolke eller analysere opplevingane. Det handlar om å presentere erfaringane mest mogleg likt originalen. Det betyr

altså å prøve å sjå ting gjennom andre sine auge, forstå det på same måte som dei det gjeld og beskrive det på ein slik måte som dei aktuelle menneska opplevde situasjonen. Ei bra fenomenologisk forskning inneheld ei detaljert beskrivinga av erfaringa som vert undersøkt (Denscombe & Larson, 2009). Eg hadde mange tankar om kva som kom til å kome fram i løpet av desse intervju. Ikkje så mykje frå egne erfaringar, men ut i frå det eg hadde lest av forskning på førehand. Det medførte at eg måtte jobbe med å leggje til sides egne tankar og forventningar om kva som ville kome fram, og flytte fokuset over på det som lærarane fortalte. Fenomenologien tillater fleire versjonar av korleis ting er, kva dei inneber og korleis dei fungerer. Det betyr at der ikkje finst nokon eksakt fasit på tolkinga som gjer at ulike teoriar kan vere like rett. Det betyr ikkje at der finst like mange sosiale verklegheiter som der finst individ, men at kvar og ein tolkar si verd på sitt unike vis (Denscombe & Larson, 2009).

Når ein skal tolke det som kom fram, valte eg å ha fokus på hermeneutikken som viser viktigheita av å utforske eit djupare meningsinnhald enn det som først viser seg som innlysande (Thagaard, 2013). Hermeneutikken er ein forståelseskunst eller ei fortolningslære (Kvale et al., 2009). Den hermeneutiske regelen er at ein skal forstå heilheita ut frå ein del og delen ut frå heilheita, og på den måten vere i ein konstant sirkelbevegelse (Gadamer, 2003). Hermeneutikken framhevar betydninga av å fortolke folk sine handlingar gjennom å utforske eit djupare meningsinnhald enn det som først kjem til syne. Ei hermeneutisk tilnærming legg vekt på at det ikkje er berre ei bestemt sanning, men at eit fenomen kan tolkast på mange ulike måtar (Thagaard, 2013). Opprinneleg var hermeneutikken knytt opp mot tolking av tekst. Når det gjeld intervjutekstar, kan det bli sett på som ein dialog mellom forskar og tekst, der forskaren ser nærare på kva mening teksten har (Thagaard, 2013), slik som i mi oppgåve. Når vi les ein tekst, gjer vi oss fort opp tankar kring korleis historia kjem til å bli. Vi gjer opp vår eiga mening kring teksten på bakgrunn av egne tankar og meningar, som er skapt av vårt eige forhold til saka. Vi må setje våre egne fordommar ut av spel. Det må vi gjere ved å opne for moglegheiter og halde dei opne (Gadamer, 2003). Eg måtte prøve å tolke det lærarane sa utan å trekke inn egne tankar og meningar. Dei teoretiske kunnskapane eg satt med frå før, kunne eg derimot ikkje legge til sides i den analytiske prosessen.

3.3 Utval

Det finst ulike typar utval når det gjeld kvalitativ forskning. I mi oppgåve har eg valt å ta utgangspunkt i eit strategisk utval når eg skulle finne informantar. Når du gjer eit strategisk utval, vel du deltakarar som har dei kvalifikasjonar eller eigenskaper som er strategisk i forhold til problemstillinga og undersøkinga sitt teoretiske perspektiv (Thagaard, 2013). Det

er vanskeleg å seie på førehand kor stort utvalet skal vere. Forskaren må sjå på tid og ressursar som er tilgjengelege. I tillegg kan ein gjennomgang av liknande studie gi ein indikasjon på antal før undersøkingane byrjar (Denscombe & Larson, 2009). Eg har tatt utgangspunkt i åtte informantar, fire frå barneskular og fire frå ungdomskular. Desse lærarane er fordelte på fire ulike skular. Skulane ligg i tre kommunar fordelt på to fylke. Årsaken til at eg gjorde dette, var for å få eit mest mogleg variert utval sjølv om det var få informantar. Spreiinga håper eg skal bidra til å gi eit meir truverdig innblikk i korleis lærarane generelt opplever det å utarbeide og gjennomføre IOP i skulen. Einaste kriteriet som var sett for å ta del i undersøkinga, var at det måtte vere lærarar som jobbar med eller hadde jobba med IOP. Eg tok kontakt med rektorane på dei aktuelle skulane. Dei tok den vidare kontakta med lærarane som dei følte passa til mi oppgåve. Naturleg nok vart dette stort sett dei lærarane som hadde utdanning i spesialpedagogikk, eller som hadde jobba mange år med elevar med spesielle behov. To av lærarane kontakta eg direkte sjølv utan å gå gjennom rektor først.

3.4 Det kvalitative forskingsintervjuet

Det er fleire sentrale trekk ved det kvalitative forskingsintervjuet. Eit kvalitativt forskingsintervju handlar om å forske gjennom samtale. Det er gjennom samtale at vi lærer folk å kjenne. Der får vi vite noko om deira opplevingar, tankar, kjensler og haldningar til den verda vi lever i. Forskaren må prøve å forstå verda frå intervjupersonen si side og har som mål å produsere kunnskap. Det skal vere ein profesjonell samtale som bygger på dagleglivets samtalar. Det handlar om utveksling av synspunkt om eit tema som opptar begge partar. Hensikta er å få fram kunnskap som er grundig utprøvd i praksis. Det er forskaren som skal kontrollere og definere samtalen og det er også forskaren som har valt tema for intervjuet. Den som intervjuar må følgje kritisk opp intervjupersonen sine svar på spørsmåla (Kvale et al., 2009). Når eg intervjuar, passa eg på at eg ikkje la ord i munnen på dei som eg intervjuar, men prøvde å få fram deira tankar og erfaringar. For å kome i djupna på enkelte av svara, var det naudsynt å stille fleire oppfølgingsspørsmål. Formålet med oppfølgingsspørsmål er at vi skal få meir detaljerte og nyanserte kommentarar til det intervjupersonen har sagt. Dei kan vere retta slik at den som vert intervjuar utdjuvar ved å gi meir informasjon, utfordrar dei til å svare meir åpent og nyansert eller ved å utdjupe meiningar ved ting som har blitt sagt. Det kan vere særlig viktig at intervjuaren inviterar intervjupersonen til å utdjupe sine kjensler og reaksjonar for å få meir nyansert informasjon. Oppfølgingsspørsmål kan også vere å oppfordre den som vert intervjuar til å gi konkrete eksempel til dei generelle utsegna

(Thagaard, 2013). Dette var heilt essensielt for å finne ut av kva dei egentleg meinte med det opprinnelege svaret. Det er tolv aspekt ved kvalitative forskingsintervjuet:

1. Livsverden. Temaet er intervjupersonen sin livsverden og han eller hennar forhold til den.
2. Mening. Formålet er å fortolke sentrale tema i den livsverdenen. Vi må sjå på det som blir sagt og måten det vert sagt på.
3. Kvalitativt. Målet er å innhente kvalitativ kunnskap.
4. Deskriptivt. Gjere ei innsamling av opne og nyanserte beskrivelsar.
5. Spesifisitet. Få inn skildringar av spesifikke situasjonar og hendingar, ikkje berre dei generelle meiningane.
6. Bevisst naivitet. Intervjuar skal vise openheit kring nye og uventa fenomen, og unngå ferdigoppsette kategoriar og fortolkings skjema.
7. Fokuserert. Intervjuet fokuserar på bestemte tema, verken for strukturert eller ustrukturert.
8. Tvetydighet. Svara vi får kan vere tvetydige, noko som kan gjenspegle motsetnader i personens livsverden.
9. Endring. Intervjuprosessen kan gi ny innsikt og bevisstheit. Intervjupersonen kan og endre sine skildringar og tolkingar i løpet av intervjuet.
10. Følsomhet. Det kan komme ulike uttalelsar alt etter kven som utfører intervjuet, avhengig av deira følsomheit og kunnskap om temaet.
11. Interpersonleg situasjon. Kunnskapen vert produsert gjennom interaksjon gjennom intervjusituasjonen.
12. Positiv oppleving. Intervjuet kan verte ei verdifull og berikande oppleving for intervjupersonen, som kan få ny innsikt i eigen livssituasjon (Kvale et al., 2009).

For å belyse ei problemstilling i eit kvalitativt intervju kan den som intervjuar velje kva type forskingsintervjuet skal vere. I mitt tilfelle valte eg eit semistrukturert intervju som inneber at eg har ei liste med ulike emne og tema som skal besvarast, men at eg kan vere fleksibel på rekkefølgja dei vert stilt. Den som vert intervjuet, kan snakke meir utdjupande om dei ulike emna som kjem opp. Svara er opne og måten dei framtrer på vert bestemt av den som vert intervjuet og korleis denne personen legg fram sine synspunkt (Denscombe & Larson, 2009).

3.4.1 Intervjuguide

Intervjuguiden er eit manuskript som strukturerar korleis intervjuet skal gå føre seg. Når det gjeld semistrukturerte intervju, vil guiden ha ei oversikt over emne som skal dekkast og forslag til spørsmål. Det vil variere frå undersøking til undersøking kor strenge og bindande denne rekkefølga og spørsmåla er for intervjuaren (Kvale et al., 2009). Når eg skulle lage meg ein guide valte eg å ta utgangspunkt i den forskinga som eg hadde funne på førehand, slik at eg hadde noko å drøfte det opp i mot seinare. Spørsmåla vart delt inn i to tema. Den eine delen tek føre seg utarbeidinga av IOP og den andre delen tek føre seg gjennomføringa av IOP. Dei er utforma slik at dei på best mogleg måte kan nærme seg eit svar på problemstillinga mi.

Eg valte å starte alle intervju med å høyre litt om bakgrunnen til den enkelte lærar. Eg fekk vite om utdanning, noverande stilling og kva ansvarsområde dei hadde, sjølv om det ikkje stod i guiden. Dette gjorde eg for seinare å kunne sjå svara opp i mot kvarandre og undersøke om der var svar som skilte seg ut med tanke på dei opplysningane eg hadde fått om bakgrunnane.

Sjølve guiden vart utforma med ein god del konkrete spørsmål om korleis ting er på akkurat den bestemte skulen. I tillegg var der nokre opne spørsmål som gav kvar enkelt moglegheit til å svare fritt ut frå eigne tankar og erfaringar. Ein kombinasjon av generelle spørsmål og spørsmål som er meir konkret gir forskaren moglegheit til å forstå intervjupersonen sine vurderingar og meiningar meir i lys av deira konkrete erfaringar (Thagaard, 2013).

3.4.2 Prøveintervju

Når eg skulle utforme den endelege intervjuguiden gjennomførte eg tre prøveintervju for å sjå korleis spørsmåla fungerte i praksis. Intervjupraksis kan bidra til at forskaren er genuint til stede i intervjusituasjonen. Det krev mykje erfaring å kome med relevante spørsmål, lytte til intervjupersonen, uttrykke reaksjon med omsyn til det som vert sagt og forholde seg til det som vert formidla verbalt og kroppslig (Thagaard, 2013). Det eg såg gjennom mine tre prøveintervju var at nokre av spørsmåla var vanskeleg å forstå eller at dei kunne misforståast. Eg endra på dei etter kvart som det dukka opp. To av prøveintervjua var med same person, men eg hadde endra litt på spørsmåla frå første gongen intervjuet var gjennomført. Prøveintervjua vart gjort med personar som eg kjenner.

Eg valde å transkribere to av prøveintervjua mine. Kvale og Brinkmann (2009) skriv mange grunnar for kvifor det er viktig å transkribere intervju før ein går ut å byrjar på dei riktige

intervjua. Dei nemner mellom anna å sikre god lyd kvalitet, stille klare spørsmål som er forståeleg, lytte til kva som vart sagt og korleis, vere merksam på kvar ein kan bruke oppfølgingsspørsmål o.s.v. Eg merka at dette hjalp meg, ikkje berre slik at eg fekk prøvd ut intervjuguiden min, men også at eg fekk forberedt meg sjølv som intervjuar. Eg hadde stort utbytte av å gjennomføre desse prøveintervjua og transkribert dei, ikkje minst med tanke korleis sjølv gjennomføringa av intervjuet kom til å bli. Eg lærte meg blant anna å ikkje haste gjennom spørsmåla, men gi meg sjølv og den som vart intervjuet tid til å svare. På den måten fekk eg mykje meir ut av spørsmåla mine. Erfaringane viste nemleg at ofte kom den som vart intervjuet på litt meir etter å ha fått eit lite pusterom og tenkt litt gjennom spørsmålet. I tillegg til at eg fekk meir tid til å tenke gjennom kva oppfølgingsspørsmål som var aktuell å følgje opp med.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Nokre veker etter eg hadde avslutta prøveintervjua og justert på intervjuguiden var eg klar for gjennomføring av intervjua. Dei vart gjennomførte på dei aktuelle skulane og eg vart tatt godt i mot av dei lærarane som eg skulle intervjuet. Når den som intervjuar beherskar intervjuteknikkane, kan vedkomande konsentrere seg om sjølv intervjuet og personen han eller ho skal intervjuet (Kvale et al., 2009). Eg gjennomførte begge intervjua ved den aktuelle skulen same dag, bortsett frå med den eine skulen der vi fordelte det på to dagar. Sjølv intervjua tok frå ca.20-40min. Gjennom å lytte og vise interesse, forståing og respekt for det som vart sagt og i tillegg vere avslappa og klar på kva ein ønsker å vite, vil ein kunne skape god kontakt til personen ein skal intervjuet (Kvale et al., 2009). Dette var noko som eg prøvde å jobbe mot under intervjua.

For å få best mogleg likt utgangspunkt før analysing av intervjua prøvde eg å halde meg til den bestemte rekkefølga som spørsmåla stod i. På den måten kunne eg forsikre meg om at svara ikkje vart påverka av rekkefølga som spørsmåla kom i. Eg prøvde også å formulere meg nokolunde likt, slik at heller ikkje det skulle påverke svara. Oppfølgingsspørsmåla vart derimot ulike, alt etter kva svar eg fekk. Eg avslutta alle intervju med å gi intervjupersonane moglegheit til å tilføye noko meir dersom dei hadde tenkt på noko som dei ikkje hadde fått fram gjennom intervjuet.

3.4.4 Transkribering

Gjennom å transkribere intervjua frå munnleg til skriftleg form gjer vi dei betre egna for analysing. Ved at intervjua er strukturert i tekstform, får vi lettare oversikt og struktureringa

er i seg sjølv ei byrjing på analysen (Kvale et al., 2009). Eg prøvde å transkribere intervjuet så raskt som mogleg etter at kvart enkelt intervju var gjennomført. Det var ein tidkrevjande prosess og eg var glad for at eg hadde brukt bandopptak slik at eg hadde moglegheita til å lytte, spole tilbake og lytte på nytt fleire gongar. Det var den einaste måten eg kunne vere sikker på at eg hadde skrive ned alt ordrett, og at alt som var sagt hadde kome med. Eg forsøkte å unngå for store endringar på orda, men nokre av dialektorda gjorde eg om til nynorsk, også for at uttalane skulle verte meir lettlesle. Det var ikkje alle intervju som var like lett å transkribere. Nokre av lærarane som eg intervjuet, stoppa seg sjølv midt i setningar og byrja på noko nytt, medan andre snakka vidt og bredt om mykje. Eg tok ikkje med detaljar i intervjuet som latter, pausar og andre uttrykk som for eksempel «eh...» når dei var usikre på noko. Eg følte ikkje at dette spelte nokon stor rolle for å få fram sjølv innhaldet i teksten.

3.5 Analyse og tolking

Det er sentrale formål og spesielle krav til korleis intervju og transkripsjonar skal analyserast og tolkast. Det handlar om å få fram kva teksten handlar om. Vi brukar kodar eller kategorisering. Koding knyt eit eller fleire nøkkelord opp mot eit avsnitt i teksten slik at ein seinare skal kunne identifisere ein uttalelse. Kategorisering gir ei meir systematisk tolking av utsegn som gir moglegheit for kvantifisering (Kvale et al., 2009). Eg har valt å ta utgangspunkt i kategorisering i min analyse av intervjutekstane. Når ein brukar kategorisering vert meininga i lage intervju redusert til nokre få enkle kategoriar. Desse kan verte utvikla på førehand eller oppstå under analysen (Kvale et al., 2009). I min analyse har eg førehandsbestemte kategoriar, men enkelte av desse endra seg undervegs i drøftinga.

3.5.1 Kategorisering

Kategoriseringa skal hjelpe til å gi overblikk over store mengder med transkripsjonar og gjere det lettare å samanlikne og teste hypotesar (Kvale et al., 2009). Tema som kategoriane skal representere, må vere relevant i forhold til problemstillinga (Thagaard, 2013). I mi oppgåve har eg valt å dele kategoriane etter dei ulike tema som kom fram i intervjuguiden. Eg valte meg ut nokre kategoriar som eg ville finne utsegn på. Desse vart valt litt ut i frå korleis spørsmåla i intervjuet var lagt opp. Med andre ord kan ein seie at eg valte kategoriar som passa inn med spørsmåla i intervjuet. Når eg hadde funne ut kva kategoriar eg ville ha med, så leita eg gjennom dei transkriberte intervjuane for å finne sitat som passa opp mot kategorien. Når alle sitata var på plass, byrja jobben med å sortere ut kva sitat som passa best inn i det vidare arbeidet med drøftingsdelen. Det var viktig å tenke gjennom korleis eg ville dele inn teksten. Dersom kategoriane var for omfattande kunne analysen verte for generell fordi det kom for mykje tekst inn i kvar kategori. På den andre sida kunne også kategoriane verte for detaljerte slik at data kunne bli lite oversiktlege og det vart vanskeleg å skilje mellom kategoriane (Thagaard, 2013). Somme plassar oppdaga eg at der var sitat som kanskje passa betre under andre kategoriar enn det som eg først hadde tenkt. I tillegg var der tilfelle der eg gjekk gjennom transkriberingane på nytt for å sjå om der ikkje var andre sitat som passa inn etter kvart som drøftinga tok form. Det som var fint med å ha jobba så mykje og så lenge med intervjuane var at eg hugsa ting som var sagt. Så når det dukka opp ting undervegs i drøftinga mi som eg visste hadde vore nemnt i eit av intervjuane, kunne eg gå tilbake og finne akkurat det punktet. Nokre gonger var dette punkt som ikkje var med i sjølve analysinga, men som eg likevel hugsa igjen. Det var viktig at eg merka meg sitat eller beskrivingar som framheva gode poeng som seinare skulle brukast i presentasjonen av resultatet (Thagaard, 2013).

Innhaldsanalyse ser på kor ofte bestemte tema vert nemnt i ein tekst og deretter samanlikna og korrelert det med andre målingar. Som nemnt så kan kategoriane vere utvikla på førehand eller dei kan kome undervegs i analysen. Denne kategoriseringa kan på den måten redusere og strukturere stor intervjutekstar til få tabellar og figurar (Kvale et al., 2009).

Eg oppdaga også undervegs i kategoriseringa at der var enkelte kategoriar som hadde fleire sitat enn andre. Kategoriane mine vart i utgangspunktet laga i forkant, men nokre av dei vart endra undervegs i analysinga, når eg følte at det som stod der ikkje var dekkande nok for sitata. Det var viktig med ei fleksibel haldning til analysen slik at ein kunne gjere endringar undervegs. Fleksibiliteten vart ivareteken gjennom at kategoriane endra seg i takt med utviklinga av forskaren si forståing av teksten. På den måten vart ikkje det å dele inn i kategoriar ein mekanisk prosess (Thagaard, 2013).

Når eg har analysert teksten, har eg brukt ei abduktiv tilnærming. Abduksjon er knytt opp mot forskaren sin teoretiske bakgrunn som gir perspektiv på fortolking av meiningsinnhaldet i det innsamla datamaterialet (Thagaard, 2013). Eg har brukt både materiale som har kome fram gjennom intervju, men også knytt det opp mot teoretiske perspektiv og forskning. Det er med utgangspunkt i dette at eg vil finne ut korleis lærarane utarbeidar og gjennomfører IOP i praksis. Eg vil også sjå det i samanheng med samfunnet sine krav til skulen når det gjeld arbeidet og praktiseringa av individuelle opplæringsplanar.

3.5.2 Analytiske spørsmål til intervjuteksten

Kvale og Brinkmann (2009) har lagt fram tre ulike fortolkningskontekstar som skal vere med på å få fram meininga i dei ulike intervju, sjølvforståing, kritisk forståing basert på sunn fornuft og teoretisk forståing. Sjølvforståing handla om at eg som intervjuar klarte å få fram den enkelte lærar sine meiningar eller hovudpoeng. Målet var at eg kunne finne dei relevante sitata som kunne knytast opp til mine kategoriar. Ved å bruke sitat var eg sikra at det var læraren sine eigne ord. Kritisk forståing basert på sunn fornuft handla om at eg skulle omformulere den som vart intervju si sjølvforståing. Korleis opplevde og kva meinte eigentleg lærarane i mine intervju om individuelle opplæringsplanar (IOP). Her skulle eg som forskar kome med eigne refleksjonar rundt informantane sine eigne ord og uttrykk. Eg måtte prøve å vere kritisk lesar samtidig som eg brukte sunn fornuft innanfor konteksten. Det handla også om å prøve å inkludere den allmenne kunnskapen om uttalelsane sitt innhald og på den måten presisere og berike fortolkningane.

Teoretisk forståing handlar om å bruke ei teoretisk ramme ved fortolking av ein uttale. Då vil ein mest truleg gå lenger enn til intervjupersonen sitt sjølvbilete og fortolking basert på sunn fornuft. Lærarane lærer med andre ord å skilje mellom bruksverdi og nytteverdi av det dei gjer. Desse tre fortolkingskontekstane fører til ulik fortolking. Dei kan differensierast meir eller dei kan gå over i kvar andre (Kvale et al., 2009).

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet (truverdighet) i kvalitativ forskning handlar om at den er tillitsvekkande utført. Vi må sjå på korleis datamaterialet vart innsamla og utvikla. Det må vise eit tydeleg skilje mellom dei opplysningar som informanten gir og forskaren sine egne vurderingar av dette. Reliabiliteten er også basert på relasjonen forskaren har til informanten og /eller feltet. Det må argumenterast for kvaliteten på datamaterialet slik at ein kan overtyde ein kritisk lesar. Det er også viktig å gjere rede for/forklare det som gjekk gale i staden for å prøve å skjule det. Dette vil styrke kvaliteten på forskinga og verdien av resultata (Thagaard, 2013).

Når det gjaldt reliabiliteten i forskinga mi så hadde alt datamaterialet blitt samla inn på ein sikker og anonym måte. Det hadde blitt søkt personvernombodet om godkjenning, alle lærarane som hadde delteke i undersøkinga hadde skrive under på at dei var informerte og hadde godtake å bli intervjuet. Eg var bevisst på at eg ikkje skulle ha god kjennskap til informantane mine, så eg valde å ta informantar utanfor mi eiga heimkommune. Nokre av dei kjente eg til frå før, men ikkje på ein slik måte at eg visste kva tankar dei hadde kring det emnet som vi skulle snakke om. Eg trur heller ikkje det at eit par av lærarane hadde kjennskap til meg frå før gjorde at dei ikkje fortalte sanninga. Eg oppfatta det heller motsett. Dei få som hadde kjennskap til meg frå før oppfatta eg som opne og ærlege i sine svar. Eg hadde sjølv sagt ingen garanti for dette, men ut i frå dei svara eg fekk, virka det som at dei var meir rett fram og ikkje «tatt ut av boka». Kanskje var dette fordi dei stilte meir spørsmålsteikn ved det som var gjort. I tillegg så hadde eg ingen kjennskap til og kunnskap om feltet frå før. Eg hadde berre jobba i barnehage og den einaste kjennskapen eg hadde til skulen frå før er var eg sjølv var elev ein gong. Eg hadde også to veker praksis i skulen i løpet av førskulelærerutdanninga mi. Dette gjorde at eg stilte med ope sinn og hadde eigentleg ingen forventningar til kva som ville kome, bortsett frå det eg hadde lest om i forskinga før eg gjekk ut i feltet. Det eg kunne gjort annleis i forskinga mi, var kanskje måten eg kom i kontakt med informantane mine på. Eg sendte ein mail til ulike rektorar og spurte om skulen ville ta del i forskinga mi og om dei kunne levere informasjonsskriva over til aktuelle lærarar som ønska å stille til intervju. Eg trur, ut i frå dei informantane som stilte til intervju, at rektorane då

naturleg nok gav desse informasjonsskriva til dei få spesialpedagogane som jobba på skulen og til andre lærarar som hadde godt innsyn i kva ein IOP er. Desse lærarane hadde betre kompetanse i korleis ein IOP skulle utformast og kvifor den skulle skrivast. Det at rektor gav denne oppgåva til desse lærarane er forståeleg, men det gav kanskje ikkje det mest realistiske bilete.

Validitet (stadfesting) er nært knytt opp mot tolkinga av datamaterialet. Vi kan presiserer det ved å sjå på om dei tolkingane vi har kome fram til stemmer overeins med den verkelegheita som vi har studert. Det finst mange ulike tolkingar, så då må vi argumenter for og i mot ulike tolkingalternativ. Ved å gjere forskinga «gjennomiktig», så kan vi gjere greie for kvifor analysen gav grunnlaget for dei konklusjonane som den gjorde (Thagaard, 2013).

Som nemnt over trur eg at det er mange lærarar som jobbar med spesialundervisning og som skriv IOP`ar utan å ha den spesialpedagogiske utdanninga. Dette kom også fram gjennom intervju at det er tilfelle. Dersom eg hadde spurt etter lærarar som hadde skrive IOP, men som ikkje var utdanna spesialpedagogar, så hadde eg kanskje fått litt andre svar. Nå må det seiast at det var ikkje alle som eg intervju som hadde spesialpedagogisk bakgrunn, 3 av 8 hadde lite eller ingen spesialpedagogisk bakgrunn, så litt variasjon i utvalet var der. Det kunne sjå ut som at enkelte lærarar hadde problem med å skilje mellom korleis det burde vere og dei egentlege erfaringane, det som er innlært som bakgrunnskunnskap er ofte med å danne grunnlaget for dei meiningane som den enkelte lærar har. Sjølv om det var ein del lærarar som var utdanna spesialpedagogar, stemte likevel svara stort sett overeins med det som tidlegare forskning hadde vist. Dette kan indikere at mi og tidlegare forskning er ganske samkjørte noko som igjen kan vere eit teikn på at det er god validitet.

3.7 Ethiske retningslinjer og dilemma

Gjennom forskingsprosessen er der mange etiske omsyn ein må ta. Som forskarar har vi nokre etiske retningslinjer vi må følgje. I undersøkingar der forskaren får nær kontakt med personane som vert forska på, som til dømes ved intervju, vil forskaren få data som kan knytast opp mot personane i prosjektet. Forskingsprosjekt som føreset behandling av personopplysningar er meldepliktige (Thagaard, 2013). Mitt prosjekt vart meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) før eg sendte ut førespurnadar til skulane. Det var eit skjema som eg fylte ut, der eg søkte om tillatelse til prosjektet. Eg la ved intervjuguide og brevet som eg ville sende til skulane, samt samtykkeerklæringa som lærarane skulle få skrive under på. Forskingsprosjektet mitt er med andre ord godkjent av NSD. Som nemnt så la eg ved samtykkeerklæring til dei lærarane som skulle delta i prosjektet. Dette er med bakgrunn i dei etiske retningslinjene som seier at forskaren må ha deltakarane sine informerte samtykke. Det baserer seg på respekt for det enkelte individ sin rett til å råde over sitt eige liv og at dei har kontroll over dei opplysningane om seg sjølv som vert delt med andre. Samtykket skal vere fritt, som vil seie at det skal skje utan nokon form for ytre press. Informert betyr at dei som tar del i prosjektet veit kva det inneberer (Thagaard, 2013). Dette var noko som eg hadde som høg prioritet. Informasjonsskriva til skulane gav ein kort, men presis forklaring kva som var føremålet med undersøkinga. På samtykkeerklæringane skreiv dei under på at dei var informert og at dei hadde takka ja til å vere med, men at dei til ei kvar tid hadde moglegheit til å trekke seg frå prosjektet.

Eit anna grunnprinsipp er at det skal vere konfidensielt, noko som inneber at alt det som vert gitt av informasjon vert behandla konfidensielt. Det handlar i stor grad om å anonymisere forskingsmaterialet når resultatane skal presenterast. Namn og andre opplysningar må oppbevarast sikkert og må ikkje kome fram i transkriberinga. Der er også begrensingar for kor lenge ein kan lagre materialet (Thagaard, 2013). Alle mine intervju vart tatt opp på lydbånd, men eg spurte aldri, og det kom heller ikkje fram gjennom intervjuet verken namn på personar, skular eller stadsnamn. Den einaste plassen ein kan finne at namna er på samtykkeerklæringane som er innelåst medan prosjektet er under arbeid. Alt av material, som lydband, datafiler, transkriberingar og liknande skal slettast når prosjektet er avslutta. Det er også viktig at vi har tenkt gjennom kva konsekvensar det å vere med på eit slikt intervju kan ha for dei som deltek. Som forskarar må vil heile tida prøve å unngå at det å delta skal få negative konsekvensar for deltakarane (Thagaard, 2013).

Allereie når vi er ute i feltet vil analyseringa og tolkinga byrje. Dei tema som blir valt ut i etterkant vil vere basert på forskaren si fortolking av situasjonen. Den interaksjonen som prega forholdet mellom forskar og deltakar får ein indirekte karakter. Av omsyn til dei etiske retningslinjene vert det viktig å sjå på korleis forskaren forhold seg til deltakarane under arbeidet med analyse og tolking. Korleis er deltakarane indirekte representert i analysen? Korleis vil den faglege plattformen prege forskaren sin forståing av resultatene, korleis ta vare på deltakaren sine perspektiv? Korleis ta best mogleg vare på deltakarane både gjennom analyse og presentasjon? (Thagaard, 2013). Når eg analyserer utsegn frå dei som deltok i prosjektet er der alltid ei moglegheit for at dei gjenkjenner det og at min analyse som forskar kan verke provoserande. Dette kan fort bli ein uheldig konsekvens for dei som deltok i prosjektet. Eg må tenke på at det skal vere truverdig samtidig som eg ikkje skal øydeleggje noko av den tilliten som vart gitt meg når eg fekk lov til å intervjuje desse lærarane. Noko som eg verkeleg ikkje håper har skjedd.

4 Analysering og drøfting

4.1 Læreplanforståelse

Lovverket har klare retningslinjer når det gjeld kor vidt ein elev skal ha IOP eller ikkje. Lova seier at alle elevar som har eller kan få tilfredsstillande utbytte av opplæringa, har rett til spesialundervisning. Lova seier vidare at for alle elevar som har spesialundervisning, skal det utarbeidast ein individuell opplæringsplan. Denne planen skal vise måla og innhaldet i opplæringa og korleis den skal gå føre seg (Kunnskapsdepartementet, 1998). Mine data peikar mot ulike tankar blant lærarane om kvifor dei skal utarbeide ein slik plan. Her er to av svara eg fekk frå lærarane då eg spurte kva dei meinte var føremålet med ein IOP:

« ...viss du har ein god IOP så er jo tanken at det skal vere eit arbeidsverktøy gjennom skuleåret. Eit levande dokument, men eg føler ikkje at vi er der... vi skriv det for foreldra sin del og så putta vi det i ei skuffe og så tar vi det opp igjen til neste år når vi skal skrive nytt dokument.»

«...for det første så skal det nå kvalitetssikre dei som får ein diagnose eller noko som sikrar at det må arbeidast utifrå eit enkeltvedtak. Og det er vel ikkje minst, trur eg, dette med det juridiske eller for å ha bevisa for at det har vorte gjort noko over tid, så kan kommunen eller skulen for den del stå ansvarleg for å kunne dokumentere for at det har blitt jobba med vedkomande...»

Dette kan tyde på at det er mange ulike tankar kring årsaken til kvifor vi skal skrive individuelle opplæringsplanar i skulen. Vi kan sjølvsagt spørje oss om kvifor oppfatninga har blitt så ulik. Ser ein på desse sitata, så beskriv dei forskjellen mellom ide og handling. Lovverket legg til grunn at IOP skal vere eit arbeidsverktøy og ei kvalitetssikring, men ut i frå desse beskrivelsane verkar det ikkje å fungere slik. Det kan sjå ut som at IOP fungerer meir som ein dokumentasjon som skal sikre at systemet i ettertid ikkje kan klandrast. Det andre sitatet kjem inn på at det er kvalitetssikring for eleven og ei bevisføring for skulen sin del, men er det dokumentasjon nok dersom det vert skreve, men ikkje brukt? Kven kontrollerer dette? Som Hall (2013) skriv, er det fylkesmannen som skal føre tilsyn med skulen. Det vil med andre ord seie at fylkesmannen må kontrollere at dei elevane som har fått innvilga krav om spesialundervisning etter enkeltvedtak, får det dei har krav på, og at spesialundervisninga vert gjennomført slik lova forventar at skulen skal gjere det. Som stortingsmelding 18 «Læring og fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2011) påpeikar, så viste nasjonalt tilsyn i 2006-2007 at der var mange område rundt spesialundervisninga som trengte å bli tatt tak i. Blant anna var det mange kommunar som ikkje hadde eit forsvarleg system for å avdekke, vurdere og følgje opp om elevane fekk tilfredsstillande utbytte av opplæringa. Eg tenker at

endå fleire kommunar burde lage seg gode rutinar og prosedyrar for prosessen rundt oppfølging av spesialundervisninga. Grunnar til at dette ikkje har blitt gjort, kan vere mange. Fleire kommunar slit med dårleg økonomi og gjer ikkje dette arbeidet før dei får direkte pålegg frå fylkesmannen. Det kan også vere uklart kven som skal gjennomføre dette arbeidet i kommunen og kva tid dei skal gjere det. Det er viktig at kommunane prioriterar dette arbeidet. Samtidig tenker eg at dersom det vert lagt inn som ein fast post i årshjulet til kommunen, ville det vore gjennomførbart. I mine auge kan det sjå ut som at det handlar mykje om prioriteringar.

Ein IOP skal ikkje vere noko som skal vise kva som har blitt gjort, men den skal vise kva som skal gjerast for å oppnå framtidige mål. Denne læraren som seier at dei legg den i ei skuffe, utdjupar det seinare i intervjuet på følgjande måte:

«Eg meiner at der er potensial i det, men det må vere ein kultur for å bruke det. Og det føler eg ikkje at her er. Og det er like mykje mitt ansvar som andre sitt, men kanskje leiinga bør legge lista litt tydlegare.»

Sitatet kan tolkast i retning av at læraren etterlyser leiinga sitt ansvar og styring av arbeidet med spesialundervisning. I undersøkingane gjort av Nordahl og Hausstätter (2010) påpeika alle skuleleiarane at dei hadde eit stykke å gå før dei nådde målet om at IOP skulle fungere som eit pedagogisk verktøy for alle lærarane. Vi kan jo spørje oss om ikkje opplæringslova i seg sjølv er tydeleg nok? Utdanningsdirektoratet (2009) påpeikar at det er rektor som skal leggje til rette for eit godt planarbeid, og at planane vert utarbeidde innanfor lova sine krav. Dette støttar også Aarnes (2008) opp om når han skriv at det er skuleleiar som er ansvarleg for IOPen sitt innhald og formalitetar. Han skriv vidare at det er kontaktlærar som skal sikre at arbeidet vert gjennomført. Ut i frå dette skal altså skuleleiinga sikre at IOPen vert laga, men dei er ikkje med og sikrar korleis den vert brukt gjennom kvardagen. Kanskje må skuleleiinga tenke gjennom korleis dei framstiller viktigheita med eit IOP-arbeid? Kanskje seier signala frå leiinga at det viktigaste med IOPen er at den er ferdig til ein viss dato, for deretter å unngå å sjekke meir opp om bruken av den gjennom året. Eller at leiinga unngår å formidle om eigne synspunkt på viktigheita med å bruke ein IOP? Dersom dette ikkje er til stades, så kan eg sjå at dette kan påverke lærarane sine haldningar. Kanskje burde skuleleiinga komme med fleire eller andre tilbakemeldingar enn det som vert gjort i dag? Som stortingsmelding 20 «På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2013) skriv, så er det stor etterspørsel etter meir rettleiing om lovverket kring spesialundervisninga, men at kapasiteten til å følgje opp er begrensa. Dette er sjølvsagt veldig synd. Med så mange lover og foreskrifter

har eg ingen problem med å forstå at det må vere vanskeleg å oppfatte og tolke alle på rett måte. Kanskje er det der noko av problemet kring oppfølginga av IOP også ligg? Kan det tenkast at skuleleiinga faktisk er usikker på kva dei skal sjå etter og rettleie på når det gjeld arbeidet kring og bruken av IOP i skulen? Det at kapasiteten til å følgje opp dette er begrensa, meiner eg er noko som regjeringa bør ta tak i. Dersom dei kunne gitt midlar til betre oppfølging og rettleiing, så hadde kanskje kommunar og skuleleiing hatt betre føresetnadar for å lykkast meir med arbeidet kring spesialundervisinga. I følgje planen frå stortingsmelding 20 (Kunnskapsdepartementet, 2013), er det dette departementet har valt å prioritere for nasjonalt tilsyn 2014-2017. Temaet skal nemleg vere om skuleeigarane legg til rette for at dei som mottar opplæring, kan få forsvarleg utbytte, altså minimumsstandard, innanfor ramma av regelverket. Vidare står det at rettleiingsinnsatsen skal byggje opp om dette. Det kjem også fram i stortingsmeldinga at kombinasjonen av tilsyn og rettleiing kring lovverket, vil kunne vere ein effektiv og viktig støttefunksjon i lokalt utviklingsarbeid og implementering av nasjonal politikk. Så får vi berre håpe at det vert sett av nok midlar til å få gjennomført dette i praksis. Eg trur at dette med rettleiing er ein lur plass å byrje når vi vil ha noko implementert, same kva det måtte vere. Det er vanskeleg å vere engasjert og jobbe for noko utan å heilt forstå kva det er vi jobbar for.

4.2 Praktisk organisering og utarbeiding

4.2.1 Malar for dei individuelle opplæringsplanane

Når vi ser nærmare på ein undervisningstime, skal vi kunne kjenne att måla frå IOPen. Alt som vert gjort, skal kunne førast tilbake dit (Fjæran-Granum, 2011). For å få det til, må vi først lage ein god plan. Men kva er ein god plan? Ut i frå mine data kan det sjå ut som at stort sett alle som vart spurt om kommunale malar, hadde ein eller annan form for mal som dei brukte når dei skulle skrive ein IOP. Dei aller fleste svarte at den fungerte greitt. I undersøkinga til Nilsen (1997a) for skuleåret 95/96 hadde halvparten av skulane i undersøkinga kommunale malar. I tillegg kom det fram at lærarane i undersøkinga synst det var positivt å ha ein mal å forhalde seg til og at det reduserte utryggheita kring kva ein slik plan skulle innehalde. Eksempel frå mine intervju er:

«...elektroniske dokument og sånt dei har ein tendens til vere irriterande. Dei er sjeldan så enkle og intuitive som for eksempel eit heilt standard word-dokument. Og så er det det at når du skal lage ein mal for ein IOP, så følg jo retningslinjene eit lovverk og eit regelverk. Og då vil det ofte vere sånn at du heller tar med for mykje enn for lite i den malen, så den kan verte litt uoversiktleg og tung å ta seg fram i. Men innhaldet i den malen som oss brukar det er heilt greitt.»

Dette kan tyde på at sjølv om den fungerer greitt, er der visse irritasjonsmoment som gjer at den ikkje blir like effektiv som den burde vere. Når eg vidare spør om det burde vere felles mal, svarar vedkomande; «*Ja, det synst eg der skal vere...*», noko som kan tyde på at det å ha ein mal i seg sjølv ikkje er problemet. Det kan virke som problemet kan ligge i sjølve utforminga. Når vedkomande seier at malen er for omstendeleg og utydeleg, kan det vere at den inneheld for mange punkt. Ein annan lærar svarar at:

«Ja, eg har ikkje tenkt så mykje på akkurat sjølve skjemaet. Den er nå heilt grei...den kunne nå vert betre utforma da, men innhaldsmessig så tenker eg nå at den fungera. Einaste er at du kan av og til bli litt i stuss om kva skal du sette der og der. Men ein sett nå opp og prøvar å få med det innhaldet som ein synst er viktig.»

Lærarane i Nilsen si undersøking snakka om tryggleiken i det å ha ein mal å gå etter. På mange måtar kan det virke som at dette er tilfelle i mine intervju også, men at tryggleiken av å ha ein mal vert litt overskygga av usikkerheita av innhaldet i dei ulike punkta. Sjølv om ein har ein mal, er der alltid somme delar som du må finne ut av sjølv og fylle ut på eiga hand. Kanskje er ikkje alle punkta like godt eigna for akkurat den eleven som du skal skrive om, og da må ein klare å fylle ut så godt ein kan. Det viktigaste er at det blir ein plan som er hensiktsmessig i forhold til dei behov som eleven har. Nok ein gong kan det vere eit spørsmål om usikkerheit rundt kva ein slik plan bør innehalde. Dersom dei ny nasjonale tilsyna fører fram (Hall, 2013), kan det vere med å sikre at fleire lærarar får større nytte av planane, og at innhaldet vert meir relevant i forhold til formålet.

4.2.2 Overgangen barneskule/ungdomskule

Ein IOP skal utarbeidast når eleven har fått innvilga spesialundervisning gjennom enkeltvedtak og det er skulen sitt ansvar å utarbeide den (Utdanningsdirektoratet, 2009). Lærarane som eg intervjuar hadde mange tankar kring korleis ein IOP skulle skrivast. Det som kom fram var ofte vanskaner med overgangane mellom barneskule og ungdomskule. Eine læraren seier at «*...vi har ingen forutsetningar for å skrive ein IOP til ein åttande klassing.*». Dette kan vere eit teikn på at når det kjem nye elevar til ein skule, treng dei tid til å bli kjent før dei føler seg komfortabel med å skrive ein plan for arbeidet med denne eleven. I dette tilfellet brukte dei IOPar frå barneskulen første året på ungdomskulen. Da blir spørsmålet om ein plan frå barneskulen vil kunne fungere i ungdomskulen? Kunne ikkje dei som jobbar på ungdomsskulen skrive ein IOP også for åttande, men fått litt lenger tid på å få gjort den ferdig slik at dei rakk å bli godt kjent med eleven først? Ein lærar på ein annan ungdomsskule sa: «*...her er det veldig forskjellig frå sånn som dei jobbar på barneskulen ofte...*» eller ein lærer

som sa: «...vi kan ikkje berre ta ein blåkopi av det som har vert på barneskulen for det fungera ikkje...». Når det gjeld kva ein IOP skal innehalde, skriv Hausstätter (2012) at den skal innehalde klare utviklingsmål. Han seier vidare at ein IOP kan skrivast på mange måtar så lenge den held seg innanfor rammene til opplæringslova og er i samsvar med sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket. Ut i frå dette kan ein då seie at lærarar på ungdomskulen ikkje har føresetnader for å skrive IOP for elevar som kjem frå barneskulen? Noko av det som har blitt skrive og jobba med på barneskulen, kan mulig også vere aktuelt på ungdomskulen. Den eine læraren her seier at ein rein blåkopi ikkje fungerer. Eg tenker at denne læraren kanskje då viser til dei ulike kunnskapsmåla som er frå barneskule til ungdomskule. Men mange elevar som har IOP har dei nettopp fordi dei ikkje klarer å følgje ordinær undervisning. Og dei har eigne tilpassa mål i IOP-en. Kvifor kan dei då ikkje bruke desse i ungdomsskulen? I eit av intervju mine hadde eg ein tidlegare barneskulelærar som no jobbar i ungdomskulen, som sa:

«...eg jobba på barneskulen her før, og da skreiv vi ein IOP når dei som slutta vart sendt bort hit, men vi forstod det slik at den vart eigentleg ikkje brukt så mykje, for dei laga sin eigen IOP på nytt igjen her, men eg likar eigentleg tanken. For det er vi som kjenner eleven frå før, men det som vi har fått tilbakemelding på var at dei berre las den og så skreiv dei sin eigen IOP etterpå... dei vil vel ha det på sin måte...Det er litt kulturforskjell mellom barneskule og ungdomskule, kva som er greitt og ikkje...»

Kva er kulturforskjellane mellom barneskule og ungdomsskule? Kan det vere at det vert tenkt meir heilheitleg på barneskulen i forhold til eleven sin IOP? Eg tenker da på at det gjerne er meir vanleg på barneskulen at det er same læraren som har undervisning i dei fleste fag. Ungdomskulen har nok lærarar som er meir knytt opp mot enkelte fag. Dette vil då medføre at det er fleire lærarar som må samarbeide for å sjå heilheita i ein IOP, enn det dei treng på barneskulen. I intervju mine kom det fram at lærarane på ungdomskulen skreiv kvar sin del fordi dei hadde kvar sine fag, men at det ikkje var noko samarbeid dei i mellom. Det kunne høyrest ut som at desse berre vart samla inn, for deretter å sette det saman til ein IOP. Læraren på ungdomskulen uttrykte det på følgjande måte:

«Faglærarane til ein elev er ansvarleg for å skrive inn på sitt fag. Sånn at viss at, eg som kontaktlærar har ansvar for sjølv planen, at den blir ferdiggjort til rett tid, men det er faglæraren i norsk for eksempel som har ansvaret for å skrive inn på norskdelen, og faglæraren i engelsk for å skrive inn på engelskdelen. Men sjølv om vi samarbeider om å få planen ferdig så er det ikkje så ofte vi sit og diskuterar eleven, akkurat når vi skriv planen.»

I tillegg til ordninga med forskjellige lærarar på ulike fag, så har lærarane på ungdomskulen også ei meir spesifikk vurdering i kvart enkelt fag gjennom karakterar. På barneskulen har dei

ikkje same vurderingssystemet og slepp å ta omsyn til karrakterar i dei ulike faga. Det at der er ulike måtar å vurdere dei enkelte faga frå barneskule til ungdomsskule, kan vere med på å påverke korleis IOPen vert utforma. På barneskulen brukar dei ikkje karakterar og kan difor i større grad dra inn elevane sine føresetnadar når dei vurderar prestasjonane og kompetanse i dei enkelte faga. Når den same læraren har ansvar for undervisning i alle fag, vil det gjerne føre til ei anna totalvurdering av eleven. Kanskje burde der vere ein betre dialog mellom barneskular og ungdomskular på korleis ein skal løyse dette på ein betre måte? Mange har nok forslag til gode løysingar på dette, men nokre av funna mine kan tyde på at der er eit stykke igjen å gå for å få til eit betre samarbeid. Det er veldig viktig for elevar med særskilte behov at der er eit godt samarbeid og ein god informasjonsflyt for å sikre best mogleg overgang frå barneskulen til ungdomskulen.

4.2.3 Ressursar

Fjæran-Granum (2011) påpeiker viktigheita med ressursar knytt opp mot spesialundervisninga. Dette kan gjelde både tid, rom og materiell. Vi kan blant anna sjå på tilhøva i USA. Der har dei som mål å forsikre seg om at naudsynte tenester og ressursar er tilgjengeleg for elevar med IOP (Mitchell et al., 2010). I mi undersøking svarar lærarane på spørsmål om kor vidt dei vert påverka av rammene når dei skal skrive ein IOP:

«Både økonomi og utstyr og alle rammebetingelsar sett grenser for kva du kan gjer.»

«...viss ein får tildelt lite timar so må ein på ein måte justere måla. For det er ikkje vits i å ha mål som ein veit at ein ikkje når.»

«Vi må jo tilpasse det innanfor dei rammene og ressursane som vi har...»

Dette kan vere ein indikasjon på at det som lærarane verkeleg ønskjer og trur at dei kan få til i løpet av året, vert påverka av ytre faktorar som tid, rom og materiell. Kan dette vere forsvarleg overfor dei elevane som har krav på hjelp? Økonomi som kom fram frå undersøkingane, spelar nok ei stor rolle. Årsaken til at det er dårleg økonomi kan skyldast mange ting. Den generelle kommuneøkonomien skal ikkje vere eit tema i denne oppgåva, men det kan vere greitt å nemne at sjølv om den enkelte skule har stor fridom til å organisere skulen slik dei vil, så kan dei ikkje la vere å følgje lovverket. Når opplæringslova slår fast at alle elevar som ikkje kan følgje den ordinære undervisninga, har krav på spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 1998), så må kommunane leggje til rette for dette. Dei kan ikkje skyldde på dårleg økonomi og seie at vi kan dessverre ikkje gjere noko for denne eleven. Kva er det då som er problemet? Eg tenker at dei ulike kommunane/skulane gjer det dei kan for å

kome i mål med både budsjett og oppfølging av lovverket. Det er viktig at skulane synleggjer kva behov dei har slik at dei får økonomi til å gjennomføre lovpålagte oppgåver. Det er avgjerande at skuleeigar ser viktigheita av å prioritere overføring til skulane og at skuleleiinga igjen prioriterar til det beste for det einkilde barnet. Eine læraren fortel at:

«Og så er det jo sånn at når vi søker om timar, så får vi beskjed om å søke om minst mogleg enkeltvedtak og heller søke om noko som vi i kommunen kallar for styrking. Der dei gir ein pott ressurs til skulen, så skulen bestemmer kven som skal ha da. Så den har auka og så har enkeltvedtaka gått ned.»

Dette er ikkje ulovleg, men vi må spørje oss om dette kan gå på bekostning av dei elevane som verkeleg treng spesialundervisning etter enkeltvedtak? Det er synd dersom enkeltelevar skal få dårlegare utbytte av den spesialpedagogiske hjelpa enn det dei har krav på.

Utdanningsdirektoratet (2009) slår likevel fast at retten til spesialundervisning ikkje er ein rett til eit optimalt tilbod, men at det er ein rett til eit forsvarleg utbytte. Kva er eigentleg eit forsvarleg utbytte? Det ville vere naturleg å tru at når du har ein elev som slit på skulen og ikkje klarer å følgje den ordinære undervisninga, at du da gjer alt du kan for å hjelpe denne eleven vidare. Og kanskje er det nettopp det som er eit forsvarleg utbytte? Du gjer det beste du kan ut i frå dei føresetnadane og ressursar du har, og meir enn det kan vel ingen krevje? Det at kommunane ligg under eit stort økonomisk press og at den enkelte skule har stor fridom til å organisere skulen slik dei vil, representerar ein stor trussel mot at elevar med særskilte behov får det dei treng (Thygesen et al., 2011). Kanskje er det nettopp det som gjer at Nordahl og Hausstätter (2009) i si undersøking fann at skuleleiinga var nøgd med ressursituasjonen dei hadde når det kom til spesialundervisning, medan kontaktlærarane var meir delte i sine meiningar. Dei følte at spesialundervisninga ikkje alltid lot seg gjennomføre slik den sakkyndige rapporten anbefalte. Dette er trist når ein tenker på at det er denne rapporten som skal ligge til grunn når ein IOP skal skrivast.

Personalressurs er noko som kjem fram ulike plassar i oppgåva mi som veldig relevant og omdiskutert. Fjæran-Granum (2011) viser til at skulen ofte ikkje har den fagkunnskapen som skal til for å hjelpe eleven på den naudsynte måten. Ein av lærarane som eg intervjuar kommenterte det med bruken av assistent og kor vidt dei set seg inn i IOP på følgjande måte:

«...det er assistentar inne, men dei forhold seg vel ikkje noko til IOP`en. Det er nesten flaut å seie det. Dei får gjerne ein vekeplan der det står kva, det er ditt ansvarsområde og så skal dei jobbe med dei tinga, så dei er ikkje noko inne i planleggingsprosessen... dei har sett den. Men eg trur ikkje at det er noko verktøy for dei da, for å seie dei slik.»

Nordahl og Hausstätter (2009) si undersøking viste at 1/3 av årstimane som vert nytta til spesialundervisning vert, dekt opp av assistentar. Som eg har nemnt mange gongar tidlegare så skal altså IOPen vere eit arbeidsreiskap for denne undervisninga. Ut i frå det som kjem fram i mitt intervju, kan det verke som at det ikkje alltid er tilfelle. Dersom det er assistentar inne og jobbar med ein elev, så burde dei jobbe ut i frå dei måla og tiltaka som har kome fram i ein opplæringsplan. Vi kan spørje oss om kva som kan vere årsaken til dette. Kan det vere at dei ikkje får nok tid til å setje seg inn i planen? Forstår dei det som står i IOPen? Tenker dei at det er ikkje mitt ansvar, det får nokon andre ta seg av? Og i tilfelle kven er det sin jobb å rettleie dei i dette arbeidet? Mange kan nok tenke at assistentane ikkje tar seg av sjølve gjennomføringa av undervisninga, men undersøkinga til Nordahl og Hausstätter viser at det faktisk er 30% av skuleleiarane som rapportarar at assistentane har ansvaret for den praktiske gjennomføringa av undervisninga retta mot skulefaglege mål. Dette er etter mitt skjønn heilt klart undervisning som burde bli gitt av utdanna fagfolk på området. Kva er da årsaken til at det vert slik? Er det dei nasjonale føringane som ikkje seier tydeleg nok kven som skal gjennomføre spesialundervisninga? Lovverket seier at det er dei same formelle krava til lærarkompetanse når det gjeld spesialundervisning som ordinær undervisning. Det vil med andre ord seie at dersom ein brukar assistent, så må det leggjast til rette for forsvarleg planlegging, tilsyn og rettleiing og at eleven må få eit forsvarleg utbytte av opplæringa. Læraren er ansvarleg for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2009). Samtidig viser internasjonal forskning at det er avgjerande med høg kompetanse for å få ein positiv effekt av spesialundervisninga (Egelund & Tetler, 2009). Også NOU's «Rett til læring» (2009) slår fast at kvaliteten på lærarane spelar inn når det gjeld elevane si utvikling og prestasjonar. Dei nemner at det er ei hovudutfordring å sikre relevant kompetanse og seier vidare at det spesielt på det spesialpedagogiske feltet krevst det ekstra omfattande og grundig kunnskap. Likevel er ikkje dette vedtatt i noko lovverk. Etter mi meining burde det vore gjort nokre endringar i dei nasjonale føringane, som kunne sikra elevar med spesialundervisning kvalifiserte pedagogar. Ein lærar i mi undersøking beskriv det slik:

«...ofte knappe ressursar. Og mykje av timane som elevane får tildelt, vert sett av til assistentane... det å sette assistentar til undervisning det er vel ikkje heilt etter boka da. Men det blir jo gjort.»

Desse knappe ressursane som læraren nemner, tyder på at det kan vere mangel på lærarar eller at økonomien set begrensingar. Den største utgiftsposten knytt til all undervisning, er lønn. Det er vanskeleg for skulane som slit med dårleg økonomi, å ha kvalifisert personale til å

gjennomføre dei spesialpedagogiske tiltaka. Dersom det hadde vore lovpålagt med kvalifisert personale, kunne ikkje skulane valt det vekk. Slik situasjonen er i dag, vil skulen kunne få fleire assistenttimar ut av dei økonomiske ressursane enn lærartimar. Og kvifor det? Assistentane har til dømes ikkje tid til for og etterarbeid. Dei har også ei lågare årslønn.

Men det er ikkje alle lærarane som er av den oppfatninga at assistentane ikkje har kjennskap til det som står i IOP. Eine læraren seier:

«...assistentane har ikkje vert inne i produksjonen av IOP`ane... dei har kjennskap til innhaldet på eit litt meir overordna nivå. Dei kjenne problemstillingane og når dei får oppdrag å gjennomføre eit opplegg i ein time, så veit dei kvifor.»

Dette kan tyde på at der er ulik praksis rundt om på dei ulike skulane. Spørsmålet er om den overordna kjennskapen til IOP er god nok? Assistentane skal jo berre nyttast dersom det er lagt til rette for forsvarleg planlegging, tilsyn og rettleiing (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette meiner eg ikkje vert gjort når læraren karrakteriserar det som «kjennskap på eit overordna nivå.» Nordahl og Hausstätter (2009) meiner at den omfattande bruken av assistentar går ut over kvaliteten på tilbodet og elevane si læring, og at det er uheldig.

Når det gjeld vikarar, vil eg tru at det som oftast er andre lærarar som stepper inn og tar over enkelte undervisningstimar/dagar ved behov. Også her må vi kunne stille oss spørsmål ved kor vidt dei då er kjent med om der er elevar som har IOP, og om dei eventuelt kjenner til innhaldet i denne IOPen. Når ein skal jobbe med ein elev som har IOP, enten det er assistentar eller lærarar, så bør der vere ein kjennskap til innhaldet i IOPen. Vikarar må i alle fall vite at der finst ein IOP. Kven er det som har ansvaret for å informere til dømes nytt personale om dette? Er det skuleleiinga eller er det kontaktlærar som skal informere. Rektor sit med det overordna ansvaret. Kanskje er det naturleg at rektor tar seg av den delen, eller at han/ho kan delegere det til kontaktlærar som har stått ansvarleg for utarbeidinga av planen?

Ein IOP er eit fortruleg dokument. Skal då alle som er innom ein elev si klasse få innsynsrett i denne IOPen, eller bør det gjerast ei vurdering før ein informerer fleire? Kan taushetsplikta bli eit hinder for informasjonsflyten i norsk skule når det gjeld arbeidet med IOP? Bryt vi taushetsplikt ved å informere vikarar eller SFO-tilsette om dette? Og har foreldra noko dei skulle ha sagt når det gjeld kven som har innsynsrett til deira barn sine journalar? Ja, det har dei sjølv sagt. Vil det likevel kanskje vere vanskeleg for dei å vurdere kven som bør få tilgang til informasjon i IOPen. Dersom foreldre held tilbake informasjon, kan det tenkast at deira barn ikkje blir møtt på den måten det har krav på. Dette er noko eg meiner kontaktlærar bør

informere om og avklare med foreldra på førehand. Kanskje er dette noko som allereie må gjerast med ein gong IOP-en er ferdig. Kor mange skal vite om det og bli informert? For lærarar som må steppe inn på kort varsel, er det naturleg å tenke at desse ikkje rekk å få ei innføring i alt dei treng å vite, men at det kanskje vil vere lettare for dei som får beskjed nokre dagar i forvegen. Her er nokre av innspela eg fekk på vikarbruk:

«...det vil nå vere klart at i vikarsituasjonar så kan det nå vere kortare periodar at du gir berre ganske enkle beskjedar viss dei ikkje kjenner eleven frå før. ...det har vi eit sånt system på her, så vil dei nå måtte både munnleg og eventuelt å få tilgjenge til å lese over det som vi har skreve i IOP`en og vite kva det er vi prøvar ha fokus på.»

«Der er ikkje alltid budsjett til det...av og til er det kanskje like god opplæring at eleven klare å gjere noko i klassen, som på at han brukar ein heil time på å krangle med ein ukjent person...dei må jo vere trygge på dei dei skal vere ilag med.»

I det siste sitatet her kjem det fram at i staden for at ein elev som har rett på spesialpedagogisk hjelp skal få inn vikar, så vil heller denne læraren at eleven skal delta i den vanlege klasseromsundervisninga saman med dei andre elevane. Eg tolkar dette utsagnet som eit svar basert på læraren sine egne erfaringar. Ein del elevar likar nok å ha trygge, faste rammer rundt seg og det å plutselig skulle forhalde seg til ein ny person vil nok kunne skape problemer for enkelte elevar. Men dette må ein vurdere for kvar enkelt elev. Nokre vil nok takle nye, ukjente personar betre enn andre, og på den måten kunne dra nytte av den ekstra støtta. Er det betre at eleven sit i klasserommet, utan kanskje å få med seg så mykje, men at vedkomande då slepp å forhalde seg til nye personar? Vil det då kanskje vere naturleg at vikaren tar seg av dei elevane som ikkje har IOP, og at den andre læraren tar seg av eleven med IOP? Blir det for mange vaksne å forhalde seg til for elevar med spesielle behov? Kanskje er det lettare for elevar som går på mindre skular, der «alle kjenner alle»? Ein av lærarane eg intervjuar jobba på ein liten skule og uttalte:

«...med dagens knappe ressursar og helst ikkje bruk av vikar, så omfordelar du litt timar der dei går inn å tar timar og det kan til og med vere lærarar som kjenner eleven enda betre enn du sjølv gjer i nokre tilfelle. Fordi dei har hatt vedkomande meir tidlegare enn du sjølv har hatt»

Sjølv om dette er tilfelle ved ein liten skule, treng ikkje det bety at det ikkje går an å få til på ein stor skule. Det er viktig når ein fordeler personalressursen at ein prøvar å ha eit mest mogleg stabilt personale på kvart trinn slik at alle i det teamet har god kjennskap til alle elevane på trinnet. Dei som styrer med vikarar, må tenke gjennom i forkant kva utfordringar som ligg i den enkelte klassen og kven som kan utføre den jobben best ut i frå ulike

føresetnadar. Då vil ein kanskje kunne unngå det som kom fram i eit sitat lenger oppe, at eleven sin time kanskje vert vekkasta fordi tida går med på krangle med ein ukjent vaksen som ikkje kjenner til verken elev eller diagnose. I den grad det er mogleg er det lurt å bruke vikarar som er kjent med klassen og dei enkelte elevane. I NOU's «Rett til læring» (Kunnskapsdepartementet, 2009) står det at vi må ha tilgang på naudsynt kompetanse når vi treng det. I tillegg nemner dei viktigheita med å ta vare på og utvikle vidare den kompetansen som er i kommunen.

Eit anna punkt som kom fram når vi snakka om ressursar, var tilgjengelegheita på rom. Ein av lærarane eg intervjuar, gav klart uttrykk for at det var for lite grupperom på skulen.

Vedkomande sa: *«Ja, vi har eit grupperom og det er alt for lite for vi har jo fleispråklege elevar også som skal ha timar og gjerne vere på grupperom.»*. Dette kan tyde på at det ofte vert eit puslespel å få i hop kven som skal ha det eine rommet til ei kvar tid. Det kjem ikkje fram kor mange dette eine grupperommet skal delast mellom, men sjølv med ei klasse kan der vere mange som har behov for å bruke det. Lite tilgang på grupperom fører til begrensingar. Ein anna lærar sa: *«...så har det litt med rom-situasjonen å gjere og sånn...altså viss ein ikkje har nok rom til å ha ein til ein eller små grupper så dett jo ein del av dei måla vekk.»* Dersom vi tenker at ein er så heldig at ein får inn nok personalressurs, er der ofte undervisningsstoff som ein må jobbe med i ein til ein situasjonar. Ein del metodar for innlæring krev at eleven er avskjerma frå dei andre. Dette kan til dømes gjelde elevar som er innanfor eit autismespekter og som treng ro for å lære. Kva då når der ikkje er grupperom tilgjengeleg? I tillegg til elevar med enkeltvedtak som skal ha ein til ein-undervisning og dei framandspråklege elevane som vert nemnt i sitatet, er der også andre som vil ha behov for grupperom. Eg tenker då til dømes på logoped, helsesøster, møte o.s.v. Det er ikkje vanskeleg å forstille seg at dette kan skape vanskar for dei som skal jobbe med elevane som har IOP, og at det kan påverke innhaldet og ikkje minst måla som læraren ovanfor nemner.

4.3 Spesialundervisning eller tilpassa opplæring?

Spesialundervisning er ein individuell rettighet for elevar som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet (Utdanningsdirektoratet, 2009). Likevel ser vi at der er store variasjonar mellom kommunane og skulane. GSI-statistikken som dei viser til i Stortingsmelding 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) seier at det er kommunar med 0% spesialundervisning medan andre har over 30%. Årsaken til dette kan vere at elevane i staden for spesialundervisning får tilpassa opplæring. Læraren skal med andre ord tilpasse undervisninga til eleven slik at den gir best mogleg grunnlag for læring (Nordahl & Hausstätter, 2009). Skulen er pliktig til å leggje til rette for at alle elevar får tilpassa opplæring, men det gir ikkje elevane individuelle rettigheter. Då må dei ha eit særskilt opplæringsbehov ved enkeltvedtak etter sakkyndig vurdering (Buli-Holmberg et al., 2008). Kva er grunnen til at dei ulike skulane har så ulike mengde spesialundervisning og elevar med IOP? Ein av lærarane som eg intervjuar la det fram slik:

«...vi har veldig få IOP...her på skulen... fordi vi prøvar å vere veldig god på tilpassa opplæring og styrkingstiltak.»

Det kan med andre ord tyde på at dersom skulane er flinke å leggje til rette, så vil også antalet elevar med IOP reduserast. Men er det så enkelt? Finst det verkeleg så få elevar som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte frå den ordinære undervisninga? Og korleis verkar den tilpassa opplæringa? Forskinga til Holmberg, Nilsen og Skogen (2008) viste at der er eit forbettringspotensiale når det gjeld skulane sine tankar, refleksjonar og vurderingar på området tilpassa opplæring. Bachmann og Haug (2006) si forskning på tilpassa opplæring opplyste om at det var gjort lite forskning på kva dei som erstattar spesialundervisning med TPO faktisk gjer. Ein av lærarane som eg intervjuar forklarte korleis vedkomande sin skule hadde løyst dette:

«...vi er i ein heldig situasjon at vi er ein stor skule med 350 elevar, 50 fleirspråklege som har vedtak om ekstra timar, og dei lære jo ikkje norsk av å sitte aleine. Dei lære norsk av å vere ilag med andre, så da kan vi dele og bruke den ressursen og det er jo det som gjer at vi klarer å hjelpe fleire innanfor tilpassa opplæring. Alle klassene har to lærarar. Styrking fungera så lenge begge lærarane er på jobb, men så fort ein vert sjuk så fell systemet litt saman. Då får ein ikkje følgt opp dei som treng det.»

Ved «hjelp» av framandspråklege elevar har altså denne skulen fått til to lærarar i alle klassene. Desse skal følgje opp alle elevane på best mogleg måte. Samtidig kjem det fram at det er eit sårbart system som krev at dei to som skal vere i klassen, er der til ei kvar tid for å følgje opp. Kva då med dei skulane som ikkje har framandspråklege elevar? Er det dei

skulane som ligg inne med mest spesialundervisning? Er det rett at dei ressursane ein får til framandspråklege elevar skal sikre at alle elevar får ei god tilpassa opplæring? Ein anna lærar fortel:

«Eg håpar ikkje at desse styrkingstimane tek over slik at ein prøver å utrydde enkeltvedtaka når ein ikkje veit kva effekt dei har... Eg tenker at det er skummelt dersom ein går heilt vekk ifrå enkeltvedtak og heller erstattar det med slike timar. For då vert det ikkje den eleven som eig timane. Då er det skulen, og så vel dei kven som treng det. Og da er det kanskje den læraren som slit mest og klagar mest som får det, og ikkje nødvendigvis den ungen som treng det mest.»

Det denne læraren indikerar her kan vere at det ikkje nødvendigvis er dei elevane som treng det mest som får hjelp, når vi snakkar om tilpassa opplæring. Elevane mistar den individuelle rettigheita som følgjer eit enkeltvedtak. Må dei vere ein del av det store fellesskapet der den som ropar høgast får mest? Er dette vegen å gå? Kva gjer dette med dei svake elevane som ikkje viser like godt sine vanskar og behov? Sjølv sagt er det vere mange flinke lærarar i skulen som ser, fangar opp og hjelper. Men kva skjer i dei klassene der det ikkje er nok? Også ein anna lærar gir uttrykk for at det er lite IOPar ute blant elevane:

«...no har det blitt så veldig begrensa av kven som får i forhold til før... fordi at det er jo på dei som har enkeltvedtak... før kunne det vere fem stykke i ei klasse. Det er eit heilt anna opplegg no enn det var før. Vi har måtta begrensa det veldig, tildelinga. Elevane skal jo ikkje få det gjennom spesialundervisning, men det skal tilretteleggast i dei enkelte faga i staden for.»

Eg forstår at det kan vere vanskeleg for lærarane å vite kva som er rett og gale i dei ulike sakene. Dei har gjerne eit press på seg frå leiinga som seier at vi skal klare oss med færrest mogleg enkeltvedtak, og så ser dei elevane som slit og som dei må gi best mogleg oppfølging. Problemet kan vere at det ikkje berre er den enkelte dei må gi oppfølging, men det må bli gitt tilpassa opplæring til alle elevane i klassa. Er der rom for endringar i opplæringa for å kunne tilpasse undervisninga til dei ulike elevane? Med Kunnskapsløftet kom 25%-regelen som gir lærarane moglegheit til å gå vekk frå den ordinære opplæringsplanen med 25% for enkeltelevar utan å skrive IOP. Nordahl og Hausstätter (2009) viser til tal frå GSI at skular i liten grad nyttar seg av dette tilbodet. Nordahl og Hausstätter tenker at ei årsak til dette kan vere at 25%-regelen ikkje utløyser nokon ekstra ressurs og at det difor er betre å velje spesialundervisning som alternativ. I så fall tenker eg at andelen kanskje burde vore enda høgare enn den er i dag? Eg undrar meg på om lærarane i det heile tatt kjenner til denne regelen. Eg fekk aldri spurt dei som eg intervjuar, men tenker at det kunne vore interessant å

funne ut meir om det. For dersom dei ikkje har kjennskap til 25%-regelen, er det heller ikkje rart at nokon ikkje brukar den. Det kan vere ulike årsaker til at dei ikkje kjenner til denne regelen. Kanskje er det for dårleg informasjon frå nasjonalt hold? Samtidig tenker eg at denne regelen eksisterar på lik linje med mange andre reglar, så kvifor har ikkje skulane då blitt meir merksam på den? Det kan tenkast at skuleleiinga ikkje har valt å prioritere denne regelen og dermed heller ikkje gått inn for å få gitt denne informasjonen vidare. Det er viktig at skuleleiinga viser interesse for og vilje til å oppdatere sine tilsette på endringar som skjer, enten det er nasjonalt eller internt. Når det er sagt, så er det viktig og ikkje minst eit ansvar som lærarane sjølv har, det å halde seg fagleg oppdatert, og også få med seg endringar i lover og reglar. På den andre sida kan det tenkast at lærarane kjenner til regelen, men vel å ikkje nytte seg av den. Nordahl og Hausstätter (Nordahl & Hausstätter, 2009) påpeikte det som mogleg årsak, fordi lærarane då ikkje får den ekstra ressursen som dei så gjerne vil ha og ikkje minst treng i mange tilfelle.

Kva tenker eigentleg lærarane sjølv om at det er så få IOPar i skulen? Eg spurte ein lærar om kor mange IOPar vedkomande hadde skreve dette skuleåret og fekk då dette svaret:

«...eg har skreve tre IOP`ar som eg var nødd å skrive, så nær sagt som eg innafor lovverket skulle ha skreve, men så har eg også laga IOP`ar for to elevar til. Det er dyslektikerar. Det er rein dysleksi. Så dei har ikkje, der er ikkje noko krav om at dei skal ha det. Eg lagar den likavel for det var litt spanande å sjå om eg kunne få noko ut av det. Så då har eg laga fem då.»

Dette kan tyde på at viljen til å skrive fleire IOPar er der, ikkje fordi dei må, men forhåpentlegvis fordi dei vil det og fordi dei føler at det er til hjelp for dei sjølv og eleven.

4.4 Samarbeid

4.4.1 Foreldre- og elevsamarbeid

I opplæringslova (1998) finn vi at spesialundervisninga skal utformast i samarbeid med elev og foreldre så langt det lar seg gjere og at deira syn skal vektleggjast. Allereie her er føringane lagt for korleis utarbeidinga av ein IOP skal gå føre seg. Internasjonal litteratur viser at elevar og foreldre i liten grad får ta del i planlegginga (Mitchell et al., 2010). Overland (2007) viser til at lærarane må signalisere eit ønske om at foreldra skal involvere seg. I dei aller fleste tilfella bryr foreldra seg om ungane sine og ønskjer det beste for dei. Kanskje er det ikkje alltid like enkelt å vite kva som er det beste for sine barn og i ein del tilfelle kan det vere tungt å tenke på at eigne barn treng spesialpedagogisk tilrettelegging. Når det er sagt, må vi kunne opne for at foreldra skal få kunne bidra med så mykje dei vil og ønskjer. Nokre foreldre vil gjerne involvere seg og bidra med så mykje som mogleg. Andre er usikre og ønskjer kanskje at lærarane skal ta seg av det som skjer på skulen, utan at dei må involvere seg for mykje. Begge deler er i mine auge greitt, men dei må få eit tilbod om det. Også elevane skal kunne få ta del i utarbeidinga av sin eigen opplæringsplan så sant dei er modne nok til det. Det slår også opplæringslova fast, men skjer dette i skulane? Får elevar og ikkje minst foreldre ta del i det som skjer? Veit dei kva som skjer? Ein av mine informantar uttrykker det slik:

«Eg trur det er sånn skulen her har kultur for og eg trur foreldra forventar at det er på ein måte vi som skal servere dei eit ferdig produkt og dei er vel ikkje klar over at dei har påverknadskraft... Eg trur ikkje folk veit korleis det skal vere, sånn som kulturen har vorte her eller foreldra veit kva dei har...verken krav eller rett på da. For eg trur det ville vorte mykje betre. Det trur eg.»

Ein av dei andre informantane bekreftar også at; «*Nei...det er vi som skriv han. Vi som er lærarar.*» og når eg spør kvifor det er slik svarar vedkomande at: «*Nei, vi gir dei vel ikkje muligheita til det antakeleg.*». For meg tydar begge desse svara på at det er lite samarbeid mellom skule og heim ved utarbeiding av IOP. I tillegg er det mangel på kjennskap til rettigheter som foreldra har i forhold til å bidra til deira eige barn sin skulekvardag. Så kan vi stille oss spørsmål om dette er foreldreansvar å finne ut av, eller om det er skuleleiing eller kontaktlærer som har ansvaret for å informere. Skulen sit med eit ansvar for å utarbeide IOP. I tillegg skal dei ha god kunnskap om innhaldet i opplæringslova. Då kan det vere naturleg å tenke at det er eit skuleansvar å få sett i gang eit slikt samarbeid. På den andre sida har foreldra hovudansvaret for sine barn, og nokre kan nok stille seg spørsmålsteikn ved kvifor dei ikkje spør og undrar seg meir om barna sin skulekvardag. Når eg spurte ein av lærarane om kvifor ikkje foreldra deltok meir i utarbeidinga av IOP, svarte vedkomande:

«...det kan jo vere at dei føler det er vanskeleg å blande seg inn og at dei ikkje bør gjere det. Det kan vere at dei synst ting fungerer godt. Eller det kan vere at dei ikkje følg så godt med.»

Nyare forskning har vist at det er variasjon i foreldre/elevsamarbeidet (Buli-Holmberg et al., 2008; Nordahl & Hausstätter, 2009; Solli, 2005). Dette kom også fram i mine intervju. I tillegg til at ein del av svara viste at der var lite samarbeid, var der også svar som viste det motsatte, til dømes:

«...vi har møte med foreldra i forkant der vi blir eining om kva slags mål vi skal stase på, kva som er viktig, kva vi må ta vekk og kva vi skal legge vekt på og så skriv eg på ein måte plan på det.»

«...eg har praktisert at dei er med å skriv planen. Eg sende den aldri heim igjen i konvolutt og ber dei skrive under og sende den tilbake eller kommentere for då veit eg at dei gjer det helst ikkje. Så vi har alltid møte der vi går gjennom alt, og så spør eg dei undervegs, så får dei han med seg heim igjen, så dei får tenke på det og så ringe dei eller at vi har eit nytt møte før dei skriv under.»

Dersom ein er einig om målet og begge jobbar for å nå det same målet, så må resultatet bli betre. Mitchell, Morton & Hornby (2010) skriv at dersom foreldra er aktivt involverte vil vi kunne sjå det igjen i elevane sine forbetringar både akademisk, men også i det sosiale. Samtidig kan det tenkast at ei involvering av foreldre også kan verte ei belastning for dei. Foreldra kan tenke at dette er noko dei må gjere fordi det er forventa av dei, men at dei eigentleg ikkje vil eller har overskot til å engasjere seg i det som skjer på skulen. Kanskje kjenner dei på manglande kunnskap og innsikt i det som skjer, slik at dei ikkje har noko ekstra å bidra med? Å vere foreldre til barn med spesielle behov krev mykje i heimesituasjonen. Å involvere seg i det som skjer på skulen i tillegg, kan opplevast som ei ekstra belastning. Nordahl (2007) nemner dette i ei forskning som han har gjort på skule-heim samarbeid. Der har han motteke henvendingar frå foreldre som er slite og fortvila over barna sin vanskelege situasjon på skulen. Nokre av dei er deprimert og opplever seg sjølv som handlingslamma. Nordahl påpeikar at dette er eit mindretal og at lærarar og skuleleiing med fordel kan setje seg ned og tenke over korleis desse foreldra har det. Westergård (2011) viser til at dei foreldra som har elevar med problem i skulen, har dårlegare samarbeid med skulen enn andre foreldre. Dette vil igjen vil ha negativ innverknad på barna sine problem i skulen. Kva kan vi då gjere for å snu denne utviklinga? Eg tenker at i første omgang må vi kunne få til betre kommunikasjon mellom partane. Det må vere greitt at foreldre ikkje vil ta del i arbeidet med IOP, men dei må først og fremst vite kva dei ikkje vil ta del i. Når eg får svar som:

«...verken elev eller foreldre har noko aktiv rolle... Det er kun når oss sende heim ein ferdig rapport og eventuelt får godkjent/ikkje godkjent... Eg trur eg har fått innspel ein gong og eg har sikkert skreve 20...»

Eit innspel på tjuo IOPar? Kva fortel det oss? Er det kommunikasjon eller informasjon som manglar? Hovudansvaret for eit godt foreldresamarbeid vil eg seie ligg på kontaktlærar. Men kanskje tenker mange foreldre at dette kan skulen, dette gjer dei best. Utdanningsdirektoratet har lagt føringane gjennom opplæringslova om at det skal vere eit samarbeid der. Er det blitt valt vekk? Og i så tilfelle av kven?

Den andre parten som har moglegheit til å medverke på IOPen, er eleven sjølv. Buli-Holmberg og Nilsen (2011) si undersøking viste at 2% av lærarane svara at IOP i stor grad vart utforma i samarbeid med eleven, 18% svara i nokså stor grad. Svara frå mi undersøking tydar på at det ikkje er veldig vanleg å ta med elevar på dette arbeidet. Dette er kanskje ikkje så rart med tanke på at halvparten av dei eg intervjuar hørte til barneskular, men heller ikkje lærarane på ungdomsskulen hadde så mykje erfaring med det:

«...indirekte er dei jo med på grunn av det du tar omsyn til. Du har blitt kjent med dei og veit kva som kanskje fungera i tilrettelegging og sånn, sånn at det er ikkje noko eg føler at vi trer over hovudet på dei, men det er noko du prøvar å tilpasse. Men dei er jo ikkje med i nokken debatt på den måten, direkte da.»

Dette kan tyde på at lærarane føler at elevane tar del i arbeidet med IOP, sjølv om dei ikkje er i direkte kontakt med dei om det. Dette er ein metode som også Nordahl (2007) ser ut til å støtte når han skriv at elevane skal kunne ha innflytelse på eigen kvardag, men det betyr ikkje at dei skal få ta del i alt. Vil det ikkje fungere å setje seg ned med ein elev og diskutere innhaldet i IOPen? Veit elevane sjølv om at dei har ein IOP? I følgje ein av mine lærarar så er elevane «...lykkeleg uvitande» på akkurat det området. Men det er ikkje alle lærarane som var negativt innstilt til at elevane kunne ta meir del i utarbeidinga av sin eigen IOP. Den eine læraren sa nemleg følgjande på moglegheita for elevmedverknad:

«Det vil jo variere veldig, men... det er jo jente her inne. Flinke, flittige jenter som eg veit har IOP og har dysleksi og sånne ting så dei veit jo på ein måte kva som fungera for seg og ikkje. Og dei er jo fagleg flinke sånn elles og reflekterte, så ja, i mange tilfelle og spesielt på ungdomsskulen.»

Det kan med andre ord vere elevar med IOP som læraren ikkje har tatt med på råd, som kunne ha kome med fornuftige innspel. Det er mogleg at tanken aldri har streifa dei at dette faktisk kan vere ei moglegheit. For eleven sjølv må det vere bra å kunne få vere med å bestemme

meir over sin eigen skuledag. Dei kan ha meiningar om metodar og tiltak som fungerer for dei, reflektere over og ta stilling til mål for eiga undervisning. Dei kan sjølvsagt ikkje ha meiningar om alle område i planen, men der det lar seg gjere. Mitchell, Morton og Hornby (2010) meiner at elevar bør ta del i utviklinga av eigen IOP. Dei meiner at elevane må forstå meininga og fordelane ved å ha ein IOP. Det kan sjølvsagt vere ei vurderingssak kor vidt ein elev faktisk er moden nok for ei slik oppgåve, men svaret frå denne læraren kan indikere at det burde vore prøvd ut i fleire tilfelle. Der er sjølvsagt spørsmål ein kan stille seg om eleven faktisk vil ha nok overskot og motivasjon til å delta i ein slik prosess. Mange vil nok seie at dei har rikeleg nok med å kome seg gjennom kvardagen. Kanskje kunne det blitt lettare om dei hadde delt eigne tankar og meiningar med dei som skulle lage planen. Der finst nok ingen fasit, men så langt det lar seg gjere bør ein kunne prøve å imøtekomme oppfordringa frå opplæringslova om at elevane skal kunne få ta del i dette arbeidet.

4.4.2 Samarbeid mellom lærarane

Utdanningsdirektoratet (2009) anbefalar samarbeid om utarbeidinga av IOP mellom dei som skal arbeide med eleven. Dette er nok noko som vil verke tilsynelatande naturleg, men er det slik i skulekvardagen? Den profesjonelle lærar står ansvarleg for å utarbeide IOP-en, det kan vere allmennlærer/faglærer eller spesialpedagog. Aller helst begge to, skriv Hausstätter (2012). Han meiner at det er først når ein får tak i andre sine synspunkt, erfaringar og kompetanse at ein klarer å få ei god nok innsikt i dei totale utfordringane som ein står overfor. Likevel viser undersøkinga til Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2008) at lærarane i stor grad utfører planlegginga individuelt. Ei seinare undersøking av Buli-Holmberg og Nilsen (2011) viste likevel at 44% av dei spurte lærarane samarbeidar om utarbeidinga av IOP, medan 33% svarar at det skjedde i nokså stor grad. I rapporten frå New Zealand kom det fram at alle som var involvert i utdanninga til elevar med IOP burde vere med å utviklinge og implementere slike dokument. Rapporten sa også at alle lærarane burde få opplæring og støtte, både før og undervegs i utarbeidinga og gjennomføringa av IOP (Mitchell et al., 2010). I mi undersøking var svara på om samarbeid fann stad, litt delt. Eine læraren etterlyser samarbeid på følgjande måte:

«...kunne kanskje hatt meir samarbeid da når ein skreiv IOPen. At vi som lærarar i alle fall samarbeida og kunne samarbeida meir... eit einsamt arbeid og du gjer det som regel sjølv.»

Sjølv om ein lærar står ansvarleg for å skrive ein IOP, treng ikkje det nødvendigvis bety at han ikkje skal spørje eller involvere andre. Eg trur på Hausstätter når han skriv at vi gjennom

innspel frå andre kan få ei større forståing av kva som er den totale utfordringa. Eg tenker at sjølv om ein lærar kanskje berre ser ein elev nokre få gongar i løpet av ei veke, så kan han/ho framleis ha sett eller erfart noko som vi andre ikkje har tenkt over. Vil ikkje det da vere naturleg å setje av litt tid til å snakke med alle dei som ser denne eleven gjennom ei skuleveke? Eller kan det vere nettopp tid som er problemet? Kanskje for dei av lærarane som oppfattar arbeidet med IOP som bortkasta, så vil nok det å snakke med mange av kollegane og greie ut om mest mogleg rundt eleven i forkant, opplevast som unødvendig. Samarbeid er tidkrevjande og jo fleire som skal involverast, jo meir tid krev det. Samtidig kunne desse samtalanene vere avklarande for korleis utviklinga til eleven burde vere og viktigheita kring arbeidet kunne kome meir tydeleg fram. Ut i frå mine data kan det sjå ut til at teamarbeid er blitt meir og meir vanleg. Ein lærar svara på spørsmål om samarbeidet på følgjande måte:

«Ja, det var i alle fall det når eg hadde ansvaret for det, no er det vel meir på teamet at ein har teammøte kvar veke der det blir tatt opp. Men før så var det jo egne møte med alle som jobba med eleven da. Det hadde vi for eksempel i 90, det huskar eg faktisk veldig godt, då eg byrja her på skulen då var vel alt nytt og vi satt i desse møta, vi var fem lærarar som jobba med den eleven og det hadde vi fast ein gong i veka... Nå veit eg ikkje heilt...»

Eg stiller meg då spørsmål ved kva som vert tatt opp på desse teammøta? Det kan ut i frå svaret virke som at fokuset ikkje alltid ligg på den enkelte eleven med spesialundervisning, men at dette er eit team som skal ta opp alle utfordringar som har oppstått gjennom ei veke, fagleg og sosialt. Kanskje blir desse team-møta meir overordna og praktisk retta? Medan møta før, som denne læraren referera til, var egne møte berre retta mot den enkelte eleven og den eleven sine behov og framtidsplanar? Også dei tidlege undersøkingane (Nilsen, 1997b, 1999) viste at alle som underviste eleven måtte vere med å ta eit medansvar for oppfølging av planane. Treng vi egne møte ein gong i veka for barn som treng spesialundervisning? Læraren i mitt intervju svara om samarbeid at «*Det var heilt nødvendig. Men det har sjølv sagt med kor spesielle tiltak og kor integrert eleven er.*» Ut i frå dette kan det sjå ut som at det er dei enkelte sakene som skal vere avgjerande for kor ofte og tett samarbeidet rundt ein elev skal vere. Det synest eg er logisk fordi det vil variere kor omfattande behovet for spesiell tilrettelegging for ein elev er. Kven skal bestemme kor mykje samarbeid som må vere opp mot kvar enkelt elev? Er det diagnosene? Er det funksjonsnivå i klassa? Er det krav frå foreldre? Er det PPT? Eller kan det rett og slett vere at eit samarbeidsmøte i byrjinga av skuleåret skal vere med å avgjere kor mange samarbeidsmøte denne eleven treng framover? Kanskje er det tilstrekkeleg å sjå det litt an og ta det ved behov? Dersom det er ved behov blir

neste spørsmål om det då nokon gong vert gjort? Og kven har ansvaret for å setje det på saklista til teammøta? Det er alltid mykje anna som burde vore gjort og diskutert. Ein av lærarane etterlyste eit fora der dei kunne diskutere innhaldet i IOPane, eit spes.ped-team som kunne halde oversikten over alle IOPane. Denne læraren uttrykker ønsket sitt vidare på denne måten:

«Eg føler at det er fleire som har første og andre avdeling og viss ein kunne ha samarbeid om utfordringane, så får han det betre for eleven og også styrka seg sjølv i trua på at det som eg gjer er riktig. For eller så blir det berre slik at ein treffes i korridorane og seier at no gjer eg det, kva du trur om det, eller ein pause, så da vert det ikkje fagleg godt nok på ein måte.»

Vedkomande svarar vidare på kvifor det ikkje er blitt oppretta eit slikt team på skulen:

«...vore sagt at viss ein lagar eit spesialpedagogisk team så vil ein ta over nokon av arbeidsoppgåvene til PPT... dei er litt tvilsomme til å starte opp fordi dei vil ikkje skulen skal gjere for mykje sjølv, for det krev jo ein lærar som jobba meir med det, som eigentleg skal ha undervisning.»

Først og fremst tenker eg eit spesialpedagogisk team som skal diskutere seg gjennom alle IOPane på skulen hadde vore fantastisk ideelt sett. Det er dei som sit på kompetansen, men er det berre dei som kan bidra i eit slikt samarbeid? Vil det skape misnøye blant kollegaer? Etter at PPT har skreve ei sakkyndig vurdering og det er fatta eit enkeltvedtak, så er det skulen sitt ansvar å få utarbeid ein IOP for denne eleven. Rektor skal leggje til rette for arbeidet, og det blir vidare anbefalt at alle som arbeider med eleven skal utarbeide den i samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2009). Skuleleiar har ansvar for innhald og formalitetar, medan kontaktlærar har ansvar å sikre at det vert gjennomført (Aarnes, 2008). Eg tenker at det er lærarane i kvardagen som har kompetanse på undervisningsdelen, og at det difor vert naturleg å ta dei med når det skal utarbeidast ein IOP. Ikkje berre kontaktlærar, men alle. Klart det har sine fordelar å ha spesialpedagogar på skulen og det må ein dra nytte av, men nokre skular har kanskje ikkje så mange med spesialpedagogisk kompetanse, kva med dei? Kanskje det ideelle hadde vore å få med både lærarar og spes.ped.lærarar i eit sånt team? Læraren eg intervjuar uttrykte at dette teamet skal vere meint som ein overordna funksjon som skal halde oversikta over alle IOP-ane. Dette kan tyde på at tanken er at alle skal få ta del, men at det overordna ansvaret ligg hos dei som har kompetansen. Dersom det då er andre lærarar som skal jobbe med desse elevane, så må dei få kjennskap til og setjast inn i det som har blitt diskutert i dette teamet, for deretter å få ansvaret for praktisere det i klasseromet. Det vil nok då også vere ein ide for denne/desse lærarane å få rettleiing og hjelp undervegs. Så blir spørsmålet om dette er

å ta frå PPT arbeidsoppgåver? Eg vil svare nei på dette spørsmålet. Lovverket er heilt klar på at PPT skal utarbeide ei sakkyndig vurdering der lova krev det og i tillegg hjelpe skulen i arbeidet med å legge til rette for elevar med særskilte behov. Dette gjeld både i arbeid med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 1998). Med dette som utgangspunkt er det ikkje noko i vegen for at PPT kunne vore med i eit slikt spes.ped.team på skulen. Det hadde kanskje vore vanskeleg for PPT å ha nok tid til å ta del på mange slike møte. Men det er ingenting i vegen for at det hadde gått an å rådføre seg med PPT i forkant eller etterkant av eit slikt møte, dersom det var spørsmål som dukka opp undervegs. Eller at dei var med på nokre møter. Eg trur det kan vere lurt i mange tilfeller, dersom ein får det til. Det er tross alt den sakkyndige vurderinga som PPT har utarbeidd som er med på å legg grunnlaget for ein IOP. I tillegg seier lova at PPT skal hjelpe skulen med å legge til rette. Men korleis er eigentleg samarbeidet mellom skule og PPT? I mine undersøkingar har samarbeidet med PPT vist seg å vere minimalt. I NOU`s «Rett til læring» har dei henta material frå Nordlandforskinga frå 2008. Den viste at 80% av PP-kontora har ein fast fagperson knytt til ein eller fleire skular, men berre 2% hadde PPT-medarbeidar fast på skulen med rektor som overordna (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette kan vere ein indikasjon på det er store skilnader på kor mykje skulane faktisk ser til medarbeidarane frå PPT. Eg spurte i mine intervju om der var samarbeid med PPT når dei skulle skrive IOP. Det var ingen i mine intervju som svara ja på spørsmålet. Nokre svara: «..., ikkje akkurat når vi skriv planen, men vi har jo samarbeid med PPT, altså gjennom året. For eksempel desse ansvarsgruppemøta.», «Nei, det er lite...», «Det har eg aldri vert borti her nei...» eller ein anna som sa:

«Det trur eg at eg kan seie ganske klart nei på. PPT ser oss ganske sjeldan. Joda, vi møtes, ansvarsgruppemøte og sånn, men ikkje til sånt praktisk arbeid... men det er ingenting i vegen for å ringje å spørje vil eg tru...»

Desse svara kan indikere at etter at PPT har sendt ut den sakkyndig rapporten, så er det minimalt med samarbeid om det som skjer vidare. Her meiner eg det finst eit stort forbettringspotensiale. Eg trur eit slikt spesial pedagogisk team kan vere til god hjelp, støtte og ikkje minst ha den faglege tyngda for eit vidare arbeid med den enkelte elev etter endt utredning. Det er då arbeidet byrjar. Kanskje er terskelen for å ringe PPT for høg? Som eg har nemnt tidlegare, er det kanskje tida som ikkje strekk til, verken for PPT-medarbeidarar eller lærarane? Kanskje føler lærarane at dette er noko som dei må ordne opp i på eiga hand? Også Buli-Holmberg og Nilsen (2011) viser begrensa samarbeid mellom skule og PPT. Berre 8%

svara at PPT i stor grad var involvert i planlegginga av spesialundervisninga. 30% svara at dei i stor grad treng meir støtte, 40% svara i nokså stor grad. Denne mangelen på samarbeid ser eg også igjen i mine intervju. Ei kartlegging av spesialundervisninga til elevar (1-4 t/v) viste at mange lærarar er usikre i arbeidet med å skrive IOP (Knudsmoen, 2011). Dette viser igjen kor viktig det er med tett oppfølging og samarbeid i skulen. Så kvifor ikkje ha eit spesialpedagogisk team? Mange skular har som nemnt tidlegare kanskje ikkje mange nok med kvalifisert utdanning innanfor spesialpedagogikk, men eg tenker at eit samarbeid likevel er nyttig. Sjølv om en ikkje sit med dei rette kvalifikasjonane, så kan der vere mange andre ting som kan vere viktig for det vidare arbeidet som t.d. erfaringar. «*Samarbeid er viktig. Det er jo heilt avgjerande... viss den eine arbeider med noko som den andre verken veit om eller fanga opp...*». Denne læraren indikerar at unødvendige problem og utfordringar kan oppstå dersom ein ikkje pratar i lag. Korleis kan vi vite kva som føregår eller kva som fungerer dersom vi ikkje snakkar saman? Vil ein ikkje då bruke ekstra mykje tid på å finne ut dei same tinga, i staden for å setje av tid til å snakke saman?

4.5 Blir den brukt?

I 1998 vart IOP lovfesta i opplæringslova §5.5 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Hensikta er at den skal strukturere arbeidet som skal gjerast. Den skal også sikre at alle som jobbar med eleven veit kva dei skal gjere og kva som er målet og dra i same retning (Fjæran-Granum, 2011).

«...det er ganske mange som blåser av det da, men eg trur kanskje det er mest dei som ikkje som jobba så mykje med det for å seie det sånn... når du byrjar så veit du at det er viktig og eg synst det er viktig... det må på ein måte vere gjennomtenkt og det må vere tilpassa. Ein kan ikkje ta ein blåkopi som kunne vert veldig fristande.»

Dette sitatet er henta frå eit av intervjuet som eg hadde med ein lærar på ein ungdomskule. Det kan tyde på at det ikkje er alle som tar IOPen like seriøst og som kanskje ikkje brukar den like mykje i det daglege. Vedkomande nemner at dette gjeld dei som ikkje jobbar så mykje med planen og tilrettelegging for eleven. Der vil sikkert vere nokre lærarar som ikkje jobbar så tett opp mot elevar med IOP, men burde ikkje dei fleste ha kjennskap til og vite viktigheita av kva ein IOP er? Kva innverknad vil ein slik plan kunne ha for ein elev med spesielle behov? På spørsmål om det vil ha innverknad på eleven sjølv svarar eine læraren:

«...altså dei elevane som har det, dei treng det verkeleg. Hadde dei ikkje hatt det, så hadde vi kanskje ikkje hatt rette fokuset på kva slags opplæring dei skulle hatt.»

Ein anna lærar seier:

«Ja, der må vel vere ein eller anna forskjell, viss ikkje skulle du vel ikkje skreive det. Det bevisstgjer i alle fall oss som jobbar med dei litt når vi skriv det og den biten, men potensialet i ein IOP er jo mykje større enn det som vi får til da.»

Det første sitatet kan gi ein indikasjon på at IOP er opplevd som viktig for dei som jobbar med den. Det kjem fram at det er ein grunn til at akkurat desse elevane skal ha ein individuell opplæringsplan. Utan denne planen kan ein miste det rette fokuset på kva opplæring eleven skal ha, nemner denne læraren. Vil det utan ein slik plan vere vanskeleg å huske kvar fokuset skal vere? Dersom ein har det nedskrive, vil det vere lettare tilgjengeleg og ein kan gå inn å sjekke kor ein ligg an i forhold til dei ulike delmåla. Og ikkje minst halde fokus på kva som var hovudmålet. Vi treng ikkje å sjå lenger enn til Sverige for å finne nokon som verkeleg har sett nytteverdien av IOP. Der har alle elevar i den obligatoriske skulen hatt IOP sidan 2006. Denne IOPen skal beskrive prosessen til eleven mot læreplanens mål og kva støtte som er naudsynt for å nå desse måla (Mitchell et al., 2010). Det er vel lite sannsynleg at dei hadde

laga ein slik plan for alle elevane dersom dei ikkje meinte at det var nyttig. Kanskje har vi i Norge noko å lære av våre gode naboar? Men om ein så har ein god IOP, så vert det neste spørsmålet om lærarane, assistentane og andre som skal jobbe med eleven, faktisk går inn å ser på den og brukar den? Vil det ikkje med slike elevar som «treng det verkeleg» vere naturleg å tenke at desse elevane vert snakka så mykje om i forkant og diskutert så mykje undervegs, at det nesten er umogleg å gløyme fokuset på målet? Kanskje kan ein seie at fokuset også må endre seg undervegs som eleven endrar seg? Det vil alltid vere viktig å gå inn å evaluere, revurdere og endre på planane når der skjer endring. Vi veit aldri når vi vil nå desse måla. Der må vere ein kontinuerleg prosess. På det siste sitatet kjem det fram at det handlar om ei bevisstgjerings, men at potensialet er større enn det dei får til. Kva er potensialet med ein IOP? At det skal vere eit arbeidsreiskap for dei som jobbar med eleven? Vedkomande her seier at det er ei bevisstgjerings, men kanskje kan det manglande potensiale vere at ikkje alle brukar IOPen i kvardagen? Korleis er IOPen skreve? Er det der potensialet kunne vore større? Kanskje kunne eleven fått meir ut av den om den var betre formulert eller utforma på ein anna måte? Hensikta med å planlegge er for å gi eit betre grunnlag for implementering. Det er med andre ord viktig å omsetje ord til handling (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011). Vi kan skrive ned så mykje vi vil, men hensikta skal vere at det blir brukt i det daglege arbeidet med eleven. Korleis gjere dette på best mogleg måte? Ein av lærarane beskriv det slik:

«...eg ønska jo å ha planen så konkret som mogleg...der skil eg meg vel kanskje frå andre som har behov for å ha ein svær og tjukk plan med mykje ord. Eg har behov for det meir konkrete. Konkrete og praktiske ting som kan vere til nytte. Ein omfangsrik og ordrik IOP kan ofte bli liggjande i skuffa utan å bli brukt. Det har vel blitt gjort og det har i alle fall eg prøvd å rette på.»

Dette kan vere ein indikasjon på at eit av problema med IOPane er at dei er for lange, omfattande og for lite konkrete. Det kan vere naturleg å tenke at dersom ein plan vert for omfattande, så vil det krevje lang tid å skrive den, men også lang tid å gå gjennom, setje seg inn i det som står der og også lang tid å leite tilbake igjen og huske det som var skrive der. Tenker vi rett og slett for komplisert når vi skal skive ein IOP? Hausstätter (2012) skriv at ein IOP kan skrivast på mange måtar så lenge den held seg innanfor rammene til opplæringslova og er i samsvar med den sakkyndige vurderinga.

«Nei, som sagt så føle du vel av og til at det her er eit styringsverktøy som kanskje kunne vore redusert litt i...kva skal ein seie...prestisje. Det virka som noko voldsomt viktig på ein måte, kanskje føler eg at det er overbyråkratisk då i måten det skal

arbeidast med eller det skal dokumenterast på, men eit eller anna må der vel som sagt vere.»

Kan det vere at folk vert skremt av å skrive ein IOP? Vert det stilt for store krav til lærarane når det gjeld skriving av ein individuell opplæringsplan? Det denne læraren seier kan tyde på at der er usikkerheit kring kva som skal stå der og korleis ein IOP skal skrivast. I §5.5 i Opplæringslova står det: «...Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast.» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det står ingenting i opplæringslova om kor langt eller kor omfattande ein slik plan skal vere. Den skal vere eit arbeidsreiskap som skal brukast flittig av alle som jobbar med eleven sitt pedagogiske tilbod (Fjæran-Granum, 2011). Korleis kan då ein IOP utformast på best mogleg måte slik at alle som jobbar med eleven brukar den i kvardagen? Kan det vere naturleg å tenke den praktisk, konkret og oversiktleg slik som vart nemnt av ein lærar tidlegare, eller må den vere omfattande og innehalde alle detaljar slik at alle får inn med teskei kva som skal gjerast? Vi må nok spørje oss kven som skal bruke denne planen? Den skal vere for alle som jobbar med eleven, også for foreldra. Dette må vere i bakhovudet når ein slik plan skal skrivast. Når den eine læraren snakkar om at vedkomande knyt IOP opp mot prestisje, så kan det tyde på at det skal vere mange fine ord og velformulerte setningar. I utgangspunktet skal det vere eit arbeidsverktøy! Korleis kan vi få ein IOP til å bli akkurat det? Er det noko «voldsomt viktig» med måten ein slik plan vert arbeid med, slik som læraren seier? Eller er det viktigaste å ha ein plan? Solli (2005) skriv at sjølv om det vert utarbeida ein plan, så seier ikkje det automatisk at planen har god kvalitet og vert brukt i praksis. Dette er noko som vert understøtta av mine data. Når eg spør lærarane om dei brukar den som eit arbeidsreiskap svarar dei:

«Alt for lite. Det er ikkje eit kvardagsverktøy for meg...når den er skriven, så er den skriven for å ha dokumentasjon og så held ein seg innafor dei rammene, men...så er det fort gjort å putte den ned i ei skuffe og satse på at det ordna seg.»

«...eg går ikkje inn kvar dag å ser, men eg ser i frå veke til veke, eller med annakvar veker mellomrom at eg faktisk jobbar med dei måla eg skal nå. For det er greitt å gjere det slik at ein ikkje gløymer det.»

«Eg har den i bakhovudet fordi eg har jobba så mykje med den og dermed så ligg han der... det er ikkje uvanleg at eg sånn innimellom går tilbake å ser på den også.»

«...vi skriv det for foreldra sin del og så putta vi det i skuff og så tar vi det opp igjen til neste år når vi skal skrive nytt dokument.»

Svara indikerar at bruken av IOP i skulekvardagen er varierende. Dei aller fleste svarar likevel at dei brukar den, men at den ikkje blir opna og gått gjennom kvar dag. Hensikta er som Stangvik (2001) skriv, å gjere arbeidet meir systematisk og målretta og da er kanskje den viktigaste delen det som eine læraren i intervjuet svara «...*har den i bakhovudet...*». Dersom dei som jobbar med eleven har desse tankane med i seg i kvardagen, utan å nødvendigvis lese på den kvar dag, skulle ein tru at det går bra. Svara viser altså at nokre sjekkar IOPen med jamne mellomrom medan andre lar den ligge i ei skuffe. Men kvifor skrive ein plan og ikkje bruke den? Føler desse lærarane at den ikkje er god nok? Er ikkje den lett nok tilgjengeleg for gjennomgang? Dette er kanskje noko som det burde vore gjort ei grundigare undersøking om for å finne ut av. Rapporten frå New Zealand seier at dei trur rolla til IOP til slutt vil medføre høg standard på utdanninga til elevar med spesielle behov, og at dette gjenspeglar seg i utdanningsresultatet og livskvaliteten til desse elevane (Mitchell et al., 2010). Og ingenting er vel betre enn det...

5 Oppsummering av hovudpunkta frå teori og drøfting

Då eg skulle byrje på denne forskinga, hadde eg ingen kjennskap til og kunnskap om feltet frå før. Det viktige med å få gjere eit kvalitativt forskingsintervju er det få gå i djupna på lærarane sine eigne tankar og erfaringar. Før eg skulle byrje på intervju, hadde eg lest meg opp på tidlegare forskning rundt temaet og gjekk kanskje derfor til intervju med ei fortolking på kva svar eg ville få, før eg hadde fått begynt. Oppgåva mi var å beskrive desse opplevingane og erfaringane som lærarane hadde, så nært opp mot deira originale uttalelsar og erfaringar som mogleg. Samtidig prøvde eg å finne ei djupare meining i svara og tolke desse sitata. Eg skulle finne relevante sitat, reflektere rundt desse og trekke inn ei teoretisk ramme kring fortolkinga av uttalelsane. Erfaringane og uttalelsane var mange, men der var nokre hovudpoeng som eg tenker det er viktig å trekke fram på slutten av denne oppgåva.

Når det gjeld sjølve årsak og hensikt med IOP, hadde alle lærarane kjennskap til IOP og kva den skulle brukast til. Korleis planen skulle skrivast og kvifor den var viktig var det ulike tankar rundt. Som Stangvik (2001) skriv så må den individuelle opplæringsplanen i mange tilfelle bli sett på som eit av instrumenta i eit større hjelpeprosjekt for eleven. Hensikta er å gjere arbeidet meir systematisk og målretta slik at det vert sikra resultat for dei individa det gjeld. Ut i frå mine intervju kom det fram at skuleleiinga kunne vore meir tydeleg på kva dei forventa og også gi grundigare informasjon kring viktigheita med individuelle opplæringsplanar som arbeidsverktøy. Kan vi i tillegg tenke at det burde vore meir rettleiing og informasjon frå eit nasjonalt plan enn det det er i dag? Vi har føringane, men det må også vere eit system som sikrar at det når heilt ut til dei lærarane som skal utøve dette i praksis. Det nyttar ikkje med gode tankar på eit papir dersom dei som skal bruke det ikkje forstår eller har kjennskap til det. Dersom dei nye tilsyna i kommunane (Kunnskapsdepartement, 2013) vert gjort på ein god måte, vil vi forhåpentlegvis i framtida kunne unngå å høyre om lærarar som skriv IOPar berre for å gjere det utan at planane vert brukt i praksis. Det er ikkje ønskjeleg at dette skal vere eit dokument som blir sett på som eit unødvendig tilleggsarbeid. Lærarane eg intervjuar gav uttrykk for at dei ville det beste for alle elevane sine. Nokre av dei såg likevel ikkje at IOPen vart brukt slik den var tiltenkt i arbeidet med elevane. Kvifor skulle dei bry seg når leiing og kommunane ikkje brydde seg? Ei mulig løysing kan vere at både regjeringa, kommune og skuleleiing viser lærarane at dette kan fungere og vere eit gode, ikkje berre for elevane, men også for lærarane sjølv i sitt daglege arbeid med desse barna/ungdommane. Ei anna løysing kan vere at lærarane får betre opplæring i utarbeiding og praktisering av IOP.

Når det gjeld elevar som har krav på individuelle opplæringsplanar så er dette elevar som har fått innvilga spesialundervisning etter enkeltvedtak. Forsking viser at det er store variasjonar mellom kommunane når det kjem til antal elevar som får spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2011). I intervju mine kom det fram bekymring for at tilpassa opplæring skulle ta over for elevar med IOPar. Desse elevane mister då dei individuelle rettighetene som følgjer eit enkeltvedtak, og dei risikerer å bli ein av mange som får tilpassa opplæring eller styrking. Korleis vil det fungere i praksis? Dette er det lite forskning på og er nok også grunnen til at lærarane er skeptiske til at tilpassa opplæring erstattar spesialundervisning. Med eit enkeltvedtak og ein opplæringsplan som er tilpassa den enkelte elev har eleven ei slags forsikring på at han eller hennar rettigheter vert ivaretekne. Dersom det ikkje blir gjort, kjem fort usikkerheita og eleven kan bli ein av mange som kjempar om hjelpa. Som eine læraren sjølv seier, så er det eit sårbart system som fort kan falle saman dersom det ikkje vert gjort på ein god måte. Økonomi er ofte ein av grunnane til at tilpassa opplæring vert brukt i staden for spesialundervisning. Økonomi skal ikkje vere eit hinder for at barna skal få den hjelpa dei treng, men likevel skjer det. Ei løysing på dette kan vere at regjering, kommunar og skuleleiing må setje av nok midlar til spesialundervisning. Desse midlane må vere øyremerka slik at dei ikkje forsvinn til andre ting.

Personalressursen er eit viktig punkt som kjem fram både i intervju og i tidlegare forskning. Dette viser at assistentar har mykje av ansvaret for gjennomføringa av spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009). Samtidig har dei då ansvaret for å følgje opp det som står skreve i den individuelle opplæringsplanen. Spørsmålet er kor vidt dette er bra for elevane og om assistentane har den nødvendige kjennskapen til innhaldet i IOPen og klarer å dra nytte av den i arbeidet sitt? Egelund og Tetler (2009) skriv at internasjonal forskning viser at det er heilt avgjerande med høg kompetanse hos dei tilsette for å få ein positiv effekt av spesialundervisninga. Eg har også stilt spørsmålsteikn ved at IOPen er så lite tilgjengeleg og at det kan sjå ut som at det er for store restriksjonar kring kven som skal ha tilgang til den. Fjæran-Granum (2011) påpeiker at alle som jobbar med eleven må vere med i arbeidet om IOP, også assistentar. Vi kan ikkje gjere den så hemmeleg at den mister sin funksjonalitet. Det er mange dyktige assistentar der ute, men vi må heile tida tenke kva som er til det beste for barnet. Mulige løysingar på dette kan vere at assistentane i mykje større grad tar del i prosessen med å skrive ein IOP, dersom dei skal ha ansvar for delar av spesialundervisninga til eleven. Ei anna løysing, dersom ein skal nytte assistentar, er at assistentane får ha jamnlege møter med ein lærar som har hovudansvaret for spesialundervisninga. Og at desse i samarbeid

evaluerer og kjem fram til vidare framdrift. Det kan også vurderast å redusere bruken av assistentar for å auke den positive effekten av spesialundervisninga.

Når det gjeld samarbeid så undrar eg på korleis vi skal kunne hjelpe eit barn med spesielle behov utan å samarbeide? I mine auge, men også i tidlegare forskning og i nasjonale føringar (R. S. Hausstätter, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2006a; Mitchell et al., 2010; Utdanningsdirektoratet, 2009) har det blitt framheva viktigheita ved samarbeid mellom dei som skal vere saman med desse barna. Det kan gjelde samarbeid med heimen, eleven sjølv, mellom lærarar, assistentar, PPT, men også andre hjelpeinstansar. Er dette realiteten? For nokre ja, men for mange nei... Tankane og meiningane er mange. Det er tidkrevjande med samarbeid, men tenk på kva vi får igjen. Foreldra og elevane sjølv sitt på mykje nyttig informasjon som læraren kan og bør dra nytte av i si utarbeiding av ein IOP. Det er ingen som kjenner eleven så godt som dei. Ei løysing på dette er at vi har eit kontinuerleg samarbeid gjennom året der foreldre får tilbakemeldingar på korleis det går og om der er behov for endring. Eine læraren i intervjuet mitt seier at dei kanskje ikkje gir foreldra rom til å kunne kome med innspel. Det er mulig at skulane kan gjere endringar i føringane for korleis dei skal gå fram når ein IOP skal utarbeidast. Eg har forståing for at nokre foreldre ikkje ønskjer å kome med innspel, men moglegheita må vere til stades i større grad enn den er i dag. Der er lærarar, også i mine intervju, som legg vekt på viktigheita av samarbeidet med heimen. Desse lærarane tar foreldre aktivt med i planlegginga og opplever dette som veldig positivt for alle partar. Når det gjeld elevane sjølv var lærarane samstemte i at det kom litt an på eleven, men at det var alltid elevens beste som stod i fokus og det vart gjort endringar undervegs dersom planen ikkje passa for eleven sjølv. På den måten meinte lærarane at eleven indirekte var med på utarbeidinga av sin eigen opplæringsplan. Eg tenker også på lik linje med dei som eg intervjuar at dette er fornuftig. Samtidig som ein kan vurdere å ta dei med på ein diskusjon, slik som eine læraren foreslo, dersom alder og modning tilseier det. Det er tross alt deira plan.

Samarbeidet med andre lærarar gjekk igjen som noko som kunne bli betre når det gjaldt utarbeidinga av IOP. Det vart nemnt at det var eit einsamt arbeid, som fort kunne ta for lang tid dersom alle skulle ta del. Men mange som eg intervjuar, såg fordelane med eit slikt samarbeid. Viktigheita kring eit samarbeid går som nemnt tidlegare igjen fleire plassar i forskning og i nasjonale føringar, både Utdanningsdirektoratet (2009) og New Zealand-rapporten (Mitchell et al., 2010) slår fast dette, og det er nok ikkje utan grunn. Som Haustätter (2012) skriv så er det først og fremst når ein har fått med alle synspunkt, erfaringar og kompetanse at ein klarer å få ei god nok innsikt i dei totale utfordringane som ein står

overfor. Eg meiner dette er viktig å ta med seg når nye IOPar skal skrivast. Ei muligheit er at skuleleiinga legg føringar for samarbeid med IOP. Ja, det kan vere veldig tidkrevjande, men med tanke på resultatata som kan kome av det, er det i mine auge heilt klart verdt det.

Når det gjeld samarbeidet med andre instansar, vil nok det kome meir an på kva vanskar elevane har. Men samarbeidet med PPT er noko som vil vere aktuelt i alle tilfelle. PPT har skreve den sakkyndige rapporten som den individuelle opplæringsplanen skal byggje på og er etter mitt skjønn ein naturleg samarbeidspartner for arbeidet med IOPen. Dette samsvarar ikkje med dei svara eg får under intervju. Det er mogleg at kommunane sjølv må gå inn å sjå på korleis dette kan organiserast på ein betre måte. Når forskning viser at lærarane er usikre på skrivinga av IOP (Knudsmoen, 2011), tenker eg at det er enda viktigare at PPT kan vere med å rettleie og kanskje forklare punkt som er uklare i dei sakkyndige vurderingane. I beste fall vil dette kunne gi enda betre IOPar som kan skape ein enda betre kvardag og framtid for elevar som treng spesialpedagogisk hjelp.

Dei individuelle opplæringsplanane er eit arbeidsverktøy som skal vise mål for og innhaldet i opplæring og korleis den skal gå føre seg (Kunnskapsdepartementet, 1998). For å få til ein god IOP må vi ha eit godt samarbeid med heim, andre lærarar og assistentar som skal arbeide med eleven og PPT (eventuelt andre instansar). Utan å ha dette på plass vil ikkje elevane få eit best mogleg tilbod i mine auge. Samarbeid er og blir viktig, spesielt for arbeidet kring elevar med spesielle behov! Vi kan ikkje velje vekk å gi dei den hjelpa dei har krav på ved å skjule det bak tilpassa opplæring og styrking. Samtidig må vi bruke skjønn og tenke på kva som er til det beste for den enkelte elev. Lova seier klart frå at alle elevar som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av den ordinær undervisning, har krav på spesialundervisning gjennom enkeltvedtak (Kunnskapsdepartementet, 1998). Dei har då samtidig krav på eigen individuell opplæringsplan. Skulane har ikkje kome heilt i mål med korleis dette bør fungere i praksis, men det er viktig at der er ein plan for forbetring. I tillegg ser vi at der er moglegheiter for at vi med enkle grep kan gjere dette enda meir funksjonelt, fornuftig og brukarvennleg.

Det trengst framleis mykje forskning for å finne ut både korleis arbeidet med IOP fungerer i praksis og for å kunne sjå nærmare på effekten av spesialundervisninga for elevar som har IOP.

6 Kjeldeliste:

- Aarnes, A. (2008). *IOP i praksis: individuelle planer og tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring: Møreforskning i Volda.
- Bele, I. V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse-og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(06), 477-491.
- Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (2011). Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*(01), 50-64.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk*(06), 42-52.
- Denscombe, M., & Larson, P. (2009). *Forskningshandboken : för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* ([Uppl. 2] utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (L97)*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Egelund, N., & Tetler, S. (2009). *Effecter av specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserede læringsituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Fjæran-Granum, T. (2011). *IP og IOP*. Oslo: Spiss forl.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hall, J. B. (2013). Felles nasjonalt tilsyn- valget mellom kontroll og hjelp til selvhjelp. *Bedre Skole*(nr. 4), 17-21.
- Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2013). Spesialundervisningens stabiliserende rolle i grunnskolen. I: *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. (s. 191-210). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012). Den individuelle opplæringsplanen som strategisk dokument. I: *Inkluderende spesialundervisning* (s. 198 s.). Bergen: Fagbokforl.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (1967). *Forvaltningsloven*.

- Kirke- utdannings- og forskingsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen. (M87)*. Oslo: Aschehoug.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., & Overland, T. (2011). «*Tilfeldighetenes spill*». *En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr.uke*. (Høgskolen i Hedmark, rapport 09/2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Kunnskapsdepartementet. (1998) *Opplæringslova*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St. meld. nr.16, 2006-2007). Oslo: Departementet
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skulen*. (St. meld. nr.31, 2007-2008). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009:18). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- 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: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. nr.20 2012-2013). Oslo.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Rygge, J., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G. (2010). Begrepet læringsmiljø. I: *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning.*: Cappelen Damm AS.
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans. Report to the New Zealand Ministry of Education*. Henta 02.02.2014 frå <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/literacy/literature-review>
- Nilsen, S. (1997a). *Individuelle opplæringsplaner- utbredelse, innhold og kvalitet*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Universitet i Oslo.
- Nilsen, S. (1997b). Individuelle opplæringsplaner-redskap for kvalitet i spesialpedagogisk arbeid? I: B. r. Rognhaug (Red.), *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid i lys av*

- utdanningspolitiske retningslinjer. Sluttrapport.* (s. 97-112). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Nilsen, S. (1997c). *Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner : en intervjuundersøkelse.* Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet.
- Nilsen, S. (1999). Individuelle opplæringsplaner i grunnskolen. *Spesialpedagogikk*(5), 3-11.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet.* (Høgskolen i Hedmark, rapport 09/2009) Elverum: Høgskulen i Hedmark.
- Olsen, M. H. (2014). Inkluderende læringsmiljø: Hvorfor, hva og hvordan. I: S. r. Germeten (Red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning.* (s. 39-58). Bergen: Fagbokforlaget.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Stangvik, G. (2001). *Individuelle opplæringsplaner- og habiliteringsplaner.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(02), 104-114.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole- ny læreplan.* (St.meld. nr.29, 1994-1995). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.* Oslo.
- Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. I: U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg, E. Roland & (red.) (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 34-50). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1:

Intervjuguide

Spørsmål kring utarbeidinga av IOP:

1. Kva meiner du er formålet med IOP?
2. Korleis er rutineane for utarbeiding av IOP på din skule?
3. Kva erfaring har du med desse rutineane og korleis fungera dei i praksis?
4. Finst der ein kommunal mal? Korleis fungerer eventuelt denne?
5. Påverkar rammene skulen kan tilby utarbeidinga av IOP?
6. Retningslinjene seier at foreldre og elev skal få ta del i planlegginga av IOP, korleis opplever/erfarer du dette i praksis?
7. Kva tek du utgangspunkt i/kva legg du vekt på når du utarbeider ein IOP? (Sakkyndig vurdering, mål, innhald, organisering, foreldre og elevmedverknad o.s.v.)
8. Korleis er samarbeidet med andre lærarar? Vert IOP samordna med klassens plan?
9. Korleis opplever du samarbeidet med PPT med tanke på utarbeidinga av IOP?
10. Korleis opplever du nytten av å utarbeide IOP?
11. Er det noko du opplever kunne vore gjort annleis eller betre? I tilfelle kva og korleis kunne du tenkt deg å gjort dette?

Bruk og gjennomføring av individuelle opplæringsplanar:

1. Korleis brukar du individuelle opplæringsplanar i di daglege undervisning?
2. Kva betydning har IOP for gjennomføring av spesialundervisninga?
3. Kven gjennomfører spesialundervisninga? Dersom dette er nokre andre enn deg, korleis opplever du at dei dreg nytte av IOP i dette arbeidet?
4. Dersom spesialundervisninga fell ut, blir dette då tatt igjen ved seinare anledning? Viss nei, korleis påverkar dette målsetjingane i den individuelle opplæringsplanen?
5. Korleis opplever du den praktiske nytta av IOP? Kva er positivt og kva opplever du som utfordrande?
6. Kva rolle spelar foreldra i gjennomføring av IOP?
7. Føler du at elevar som har fått utarbeid ein IOP fungerer betre fagleg og sosialt i etterkant?

Vedlegg 2:

Førespurnad til lærarar

Elisabeth Hagebakk

6200 Stranda

Telefon

Stranda 10.02.2014

Lærarar ved X skule

FØRESPURNAD OM Å DELTA I INTERVJU.

Eg studerar spesialpedagogikk på Høgskulen i volda og skal no i gang med den avsluttande masteroppgåva. I den forbindelse søker eg informantar som kan bidra med data til masterprosjektet mitt. Temaet for masteroppgåva er individuelle opplæringsplanar i spesialundervisninga. Eg ønskjer å få betre innsikt om lærarens erfaringar og perspektiv i arbeidet med individuelle opplæringsplaner i barneskulen og ungdomsskulen. Planen er å foreta ein intervjuundersøking blant lærarar som er med eller har utarbeid og brukt IOP. Undersøkelsen vert retta mot to barneskular og to ungdomskular, der rektorane bes ta kontakt med to lærarar ved skolen som oppfyller dei kriterier som er nemnd.

Det er ønskeleg at lærarane skal føle seg frie til å sei kva dei tenkjer og har erfart rundt dette temaet. Dette vil bli sikra gjennom anonymisering av intervjuet. Det vil bli nytta lydband under intervjuet. Lydbanda vil bli sletta når oppgåva er ferdig. Forventa prosjektslutt vil vere 01.12.2014. Ingen resultat vil kunne førast tilbake til den enkelte lærar eller skule. Det er frivillig å delta i undersøkinga, og aktuelle lærarar kan utan problem velje å trekke seg og sitt bidrag frå datamaterialet.

Dette er første henvending for å undersøke om skulen er interessert i å delta.

Dersom noko er uklart kan eg kontaktast på tlf.... eller send ein e-post til... Det kan også rettast spørsmål til min veileder førsteamanuensis Aina Sætre på e-post... eller tlf...

Eg ser fram til samarbeid med lærarane på ... skule og håper på eit positivt svar.

Med vennleg helsing

Elisabeth Hagebakk, Mastergradstudent

SAMTYKKEERKLÆRING Eg har motteke informasjon om studien av lærarane sine erfaringar og perspektiv i arbeidet med individuelle opplæringsplanar og ønskjer å stille til intervju.

Signatur...

Telefonnummer:...

Vedlegg 3:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Aina Sætre
Institutt for pedagogikk
Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 14.10.2014

Vår ref: 37561/5/LTLR

Deres dato:

Deres ref:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til endringsmelding, fra student Elisabeth Hagebakk, mottatt på epost 10.10.2014 for prosjektet;

37561 Korleis arbeider læraren med utarbeiding og gjennomføring av IOP i skulen?

Personvernombudet finner at prosjektperioden kan utsettes til 01.06.2015. Vi gjør imidlertid oppmerksom på at dersom datamaterialet ikke kan anonymiseres til da, kan det bli aktuelt å kreve at utvalget blir informert om den fortsatte oppbevaring av personopplysninger.

Personvernombudet legger til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Personvernombudet vil ved prosjektslutt, 01.06.2015, rette en henvendelse vedrørende status for behandling av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kopi: Elisabeth Hagebakk, Ospesletta 17, 6200 STRANDA

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svl.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 61 53. solvi.anderssen@uit.no