



HØGSKULEN I VOLDA

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Individuelle opplæringsplaner

- en dokumentundersøkelse av innholdet sett i forhold til intensjonene i lov og regelverk

Hanne Pauline Jensen
høst 2008

Forord

Ferdig! Veien frem til levert masteroppgave er til endes.

Takk til veileder Arne Ove Opheim for råd, stor imøtekommenhet og velvillighet underveis på denne veien.

Takk Marit, på veien frem til masteroppgaven har samarbeidet med deg gjennom prosjektarbeidet vært til stor inspirasjon, og har betydd mye for at jeg i det hele tatt tok fatt på masterstudiet og står her med levert oppgave.

Takk også til resten av kollegaene mine for tålmodighet og overbærenhet, der jeg i perioder har vandra rundt mer fraværende enn tilstede. Nå kommer jeg tilbake, og gleder meg til å ta med erfaringene og kunnskapen fra denne oppgaveprosessen inn i videre jobb sammen med dere. Takk også til Anne Marie og Eva for oppmuntring, tilrettelegging og all god vilje. Dere inspirerer til utfordringer og lager rom for at det er mulig å ta dem.

Takk venner og familie, for korrekturlesing, innspill, støtte og oppmuntring underveis. Hva skulle jeg ha gjort uten dere!

Dette har vært en utfordrende og lærerik prosess på mange måter. Den har også vist meg at dette er et landskap jeg har fått lyst til å utforske videre; ikke bare det mangfoldige spesialpedagogiske feltet, men også vitenskapens spennende verden.

Kristiansund, desember 2008

Hanne Pauline Jensen

INNHold

1.0	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn og valg av tema	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Oppbygging av oppgaven	3
2.0	TEORI	5
2.1	Fremveksten av individuell opplæringsplan	5
2.1.1	IOP lovfestes	6
2.1.2	Endringer i lovverket	6
2.2	Spesialundervisning	7
2.2.1	Spesialundervisning som juridisk rettighet	8
2.2.2	Kategorisk og relasjonelt perspektiv på spesialundervisningen	9
2.2.3	Spesialundervisning og ordinær opplæring som et komplementært forhold	11
2.3	Innholdet i individuell opplæringsplan	12
2.3.1	Mål og innhold i opplæringen	13
2.3.2	Gjennomføring av opplæringen	14
2.3.3	IOP og samordning med ordinær plan	15
2.3.4	IOP i et læreplanteoretisk lys	17
2.4	Utforming av individuell opplæringsplan	18
2.4.1	Ansvarlig for utarbeidelsen	19
2.4.2	Bruken av mal	19
3.0	METODE	20
3.1	Valg av metode	21
3.1.1	Design	21
3.1.2	Kvalitativ innholdsanalyse som metode	21
3.2	Planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen	22
3.2.1	Utvalg og tilgang	22
3.2.2	Innsamlingen	23
3.2.3	Kildekritiske vurderinger	24

3.3	Bearbeiding og analyse av data	25
3.3.1	Koding og kategorisering	25
3.3.2	Registrering og analyse av data	25
3.3.3	Formidling av resultatene	26
3.4	Egen rolle og forforståelse	27
3.6	Reliabilitet, validitet og generalisering	28
3.6.1	Validitet	28
3.6.2	Reliabilitet	28
3.6.3	Generalisering	29
4.0	EMPIRI	29
4.1	Presentasjon av datagrunnlaget	29
4.2	Grunnlag for spesialundervisningen	30
4.2.1	Styrker	31
4.2.2	Vansker	31
4.2.3	Elevperspektiv	32
4.3	Mål og innhold i spesialundervisningen	33
4.3.1	Mål for det totale opplæringstilbudet	33
4.3.2	Kombinasjon av vanlige og alternative mål og innhold	35
4.3.3	Alternative mål og innhold	37
4.3.4	Vanlige mål og innhold	38
4.3.5	Hvordan formuleres mål og innhold?	39
4.4	Gjennomføring av spesialundervisningen	41
4.4.1	Materiell og utstyr	41
4.4.2	Organisering av tids- og personressursen	42
4.4.3	Samarbeid	44
5.0	DRØFTING	45
5.1	Mål og innhold for spesialundervisningen	46
5.1.1	Grunnlaget for spesialundervisningen	46
5.1.2	Den helhetlige opplæringssituasjonen	49
5.1.3	Målformulering	51
5.1.4	Innhold i spesialundervisningen	54
5.2	Organisering av spesialundervisningen	59

5.2.1	Organisering av tids- og personressursen	59
5.2.2	Fysiske rammer og utstyr	61
5.2.3	Samarbeid	62
5.3	Utforming av individuell opplæringsplan	66
5.3.1	Bruk av mal	66
5.3.2	Skriftliggjøringen	67
6.0	KONKLUSJON	68
6.1	Oppsummering og svar på problemstillingen	68
6.1.1	Egne refleksjoner over resultatene sett i lys av teori	71
6.2	Refleksjon over eget arbeid	71
6.3	Praktiske implikasjoner og vurderinger	72
	SAMMENDRAG	74
	LITTERATURLISTE	76
	VEDLEGG	

1.0 INNLEDNING

1.1 *Bakgrunn og valg av tema*

Denne oppgaven handler om innholdet i individuelle opplæringsplaner (IOP) i grunnskolen. Innholdet i IOP representerer den planlagte spesialundervisningen for en elev. Spesialundervisning er en måte å få tilpasset opplæring på, når en elev ikke får eller kan få godt nok utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen. Tilpasset opplæring er det overordna prinsippet for all opplæring i skolen, og det gjelder for alle elever. Spesialundervisning derimot, gjelder bare for noen. Når en elev har rett til spesialundervisning etter enkeltvedtak, sier opplæringsloven at det skal utarbeides en IOP (Opplæringsloven § 5-5). Det er spesialundervisning i denne juridiske forstanden som gjelder i denne oppgaven. Innholdet i IOP skal slik sikre at eleven får en likeverdig opplæring, og kvalitetssikre denne opplæringen.

Tilpasset opplæring innebærer at undervisningen skal tilpasses eleven, slik at eleven lærer og utvikler seg. Samtidig skal eleven erfare fellesskap i skolen. Dette er et vesentlig prinsipp i en inkluderende skole. Fellesskapet som ramme for opplæringen er sterkt vektlagt i offentlige styringsdokumenter. Dette gjelder for alle i skolen, også elever med IOP. På den måten kan en si at innholdet i IOP skal føre til tilpasset og inkluderende opplæring. Det spenningsfeltet som her kommer frem, mellom hensynet til individet og til fellesskapet, mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, vil være gjennomgående i denne oppgaven.

Som nevnt over forholder innholdet i IOP seg til idealene om en likeverdig og tilpasset opplæring, i en inkluderende skole for alle. Forskning viser at det ser ut til å være stor avstand mellom ideal og realisering i norsk spesialundervisning (Solli 2005). IOP ser ut til å være godt etablert i skolen, men det finns lite kunnskap om IOP i perioden etter den nye opplæringsloven fra 1998. IOP omtales som et "kunnskapshull", både ut fra oppsummering av forskning på området og av annen offentlig kartlegging og dokumentasjon (Solli 2005, Utdanningsdirektoratet 2007a). Det konkluderes med at det er et klart behov for mer forskning på området. Blant annet trekkes det konkret frem behovet for mer kunnskap om innholdet i IOP og forholdet til klassens plan

(Utdanningsdirektoratet 2007a). Skal den enkelte elev kunne delta i det sosiale fellesskapet med andre elever, må IOP også forholde seg til klassens plan. Men klassens plan må også forholde seg til, og samordnes med IOP (Nordahl og Overland 1997).

I jobben min som spesialpedagog innen barnehabiliteringsfeltet, må jeg ofte forholde meg til IOP. Det kan være som en del av grunnlagsmaterialet når en elev henvises for utredning, eller som et mulig møtepunkt for samarbeid med PP-tjenesten eller lærere i skolen. Min erfaring er at det varierer sterkt hvor nyttig innholdet i IOP oppleves. Dette sett ut fra mitt ståsted, men også fra foreldrenes og skolens side.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av dette vil jeg i denne oppgaven undersøke innholdet i individuelle opplæringsplaner, og har formulert følgende problemstilling:

I hvilken grad samsvarer innholdet i individuelle opplæringsplaner med intensjonene i lov og regelverk?

Innenfor denne problemstillingen kommer jeg til å rette søkelyset særlig mot følgende forventninger i lov og regelverk:

- IOP skal inneholde mål og innhold for spesialundervisningen, og vise hvordan denne drives
- IOP skal ta utgangspunkt i og samordnes med ordinær plan, så langt som mulig

Fokuset mitt vil være på skjæringspunktet mellom disse to forventningene.

Jeg vil ha en bred tilnærming til temaet i undersøkelsen, siden det fins lite kunnskap om hvordan innholdet i IOP er i dag. Formålet med denne undersøkelsen er for det første å bidra med mulig ny kunnskap om innholdet i IOP. Problemstillingen min innebærer en vurdering av samsvar mellom idealer og realiteter. Oppgaven skal altså si noe om realitetene er som forventet ut fra intensjonene, eller ikke. Slik sett ønsker jeg at prosjektet mitt kan bli et nyttig supplement til forskningen som finns på feltet, og bidra til mer kunnskap om innholdet i individuelle opplæringsplaner.

Jeg går ikke inn på bruken av IOP, ettersom datamaterialet mitt ikke tar høyde for det. Jeg gjør heller ikke interne vurderinger av de enkelte planene. Selv om IOP er et læreplandokument velger jeg ikke å gå i dybden på læreplanteori eller læreplanarbeid i denne oppgaven. Når jeg likevel beveger meg inn på dette teorifeltet er det for i større grad å kunne belyse det som er mitt fokus i denne oppgaven, samordningen med ordinær plan.

De offentlige intensjonene og forventningene til innholdet i IOP formuleres i lov og regelverk. Dette vil i denne oppgaven nærmere bestemt være *opplæringsloven med forskrifter* (1998), og særlig kapitel 5 om spesialundervisning. Videre er regelverk og prosedyrer for IOP presentert i *Veiledning for spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring*, som sist ble revidert i 2004 (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Det planlegges en ny gjennomgang og revidering (Utdanningsdirektoratet 2007), men det er henvist til den i et rundskriv fra direktoratet i 2007 (Utdanningsdirektoratet 2007b). I tillegg vil stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) være sentral på området.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Fokuset for denne oppgaven er det spenningsfeltet IOP ser ut til å befinne seg i. Både generelt mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, og konkret når innholdet i IOP forventes samordnes med ordinær plan.

I teorikapitlet presenteres og belyses dette spenningsfeltet på flere måter. Først historisk, for å se den sammenhengen IOP har vokst frem i. Så de formelle og juridiske sidene ved spesialundervisningen, som har en direkte innvirkning på innholdet i IOP. Videre noen teoretiske innfallsvinkler, som til sammen utdyper spenningsfeltet ytterligere. Dette vil være det kategoriske og relasjonelle perspektivet på spesialundervisningen, for å belyse nærmere forholdet mellom individ og fellesskap. Så komplementaritetsteorien for å sette søkelyset på forholdet mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringen. Etter dette redegjør jeg for innholdet i IOP, ut fra forventningene slik de kommer frem i lov og regelverk. Dette relateres også til tidligere forskning om IOP, for

å peke på dagens realisering av intensjonene. Dette vil være sentralt for analysen av datamaterialet og i drøftingen av resultatene mine. Innholdet i IOP skal samordnes med ordinær plan, så langt som mulig. For å belyse samordningsdimensjonen ytterligere ser jeg kort på IOP i et læreplanteoretisk lys. Til slutt omtales også utformingen av IOP, der innholdet i IOP planlegges og skriftliggjøres.

I kapittel 3 redegjør jeg for planleggingen og gjennomføringen av dokumentundersøkelsen min, som omfatter 12 individuelle opplæringsplaner fra 5 ulike skoler. Jeg gir et innblikk i hvordan jeg har arbeidet med bruk av kvalitativ innholdsanalyse, og videre med vertikal, temabasert analyse. Videre drøftes også de forskningsmetodiske sidene ved undersøkelsen, og til slutt også forhold knyttet til validitet, reliabilitet og generalisering.

Videre i kapittel 4 presenterer jeg resultatene fra undersøkelsen min av innholdet i de 12 individuelle opplæringsplanene. Det gjøres i forhold til hovedkategorier som kommer frem gjennom bearbeidelsen og analysen av planene.

Jeg drøfter resultatene fra undersøkelsen min i kapittel 5. Drøftingen vil ta for seg hvordan innholdet i IOP ser ut til å samsvare med intensjonene i lov og regelverk, generelt og med særlig fokus på samordningsdimensjonen. Videre reflekterer jeg over resultatene i lys av teori som er presentert i teorikapitlet.

I kapittel 6 oppsummerer jeg drøftingen og presenterer noen konklusjoner fra forskningsresultatet mitt. Til slutt kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner over arbeidet med undersøkelsen.

2.0 TEORI

Denne masteroppgaven skal handle om hvordan innholdet i IOP ser ut til å samsvare med intensjonene som er gitt i lov og regelverk. I dette kapitlet vil jeg presentere og gjennomgå relevante faglige begrep, teori, forskning og offentlig dokumentasjon med bakgrunn i problemstillingen min. Jeg starter med å vise fremveksten av IOP i et historisk perspektiv. Så belyser og utdyper jeg begrepet spesialundervisning fra flere sider, både teoretisk og juridisk. Videre presenterer jeg intensjonene og forventningene knyttet til innholdet i IOP slik det kommer frem i lov og regelverk. Dette relateres også til tidligere forskning underveis. Til slutt gjør jeg rede for selve utformingen av IOP, der innholdet i IOP nettopp formuleres og synliggjøres. Til sammen vil dette danne grunnlaget for analysen og drøftingen av datamaterialet i dokumentundersøkelsen min.

2.1 *Fremveksten av individuell opplæringsplan*

Jeg vil her tydeliggjøre den sammenhengen IOP har vokst frem i og eksisterer i ved å se på fenomenet i et historisk perspektiv, med fokus på utviklingen i lovverket. IOP er et relativt nytt fenomen i skoleverket. Fremveksten av planene må i følge Dalen og Skårbrevik (1999) ses i lys av det spenningsfeltet som etter hvert oppstod mellom den vanlige opplæringen og spesialundervisningen. Det var blant annet ønske om å synliggjøre spesialundervisningen og bedre kvaliteten på undervisningen. Første gang IOP ble nevnt i offentlige innstillinger og utredninger var på slutten av 1980-tallet. I stortingsmelding nr. 54 (1989-90: 14) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov* blir ”undervisningsplaner eller læreplaner knytta til enkeltelever” omtalt. I senere utredninger og stortingsmeldinger blir IOP fremhevet som et viktig redskap for å sikre kvalitet og utvikling av spesialundervisningen. Dette var en periode med flere reformer på gang. De mest sentrale var ansvarsreformen for mennesker med utviklingshemming (HVPU - reformen) med integrering av elever med utviklingshemming i vanlig skole, og prosessen med nedleggelsen av statlige spesialskoler. Dette førte til utbygging av det spesialpedagogiske støttesystemet i kommunene. Det ble nå vektlagt best mulig kompetanse nært brukerne lokalt, i tillegg til utvikling av kvaliteten på spesialundervisningen.

Mellom 1992-96 ble det registrert en økning i bruken av IOP for enkeltelever. Over 90 % av aktuelle elever hadde IOP i grunnskolen og noe over 60 % i videregående skole (Skårbrevik 1996). Som en ser var altså IOP i bruk og godt etablert i skolen allerede før lovfestingen i forbindelse med ny opplæringslov i 1998.

2.1.1 IOP lovfestes

I 1993 ble det nedsatt et utvalg som skulle legge frem et forslag til et nytt og bedre opplæringslovverk (NOU 1995: 18). Utvalget drøftet blant annet spesialundervisning og bruk av IOP. Utredningen la vekt på at alle bestemmelsene i lovverket gjaldt alle elever. Det var ikke lenger relevant å snakke om integrerte elever. Det ble også lagt vekt på at den ordinære opplæringen skulle tilpasset den enkelte, og at det skulle tas hensyn til den enkelte elevs spesielle forutsetninger og evner så langt som mulig (ibid.). Det ble presisert at behov for spesialundervisning oppstår først når denne tilpassingen ikke gir tilstrekkelig utbytte. Spesialundervisning ble altså sett på som en måte å gi tilpasset opplæring på. På den måten ble relasjonen mellom ordinær tilpasset undervisning og spesialundervisning tydeliggjort. Når de ordinære læreplanene må fravikes var utvalget opptatt av at elevene får et kvalitativt godt tilbud. Derfor ble det nå foreslått krav om utarbeiding av IOP.

Regjeringen fulgte opp utvalgets forslag og den nye opplæringsloven ble vedtatt i juli 1998. Nå ble IOP lovfestet for barn og unge med spesialundervisning etter enkeltvedtak, nedfelt i § 5-5 (Opplæringsloven 1998). En annen sentral endring var at retten til tilpasset opplæring nå ble formulert i formålsparagrafen, og gitt som et overordna prinsipp i opplæringsloven (Opplæringsloven § 1–2).

2.1.2 Endringer i lovverket

I utredningen *I første rekke. En forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* foreslo kvalitetsutvalget å fjerne retten til spesialundervisning fra lovverket i (NOU 2003: 16). De ville isteden vektlegge tilpasset opplæring enda sterkere. Utvalget mente at det var stor variasjon i bruk av IOP og spesialundervisning i skolen. De drøftet muligheten til at alle elever kunne ha individuell plan, og på den måten få en bedre tilpasset opplæring.

Som et alternativ lanserte de muligheten til å lage en plan for basiskompetanse for alle elevene med krav om individuell oppfølging isteden for IOP. Bare elever med individuell plan etter bestemmelsene i helse- og sosiallovgivningen skulle få spesialundervisning etter enkeltvedtak, hvis det var nødvendig å avvike ordinær plan. Forslaget møtte stor motstand i høringsrunden. I stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003–2004)) gikk ikke departementet nærmere inn på utvalgets innspill angående individuelle planer. De foreslo å opprettholde retten til spesialundervisning. Samtidig var de tydelig på at det var et mål å redusere behovet for slik opplæring og at kvaliteten måtte bli bedre. I tillegg ville departementet vurdere forenkling av saksbehandlingsreglene, blant annet kravet om IOP. Stortinget vedtok å opprettholde retten til spesialundervisning med den begrunnelsen at det var vanskelig å ivareta elevens rettsikkerhet uten en lovfestet rett (Inst. S. nr. 268 (2003 – 2004)). I etterkant kom departementet med forslag om lovendringer som en oppfølging av stortingsmelding nr. 30 (Ot.prp. nr. 57 (2004–2005)). De foreslo å oppheve bestemmelsen om IOP i § 5–5 (Opplæringsloven 1998). Ved å gjøre enkeltvedtaket så tydelig og klart at det ikke er tvil om hva spesialundervisningen skal gå ut på, kan vedtaket være den individuelle opplæringsplanen (ibid). Det ble også foreslått at skolen selv skulle ha et selvstendig ansvar i å vurdere elevens behov for spesialundervisning, og bare innhente sakkyndig vurdering først når det var nødvendig for å belyse saken. Ingen av forslagene til endring ble vedtatt av stortinget (rundskriv-f-07-05), og bestemmelsen om IOP i § 5-5 i opplæringsloven ble stående.

2.2 Spesialundervisning

Det er flere måter å nærme seg begrepet spesialundervisning på. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i en formalavgrensning av begrepet. Derfor vil jeg først kort redegjøre nærmere for de formelle juridiske sidene ved begrepet. Deretter vil jeg se begrepet i et mer teoretisk lys for å få et bredere perspektiv i analysen og drøftingen av resultatene av undersøkelsen min.

2.2.1 Spesialundervisning som juridisk rettighet

Individuell opplæringsplan skal som tidligere nevnt være et redskap for kvalitetssikring av opplæringen for elever med spesialundervisning. Vi skal her se at innholdet i IOP har en direkte sammenheng med de formelle juridiske sidene ved spesialundervisningen.

Retten til spesialundervisning vurderes av PP-tjenesten i en sakkyndig vurdering (Opplæringsloven §§ 5-1, 5-3). I vurderingen skal PP-tjenesten på den ene siden utrede elevens forutsetninger og vansker, og på den andre siden elevens utbytte av den ordinære undervisningen. Denne vurderingen skal vise om eleven har rett til spesialundervisning. Her kommer relasjonen mellom spesialundervisningen og ordinær opplæring tydelig frem. Vurderingen skal i tilrådingen angi realistiske mål for eleven og hvilken opplæring som kan gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud. PP-tjenesten kan bruke andre instanser hvis de har mangelfull kompetanse selv (merknader til Opplæringsloven § 5-6). Både i vurdering av behovet og i utformingen av opplæringstilbudet skal elev og foresatte trekkes inn, og det skal legges stor vekt på deres syn (Opplæringsloven § 5-4). Vurderingen gjøres i stor grad skjønnsmessig, men det som står fast er at elevene skal ha samme totale undervisningstall som andre elever. Den sakkyndige vurderingen er rådgivende. Selv om dette er lovfestet viser undersøkelser at sakkyndig vurdering kan mangle eller ikke er i samsvar med § 5-3 i opplæringsloven (Solli 2005). Lillestøl (2007) viste i sin undersøkelse at det er uklart i hvilken grad skolene har rutiner og praksis for å bruke den sakkyndige vurderingen i utarbeidelsen av IOP.

På grunnlag av den sakkyndige vurderingen gjøres et enkeltvedtak om spesialundervisning, jfr. forvaltningslovens saksbehandlingsregler. Enkeltvedtaket skal i følge regelverket være klar og tydelig på hvilket opplæringstilbud eleven skal få. Det er ikke nok bare å angi omfanget. Vedtaket må også inneholde prinsippene for innholdet i og den organisatoriske gjennomføringen av opplæringen (Utdannings og forskningsdepartementet 2004). Dette ble ytterligere presisert i et rundskriv fra utdanningsdirektoratet i februar 2007 (Utdanningsdirektoratet 2007b). Statlig tilsyn i skolene hadde da påvist at enkeltvedtak manglet eller var ikke tilstrekkelig klare og entydige (Riksrevisjonen 2006).

§ 5-5 i opplæringsloven krever at skolen skal utarbeide en halvårsrapport for elevene som får spesialundervisning. Denne skriftlige rapporten skal gi en oversikt over den undervisningen eleven har fått og gi en vurdering av hvilket utbytte eleven har hatt av spesialundervisningen. Vurderingen må gjøres ut i fra målene i IOP og ses i forhold til den sakkyndige tilrådingen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Slik vil halvårsrapporten også kunne danne grunnlag for innholdet i en eventuell ny IOP. Undersøkelser har vist at halvårsrapporter kan være for generelle eller mangle helt (Solli 2005).

Den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket om spesialundervisning legger altså premissene for innholdet i IOP. Slik blir IOP en konkret utforming av innholdet av spesialundervisningen. Kvaliteten på dette grunnlagsarbeidet vil dermed indirekte ha innvirkning på kvaliteten på IOP.

2.2.2 Kategorisk og relasjonelt perspektiv på spesialundervisningen

Lærerens forståelse av og holdning til spesialundervisningen i skolen vil ha innvirkning på innholdet i IOP. Dette gjelder både for å begrunne behovet for spesialundervisningen og synet på hvordan den best bør gjennomføres (Haug og Bachmann 2006). Persson (1998) hevder at vi kan skille mellom to ulike perspektiver på spesialundervisningen, det kategoriske og det relasjonelle perspektivet.

Det kategoriske perspektivet er sterkt individrettet med fokus på vansker og avvik hos den enkelte eleven. Elevens vansker med å lære forklares ut fra en medisinsk, psykologisk tilnærming. Slik kommer det frem en patologisk begrunnelse for elevens behov. Denne forståelsen innebærer at det er patologien som hindrer dem i få utbytte av den ordinære tilpassa opplæringen. Spesialundervisningen blir da i følge Persson (1998) en måte å kompensere for eller redusere vanskene hos eleven. Det blir da viktig å identifisere vanskene, gjerne ved bruk av diagnostisering for å gi individuelt tilpasset hjelp. Spesialundervisning i dette perspektivet vil derfor resultere i en egen undervisning direkte rettet mot elevens vansker. Og nettopp individuelle tiltak som bygger på grundige diagnostiseringer blir måten å løse disse utfordringene på i skolen. Haug og Bachmann (2006) mener at denne kategoriske forståelsen av elevens behov

langt på vei kan forklare behovet for organisering av spesialundervisningen utenfor klasse eller gruppe. Spesialundervisningen kan slik også ha en avlastningsfunksjon for skolen og lærene ved at elever tas ut av den ordinære gruppen, og gjør den mer ensartet og problemfri (ibid.). Fokuset er da på elevens individuelle behov for opplæring og ikke på forhold i den ordinære opplæringsgruppen som kan ha betydning for elevens utbytte av opplæringen.

I følge Nordahl og Sunnevåg (2008) vil dette individorienterte spesialpedagogiske perspektivet i noen grad videreføres av de profesjonene som er aktive på det spesialpedagogiske feltet i skolen. De hevder at blant annet spesialpedagoger, psykologer, leger har hatt og har fortsatt stor makt og innflytelse til å definere eller diagnostisere hvem som har vansker og hvilken hjelp de trenger. I dette perspektivet har vi altså sett at betegnelsen eleven *med vansker* vil være dekkende.

I det relasjonelle perspektivet vil en heller si eleven *i vanskeligheter*. Dette er det motsatte av det kategoriske perspektivet (Persson 1998). Her forstår en elevens problemer med å lære hovedsakelig med bakgrunn i sosiale strukturer og mellommenneskelige relasjoner. På denne måten oppfattes flere av elevens individuelle problemer som en konsekvens av individets samspill med omgivelsene (Haug og Bachmann 2006). Innenfor denne forståelsesrammen er det fellesskapet som sosialt og organisatorisk system som i stor grad setter rammer og betingelser for elevens reelle deltakelse (Nordahl og Sunnevåg 2008). Slik kan elevens problemer være uttrykk for at skolen som organisasjon fungerer dårlig. I dette perspektivet vil den spesialpedagogiske oppgaven være å finne løsninger som gjør at de organisatoriske rammene fungerer bedre for den enkelte eleven. I et kategorisk perspektiv vil løsningen være å fjerne eleven fra de organisatoriske rammene. I et relasjonelt perspektiv blir altså målet å utvikle inkluderende fellesskap, med pedagogisk differensiering innenfor ordinære opplæringsgrupper og ved hjelp av støtte til de som arbeider der (Bachmann og Haug 2006). Persson (1998) argumenterer for at spesialpedagogisk virksomhet i skolen bør ses i et relasjonelt perspektiv. Det viktige blir da hva som skjer i spillet mellom ulike aktører i skolen. Et slik perspektiv innebærer også at en elevs forutsetninger kan ses relasjonelt. Det vil si at forandringer i omgivelsene kan påvirke elevens forutsetninger til å oppnå målene i opplæringen (ibid.).

Bachmann og Haug (2006) hevder videre at man ved å se på organiseringen av spesialundervisningen ikke automatisk kan si hvilket perspektiv som ligger til grunn. De hevder at en gjerne kan motta spesialundervisning i vanlig klasse etter en individpatologisk forståelse, og at det er mulig å få spesialundervisning utenfor klasse eller gruppe, men innenfor en relasjonell forståelse.

Fra det kategoriske til det relasjonelle perspektivet blir altså fokus flyttet fra å tenke tiltak ensidig knyttet til individet, til også å spørre om hvordan skolen som system kan endres slik at den passer bedre for de fleste. Det ser ut til at det kategoriske perspektivet er godt festet i skolen, og at det relasjonelle perspektivet står svakere og brukes i liten grad (Solli 2005, Bachmann og Haug 2006, Nordahl & Sunnevåg, 2008). Det relasjonelle perspektivet ser altså ut til å stå sterkere som ideal enn praktisk realitet i skolen.

2.2.3 Spesialundervisning og ordinær opplæring som et komplementært forhold

Spesialundervisning forholder seg relasjonelt til ordinær tilpasset opplæring. Dette er tidligere belyst i vurdering av den juridiske retten til spesialundervisning (2.2). Det har også kommet frem i redegjørelsen over. Her vil jeg utdype denne relasjonen ytterligere som et komplementært forhold.

Bachmann og Haug (2006) omtaler komplementaritetsteorien i sin rapport om forskning om tilpasset opplæring. De hevder at kvaliteten på den vanlige opplæringen står i et bestemt forhold til behovet for spesialundervisningen. Når kvaliteten på den vanlige undervisningen er god, blir det mindre behov for spesielle tiltak, enn når kvaliteten på den vanlige opplæringen er dårlig. Det vil si at de utfyller hverandre som fenomen, i en gjensidig avhengighet. Spesialundervisningen som gis er altså ikke bare på grunnlag av elevforutsetninger alene. Det har også å gjøre med hvordan den vanlige undervisningen makter å følge opp den enkelte elev. Haug (2003) hevder at vi har en skole som er lite følsom for variasjon og mangfold, og at skolen er best for dem som tradisjonelt gjør det godt der. Nordahl (2004) mener at den skolefaglige tradisjonen står sterkest, selv om mange av elevene som får spesialundervisning har behov for opplæring på sosiale og personlige områder. Han påpeker også at det vanligste tiltaket for atferdsproblematikk

ser ut til å være spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk (ibid.). Manglende tilpassing og differensiering av ordinær opplæring kan på den måten fremprovosere behov for spesialundervisning for mange elever (Bachmann og Haug 2006). Det er altså en sammenheng mellom kvaliteten på ordinær opplæring og behovet for spesialundervisningen. Spørsmålet blir da i følge Nordahl (2004) hva som vil hjelpe eleven best. Vil det være å forbedre den vanlige undervisningen eller å få spesialundervisning? Jeg har tidligere vist til at det er klare offentlige intensjoner om å gjøre den ordinære undervisningen bedre, slik at færre skal trenge spesialundervisning. Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) poengterer at skolen må gjøre seg bedre i stand til å møte variasjonen i elevenes forutsetninger og behov, og at det skal gjøres innenfor fellesskapet som ramme. Meldingen hevder at det er mulig å nå lenger i å ivareta behovet for individuell tilpassning gjennom bedre tilpassing av den ordinære opplæringen (ibid.). Målsettingen er altså å gjøre den ordinære opplæringen variert og mangfoldig nok til at de fleste kan lære og utvikle seg der. Slik vil færre ha behov for spesialundervisning. Sett i lys av komplementaritetsteorien vil ikke ordinære tiltak kunne løse alle utfordringene. Det vil alltid være noen som trenger særlige tiltak utover det vanlige (Bachmann og Haug 2006). Forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning er generelt lite studert, og det er lite forskning som ser på spesialundervisning og vanlig undervisning som deler av den samme verden (ibid.).

Jeg har nå redegjort for relevante sider ved spesialundervisningen. Innholdet i den individuelle opplæringsplanen skal som tidligere nevnt konkretisere og synliggjøre en elevs planlagte spesialundervisningstilbud. Jeg vil i det følgende presentere hva intensjonene i lov og regelverk mer konkret sier at IOP skal inneholde, for senere å bruke det som grunnlag for analysen og drøftingen av resultatene fra undersøkelsen.

2.3 Innholdet i individuell opplæringsplan

I følge opplæringsloven skal IOP ta utgangspunkt i lærevanskene og utviklingsmulighetene til eleven, vise mål for opplæringen, hvilket innhold den skal ha og hvordan opplæringen skal drives (Opplæringsloven § 5-5). Hva den mer skal

inneholde og hvor grundig planen skal være, avgjøres i hvert tilfelle (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

2.3.1 Mål og innhold i opplæringen

Mål og innhold for opplæringen fastsettes i utgangspunktet i den nasjonale læreplanen for skoleverket. Disse planene gjelder også for spesialundervisningen, så langt det passer (merknader til Opplæringsloven § 5–5). Den nye læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) bruker begrepet kompetansemål for hovedområdene i fagene (Utdanningsdirektoratet 2008b). De er formulert som noe elevene skal kunne etter en endt opplæringsperiode. Dette ser ut til å samsvare med slik Veilederen for spesialundervisning omtaler mål i IOP (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Den sier at målene bør utformes slik at de viser til den kompetansen eleven skal opparbeide seg på de aktuelle områdene. Samtidig sier den at målene i IOP kan formuleres som noe en arbeider mot eller nærmer seg. Altså tilsynelatende uten tydelig forventning om noe en skal kunne. Mål og innhold i IOP vil kunne avvike fra den ordinære læreplanen, i ulik grad. Det er nettopp det reglene for spesialundervisning åpner opp for. Altså når det er behov for en tilpassing som ikke kan gis innenfor rammene av ordinær tilpasset opplæring, og når målene skal være andre enn det som er fastsatt i læreplanene (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Avvik fra kompetansemålene i LK06 betyr altså ikke at eleven ikke skal lære noe, men at kravene skal passe elevens læringsmuligheter. Dette tydeliggjøres ved at innholdet i IOP skal ta utgangspunkt i elevens lærevansker og utviklingsmuligheter (Opplæringsloven §§ 5-1, 5-5).

Som tidligere sagt skal den sakkyndige vurderingen gi råd om realistiske opplæringsmål og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud. Dette, i tillegg til enkeltvedtaket, er utgangspunktet for å konkretisere mål og innhold i IOP. Målene skal altså være realistiske og mulige å oppnå. Veilederen for spesialundervisning sier at målene kan formuleres på kort eller lang sikt, og hvor spesifisert de skal være må vurderes for hver enkelt elev (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Den sier videre at hvis målene er for generelle, kan de bli for uklare og vanskelig å arbeide mot og evaluere. På den andre siden så kan planen oppleves som en "tvangstrøye" hvis den blir for detaljert. Det kan være at skolen bruker mer detaljerte arbeidsplaner som bygger på IOP og derfor ikke har behov for en detaljert IOP. Veilederen omtaler også ulike

målområder for spesialundervisningen. For det første kan det være mål for å kunne følge den ordinære læreplanen med ekstra hjelp. Målene i IOP må da vise hvilken kompetanse eleven skal få gjennom spesialundervisningen og at undervisningen på den måten gjør at eleven kan følge vanlig opplæring. For det andre kan IOP ha mål i forhold til helt eller delvis bortvalg av innholdet i den ordinære læreplanen. Videre kan målene være rettet mot avvikende eller alternativt innhold, i mindre eller større deler av opplæringen. Veilederen sier at for elever med store sammensatte lærevansker er det viktig å prioritere målene nøye, blant annet i forhold til ambisjonsnivå og realistisk progresjon. Målene trenger ikke bare omhandle fag, men også holdninger eller sosial kompetanse (ibid.). Forskning viser at spesialundervisningen gis mest i forhold til fag, norsk, matematikk og engelsk (Bachmann og Haug 2006). Uberg (2005) fant i sin studie at lærerne mente at IOP for det meste handlet om elevens faglige utvikling og lite i forhold til sosial tilpassing og inkludering i fellesskapet.

Innhold henger nøye sammen med mål. Veilederen sier at innholdet i IOP handler om det eleven skal arbeide med for å oppnå kompetansen som er formulert i målene (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Dette vil være det lærestoffet, aktiviteter og arbeidsmåter eleven skal delta i. Innholdet må altså velges og tilpasses ut i fra målene. Veilederen fremhever at det er lett å blande mål, innhold og tiltak. Det viktigste i følge den, er å få frem det spesialundervisningen sikter mot når det gjelder elevens utvikling og læring, og ikke bruke for mye tid på hva som er hva. Alternativt innhold kan i følge Veilederen være knyttet til ulike grunnleggende ferdigheter (ibid.). Dette kan være egenomsorg, kommunikasjon, kontakt og tilhørighet, verdsatte sosiale roller og praktiske ferdigheter.

2.3.2 Gjennomføring av opplæringen

IOP skal også vise hvordan opplæringen skal drives (Opplæringsloven § 5-5). Veilederen omtaler det som organisering av opplæringen, bruk av tid og personalressurser, læremidler osv. Det kan også være snakk om mer omfattende tilrettelegging av det fysiske miljøet, for eksempel lys- og lydforhold, spesielt inventar og utstyr (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Generelt fremheves betydningen av at det utvikles et godt læringsmiljø. Dette bør preges av fleksible

organiseringsformer og et mest mulig inkluderende miljø som gjør spesialundervisningen til en naturlig del av opplæringsmiljøet (St.meld. nr 30 (2003 – 2004)).

Spesialundervisningen kan organiseres innenfor eller utenfor ordinær opplæringsgruppe, i grupper eller som enetimer. IOP bør inneholde oversikt over total tid til spesialundervisningen, og hvordan tiden organiseres (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Veilederen sier at stor bruk av enetimer generelt bidrar til at elevene i liten grad får mulighet til deltakelse i fellesskapet. Videre påpeker den at fordeler og ulemper ved organiseringsformen må vurderes nøye for hver enkelt elev (ibid.). Forskning viser at spesialundervisningen organiseres ulikt, men ca halvparten eller mer gis utenfor klassen, og resten innenfor klassen på forskjellige måter (Bachmann og Haug 2006).

Kompetanse ser ut til å være en viktig faktor for å lykkes med spesialundervisningen (Nilsen 2008). Det er formelt ikke krav om spesialpedagogisk kompetanse for å gjennomføre spesialundervisningen. Hvis eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen med vanlig pedagogisk kompetanse, bør behovet for spesialpedagogisk kompetanse vurderes (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Det kan se ut til at dette ikke nødvendigvis er praksis i skolen. Kvalitetsutvalget pekte på at det er nettopp innenfor spesialundervisningen at det brukes mest lærere uten formell pedagogisk kompetanse, og med bruk av assistent i stor andel av timene (NOU 2003: 16). Etter dette har assistentbruken økt, sannsynligvis for de med de største hjelpebehovene (Utdanningsdirektoratet 2008a). Veilederen omtaler ikke personressursen nærmere utover at det bør spesifiseres hvor mye tid som brukes med lærer, og eventuelt assistent. Den hevder også at det i tillegg kan være nødvendig med bistand fra andre, som for eksempel fysioterapeut for å drive forsvarlig (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

2.3.3 IOP og samordning med ordinær plan

Vi har nå sett at regelverket sier at IOP skal inneholde mål og innholdet i opplæringen, og vise hvordan den er tenkt drevet. I tillegg er det også klare intensjoner om at innholdet i planen skal ta utgangspunkt i og samordnes med ordinær plan så langt som

mulig (merknader til Opplæringsloven § 5-5, St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Begrepet ordinær plan omtaler jeg videre i oppgaven som både læreplanverk, mål, innhold og arbeidsformer i ordinær tilpasset opplæring.

Spesialundervisningen vil vanligvis utgjøre en del av elevens totale opplæringstilbud. Det blir derfor nødvendig å se hele opplæringen i sammenheng for å sikre eleven et godt totalutbytte av opplæringen (Nilsen 2008). IOP skal vise helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). I følge Veilederen kommer det på den måten frem i hvilke fag eller områder eleven skal følge den ordinære planen. Og videre i hvilke fag og områder det skal gis mer omfattende tilpassing i form av spesialundervisning. Dette trekkes også frem i Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004), som sier at IOP skal samsvare med ordinære læreplaner så langt som mulig. Den sier videre at når det er avvik fra den ordinære læreplanen skal dette gå klart frem av IOP (ibid.). Veilederen poengterer at samordningen mellom IOP og ordinær plan må skje ved å avveie hensynet til individuell tilpassing og opplevelsen av tilhørighet i fellesskapet, både faglig, sosialt og kulturelt (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Ved at opplæringstilbudet gis innenfor klassens ramme kan samordning av IOP med klassens plan bidra til både inkludering og differensiering (Solli 2005). Det forventes en gjensidighet i denne samordningen. Også den ordinære planen må legges til rette slik at spesialundervisning kan foregå innenfor et inkluderende fellesskap (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Det spørres hvor godt skolen har lyktes med denne intensjonen. Stangvik (2001) viser til forskning som tyder på at IOP viser mangel på systematikk og sammenheng. Han hevder at planlegging og utarbeidelse av IOP lett kan foregå på siden av den ordinære virksomheten. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). understreker også viktigheten av bedre samordning mellom ordinær opplæring og spesialundervisning Den mener også at skolen må finne en rimelig balanse mellom ordinære tilnærminger og spesielle spesialpedagogiske tiltak. Meldingen fremhever et viktig forbedringspotensial i sterkere koordinering, og bedre samarbeid mellom lærere med allmenne - og spesialpedagogiske oppgaver. Igjen kommer avstanden mellom idealer og realiteter til syne. Johnsen (2007) har i sin masteroppgave sett på hva som kjennetegner samarbeidet om planleggingen som gjøres i skolen. Hun hevder at lærerne samarbeider mye om undervisningens *hva*, men lite om *hvordan* og *hvorfor*. Hun påpeker at koordineringsarbeidet ofte skjer ved at oppgavene blir fordelt mellom lærerne uten felles refleksjon. På denne måten blir det i

følge henne en fare for bare en overflatisk samordning av opplegget, med liten grad av felles forståelse og utvikling av kvaliteten på undervisningen. Hun mener at lærersamarbeid er en ubrukt ressurs for utvikling av undervisningen, noe som også vektlegges i stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Selv om Johnsen her ikke har undersøkt samarbeid rundt IOP spesielt, vurderer jeg det som sannsynlig at dette vil gjelde for dette området også, som en del av skolens totale opplæringstilbud. Noen elever har på grunn av store sammensatte vansker behov for langvarige og koordinerte tjenester fra flere instanser. De vil da ha rett til ordningen om individuell plan jfr. helse- og sosiallovgivningen (Helse og omsorgsdepartementet 2005). Skolen er pliktig til å samarbeide i utarbeidelse av IP (Rundskriv I-3/ 2004), og IOP skal samordnes denne overordna planen. Det fins lite kunnskap om erfaringer med bruk av individuell plan (utdanningsdirektoratet 2007a).

Samordningen mellom IOP og ordinær plan kan utdypes ytterligere ved å se det i lys av læreplanarbeid og læreplanteori generelt.

2.3.4 IOP i et læreplanteoretisk lys

Som tidligere nevnt skal IOP forholde seg nært til ordinær læreplan, både generell del og fagplanene (merknader til Opplæringsloven § 5–5). Målene i IOP skal på den ene siden basere seg på felles mål så langt de passer. På den andre siden skal de basere seg på den opplæringen som passer best ut fra individuelle behov og forutsetninger. Derfor blir samordningen mellom læreplanarbeid for spesialundervisningen og ordinær opplæring viktig. I følge Bjørnsrud (2005) har læreplanteori tradisjonelt sett handlet om utarbeidelse av læreplandokumenter, med vektlegging av presisering av mål, riktige tiltak og resultater. Dette vil sannsynligvis være dekkende for IOP som tradisjonelt læreplanarbeid. Men IOP kan ses i et bredere læreplanteoretisk perspektiv.

Bjørnsrud (2005) sier at læreplanarbeid er: ”å kunne lese og tolke læreplaner for å se det pedagogiske handlingsrommet planen gir dem” (ibid: 17). Hvor smalt eller bredt skolen og læreren tolker dette handlingsrommet vil kunne ha betydning for vurderingen av om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke. Denne tenkingen kan relateres til det som tidligere i oppgaven er redegjort for som komplementaritetsteorien (2.2.3). I

tillegg vil læreplanarbeidet kunne ha betydning for hvordan skolen og lærerne vurderer muligheten til forventet samordning og koordinering.

IOP vil stå i sammenheng med beslutninger tatt på ulike nivå i læreplanarbeidet. Bjørnsrud (2005) skisserer flere aktuelle nivå. Den nasjonale, formelle læreplanen besluttes på et *samfunnsmessig nivå*. Skolen gjør egne tolkninger av planen på *institusjonsnivået*. Det nye læreplanverket Kunnskapsløftet har krevd et betydelig lokalt læreplanarbeid for å konkretisere mål, innhold og arbeidsformer. Bachmann og Haug (2007) hevder at tidligere var innholdet styrende i læreplanen, mens nå er kompetansemål og ferdigheter styrende. Evaluering så langt viser at det lokale læreplanarbeidet har vært en krevende prosess, og at skolen ønsker en læreplan som er mer detaljert (ibid). Dette ser ut til å bli fulgt opp av departementet som nå vil komme med veiledende læreplaner (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Den enkelte lærer tolker så skolens plan og operasjonaliserer den til klassens plan. På *undervisningsnivået* omsetter den enkelte lærer planen i undervisningen, slik vedkommende har forstått den. Det er altså gjort beslutninger på flere nivå før den konkrete samordningen med IOP skal gjøres, så lang som det er mulig. Det er også påvirket av ulike aktørers forståelse av læreplanen på de forskjellige nivåene. Forståelsen blir på den ene siden påvirket av samfunnets idealer, og på den andre siden av egne holdninger og erfaringer. Det er ikke vanskelig å forstå at det krever samarbeid også læreplanmessig, for å se både spesialundervisning og ordinær opplæring som to fenomen i samme verden. Ellers vil det sannsynligvis forsterke spesialundervisningen, representert ved IOP, som vedheng til ordinær plan (Nilsen 2008). Det er lett å trekke dette videre til også å gjelde for utarbeidelsen av IOP. I den videre fortsettelsen redegjøres det for hva forventningene i lov og regelverk sier om utformingen av IOP.

2.4 Utforming av individuell opplæringsplan

Det er mange måter å lage en IOP på. Mange kommuner har utviklet egne maler og retningslinjer. Her vil jeg fokusere nærmere på forventningene til selve utarbeidelsen av planen.

2.4.1 Ansvarlig for utarbeidelsen

Skolen har hovedansvaret for å utforme IOP. § 5-4 i opplæringsloven sier at spesialundervisningstilbudet i IOP skal utformes i samarbeid med eleven og foreldrene så langt som det er mulig. Det skal også legges stor vekt på deres syn. Det kan også være aktuelt at andre kompetansemiljøer bidrar i prosessen med å utarbeide planen, hvis de er involvert i forhold til eleven det planlegges spesialundervisning for (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Det er oftest pedagogen nærmest eleven som utarbeider IOP, i praksis er dette kontaktlærer og/eller spesialpedagog (Grøgaard m.fl. 2004). Elevene deltar i svært liten grad, og foreldrene er med i noen grad, men de kommer ofte sent inn i prosessen (ibid.). Det ser altså ikke ut til at intensjonen om deltakelse av elev og foresatte realiseres godt nok. At de deltar kan ha stor betydningen for bruken av planen. Cooper (1996) undersøkte *individual education plans* (IEP) i England. Han hevdet at det er avgjørende å sikre at eleven og foreldrene er fullt involvert i utviklingen av planen, og at den er laget slik at den er tilgjengelig og forståelig for dem (ibid.).

Selv om skoleledelsen har ansvar for å legge tilrette for en god planprosess, opplever noen lærere at de blir alene om utarbeidelsen og opplever en ansvarsfraskrivelse fra andre lærere (Dalen og Skårbrevik 1999). Åmot (2005) undersøkte blant annet samarbeid i utforming av opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming. Hun fant ut at utformingen av opplæringstilbudet var sterkt preget av den enkelte lærers fokus, forståelse og kunnskap. Det er grunn til å tro at dette også gjelder utarbeidelsen av IOP. Uberg (2005) undersøkte også skolens arbeid med IOP. En stor del av lærerne sa at de manglet kompetanse i arbeidet med planene og ønsket mer kompetanse. Hun fant også en signifikant sammenheng mellom lærers kompetanse og lærers iverksettelse av planen. Planene skal utarbeides på grunnlag av sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket om spesialundervisning. Dermed får kvaliteten på dette grunnlagsmaterialet også betydning på kvaliteten på planen. Dette hevder også Cooper (1996) som fremhevet at hvor brukbar en IEP er vil være sterkt avhengig av den sammenhengen den er utarbeidet i, og da særlig i forhold til utvalg, omfang og kvaliteten av data som de er basert på.

2.4.2 Bruken av mal

IOP skal hovedsakelig være et pedagogisk arbeidsredskap som er kortfattet og en praktisk hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen. Veilederen hevder at en god IOP har en enkel form og er lett å forstå (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Videre at den er relativt lite arbeidskrevende å fylle ut, har en logisk oppbygging og er godt grunnlag for å evaluere opplæringen. Omfanget vil variere etter behov, siden ikke alle trenger like omfattende planer. Det er ingen sentrale føringer på hvordan IOP skal se ut, bare at den må tilfredsstillende lovens krav til innhold (ibid.). Når det gjelder innholdet i IOP ser det ut til at dette var sterkt standardisert i kommunene allerede før den nye opplæringsloven i 1998 (Nilsen 1997a). Kategoriene som gikk igjen var personlige opplysninger, tidsrommet for planen, hvem som utarbeidet planen, pedagogisk kartlegging, mål, emnevalg og emneplan, tiltak og vurdering. Dette samsvarer i stor grad med en konkret modell for arbeid med IOP gjort av Nordahl og Overland (1997). Det er nesten ingen undersøkelser av IOP etter dette tidspunktet (Solli 2005). Standardisering av mal for IOP kan bidra til å sikre kvaliteten på spesialundervisningen, ved at selve skriftliggjøringen og arbeidet med planen kan føre til en økt refleksjon hos læreren (Nilsen 1997b, Stangvik 2001). Åmot (2005) fant at selv om skolene hadde tilnærmedeslike maler varierte det hvor grundig mål, metoder og organisering var beskrevet i de enkelte planene. Altså er ikke malen i seg selv garanti for en nyttig IOP, eller som kvalitetssikring for opplæringen. IOP representerer bare en mulighet (Nilsen 1997b). Det kommer an på hvordan den utarbeides og brukes, skal den bli et redskap og ikke bare et dokument uten praktisk nytte (Cooper 1996).

3.0 METODE

Et forskningsarbeid kan hente materialet sitt fra ulike kilder og ha basis i ulike forskningsmetoder. I dette kapitlet gjør jeg rede for metodevalget for innsamlingen av data til bruk i min studie, og hvordan undersøkelsen er planlagt og gjennomført. Videre redegjør jeg for den måten jeg har arbeidet med og analysert datamaterialet på, og de forskningsetiske vurderinger som er gjort. Til slutt vil jeg gå inn på spørsmål om undersøkelsens reliabilitet, validitet og generalisering.

3.1 Valg av metode

3.1.1 Design

Som forskningsmetodisk tilnærming i undersøkelsen min har jeg valgt en dokumentstudie i et beskrivende design. Problemstillingen min handler om å belyse faktiske forhold ved innholdet i IOP. Et beskrivende studie tar nettopp sikte på å beskrive faktiske forhold ved et fenomen i samfunnet (Grønmo 2004).

Det finnes et stort mangfold av kilder for informasjon når det skal gjøres en undersøkelse. Jeg valgte å bruke dokumentstudie som metode for å samle inn informasjon jeg skulle bruke i forskningsarbeidet. I mitt prosjekt skal jeg undersøke og beskrive hva som karakteriserer innholdet i IOP. Disse planene eksisterer som skriftlig fremstilte dokumenter, og jeg ser det derfor som interessant og relevant å bruke dem som informasjonskilde. Dokumenter er en vanlig kilde i samfunnsvitenskaplige studier (Grønmo 2004).

3.1.2 Kvalitativ innholdsanalyse som metode

En dokumentstudie er en datainnsamling basert på dokumenter som kilde (Grønmo 2004), i mitt tilfelle et antall individuelle opplæringsplaner som skriftlige dokument. I dokumentundersøkelser kan man ta i bruk ulike metoder, eller kombinere metoder. Jeg valgte en kvalitativ innfallsvinkel som jeg her begrunner nærmere. Kvalitative metoder egner seg når en har lite kunnskap om et fenomen, og kan gi mer nyansert og ny informasjon på grunn av stor åpenhet i tilnærmelesmåten (Jacobsen 2005). Når det gjelder kunnskap om innholdet i IOP er disse mangelfulle og blir betegnet som et "kunnskapshull" (Utdanningsdirektoratet 2007a). Ved en kvalitativ tilnærming har en i utgangspunktet få begrensninger på dataene som skal samles inn, slik at jeg på den måten kunne få mest mulig informasjon ut av plandokumentene. Jeg valgte å bruke kvalitativ innholdsanalyse som fremgangsmåte for å få frem relevant informasjon fra innholdet i de skriftlige planene. En kvalitativ innholdsanalyse egner seg nettopp best når dokumentet har et verbalt innhold (Grønmo 2004).

Ulempene med en kvalitativ innfallsvinkel kan være en stor mengde ustrukturert informasjon som er vanskelig å tolke. I mitt prosjekt kan dette avhjelpest noe av strukturen i selve oppsettet av planene, da det er vanlig å skrive dem i oppsatte maler. Nærheten til respondentene ved bruk av kvalitative metoder kan påvirke evnen til kritisk refleksjon. I mitt prosjekt vil undersøkelsesmetoden i seg selv innebære en avstand til personene siden jeg ikke spør dem direkte, men forholder meg til det de har formulert i dokumentene.

3.2 Planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen

Under planleggingen av innsamlingen av IOP var det i første omgang to forhold jeg tenkte på, utvalget av og tilgangen til dokumentene. Dette, i tillegg til noen kildekritiske vurderinger, vil jeg gjøre rede for under.

3.2.1 Utvalg og tilgang

Jeg ønsket å sikre en variasjon i materialet. Med planer innhentet fra en eller to skoler ville jeg risikere en ensretting og begrensning i forhold til utforming og innholdet i planene. Det kunne være en eller få lærere som laget planene, eller at planene var korte og enkelt skjemautfylt med lite informasjon. For å sikre variasjonsbredden og muligheten for å få tak i nok planer bestemte jeg meg for å kontakte to PPT - kontor og be om 10 planer fra hver. Siden jeg ut i fra problemstillingen min ikke har til hensikt å gjøre en systematisk generalisering av resultatene, ble utvalg av kontor og planer gjort pragmatisk (Grønmo 2004). PPT - kontorene har som regel kopi av IOP fra skolene i sitt område i arkivene. For å forenkle analysen avgrenset jeg utvalget for det første til å gjelde planer for elever på 1.-4. trinn i grunnskolen, med spesialundervisning etter enkeltvedtak. For det andre avgrenset jeg det i utgangspunktet til planer utarbeidet perioden høsten 2007, for skoleåret 2007/08. IOP er dokumenter unntatt offentligheten og var på den måten i utgangspunktet ikke tilgjengelige for meg. Dette ble løst ved skriftlig samtykke fra foresatte siden elevene som planene representerte var under 16 år.

3.2.2 Innsamlingen

Jeg tok først kontakt med aktuelle PPT - kontor på telefon og videre pr. e-post med skriftlig informasjon og spurte om de kunne hjelpe meg med å få tak i planer (vedlegg nr. 1). Begge kontorene var positive til forespørselen. Jeg hadde møter med begge kontorene der vi avklarte mulig fremgangsmåte for innsamlingen. Dette resulterte i at den planlagte uttrekkingen ut fra bokstav på etternavn ble forlatt. På den ene kontoret møtte jeg leder, ved det andre en fagperson som hadde fått delegert oppgaven. Det var det enkelte PPT - kontor som valgte hvordan de tok kontakt med foresatte, sannsynligvis ut i fra kapasitet og engasjement.

Det ene PPT - kontoret ringte til aktuelle foresatte med informasjon og forespørsel om å delta, og sendte deretter ut skriftlig informasjon med samtykkeskjema som kontoret administrerte (vedlegg nr. 2 og 3). Her sa alle 10 forespurte ja til utdeling av planene, noe som tilsvarte en svarprosent på 100. Fra det andre PPT - kontoret sendte de ut skriftlig informasjon der samtykkeskjemaet ble returnert direkte til meg. I dette tilfellet ble svarprosenten 25, det vil si to av åtte aktuelle planer. På grunnlag av de returnerte samtykkeskjemaene fikk jeg utdelt den ene planen fra PPT arkivet og den andre tilsendt fra den aktuelle skolen. Det var en klar forskjell i svarprosenten fra de to PPT - kontorene. Det er sannsynlig at telefonkontakten hadde en avgjørende betydning og ga kanskje en større trygghet til det å delta enn bare ved henvendelsen i posten.

I utgangspunktet ønsket jeg en spredning og variasjon i materialet. Etter nærmere gjennomgang endte jeg med 11 planer av de 12 innsamla, da den ene viste seg å være fra skoleåret 2006/07. Underveis i analysearbeidet oppdaget jeg at planene ikke var så innholdsrike som jeg hadde forventet. På grunn av tidshensyn så valgte jeg likevel å forholde meg til de planene jeg hadde, og tok inn igjen planen som tidligere ble ekskludert fra utvalget. Etter min vurdering kan jeg ikke se at det hadde noen stor betydning at den var fra skoleåret før, da alle planene er fra tiden etter innføring av ny nasjonal læreplan 2006, og at den ikke skilte seg spesielt ut fra resten av planene. Slik ble det totale antallet 12 individuelle opplæringsplaner. På tross av at antall planer ble noe redusert fra det opprinnelige tallet på 20, så vurderer jeg det som tilfredsstillende i denne sammenhengen med til sammen 4 kommuner og 5 skoler representert.

Til sammen utgjorde de 12 planene 53 sider med varierende tekstmengde skrevet i ulike planskjemaer. Da manglet det førstesider med personopplysninger fra 10 av planene. Det ene PPT - kontoret sendte dem anonymisert på den måten. Planene varierte i omfang fra 2 til 7 sider, og utgjorde gjennomsnittlig ca 4,5 sider per plan.

3.2.3 Kildekritiske vurderinger

I avsnittet over om *utvalg og tilgang* har jeg sett på tilgjengeligheten av planene som informasjonskilde. I tillegg bør en i følge Grønmo (2004) gjøre kildekritiske vurderinger i forhold til kildens relevans, autensitet, representativitet og troverdighet. Jeg vurderer de innsamlete planene som relevant og representativ som kilde for å kunne belyse problemstillingen min, da det nettopp er innholdet i slike planer jeg skal undersøke. Som kilde er de også autentiske, da det er konkrete elevers faktiske planer som er dokumentkilden.

Troverdigheten er avhengig av den som har utformet planen. Jeg betrakter IOP som en førstehåndskilde, siden planen er produsert direkte av personer som har ansvaret for planlegging av spesialundervisningen. Hvem som er avsenderen av informasjonen i IOP kan være uklart, selv om den er underskrevet av ansvarlig kontaktlærer og rektor. Den kan i praksis være skrevet av spesialpedagog eller andre lærere. Slik kan planene som kilde kanskje ses på som mer institusjonell enn personlig (Jacobsen 2005). Den generelle kvaliteten ved kilden er avhengig av hvilken kunnskap og kompetanse den som har skrevet ned informasjonen har (ibid). Det viser seg at det ofte er spesialpedagog eller spesiallærer som skriver planene og en må da regne med at det er personer med kompetanse på det spesialpedagogiske feltet, selv om det antagelig vil variere i forhold til erfaring og system på den enkelte skole. Bare en av planene var underskrevet, da av kontaktlærer og spesialundervisningslærer. Den andre planen fra samme PPT - område var ikke underskrevet. Etter nærmere undersøkelse viste det seg at det var rubrikk for underskrifter på de førstesidene jeg ikke fikk utdelt på grunn av anonymiseringen fra det andre PPT - kontoret. Derfor har jeg ikke opplysninger om hvem som har skrevet under de andre planene.

3.3 Bearbeiding og analyse av data

Datagrunnlaget mitt var 12 individuelle skriftlige opplæringsplaner som forelå som råmateriale og dannet grunnlag for data i undersøkelsen min. I følge Grønmo (2004) er informasjon i en kilde ikke uten videre det samme som data. Jeg brukte kvalitativ innholdsanalyse for å bearbeide, systematisere og registrere innholdet slik at jeg fikk frem kvalitative data som var mulig å analysere med bakgrunn i problemstillingen min.

3.3.1 Koding og kategorisering

En kvalitativ innholdsanalyse tar sikte på koding og kategorisering av data (ibid). Alle planene var skrevet i ulike ferdig oppsatte maler. På den måten var tekstinnholdet allerede organisert under overskrifter i de ulike delene av dokumentene. Disse overskriftene ble utgangspunktet for den første grovkategoriseringen av innholdet. Deretter gikk jeg gjennom alle planene og kodet innholdet mer systematisk i forhold til hva de ulike tekstdelene handlet om. Slik forenklet og sammenfattet jeg tekstinnholdet og fikk en bedre oversikt over materialet mitt. Rent praktisk gjorde jeg det manuelt ved å kopiere dokumentene på større ark og noterte stikkord i marginen. Det var ikke systematisk gjennomført hvor ulik informasjon var skrevet i planene i forhold til overskriftene. Derfor kodet jeg teksten gjennomgående i hele plandokumentene for å velge relevant informasjon for å kunne belyse problemstillingen min, og ikke bare under aktuell overskrift. Etter hvert ble hovedkategoriene med underkategorier tydeligere og underveis justert ut i fra relevans for problemstillingen min (vedlegg nr. 4).

Slik ble informasjonen i planene bearbeid og systematisert om til data. Men før jeg kunne analysere dem systematisk, måtte jeg registrere og ordne dataene fra de ulike planene.

3.3.2 Registrering og analyse av data

Jeg brukte matriser som et hjelpemiddel for å strukturere materialet mitt. Matriser i denne sammenhengen er satt opp som en tabell, men med tekst isteden for tall (Grønmo 2004). Planene ble nummerert fra 1 til 12. Matrisene ble satt opp med en rad for hver plan. De ulike hoved- og underkategoriene i kolonner. Jeg lagde matrisene først på store

ark for å få plass til relevante sitater og tekstelementer. Jeg brukte matriser aktivt underveis i analysearbeidet og etter hvert ble sitat og tekstdeler byttet ut med stikkord og kategorier og tok mindre plass. Gjennom denne prosessen skjedde en ytterligere bearbeiding av innholdet, justering av grensene mellom ulike underkategorier og også tilfeller der jeg slo sammen underkategorier. Jeg registrerte altså relevante data i form av sitat og tekst inn i matrisene og satt slik igjen med en strukturert oversikt over datamaterialet mitt.

Jeg brukte de utfylte matrisene som et grunnlag for selve analysen av materialet, og valgte å gjøre en temabasert, vertikal analyse ved hjelp av dem (Grønmo 2004). På den måten tok jeg for meg hver enkelt kolonne i matrisen og så etter det Grønmo (ibid) kaller *empiriske mønster*, ut i fra alle rutene i denne kolonnen. Jeg gjennomgikk altså hvert tema i matrisen i sin helhet ut i fra sitater og tekstdeler fra alle planene, og så etter likheter og forskjeller. Slik fikk jeg en mer samlet forståelse for hva som karakteriserte temaene på tvers av de ulike planene, i form av tendenser og hva som var det typiske i innholdet.

Denne prosessen med bearbeiding og analyse foregikk i praksis mer parallelt i en vekselvirkning, enn slik jeg for ordens skyld har beskrevet det her. Det er vanlig i et kvalitativt forskningsopplegg (Jacobsen 2005).

3.3.3 Formidling av resultatene

I formidlingen av resultatene fra analysen bruker jeg sitater fra dokumentene. Disse velger jeg ut og setter sammen på en hensiktsmessig måte for å gi eksempler og utdyping av tema og kategorier. Det blir henvist til planene jfr. nummereringen for å sikre at en vet hvor informasjonen kommer fra. Jeg vil prøve å få en så helhetlig beskrivelse som mulig av hva som karakteriserer innholdet i planene. Utvalget mitt er ikke stort og formuleringen av teksten varierer i hvor fullstendig den er skrevet. Dette kan gi et lite utvalg av brukbare sitat og samme sitat kan bli brukt i flere sammenhenger. Dette gir meg mulighet til å få frem detaljer og nyanser, men det vil være en utfordring å ikke gjøre dette for uoversiktlig og omstendelig (Grønmo 2004).

3.4 Egen rolle og forforståelse

Som spesialpedagog innen barnehabiliteringsfeltet i spesialisthelsetjenesten gjennom flere år, kommer jeg ofte i berøring med IOP. Dette skjer når vi får henvist barn med ulike funksjonsnedsettelse i forhold til kartlegging, utredning og diagnostisering. IOP blir i den sammenheng en informasjonskilde og et mulig møtepunkt mellom meg som ekstern samarbeidspart og skolen. Spørsmålet om hvor reell og nyttig disse planene er som informasjonskilde og møtepunkt for samarbeid har meldt seg mang en gang hos meg. I dette perspektivet er forforståelsen min at jeg sjelden opplever å møte en god IOP. Faren er at jeg i for stor grad vil møte innholdet i materialet mitt med denne forutinntatt innstillingen og ikke være åpen nok i forhold til funn som ikke passer med den. Videre er det en fare for at jeg ser slike planer i et for ensidig individpatologisk perspektiv ut i fra min nåværende yrkessituasjon, og slik påvirker tolkingen av resultatene. Dette kan oppveies noe ved at jeg tidligere selv har erfaring i å utforme IOP, og slik har en bredere forståelse av fenomenet.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Det er noen generelle etiske prinsipper som må vurderes i forhold til forskningsprosjekter. Mest sentralt er kravene om informert samtykke, konfidensialitet og vurdering av konsekvensene ved å delta. Jeg trengte foreldrenes samtykke for å få utdelt de individuelle opplæringsplanene siden elevene planene representerte var under 16 år, jfr. muntlig informasjon fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg utarbeidet et samtykkeskjema med informasjon om hensikten med undersøkelsen, frivillig deltakelse og at en kunne trekke seg når som helst (vedlegg nr. 2,3). Kravet om konfidensialitet innebærer for det første å anonymisere resultatene når de presenteres slik at informantene ikke identifiseres, ut fra respekt for informantenes privatliv (Thagaard 2003). Videre vil det si å hindre at andre får innsyn i materialet. I mitt prosjekt ble planene fra det ene PPT - kontoret anonymisert før de ble utdelt, fra det andre gjorde jeg det selv. Kravet om vurdering av konsekvensene ved å delta, at ingen må utsettes for økt risiko for fysisk eller psykisk skade eller belastning, blir mindre relevant for min dokumentundersøkelse, men må tas hensyn til ved presentasjon av resultatene. Jeg har ikke hatt behov for å behandle personopplysninger elektronisk eller

opprette et personregister med sensitive personopplysninger. I følge muntlig kontakt med personombudet for forskning (NSD) var det ikke grunnlag for å melde prosjektet til NSD.

3.6 Reliabilitet, validitet og generalisering

3.6.1 Validitet

Validitet handler om en måler det en tror en måler, og hvor godt undersøkelsesopplegget reflekterer det jeg ønsker å vite noe om. Jeg vil nå drøfte faktorer som jeg ser kan påvirke forskningsresultatet. En IOP er en plan for, og ikke en beskrivelse av spesialundervisningen slik den faktisk foregår. Som kilde kan det tenkes den vil gi et ideelt inntrykk av opplærings situasjonen, slik en ønsker den skal være og at den ikke er godt nok forankret i realitetene. På den måten kan det påvirke validiteten. I analysen prøvde jeg å sikre validiteten ved å ha relevante kategorier som gjenspeiler de planene jeg hadde og at de var begrepsmessig fornuftig ut i fra annen teori og empiri om fenomenet. Jeg har bare hatt informasjon fra en type kilde, dokumentet IOP. Dette kan være en svakhet i prosjektet mitt ved at datagrunnlaget ble for ensidig og ikke gav en fylldig nok beskrivelse av innholdet i individuelle opplæringsplaner. Det kunne vært sikret med bruk av flere typer kilder, noe jeg ikke planla ut fra kapasitetshensyn.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet i et forskningsarbeid handler om i hvilken grad arbeidet er pålitelig. Spørsmålet er om jeg eller en annen forsker ved å bruke de samme metodene ville ha fått de samme resultatene ved en annen anledning. I mitt prosjekt har utfordringene vært knyttet til tilgang på planer og deres troverdighet. Kvaliteten på dokumentene vil være avhengig av kunnskap og kompetanse hos den som har utarbeidet dem (Jacobsen 2005). Jeg har ikke hatt kontroll på forhold som kan ha påvirket kvaliteten på planene og mulige feilkilder. Men jeg vurderer det som en styrke at de er førstehåndskilder og er klart relevante kilder i forhold til problemstillingen min. Jeg har gjort rede for kildekritiske vurderinger tidligere i dette kapitlet (3.2.3).

3.6.3 Generalisering

Generalisering handler om at forskningsresultatet kan overføres til å gjelde for andre sammenhenger enn den som er undersøkt. Grønmo (2004) nevner to former for systematisk generalisering, *statistisk generalisering* og *teoretisk generalisering*. Innen pedagogisk forskning, også ved bruk av kvantitative metoder er det i følge Kleven (2002) vanligvis ikke grunnlag for statistisk generalisering. Formålet med kvalitativ forskning er som regel ikke å generalisere, men å utdype og forstå et fenomen mer generelt (Jacobsen 2005). Da er det mer vanlig med teoretisk generalisering, fra empiri til teori. Mitt prosjekt gir i utgangspunktet ikke grunnlag for noen systematisk generalisering av resultatene da utvalget er gjort pragmatisk.

4.0 EMPIRI

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra dokumentundersøkelsen min. Problemstillingen min har fokus på innholdet i IOP sett i forhold til intensjonene gitt i lov og regelverk. Jeg vil derfor her beskrive hva som karakteriserer innholdet i de 12 undersøkte individuelle opplæringsplanene. Det er disse resultatene jeg senere i oppgaven skal drøfte opp mot intensjonene om innholdet, slik de er redegjort for i kapitel 2. Resultatene presenteres her i forhold til følgende hovedkategorier; grunnlaget for spesialundervisningen som planlegges, mål og innholdet i undervisningen og hvordan er tenkt gjennomført. Men først presenterer jeg datagrunnlaget mitt nærmere.

4.1 Presentasjon av datagrunnlaget

Datagrunnlaget mitt er 12 individuelle opplæringsplaner for elever på 1.-4. trinn i grunnskolen. Alle elevene har spesialundervisning på grunnlag av enkeltvedtak etter § 5-1 i opplæringsloven. Planene kommer fra to ulike PPT - områder, og representerer 5 ulike skoler i til sammen 4 kommuner.

Alle planene er skrevet i ferdig oppsatte maler. Til sammen er det brukt 5 forskjellige maler. Planene kommer fra to ulike PPT - områder, henholdsvis 2 og 10 stykker. De to planene fra det ene området er skrevet i samme mal, fra to skoler i to ulike kommuner. Fra det andre PPT - området er det brukt 4 ulike maler, fra tre skoler i to ulike kommuner. 7 av de 10 planene er skrevet i samme mal, og er brukt på to skoler, en i hver kommune. I tillegg er det brukt 3 andre maler. Fra en og samme skole er det i dette PPT - området brukt to forskjellige maler. Alle planene inneholder variasjoner over samme hovedpunkter og handler om kartlegging, mål, tiltak, organisering og evaluering av undervisningen.

De 12 individuelle opplæringsplanene som utgjør datagrunnlaget mitt, representerer konkrete elever. Planene beskriver den planlagte spesialundervisningen deres for skoleåret 2006/2007 og 2007/2008, høst eller vårsemesteret. Selv om det er IOP som er gjenstand for denne analysen mener jeg det også er relevant å gi et bilde av elevene bak. Planene handler hovedsakelig om gutter, bare to av de 12 er jenter. Elevene er relativt jevnt fordelt på 1. – 4. trinn i grunnskolen. Behovet deres for spesialundervisning er begrunnet ut i fra ulike vansker som sansetap i forhold til hørsel og syn, generelle lærevansker med utviklingshemming i ulik grad, autismeproblematikk og bevegelsesvansker.

Jeg vil videre presentere resultatene fra undersøkelsen der jeg beskriver hva som karakteriserer grunnlaget for spesialundervisningen, de planlagte mål og innholdet for undervisningen, og hvordan den er tenkt drevet.

4.2 Grunnlag for spesialundervisningen

Det forventes at IOP skal ta utgangspunkt i elevens lærevansker og utviklingsmuligheter. Jeg har undersøkt begrunnelsen og grunnlaget for den spesialundervisningen som planlegges i IOP, utover at eleven ikke har godt nok utbytte av den ordinære tilpassa opplæringen. Alle planene i materialet inneholder en kartleggingsdel. Jeg har valgt å kategorisere og analysere innholdet i dette temaet i det som kan formuleres som elevens styrker, vansker og elevperspektiv.

4.2.1 Styrker

Det vanlige er at elevens styrker og interesser formuleres som noe vedkomne *kan, mestrer, liker, er flink til og trives med*. Dette beskrives for det meste som ferdigheter på det faglige og sosiale området. Et sitat fra plan 2 illustrerer dette: *"... er sterk på det visuelle. Han kan alle bokstavene"* og videre i samme plan: *"I friminutta likar ... å være saman med de andre elevane på trinnet"* (plan 2). Unntaksvis beskrives det også under hvilke forhold eleven best kan ta bruk styrkene sine, slik vi kan se i dette sitatet: *"I forhold til voksne og i ein til ein situasjon er ... utadvent og pratsam"* og *"Han skriv bra når vi har diktat og når den vaksne bruker tegn støtte"* (plan 1). I planene nevnes elevens styrker som regel først i kartleggingsdelen.

4.2.2 Vansker

Analysen viser videre at elevens vansker i stor grad er knyttet til medisinske eller psykiatriske diagnoser. Dette nevnes også uten nødvendigvis å vise til direkte relevans for opplæringen, som i dette sitatet: *"uspesifisert gjennomgripande utviklingsforstyrrelse"* (plan 2). Unntaksvis konkretiseres de følgende diagnosen får for elevens faglige og sosiale vansker. Et slikt unntak illustreres her med sitat fra plan 1:

"På grunn av det som er nemt under diagnose, har ... forsinka språkutvikling og uttydelig tale. Han har vanskar med uttale av einskilde språklydar når han les og snakkar" (plan 1).

Det refereres eller henvises oftest til ulike utredningsrapporter fra eksterne instanser som grunnlag for denne informasjonen. Dette vil jeg beskrive nærmere senere i kapitlet under *samarbeid* (4.5). Annen grunnlagsinformasjon som er brukt i planene er sakkyndig vurdering og testrapporter fra PP-tjenesten. Når det refereres til dette er det oftest elevens fagvansker som beskrives, og ikke diagnoser, slik som her: *"Han har ei språkførseinking jfr. språkrapport frå PPT. Han har vanskar med en del begrep, og manglar ein del når det gjeld setningsoppbygging"* (plan 3).

Resultatet tyder på at det er vanlig at både elevens vansker og styrker beskrives i de undersøkte planene. Det refereres ofte til diagnoser, men det varierer hvor konkret vanskene beskrives utover selve diagnosebetegnelsene.

4.2.3 Elevperspektiv

Ved å se på det som karakteriserer innholdet i materialet mitt om styrker og vansker som nevnt over, kommer det frem et indirekte elevperspektiv. Hovedvekten av planene tilrettelegger for et mer direkte elevperspektiv ved at det er et avsnitt i malen som har overskriften *forståelse*. Her legges det opp til fokus på elevens egen opplevelse og tolkning av skolehverdagen. Resultatet viser at innholdet her hovedsakelig ser ut til å tolkes og formuleres ut fra lærers oppfatning av elevens opplevelse. Det refereres overveiende om elevens trivsel på skolen, slik det kommer frem i dette sitatet:

"... likar å gå på skulen. Han er blid og positiv når han kjem om morgonen. Han kjem inn til skuletime når klokka ringer, og kjem fort i gang med leik når friminuttet startar" (plan 2).

En annen plan beskriver elevens perspektiv på relasjonen han har til klassen og den ordinære opplæringen. Her er det utdypet med sitat fra planen:

"Det ser ut til at ... trives på skolen, han er ofte blid og positiv. Han vil gjerne ha kontakt med de voksne og ser ut til å trives sammen med medelevene. ... vil gjerne være sammen med klassen og føler tilhørighet. Han er opptatt av at han får delta på lik linje med de andre i klasse" (plan 4).

Et mer indirekte elevperspektiv igjen kommer frem ved at innholdet i planene beskriver hvordan eleven lærer best og hvilke behov vedkomne har for tilrettelegging. Disse sitatene illustrerer dette nærmere: *"... trenger faste rutiner og mange repetisjoner for å få oversikt/trygghet og for å lære"* (plan 4). Og: *"... er avhengig av struktur, oversikt og forutsigbarhet, han har behov for støtte i kommunikasjon"* (plan 5). Det kan også være behov for å ta hensyn til plassering i rommet: *"... sit som nummer to på rekka inne i klasserommet. Her har han god oversikt over klassen. Han ser tavla og lærar har god augekontakt med han"* (plan 7). Eller det kan være tilrettelegging i form av ulikt teknisk utstyr: *"Miniteleslynge til bruk i andre rom. Mikrofonar til elevane i gruppa"* (plan1). Resultatet tyder altså på hovedsakelig et indirekte elevperspektiv i planene. Det som kommer frem er vanligvis formulert som læreres oppfatning av hvordan eleven opplever skolehverdagen sin.

4.3 Mål og innhold i spesialundervisningen

Innhold og mål ser ut til å henge nøye sammen i planene. Det var ikke lett å skille det fra hverandre i analysen av datamaterialet. Derfor velger jeg å presentere mål og innhold i sammenheng her. Jeg vil nå prøve å beskrive hva som karakteriserer mål og innhold for opplæringen i de 12 individuelle opplæringsplanene. Først beskriver jeg mål for det totale opplæringstilbudet. Så presenteres tre ulike målområder som planene fordeler seg på, sett ut fra hvilket innhold målene rettes mot. Dette sammenfaller med inndelingen som skisseres i Veilederen for spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Innholdet vil i denne sammenhengen være det lærestoffet, de læringsaktivitetene og arbeidsmåtene som er planlagt brukt i IOP. Til slutt presenteres hva som karakteriserer selve formuleringen av mål og innhold. Alle planene i materialet inneholder målformuleringer knyttet til spesialundervisningen, bortsett fra en plan. Denne planen ramser opp de begrepene det jobbes med i spesialundervisningen, men formulerer det ikke som mål. De fleste planene bruker formuleringen realistiske kompetansemål. De resterende planene benevner dette avsnittet som målsettinger og målområder.

4.3.1 Mål for det totale opplæringstilbudet

Hovedvekten av materialet mitt beskriver mål og innhold både for elevens ordinære undervisning og for spesialundervisningen. De fleste planmalene er tilrettelagt for denne todelingen. Disse inneholder avsnitt for beskrivelser av mål og tiltak med overskriftene: *"realistiske kompetansemål"* og *"tiltak/organisering innafor den ordinære tilpassa opplæringa"*, og parallelt: *"realistiske kompetansemål"* og *"tiltak/organisering innafor det spesialpedagogiske tilbudet"*. En annen planmal viser todelingen i denne overskriften: *"Hvordan knyttes spesialundervisningen til den vanlige undervisningen?"* (plan 10). Denne tenkningen ser ut til å komme frem også i en tredje variant. Denne planen har en skjematisk oversikt over fagene på trinnet med en skriftlig vurdering av elevenes utbytte i forhold til hvert fag: *"Opplæringsområder med ordinært tilbud"*. I avsnittet etterpå skal spesialundervisningen beskrives: *"Målsettinger og tiltak for opplæringsområder som krever spesialundervisning"* (plan 9). I den første varianten er det er vanlig at trinnets kompetansemål først blir skissert i avsnittet som omhandler ordinær undervisning. I avsnittet for spesialundervisning blir det så henvist til mål for

ordinær undervisning, i form av stikkord eller utvalgte deler av teksten. På denne måten må leseren forholde seg til trinnets ordinære mål for å lese mål for spesialundervisningen. Eksempel fra plan 2 illustrerer dette nærmere. Under realistiske kompetansemål innenfor den ordinære tilpassa opplæringen står det:

"2. trinn sine mål fram mot våren 2008: NORSK: Skriftlige tekstar: - snakke om sammenheng mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk, - bruke bokstavar..." (plan 2)

Som mål for spesialundervisningen i norsk står det under realistiske kompetansemål videre: *"lære å skrive små bokstavar"* og *"bokstavar og språklyd"* (plan 2). Den siste formuleringen gir ikke mening som mål uten å se den i sammenheng med slik målet for ordinær undervisning er formulert. Det er sammenhengen mellom fagene norsk og matematikk som blir synlig på denne måten. En annen måte å prøve å synliggjøre sammenhengen på er å henvise til trinnets ordinære læreplan, men uten at målene er nærmere beskrevet i IOP. I plan 3 står det: *"... skal ha samme kompetansemål som dei andre på 1. trinn"* (plan 3).

Materialet mitt inneholder i svært liten grad samlet oversikt over elevens totale opplæringstilbud. Planmalene er bare unntaksvis tilrettelagt for dette. Et eksempel på det finns i plan 12: *"Undervisningsmål angitt med fag- og timeplanfordeling for perioden"* (plan 12). Denne overskriften har underpunkter som skal vise fag og timer der eleven følger ordinær tilpasset opplæring og der eleven får spesialundervisning. Dette avsnittet er imidlertid ikke utfylt i denne planen. En annen plan har en oversikt av fag og arbeidsmåter der elevens utbytte av ordinært tilbud vurderes, og kan på den måten gi en form for totaloversikt. Dette sitatet viser et eksempel fra denne planen, i matematikk: *"Matematikk. Har utbytte i praktiske, konkrete oppgaver som løses i fellesskap med assistent eller medelever (matematikkleker og lignende)"* (plan 9).

Resultatene tyder altså på en viss tendens til å planlegge elevens totaltilbud slik at det kommer frem i IOP. Det ser likevel ut til å bare gjelde de områdene der det planlegges gitt et opplæringstilbud i form av både ordinær opplæring og spesialundervisning. Noen av planmalene tilrettelegger for en totaloversikt over opplæringstilbudet, uten at det blir fullstendig utfylt i planene.

Jeg går nå videre med å presentere tre ulike målområder som planene i undersøkelsen fordeler seg på. Da har jeg sortert dem ut fra hvilket innhold målene i opplæringen retter seg mot. Jeg bruker betegnelsen vanlig om mål og innhold som er vanlige i forhold til ordinær læreplan. Betegnelsen alternativ bruker jeg om mål og innhold som avviker fra ordinære læreplan, det som er noe annet enn det som vanligvis gis som tilbud i skolen. Jeg starter med det mest typiske målområdet først.

4.3.2 Kombinasjon av vanlige og alternative mål og innhold

Analysen viser at det er mest vanlig å planlegge en kombinasjon av vanlige og alternative målområder for spesialundervisningen. Da er hovedvekten på vanlige målområder ut fra klassens ordinære læreplan, men med alternative målområder i begrensete deler av undervisningen. Det kommer frem noen karakteristiske trekk både ved de vanlige og de alternative målområdene i denne kategorien. Først beskriver jeg det som ser ut til å være typisk for de vanlige målområdene. Målene her karakteriseres ved bortvalg eller begrensninger av fagene. Et eksempel fra plan 3 kan illustrere noe av dette. De realistiske kompetansemålene i planen er *"... same kompetansemål som dei andre på 1. trinn"*. Videre står det:

"Onsdagar 1. time. Klassen har KRL. I emne som har med vener og samspell å gjere er ... saman med klassen. Når det er andre krl – emner går ... og spesiallærer på grupperom og arbeider med norsk" (plan 3).

I tillegg til bortvalg tyder analysen på at det er vanlig med nivådifferensiering i denne kategorien. Dette illustreres her med sitat fra plan 4: *"Målsetting matematikk: telle til 10, antallsbegrep opp til 5. Han teller til fire, målet er ti dette skoleåret"* (plan 4). Dette er IOP til elev på 2. trinn. Dette kommer også frem når det planlegges bruk av lærebøker på lavere nivå enn på det trinnet eleven går. Følgende eksempler er fra planen til en elev på 4. trinn: *"... vil lesinga bli knytta til Tuba Luba leseverket for trinn 3"*. Og det står videre om bøker i matematikk: *"Lærebøker vi nytter: abakus 3A, deler av Multi 2A"* (plan 1).

Det er i størst grad planlagt mål og innhold mot faglige områder som norsk og matematikk. Lærestoff og aktiviteter for å arbeide med innholdet i spesialundervisningen er for eksempel i norskfaget; *språklyder, ord, setninger, begreper*

som skal *lyderes, uttales, skrives, formes, medleses, automatiseres, lyttes og brukes*. I matematikk er for eksempel det vanlige innholdet *tall, begreper* som skal *telles, skrives, ordnes i mengder, plasseres på tallinje, legges sammen og trekkes fra*. Alt dette er eksempler på innhold, læringsaktiviteter og arbeidsmåter som er vanlige i den ordinære tilpassa opplæringen i skolen.

Når det gjelder de alternative målområdene i denne kategorien, er mål knyttet til hverdagsferdigheter, eller såkalte ADL – ferdigheter mest vanlig. Dette kommer til uttrykk i plan 9 slik: *"ADL - trening:... bør jobbe systematisk med slik trening. Han trenger å øve på å handle avtalte varer..."* (plan 9).

En annen IOP i denne gruppen har også samme målområder, men ikke for spesialundervisningen. Der står det under realistiske kompetansemål innenfor den ordinære tilpassa opplæringen:

"... er selvstendig på toalett. ... kler av/på seg ved toalettbesøk og når han går inn/ut til friminutt og timer. ... er selvstendig i garderoben ved svømmetimer og gymtimer".

Analysen tyder på at det er mindre vanlig med sosiale målsettinger i denne kategorien planer. Tendensen er da at målene er generelt formulert, i større grad enn for de faglige målene. I to planer er dette formulert bare som: *"motorikk / sosialt"*, og nærmere beskrevet at det som tiltak er tenkt bruk av bevegelsesgruppe med fokus på samspill. Et sosialt fokus kommer også frem i en annen IOP, slik dette sitat viser: *"En time i uken får han velge en medelev som er med han på grupperommet. Da får de stort sett velge aktiviteter selv, tegning, spill, osv."* (plan 4). Det kommer imidlertid frem behov, mål og tiltak i forhold til elevens atferd i klassen i en IOP, men uten at det er formulert som spesifikt mål for spesialundervisningen.

I undersøkelsen av de 12 individuelle opplæringsplanene ser det altså ut til å være vanligst å planlegge spesialundervisningen i IOP med en kombinasjon av vanlige og alternative målområder. Innholdet i de vanlige målområdene ser ut til å være preget av nivåddifferensiering og bortvalg av innhold fra ordinær plan.

4.3.3 Alternative mål og innhold

Analysen viser videre at noen av planene inneholder mål for spesialundervisningen som for det meste er rettet mot andre områder enn det som er de vanlige i den ordinære læreplanen. Dette er mål som retter seg mot et mer alternativt innhold i opplæringen. Det mest vanlige innholdet i denne kategorien ser ut til å være egenomsorg og praktiske hverdagsferdigheter, tidligere også kalt ADL – ferdigheter. Følgende sitat fra to planer illustrerer dette nærmere:

”Lære rett/vrang på sokker. Lære å sette skoene riktig fra seg” (plan 12), og: ”Spise med gaffel. ... tar gaffelen (som ligger på fatet) med mat på og fører maten inn i munnen. Etterpå legger hun gaffelen tilbake på fatet / bordet” (plan 8).

Mål om selvstendighet ser også ut til å være gjennomgående i disse planene. Dette er som regel ikke nærmere spesifisert utover at det er forventninger *om* selvstendighet og at det skal være i *mest mulig grad*. Jeg illustrerer det her med formuleringer fra to andre planer:

Sjølstendighet i matsituasjon, garderobe, personlig hygiene” (plan 11), og videre ” Å være mest mulig selvstendig ved personlig hygiene. Være mest mulig selvstendig med huslige aktiviteter” (plan 5).

Innholdet kan også være mer utadrettet, som kjennskap til og bruk av instanser i nærmiljøet. Dette kommer frem i disse eksemplene fra plan 9: *”... bør også trene på å gå til tannlegen for å bli trygg i denne situasjonen”* og videre i samme plan *”Gjøre seg kjent i bank, post osv.”* (plan 9). Det er også mål i denne kategorien som er knyttet til utvikling av mer grunnleggende funksjonelle ferdigheter som selvstendig forflytning, slik dette sitatet viser:

”Å kjøre med el - stol: ... ønsker å komme til et mål og kjører dit med lett håndledning. Kjøring med el – stol bør skje hver dag og helst når det ikke er så mange andre ute” (plan 8).

I tillegg til mål om egenomsorg og funksjonelle, praktiske ferdigheter, er det i denne alternative kategorien også mål rettet mot sosialt innhold som samspill, samhandling og deltakelse. En plan uttrykker det slik: *”Kunne møte og tolke ... sine kommunikative signal. ... skal oppleve deltaking, glede og mestring i aktiviteter”* (plan 11). I en annen plan står det: *”Lære samhandlingsferdigheter”* og videre *”Kunne kommunisere med*

andre på en adekvat måte” (plan 5). Sosial deltakelse ser også ut til å handle om verdsatte sosiale roller i fellesskapet, her illustrert med sitat fra plan 11: *”Praktisk arbeid opp mot klassen. ... hentar og ber inn mjølk til klassen 3 dager i veka*” (plan 11). Det er også vanlig at mål og innhold i denne kategorien er rettet mot støtte til utvikling av kommunikasjon hos elevene. Det er hovedsakelig bruk av håndtegn og bilder av ulike slag som nevnes. I en plan er det formulert slik: *”... bruker bilder fra sin egen hverdag for å gjøre seg forstått og formidle det han ønsker*” (plan 5). I tillegg planlegges det bruk av visualisering, og da særlig bilder som støtte for forståelse og som arbeidsform i ulike aktiviteter. Dette illustreres med disse sitatene fra plan 5: *”Gjennomfører ulike aktiviteter / oppgaver ved hjelp av bilder og handlingskjeder*” (plan 5) og *”visualisert oppskriftsbok*” (plan 12). Bruk av visualisert dagsplan ser også ut til å være vanlig i denne kategorien, slik det fortelles om i disse to sitatene: *”... har dagsplan med bilder*” (plan 5) og *”dagsoversikt (pictogram) på eget rom*” (plan 12). Det planlegges også bruk av bestemt metodikk der visualisering og strukturering av aktivitetene er sentralt, slik dette sitatet viser:

”Vi bruker deler av TEACCH metodikk for å strukturere opplegget. ... jobber i sekvenser på ca. 20 minutter der han skal arbeide med fire kurver. Oppgavene i kurvene er basert på Magne Nyborgs begrepsundervisningsmodell” (plan 5).

I flere av IOPene i denne kategorien er innholdet knyttet til ulike kroppslige aktiviteter. Dette er for eksempel fysioterapi, slik disse sitatene illustrerer: *”Daglig tøyning og/eller fysioterapi*” (plan 8), eller fysisk trening: *”... har behov for økt fysisk aktivitet da han i det siste året har lagt på seg og blitt i dårligere fysisk form*” (plan 5). Det er også aktiviteter med sansestimulering og kroppsbevissthet som innhold. Dette kommer frem i følgende sitat: *”Sansestimuli med vekt på berøring og lyd*” og *”KKK – kontakt, kommunikasjon, kroppsbevissthet*” (plan 11). Med denne kategorien målområde kommer det frem at noen elever i skolen har behov for andre mål og annet innhold i størstedelen av opplæringen sin, enn det som er det vanlige ut fra ordinær læreplan.

4.3.4 Vanlige mål og innhold

De færreste planene i undersøkelsen min planlegger spesialundervisning kun med vanlige målområder. I denne kategorien ser det ut til å være vanlig at målet med

spesialundervisning er å gi eleven ekstra hjelp for å kunne oppnå målene i klassens ordinære plan. Det kommer tydelig frem i plan 6: *"Følger klassens opplegg i alle fag. Har vanlig halvårsplan"* (plan 6). En vanlig arbeidsform i disse planene ser ut til å være for- og etterarbeid knyttet mot vanlige fag, for å sikre godt nok utbytte av vanlig undervisning. Dette utdypes i dette sitatet fra samme plan:

"Spes.ped. timane blir nytta til å være i forkant med til dømes nytt stoff, før ho skal lære det i klassen. Det er også viktig at ein i etterkant forsikrar seg om at ho har fått med seg nytt lærestoff" (plan 6).

Samme målsetting kommer frem i en annen plan. Der konkretiseres den ekstra hjelpen litt mer nærmere, slik som i dette sitatet:

"Gjennomgåelse av dagen, få et ekstra forsprang. Det vil bli overlæring av stoffet som resten av klassen jobber med, samt bruk av ekstra materiell på de ulike temaene" (plan10).

Resultatet i denne kategorien kan tyde på at det planlegges mål og innhold for spesialundervisningen som ligger tett opp mot det man kan kalle vanlig differensiering innen ordinær opplæring.

4.3.5 Hvordan formuleres mål og innhold?

Fra å ha fokusert på innholdssiden går jeg her videre til å presentere hva som karakteriserer selve formuleringen av hovedsakelig målene, men også innholdet for opplæringen slik det kommer frem i planene. Da er innholdet kategorisert som begrepsbruken og presisjonsnivået i den skriftlige formuleringen.

Etter å ha registrert og analysert begrepsbruken i formuleringen av mål og innhold i de 12 planene, stod jeg igjen med tre grupper begrep. Det er begreper som handler om aktivitet, læring eller opplevelse. De fleste planene formulerer målene og innholdet i aktivitetsord, at eleven skal gjøre noe. Dette er for eksempel ord som *bruke, arbeide med, eksperimentere, uttrykke, lage, svare, plassere, telle og lese*. I mange av planene er det i tillegg vanlig med ord som handler om å lære, slik som i disse sitatene: *"Lære å svømme"* (plan 4), *"Lære å skrive med små bokstaver"* (plan 2). En annen variant i

samme gruppe er denne: *"Etablere kunnskap om hjem og familie"* (plan 5). Videre er det målene formulert som noe eleven skal oppnå, som her *"... er selvstendig i garderoben"* (plan 4) eller forstå noe innen fagområdet: *Forstå enhetene 5 kr, 10 kr"* (plan 10). Noen få av planene formulerer mål og innhold med fokus på opplevelse. Dette illustreres her med sitat fra plan 11: *"Han skal oppleve deltaking, glede og mestring"* (plan 11).

Analysen tyder på stor variasjon i hvor presist eller generelt mål og innhold er formulert i planene. Et eksempel på en detaljert formulering kommer frem i dette sitatet fra plan 8: *"... tar tak i håndtakene på koppen (m/sugerør) fører den til munnen med massiv håndledning, lukker munnen rundt sugerøret og drikker"* (plan 8). Dette er også tilfellet i målformuleringen om å lære å sykle i en annen plan, slik det er illustrert i her: *"Han skal lære seg å stige opp på sykkelen, bremse og gå av sykkelen igjen"* (plan 4). I disse formuleringene gjør den konkrete beskrivelsen av fremgangsmåten at presisjonsnivået blir høyt. Mindre konkret formulering av mål og innhold kan illustreres med dette sitatet: *"Oppøve større ferdighet på datamaskin og musestyring"*. Og videre under tiltak: *"bruk av enkel programvare og enkel tekstbehandling"* (plan 12). Her er det et lavere detaljnivå siden det er uklart hvilke ferdigheter det er snakk om, eller hvilken programvare som skal brukes. Det er også formuleringer i planene som sier at målet skal oppnås i mest mulig grad, uten å definere det nærmere. Hvor detaljert mål og innhold er formulert varierer også i selve skriftliggjøringen. Noen av planene er formulert i stor grad med stikkord, mens andre er skrevet med stor grad av fullstendige setninger.

Mål og innhold ser ut til å henge tett sammen i planene, på flere måter. En måte er at arbeidsformen og fremgangsmåten er tydelig tilpasset målet. I dette sitatet er det lett å se at beskrivelsen av arbeidsformen kan føre til at målet kan oppnås:

"Svare på spørsmål med heil setning". Videre står det under tiltak: *"Vi samtalar om opplevingar ... har hatt. Den vaksne stiller spørsmål, og han skal svare med heil setningar. Han blir også trena i å svare på spørsmål frå leseleksa og bilete som høyrer til"* (plan 1).

Men mer vanlig ser det ut til å være at denne sammenhengen er så tett at mål og innhold blandes sammen. Dette ser ut til for det første å gjøres i selve formuleringen. Dette

sitatet illustrerer noe av dette: *"Øve på å kjenne igjen mynter og sedler og å trene på å forstå enhetene 5 kr, 10 kr"* (plan 9). Her formuleres det som eleven skal gjøre for å oppnå et mål, i samme setning. For det andre vises denne sammenblandingen også i flere av planene ut fra hvor formuleringene plasseres i malen. Det er flere eksempler på at målformuleringer plasseres under overskriften som omhandler tiltak og arbeidsform, og innholdet i form av fremgangsmåten plasseres under måloverskriften. Dette tyder på en tendens til i liten grad å skille på mål og innhold i planene som er undersøkt.

4.4 Gjennomføring av spesialundervisningen

Det forventes at IOP skal vise hvordan spesialundervisningen er tenkt drevet. Med bakgrunn i problemstillingen min ga materialet mitt grunnlag for å belyse dette i forhold til hvilket materiell og utstyr som er tenkt brukt for å tilrettelegge undervisningen, hvordan tids- og personressursen blir planlagt brukt, og samarbeid internt og eksternt på skolen.

4.4.1 Materiell og utstyr

Alle planene inneholder informasjon om læremateriell og utstyr planlagt brukt i undervisningen. Når det nevnes lærebøker gjelder det i all hovedsak læreverk i norsk og matematikk og da samme som brukes i klassens ordinære undervisning: *"Vi følger progresjonen i boka TUBA LUBA"* (plan 2). I tillegg er det tenkt bruk av lærebøker på lavere nivå enn trinnet, og deler av andre læreverk enn det trinnet bruker: *"... vil lesinga bli knytta til Tuba Luba leseverket for trinn 3"*. Dette er planen til en elev på 4. trinn, der står det videre om bøker i matematikk: *"Lærebøker vi nytter: abakus 3A, deler av Multi 2A"* (plan 1). I tillegg til lærebøker er det vanlig at det planlegges bruk av materiell som spill, bilder, flanellograf, leker, konkreter og musikk.

Annet utstyr som nevnes er tekniske og fysiske hjelpemidler. Alle planene forteller om bruk av PC. Dette er det mest vanlige hjelpemidlet som er planlagt brukt i spesialundervisningen i materialet mitt. Det står for eksempel: *"Ho har eiga datamaskin"* (plan 1) og *"Eleven har følgende tekniske hjelpemidler: bærbar PC,..."*

(plan 6). Analysen viser også behov for bruk av tekniske hjelpemidler som for eksempel FM – senderutstyr, mikrofoner og teleslynge. Når det gjelder fysiske hjelpemidler ser det ut til å handle om hjelpemidler for elever med store bevegelsesvansker som elektrisk rullestol, heis og tilpassa bord og stoler generelt.

4.4.2 Organisering av tids- og personressursen

Spesialundervisningsressursen kan beskrives ut fra omfanget, hvem som skal gjennomføre opplæringen og hvordan timene skal organiseres. Omfanget av spesialundervisningen i undersøkelsen varierer fra 2 til 10 timer pr. uke. Dette er IOP for elever på 1. – 4. trinn. Når det gjelder organiseringen av tidsressursen er det i alle planene hovedsakelig planlagt bruk av enetimer, på grupperom utenfor ordinær undervisningsgruppe. I tillegg planlegges det for noen et mindre omfang spesialundervisning som gis i ordinær gruppe og i mindre grupper.

Det å starte timen i klasserommet for deretter å fortsette på grupperommet, er en kombinasjon som kommer frem i flere av planene. Starten i klassen planlegges brukt til introduksjon av nytt stoff, eller mer generelt som at eleven er med så lenge det er mulig. På grupperommet fortsetter man med det samme stoffet som i klassen, men på annet nivå, med et utvalgt innhold eller med andre arbeidsformer. Dette illustreres med disse sitatene:

”... er med på den felles introduksjonsdelen, men går ut saman med lærer og gjer oppgåver i Skuleboka” (plan 3) og ”Når lærar er ferdig med sin presentasjon av stoffet og elevane skal arbeide sjølvstendig, går ... og spes.ped lærar ut av klasserommet og arbeider med oppgåvene på ... sitt grupperom” (plan 2).

Det planlegges som sagt gjennomgående bruk av enetimer. Men i en plan kommer det frem at det mest ønskelige likevel er å følge den ordinære undervisningen, slik det kommer frem i sitatet fra plan 3:

”Han skal fortrinnsvis vere i klasserommet saman med dei andre elevane og følgje den vanlege undervisninga, med støtte frå assistent eller spesialundervisningslærar” (plan 3).

Begrunnelsen for bruk av enetimer på grupperom ser ut til å være at elevens behov ikke kan dekkes innenfor den ordinære undervisningsgruppen. Disse eksemplene kan illustrere det: ” På arbeidsrommet hans kan vi variere oppgåvene, leike og ha avbrekk, før vi går videre med konsentrert arbeid” (plan 2), og ”... blir lett forstyrret/avbrutt i det han holder på med av ting som skjer rundt. ... har behov for å kunne arbeide uforstyrret på eget rom” (plan 4).

Det er få beskrivelser av bruk av mindre grupper i spesialundervisningen. Når det planlegges tyder det på at de har først og fremst et sosialt innhold. Det er ikke beskrevet bruk av mindre grupper med tydelig faglig mål og innhold.

Analysen viser at personressursen i planene vanligvis er representert av lærer og assistent. Den ene planen som kun beskriver personressursen som lærer er samtidig planen med den laveste tidsressursen til spesialundervisning på 2 timer. De aller fleste planene forteller om bruk av assistent, og flere i ganske stort omfang. Dette illustreres her: ”... har assistent i alle timer hvor han ikke har spesiallærer” (plan 4). Det samme i plan 8: ”Personalressurs - 9 t/u med spesialpedagog, ellers en assistent hele tiden”. Det varierer hvor tydelig assistentens oppgaver er beskrevet i planene. Generelt er det uklart i materialet om det er planlagt bruk av assistent til gjennomføring av spesialundervisningen. De gangene det er beskrevet ser det ut til å være vanlig at assistenten skal støtte elevene inne i klassen og i friminuttene, som i dette sitatet:

”... har assistent i alle timar bortsett frå dei timane han har spesialundervisning. Assistenten held seg i nærheten av ... både i timar og friminutt” (plan 3).

Det er i liten grad beskrevet bruk av assistent for å gjennomføre bestemte tiltak med konkrete mål. Dette kommer frem kun i en plan: ”Han skal lære seg å stige opp på sykkelen, bremse og gå av sykkelen igjen”, og tiltaket er formulert slik ”De som er ansvarlig for ... i friminuttene og på SFO må hjelpe han og trene på dette” (plan 4).

Generelt forteller planene hvordan tids- og personressursen er planlagt ensidig for den aktuelle eleven, slik dette sitatet viser: ”6 timer spesialundervisning, 14 timar assistent på skulen” (plan 3). Unntaksvis inneholder planene informasjon om elevens spesialundervisningsressurs sett i sammenheng med elevens totalressurs og med

ressursen for den ordinære opplæringsgruppen. Et unntak illustreres med dette eksempelet fra plan 9:

”Klassen får skoleåret 2007/2008 tilført 2 delingstimer som gir styrking i.... I tillegg har 3 enkeltelever fått styrkning. Eleven følger ordinært opplæringstilbud med tilpasning i 15 uketimer. Eleven får spesialundervisning i (deler av) 8 uketimer. Tildelt assistent i 15 timer pr. uke” (plan 9).

Resultatet viser altså at i disse 12 individuelle opplæringsplanene er det planlagt å organisere spesialundervisningen hovedsakelig som enetimer, utenfor den ordinære opplæringsgruppen med egen lærer. Det ser også ut til å være planlagt bruk av assistent i et stort omfang, men det er uklart hvordan den er tenkt brukt i spesialundervisningen.

4.4.3 Samarbeid

Samarbeid internt og eksternt ser ut til å være en faktor som kan belyse noe av hvordan spesialundervisningen er planlagt drevet i IOP. Hovedvekten av planene i undersøkelsen viser til bruk av informasjon i rapporter fra andre instanser enn skolen selv. Dette er for det meste forskjellige utredningsrapporter som i planene er brukt som grunnlag for å beskrive elevens individuelle forutsetninger og behov. Dette handler om eventuelle diagnoser, vansker, utviklingsnivå og bestemte tilretteleggingsbehov ut i fra dette. Disse instansene er for det meste ulike enheter i spesialisthelsetjenesten, som audiopedagogisk, psykisk helsevern og barnehabilitering, i tillegg til PP-tjenesten. I planene brukes denne informasjonen som regel ved at den refereres direkte eller å henvise til. Slik som her: *”Viser til rapport frå syns- og audiopedagogtjenesta frå 2003 som seier...”* (plan 1). Dette er generelt lite utfyllende formulert i planene.

Noen planer viser til mer direkte samarbeid med eksterne instanser, fortrinnsvis for veiledning, som her: *”Oppfølging og råd fra barnehabiliteringstjenesten”* (plan 8). Ellers skisserer noen samarbeidsformer som inkluderer eksterne samarbeidspartnere i det som kalles arbeidsgrupper og ansvarsgrupper. Det er kun logoped og fysioterapeut som er nevnt som bistand fra andre fagpersoner enn pedagoger direkte inn i skolen. Bruk av fysioterapeut illustreres med disse sitatene: *”1 t pr. veke med fysioterapeut”* (plan 1), og *”Fysioterapi 2-3 ganger pr. måned. Nye personer får opplæring ved å være*

med fysioterapeut... ”(plan 8). Bare en IOP henviste til ordningen med individuell plan, og da veldig kort: ”Medisinske tiltak: se... mappe og individuell plan”(plan 9).

Når det gjelder samarbeid internt på skolen er det i de fleste planene satt av plass i planmalen for ulike møteopplegg. I mange er det skissert møter der foreldrene skal delta sammen med PP-tjenesten, som her: *”Ha jamlege møter med foreldre og PPT for å evaluere opplegget”* (plan 2). Bare en IOP har oppsatt dato og tidspunkt for disse møtene. Det er også eksempel på planlegging av samarbeidsmøter helt internt på skolen, som dette: *”Samarbeidsmøte en gang pr. uke. Her møter klassestyrer, assistent og spesialpedagog”* (plan 8).

Ut fra dette ser det ut til at samarbeid med eksterne instanser for det meste gjelder kartleggingsfasen av planleggingen, selv om det også er tilfeller av veiledning og direkte bistand inn i skolen. Det legges opp til samarbeid, både med foreldre og internt på skolen, men planleggingen av dette ser derimot ut til å være mangelfull i IOP.

5.0 DRØFTING

I dette kapitlet drøfter jeg resultatene fra dokumentundersøkelsen, og prøver å gi svar på i hvilken grad innholdet i IOP samsvarer med intensjonene i lov og regelverk.

Dette gjør jeg først ved å vurdere samsvaret mellom resultatene og intensjonene, både generelt, og med et særlig fokus på forventningen om samordning med ordinær plan (2.3.3). Dette gjøres konkret ved at samordningsdimensjonen trekkes inn i drøftingen av hver av hovedkategoriene nevnt under. Jeg relaterer også til tidligere forskning i den grad det er relevant for å belyse og utdype drøftingen av mine resultater. Som tidligere sagt er den overordna intensjonen for innholdet i IOP, å bidra til en tilpasset og inkluderende opplæring (1.1). Dette krysningspunktet, mellom avveien av hensynet til individuell tilpassing og til deltakelse i fellesskapet, er særlig gjenstand for den videre teoretiske drøftingen av resultatene. Resultatene fra den mer generelle vurderingen av innholdet i IOP sett opp mot forventningene i lov og regelverk, vil peke på hvordan innholdet forholder seg til ordinær plan. Dette drøfter jeg videre i et mer

teoretisk lys, der jeg reflekterer over hvor grensene for samordning ser ut til å gå, og mulighetene til å kunne gå lenger i denne samordningen.

I presentasjonen av resultatene har jeg beskrevet hva som karakteriserer innholdet i IOP, knyttet opp mot hovedkategoriene mål, innhold og gjennomføring av spesialundervisningen. Dette kapitlet tar utgangspunkt i samme hovedstruktur, men her tar jeg i tillegg med kategorien utformingen av IOP. I hovedkategorien mål og innhold drøftes grunnlaget for opplæringen, mål for totaltilbudet, målformuleringene og tre ulike kategorier innhold som målene rettes mot. I hovedkategorien organisering av spesialundervisningen, drøftes organiseringen av tids- og personressursen, samarbeid og fysiske rammer og utstyr. Til slutt drøftes utformingen av IOP, når det gjelder bruk av mal og selve skriftliggjøringen.

Tilnærmingen til innholdet i IOP kan gjøres på flere nivå. Selv om jeg tar utgangspunkt i et konkret nivå når det gjelder innholdet i IOP, vil jeg i drøftingen også peke videre på den mer overordna intensjon for innholdet i IOP; at IOP skal føre til tilpasset og inkluderende opplæring som omtalt i innledningskapitlet (1.1).

5.1 Mål og innhold for spesialundervisningen

Her vil jeg først drøfte resultatene som belyser utgangspunktet og grunnlaget for spesialundervisningen. Så drøfter jeg videre mål og innhold i underkategoriene; helhetlig opplæringssituasjon, mål formulering, målområder og innhold i spesialundervisningen.

5.1.1 Grunnlaget for spesialundervisningen

Det er forventninger i lov og regelverk om at innholdet i IOP skal ta utgangspunkt i elevens lærevansker og læreutsikter, og at det særlig skal fokuseres på elevens utviklingsmuligheter (merknader til Opplæringsloven §§ 5-5, 5-1). Undersøkelsen min forteller om utgangspunktet for den planlagte spesialundervisningen i planene. Dette er interessant fordi det kan belyse begrensninger og muligheter for samordning mellom

spesialundervisning og ordinær tilpasset opplæring. Alle de undersøkte planmalene inneholder et avsnitt der elevens vansker og styrker er beskrevet. Jeg vil her drøfte resultatene ut i fra forventningene nevnt over og se det i lys av et kategorisk og relasjonelt perspektiv på begrunnelsen for spesialundervisningen.

Utviklingsmuligheter

Resultatet viser at planene inneholder informasjon om elevens styrker og sterke sider. Disse formuleres som noe vedkomne *kan, mesterer, liker, er flink til* og *trives med*, og beskrives vanligvis som ferdigheter både på det faglige og det sosiale området. Dette er beskrevet som egenskaper og ferdigheter knyttet til den enkelte eleven. Dette individretta perspektivet er det vanligste og klart fremtredene i planene. Dette må anses som forventet siden det er en individuell plan som skal sikre en individuell tilpassing av opplæringen. Unntaksvis blir dette utdypet i et litt videre perspektiv, ved at det beskrives under hvilke forhold eleven best kan ta bruk styrkene sine. Slik kommer det frem et mer relasjonelt perspektiv som trekker inn forhold ved systemet rundt som har betydning for elevens muligheter. I dette perspektivet tenker en at forandringer i omgivelsene også vil ha betydning for elevens forutsetninger for å oppnå mål (Persson 1998). Eksempelvis når lærer i klassen bruker tegnstøtte så får eleven, med sin visuelle styrke, bedre mulighet til å delta i fellesskapet enn uten. Slik peker dette indirekte på utviklingsmulighetene til eleven. I planene nevnes styrkene som regel først i kartleggingsdelen, noe som samsvarer med tidligere undersøkelser (Nilsen 1997a). Slik kan man på en overflatisk måte si at det tas utgangspunkt i elevens sterke sider og utviklingsmuligheter i IOP. Det avgjørende vil bli om det får direkte konsekvenser for mål, innhold og arbeidsformer i planleggingen av IOP. Dette gir ikke analysen min grunnlag å uttale seg om, da jeg ikke har sett på den interne sammenhengen i hver plan. Men resultatet tyder på det at det legges til rette for å kunne ta utgangspunkt i elevens styrker og utviklingsmuligheter for planlegging av innholdet i IOP.

Lærevansker

Alle planene beskriver elevens vansker, faglig og sosialt. Resultatet viser at elevenes vansker i stor grad er knyttet til medisinske eller psykiatriske diagnoser. Dette tyder på

en individpatologisk tilnærming til elevens vansker. Sett i et kategorisk perspektiv er det nettopp viktig å identifisere vanskene, gjerne gjennom diagnostisering, for å kunne gi individuell hjelp (Persson 1998). I planene nevnes også diagnosene uten nødvendigvis å vise til direkte relevans for innholdet i IOP. Diagnosen alene vil sannsynligvis være til mindre hjelp for å planlegge innholdet i IOP, med utgangspunkt i elevens vansker. Det vil i så fall kreve en høy diagnosekompetanse hos lærer for å kunne gjøre seg nytte av det. Ellers vil det være behov for en konkretisering av de konsekvensene diagnosen kan ha for elevens læreforutsetninger og opplæringsbehov. Dette blir bare unntaksvis gjort i de individuelle opplæringsplanene som er undersøkt.

Resultatene viser at det er vanlig å referere eller henvise til ulike utredningsrapporter fra eksterne instanser som grunnlag for informasjon om elevens vansker. Disse rapportene omhandler i følge planene eventuelle diagnoser, vansker, utviklingsnivå og bestemte tilretteleggingsbehov ut i fra dette. Instansene er for det meste ulike enheter i spesialisthelsetjenesten. Tidligere er det redegjort for at IOP skal utarbeides på grunnlag av den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten og enkeltvedtaket (2.2.1). Hovedvekten av planene i undersøkelsen viser altså til informasjon i utredningsrapporter fra andre instanser enn PP-tjenesten og skolen selv, som grunnlag for IOP. Det kan være at PP-tjenesten ikke selv har fagkompetanse i saken og har innhentet nødvendige utredninger utenfra (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Slik kan utredninger av andre instanser være nødvendig for å få et godt nok bilde av elevens læreforutsetninger. Videre vil det kunne ha betydning for å gjøre en god nok individuell tilpassing, slik at eleven får utbytte av opplæringen. En kan kanskje stille spørsmål om resultatet fra disse eksterne utredningene er integrert i den sakkyndige vurderingen, eller om de fungerer mer parallelt ved siden av. Kunnskap om funksjonelle konsekvenser av diagnosen, eller koordinering og samordning av informasjonen kan tenkes å bli mangelfull hvis lærer selv i stor grad må stå for det. Særlig hvis det skjer uten aktivt samarbeid med PP-tjenesten. Undersøkelser har vist at skolen opplever dette samarbeidet som mangelfullt (Nilsen 1997b, Dalen og Skårbrevik 1999, Uberg 2005). I de tilfellene der det brukes direkte grunnlagsinformasjon fra sakkyndig vurdering er det vanlig at det henvises til testrapporter fra PP-tjenesten. Det er oftest elevens fagvansker som da beskrives. Det kan gi et bedre utgangspunkt for tilpassing enn en diagnose i seg selv. Det henvises i svært liten grad til dokumentet sakkyndig vurdering som grunnlag for innholdet i de undersøkte planene. Dette betyr imidlertid ikke at den ikke er brukt som grunnlag, det

kan gjøres uten å henvide direkte. På en annen side kan det også være at det gjenspeiler mangelfulle rutiner og praksis i skolen for bruk av sakkyndig vurdering (Lillestøl 2007).

Oppsummert viser drøftingen et ensidig individrettet, kategorisk perspektiv i grunnlaget for innholdet i IOP. Dette gjelder både beskrivelsen av elevens styrker og utviklingsmuligheter, og av lærevanskene. På den ene siden vil dette kunne sikre en individuell tilpassing med bedre læringsutbytte for den enkelte elev. Spesialundervisning uten et individrettet perspektiv kan ses på som umulig (Nilsen 2008). På den andre siden kan et slikt ensidig individrettet perspektiv gjøre det vanskeligere å tilrettelegge for deltakelse i fellesskapet. Et mer relasjonelt perspektiv ville fokusert også på forklaringer i systemet rundt eleven som begrunnelse for behovet for IOP. Det kunne gitt et mer komplekst bilde og dermed åpnet for flere muligheter for samordning med ordinær plan. Et sterkt individpatologisk perspektiv vil slik begrense samordningsmulighetene, fordi patologien blir årsaken til at eleven ikke får utbytte av ordinær opplæring (Persson 1998).

5.1.2 Den helhetlige opplæringssituasjonen

Vi har tidligere sett at det forventes at IOP skal bidra til å ivareta elevens helhetlige opplæringssituasjon, og at avvik fra ordinær plan skal gå klart frem av IOP (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004, St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Jeg vil nærmere se på hvordan resultatene fra undersøkelsen ivaretar denne forventningen, og drøfte det i lys av muligheten for samordning med ordinær plan.

Materialet mitt inneholder i svært liten grad oversikt over elevens totale opplæringstilbud når det gjelder mål og innhold. Bare unntaksvis er planmalene tilrettelagt for dette. I det ene eksemplet er det lagt opp til at undervisningsmålene skal angis med fag- og timeplanfordeling for planperioden. Dette skal vise fag og timer der eleven følger ordinær tilpasset opplæring og der eleven gis spesialundervisning. Dette avsnittet er derimot ikke utfylt i planen. Avvik fra ordinær plan kommer heller ikke tydelig frem i materialet mitt. Det kan være at denne vurderingen er gjort i prosessen med sakkyndig vurdering, men det er i så fall ikke synliggjort i IOP. Det kan også være at det faktisk ikke er gjort i noen særlig grad. For det første er planmalene som sagt unntaksvis tilrettelagt for det. For det andre kan det være at dette gjenspeiler mangelfull

kunnskap og kompetanse både på system- og individnivå i utforming av planen (Uberg 2005). Uten en konkret oversikt av det helhetlige opplæringstilbudet er det lett å tenke seg at det blir vanskelig å drøfte mulighetene til samordning, og samsvar mellom spesialundervisningen og ordinær plan. Kanskje kan den manglende oversikten også signalisere en mangelfull refleksjon i skolen over samordningsforventningen i det hele tatt.

Resultatene fra undersøkelsen min viser derimot en tydelig tendens til samordning mellom spesialundervisningen og ordinær plan på et annet nivå. Dette kommer frem i en todeling i fag der det planlegges tilbud gitt som både ordinær tilpasset opplæring og som spesialundervisning. Altså i fag med overlapping, der de får undervisning i faget både i form av ordinær opplæring og som spesialundervisning. Hovedvekten av materialet mitt beskriver mål og innhold både for elevens ordinære undervisning og for spesialundervisningen. De fleste planmalene er tilrettelagt for dette. De inneholder avsnitt for beskrivelser av mål og tiltak med overskriftene: ”*realistiske kompetansemål*” og ”*tiltak/organisering innafor den ordinære tilpassa opplæringa*”, og parallelt ”*realistiske kompetansemål*” og ”*tiltak/organisering innafor det spesialpedagogiske tilbudet*”. På denne måten ser det ut til at det legges til rette for planlegging av et helhetlig opplæringstilbud, ved å se på både den opplæringen eleven får som spesialundervisning og som ordinær tilpasset opplæring. Dette kommer også tydelig frem i andre overskriftsvarianter i materialet mitt. Det typiske er at fagene og områdene som er beskrevet innenfor denne todelingen hovedsakelig er norsk og matematikk, og ikke andre fag og områder eleven får spesialundervisning i. Men det er også planer som avviker fra dette i materialet, ved at denne todelingen ikke kommer tydelig frem i det hele tatt. Dette er tilfelle selv om omfanget av spesialundervisningen i disse planene tyder på at eleven også følger ordinær plan i deler av opplæringen. Denne mangelfulle totaloversikten vises også når en ser på den totale ressurs situasjonen rundt eleven. Bare unntaksvis inneholder planene informasjon om elevens spesialundervisningsressurs sett i sammenheng med totalressursen, og med ressursen for den ordinære opplæringsgruppen. Det vanlige i planene er at tids- og personressursen er ensidig skissert for den aktuelle eleven.

Oppsummert ser det altså ut til at innholdet i IOP i en viss grad kan bidra til å ivareta elevens helhetlige opplæringssituasjon. Dette kan begrunnes ut fra tendensen til todeling

og overlapping i fag det gis opplæring i som både ordinær opplæring og spesialundervisning. Avvik fra ordinær plan kommer ikke tydelig frem i noen av planene, og dette resultatet samsvarer ikke med forventningene i lov og regelverk. Samlet sett gir dette et mangelfullt bilde av totaltilbudet til eleven gjennom innholdet i IOP.

Det kan være at det ikke er en bevisst holdning til dette når innholdet i IOP planlegges, og at det slik viser en mangelfull utforming av planen. Det er heller ikke alle de brukte planmalene som er tilrettelagt for det. Men selv om malen er det, betyr det ikke at avsnittet nødvendigvis blir utfylt. Kanskje kan det gjenspeile holdningen og oppfatningen av at spesialundervisningen lever sitt eget liv, på siden av den ordinære tilpassa opplæringen (Stangvik 2001).

5.1.3 Målformulering

Slik det er kommet frem tidligere (2.3), så forventes det at målene skal være realistiske og at de skal si noe om hvilken kompetanse som skal oppnås gjennom opplæringen. De skal også kunne evalueres. Jeg skal her vurdere hvordan resultatene ser ut til å samsvare med disse forventningene. Målformuleringen i materialet er analysert i forhold til kategoriene begrepsbruk og presisjonsnivå. Generelt tyder resultatene på en stor variasjon i formuleringen av målene.

Alle planene inneholder mål for spesialundervisningen i IOP, bortsett fra en plan som bare lister opp innholdet stikkordsmessig. Resultatene viser at målene i stor grad er formulert som noe eleven skal lære eller gjøre. En slik begrepsbruk gjør at målene peker på hva eleven skal kunne, altså som en kompetanse eleven skal oppnå gjennom målene. Denne måten å formulere mål på ser ut til å samsvare med bruk av begrepet kompetansemål i LK06. Flere av planene har, som det kommer frem litt senere i oppgaven, målformuleringer direkte med utgangspunkt i ordinær læreplan. Noen få planer har mål som er formulert som noe eleven skal oppleve, og ikke som noe en direkte skal gjøre eller kunne. Det er sannsynlig at dette gjelder elever med store sammensatte lærevansker, ut fra eksemplene i analysen og som dette sitatet kan illustrere: *"Han skal oppleve deltaking, glede og mestring"* (plan 11). Hovedvekten av planene bruker overskriften realistiske opplæringsmål om målformuleringene. Dette er

ingen forsikring i seg selv. Analysen av planene gir ikke grunnlag for å uttale meg om målene er realistisk for den enkelte elev. Men hvis målene er godt tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov vil de kunne oppnås, og i den forstand være realistiske (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Den sakkyndige vurderingen skal angi realistiske opplæringsmål for eleven. Slik kan den være en kvalitetssikring for at målene i IOP er realistiske å oppnå. Det forutsetter for det første at sakkyndig vurdering er i samsvar med § 5-3 i opplæringsloven, noe den ikke alltid er (Solli 2005). En kan også spørre seg om i hvilken grad PP-tjenesten er i posisjon til å kunne angi realistiske opplæringsmål slik det forventes. For det andre forutsetter det at skolen bruker den sakkyndige vurderingen i utarbeidelsen av IOP, noe som skolene kan ha uklare rutiner og praksis for å gjøre (Lillestøl 2007). Innholdet i IOP skal nettopp sikre en opplæring som gir utbytte for eleven. Men tidligere undersøkelser har likevel vist at spesialundervisningen ikke nødvendigvis er tilpasset eleven (Bachmann og Haug 2006). IOP representerer slik bare en mulighet og ingen forsikring i seg selv for utbytte gjennom oppnådde mål (Nilsen 1997b).

For å vite om målene er realistiske og kan oppnås, må de også kunne evalueres. Ingen av planene i undersøkelsen viser til hvordan målene i IOP er tenkt evaluert. Det eneste som kommer frem er at det i flere av planene skisseres møte med foreldre og PP-tjenesten der planen skal evalueres. Dette ser ut til å samsvare med tidligere undersøkelser som påpeker lite systematisk evaluering av innholdet i IOP (Nilsen 1997a, Stangvik 2001). Men jeg ser at presisjonsnivået på formuleringen av målene også kan virke inn på muligheten til evaluering. Undersøkelsen tyder på en stor variasjon på presisjonsnivået i formulering av mål i planene. Dette kommer frem i hvor konkret målene er beskrevet, og på hvilket nivå de formuleres. Et høyt presisjonsnivå i planene karakteriseres ved en konkret beskrivelse av fremgangsmåten av læreaktiviteten. Dette sitatet kan illustrer dette nærmere: *"... tar tak i håndtakene på koppen(m/ sugerør), fører den til munnen med massiv håndledning, lukker munnen rundt sugerøret og drikker"* (plan 8). Det er lett å se at en slik måte å formulere målet på gjør at en kan evaluere i hvilken grad eleven har oppnådd målsettingen. Dette blir langt vanskeligere når mål og innhold er mer generelt utformet, uten å angi detaljert nok den ferdigheten som skal bli bedre, eller hvordan. Dette kommer frem i følgende sitat: *"Oppøve større ferdighet på datamaskin og musestyring"* og videre under tiltak: *"Bruk av enkel programvare og enkel tekstbehandling"* (plan 12). Det blir også vanskelig når

det i flere målformuleringer bare oppgis at målet skal oppnås i mest mulig grad, uten å definere det nærmere. Ingen av planene deler inn målformuleringen i kort- og langsiktige mål. Ingen av planmalene er tilrettelagt for dette. Tidsperioden for målene, eller hvor spesifisert de skal være skal vurderes for hver enkelt elev (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Det kan tenkes at for noen hadde det vært nyttig med mer trinnvis oppdeling av målene for å kunne evaluere dem. Eksempelvis disse målene: *"Etablere kunnskap om hjem og familie"* (plan 5), eller *"... er mest mulig selvstendig i garderoben"* (plan 4). Det kan også være at skolen har mer detaljerte uke- eller arbeidsplaner i tillegg, og at de på den måten ikke har behov for en så detaljert IOP.

Innholdet skal som sagt ta utgangspunkt i og være tilpasset målene. Resultatene viser at mål og innhold ser ut til å henge tett sammen i planene. Noen viser en tydelig sammenheng slik det forventes ut fra regelverket. Men mer vanlig ser det ut til å være at mål og innhold blandes sammen, både i den skriftlige formuleringen og plassering i planmalen. Dette fremheves også som vanlig i *Veilederen for spesialundervisning* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Den sier videre at en ikke skal bruke så mye tid på hva som er hva, men det er lett å se at en slik sammenblanding kan gjøre målene mindre tydelige og gjøre evalueringen vanskeligere.

Den store variasjonen i hvordan målene og innholdet er formulert kan som sagt forstås ut fra ulike individuelle behov, kvaliteten på og bruk av grunnlagsmaterialet som sakkyndig vurdering. Men det kan også ses i lys av kompetansen hos de som har utformet målene og innholdet. Det kan være at kompetansen hos lærerne oppleves som mangelfull (Uberg 2005). I IOP planlegges mål og innhold for opplæringen for en enkelt elev, og slik sett kan det forventes god kvalitet i utformingen. En vet fra tidligere at innholdet kan være sterkt preget av enkeltlærers forståelse, fokus og kunnskap (Åmot 2005).

Jeg vil videre drøfte nærmere hvilket innhold og områder målene i de individuelle opplæringsplanene rettes mot. Drøftingen vil særlig være knyttet til samordningsdimensjonen, og gjøres i lys av komplementaritetsteorien.

5.1.4 Innhold i spesialundervisningen

I følge regelverket skal innholdet i opplæringen ta utgangspunkt i og være tilpasset målene (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Som jeg viste over, er det ikke lett å skille mål og innhold i datamaterialet mitt. Dette vil også prege denne drøftingen som skal ha fokus på innholdet i opplæringen. Den planlagte spesialundervisningen som kommer til uttrykk i IOP omfatter bare en del av elevens totale opplæringstilbud. I undersøkelsen er omfanget av spesialundervisningen fra 2 til 10 timer i uken. Det vil si at elevene i tillegg følger ordinær læreplan i større eller mindre deler av opplæringstilbudet. Undersøkelsen viser at også selve spesialundervisningstilbudet som planlegges i IOP, forholder seg på ulike måter til den ordinære planen. Dette gjelder når vi ser på hvilket innhold og målområder opplæringstilbudet er sammensatt av.

Resultatet viser at de undersøkte planene fordeler seg på tre kategorier målområder. Den første kategorien er planer som har mål hovedsakelig med utgangspunkt i ordinær plan, men med mål for et alternativt innhold i begrensede deler av opplæringen. Alternativt vil her si avvik fra det ordinære og noe annet enn det som vanligvis gis som tilbud i skolen. Den andre kategorien IOP har andre mål enn de som er fastsatt i ordinær plan, og er knyttet til et alternativt innhold i større deler av opplæringen. Den tredje kategorien IOP inneholder mål for spesialundervisningen for å kunne følge den ordinære planen. Disse tre målområdene blir drøftet nærmere under.

IOP med kombinasjon av vanlig og alternativt innhold

Resultatene viser at det er mest vanlig å planlegge innholdet i IOP med hovedvekt på vanlig mål og innhold ut fra ordinær plan, men i en kombinasjon med alternative målområder i deler av opplæringen. Veilederen for spesialundervisning omtaler dette som vanlig for en rekke elever (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Det som karakteriserer mål og innhold i denne kategorien er for det første utgangspunktet i felles mål for trinnet, men med bortvalg av innhold i ordinær læreplan. Dette tyder på at eleven arbeider med mindre deler av et fag enn det som ordinær plan legger opp til, da med bortvalg av deler for at det skal passe elevens læreforutsetninger. På den måten baseres det på felles mål og innhold så langt det passer, men også på den

opplæringen som er best ut i fra elevens individuelle behov. For det andre tyder resultatene på at det er vanlig med nivå-differensiering i denne kategorien. Det planlegges ut i fra felles mål for faget, men nivået tilpasses slik at det blir realistisk å oppnå for den enkelte eleven. Det ser altså ut til at det er bortvalg og nivå-differensiering av ordinær plan som karakteriserer spesialundervisningen i denne kategorien IOP. Det er hovedsakelig planlagt mål og innhold for norsk og matematikk. Lærestoffet, aktivitetene og arbeidsmåtene som planlegges brukt kan karakteriseres som vanlige ut fra ordinær plan. I norskfaget er det for eksempel *språklyder, ord, setninger, begreper* som skal *lyderes, uttales, skrives, formes, medleses, automatiseres, lyttes og brukes*. I matematikk er det vanlige innholdet *tall, begreper* som skal *telles, skrives, ordnes i mengder, plasseres på tallinje, legges sammen og trekkes fra*. Slik kan både mål, innhold og arbeidsformer i denne kategorien IOP så langt defineres innenfor rammene av det ordinære læreplanverket.

Det kan stilles spørsmål ved om dette kan kalles omfattende tilpasning, slik Kunnskapsløftet omtaler spesialundervisningen. Eller om dette er eksempler på det som kan forventes av differensiering innen ordinær tilpasset opplæring. Sett i lys av komplementaritetsteorien kan det i så fall synliggjøre at den ordinære opplæringen ikke klarer å tilpasse godt nok (Bachmann og Haug 2006). I dette perspektivet vil dårlig kvalitet på ordinær opplæring gjøre at flere trenger spesialundervisning. På en annen side kan mål og innhold i denne kategorien være et eksempel på at ordinær læreplan gjelder så langt som mulig, også for spesialundervisningen (Nilsen 2008).

Men planene i denne kategorien har også innhold utover det som læreplanen vanligvis gir rom for, i mindre deler av opplæringen. Dette alternative innholdet ser vanligvis ut til å være knyttet til utvikling av grunnleggende hverdagsferdigheter, og i noen grad til et sosialt innhold. Tendenser er at mål og innhold her er generelt og upresist formulert, i større grad enn for de faglige områdene nevnt over. Det er eksempelvis beskrevet planlagt bruk av bevegelsesgruppe med fokus på samspill. Eller at eleven kan velge en medelev med på grupperommet der de så velger aktiviteter selv. Dette kan for det første tyde på mangelfull kvalitet i utformingen av innholdet i IOP. For det andre kan en igjen stille spørsmål om dette er mål og innhold som kan forventes dekket innenfor variasjonen i ordinær opplæring. I så fall kan det tyde på at det er mulig å nå lenger i å ivareta behovet for individuell tilpassing gjennom bedre tilpassing av den ordinære

opplæringen i disse tilfellene. Det er et eksempel på nettopp dette fra en plan i samme kategori. Denne planen har også hverdagsferdigheter som alternativt innhold, men ikke for spesialundervisningen. Det kan være at det er assistent som er ansvarlig for gjennomføring av denne opplæringen, siden det ikke er definert som spesialundervisning, men likevel er formulert i IOP. I dette tilfellet tyder det på at man med ekstra ressurser i større grad klarer å møte variasjonene i elevenes behov og forutsetninger i det ordinære læringsmiljøet. I en annen plan kommer det også frem behov, mål og tiltak i forhold til elevens atferd i klassen, men uten at det er formulert som mål for spesialundervisningen. Igjen kan det være at dette behovet blir godt nok ivare tatt innen ordinær ramme. Men kan også være et eksempel på at IOP ikke er godt nok til passet elevens behov. Denne eleven har derimot spesialundervisning i norsk og matematikk, noe som forøvrig i følge Nordahl (2004) er det mest vanlige tiltaket i forhold til atferdsproblematikk.

Drøftingen her tyder på at IOP i denne første kategorien målområder langt på vei tar utgangspunkt i, og samordnes med ordinær plan, så langt det passer for eleven. Det tas hensyn til individuelle behov for tilpassing med mål og innhold ut over det som forventes i ordinær plan. Dette vil kunne sikre et tilfredsstillende læringsutbytte. Likevel står jeg igjen med spørsmålet om den spesialundervisningen som planlegges i disse planene i større grad kunne vært unødvendig, hvis den ordinær opplæringen hadde vært bedre tilpasset. I så fall kan en si at det er mulig å nå lenger i samordningen mellom IOP og ordinær plan, slik det hevdes i Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004).

IOP med alternativt innhold

Spesialundervisning kan også dreie seg om en innholdsmessig tilpasning utover det som læreplanverket gir rom for (Nilsen 2008). Dette karakteriserer denne andre kategorien målområder i undersøkelsen. IOP i denne gruppen inneholder hovedsakelig innhold og mål som er rettet mot andre områder enn det som er de vanlige, i større deler av opplæringen. Resultatene viser at mål og innhold i denne kategorien IOP hovedsakelig er knyttet til utvikling av elevens grunnleggende personlige og sosiale ferdigheter.

Dette alternative innholdet er for det første egenomsorg og praktiske hverdagsferdigheter. Dette vil si mål om utvikling av selvstendighet og ferdigheter som

av- og påkledning, spising, personlig hygiene og huslige aktiviteter. Innholdet kan også være mer utadrettet som bruk av instanser i nærmiljøet, som tannlege, post og bank. Det er også i denne kategorien mål knyttet til utvikling av mer grunnleggende funksjonelle ferdigheter som selvstendig forflytning. Videre er det i flere av planene i denne alternativkategorien innhold knyttet til ulike kroppslige aktiviteter. Dette er for eksempel fysioterapi, fysisk trening og aktiviteter med fokus på sansestimulering og kroppsbevissthet. Alt dette er innhold utover det som forventes gitt ut i fra ordinær læreplan i fagene. Dette tyder på at innholdet i disse planene i stor grad tar hensyn til den enkelte elevs læreforutsetninger og behov. Noen elever trenger utstrakt individuell tilpassing for å kunne få tilfredsstillende læringsutbytte. Innholdet i disse planene er også et eksempel på at den ordinære læreplanen passer i svært liten grad for noen av elevene i skolen. Reglene om avvik fra felles kompetansemål og områder er her tatt i bruk, fordi disse ikke passer elevens forutsetninger og behov. IOP gir nettopp på denne måten anledning til å vektlegge hensynet til individuell tilpassing fremfor fellesskapet, i større grad enn ordinær tilpasset opplæring kan.

Så langt ser det ut som at dette alternative innholdet kan være vanskelig å samordne med ordinær plan, på den felles faglige arenaen i klassen. Det er stor avstand mellom individualiseringen og gjennomføringen av dette alternative innholdet, og det de andre elevene har i følge ordinær plan. Videre er det i denne kategorien også vanlig med mål rettet mot sosialt innhold som samspill, samhandling og deltakelse. Det kommer frem behov for opplæring i samspill og kommunikasjon på et svært grunnleggende nivå. Det er også eksempel på mål om utvikling av grunnleggende samhandlingsferdigheter og det å lære å kommunisere på en adekvat måte. Dette er kompetanse som krever en sosial kontekst for å utvikles og brukes. Når innholdet i IOP er bruk av håndtegn eller bilder for å kommunisere, må en nødvendigvis ha noen å kommunisere med på den måten. Økt kompetanse i sosiale ferdigheter som samspill og kommunikasjon vil slik kunne øke elevens mulighet til deltakelse og tilhørighet på den sosiale arenaen i skolen. Sosial deltakelse ser også ut til å handle om utvikling av verdsatte sosiale roller i fellesskapet. Det kommer frem eksempel der innholdet i en IOP er praktisk arbeid opp mot klassen med å hente melk og frukt. Som tidligere sagt er intensjonen om at alle skal tilhøre et inkluderende fellesskap sterkt vektlagt. Kanskje er det på den sosiale arenaen samordning mellom innholdet i IOP og ordinær plan lettest kan skje for denne kategorien individuelle opplæringsplaner?

Resultatene viser at det i denne kategorien IOP planlegges bruk og vektlegging av andre arbeidsformer og metoder enn de som erfaringsmessig er vanlige i den ordinære opplæringen. For det første ser det ut til å være vanlig med stort fokus på visualisering, og da særlig bruk av bilder, som støtte for forståelse og som arbeidsform i ulike aktiviteter. Samordningsmuligheten her vil sannsynligvis i stor grad være at den ordinære opplæringen inkluderer disse arbeidsformene innenfor sin ramme. Det er sannsynlig at innholdet i denne kategorien IOP vil innebære behov spesialpedagogisk kompetanse utover det som forventes at allmennlæreren vanligvis har. Derfor vil en måte å øke samordningsmuligheten her være ved å trekke den spesialpedagogiske kompetansen inn i den ordinære opplæringen. En slik gjensidig tilpassing poengteres også i regelverket (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). På den måten kan eleven få mulighet til å delta i fellesskapet ut fra sine forutsetninger. En slik tilpassing vil også kunne berike det ordinære, og på den måten å gjøre det bedre for alle (Nilsen 2008). Ønsket om stor variasjon i arbeidsmåter for å kunne møte mangfoldet i elevgruppen, påpekes også klart fra offentlig hold (St.meld. nr. 30 (2003 – 2004)).

IOP med vanlig innhold

Noen av planene i undersøkelsen omhandler kun vanlige målområder. I denne kategorien planlegges det for at eleven med ekstra hjelp skal kunne oppnå målene i klassens ordinære plan. Dette er IOP for elever som følger klassens opplegg i alle fag. Dette målområdet for IOP omtales også i Veilederen for spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Den sier videre at det må komme frem hvordan undervisningen på denne måten skal bidra til at eleven skal kunne følge vanlig opplæring (ibid.). Resultatene viser at for- og etterarbeid knyttet mot vanlige fag er den arbeidsformen som vanligvis planlegges for å få godt nok utbytte av vanlig undervisning. I tillegg er det eksempel om bruk av ekstra materiell i tilknytning til arbeid med fagene. Er dette som beskrives i denne kategorien behov som burde forventes ivaretatt innen rammen av ordinær tilpasset opplæring? I så fall kan dette ses på som eksempel på at omfanget av spesialundervisning er høyere enn det burde være. Og at omfanget kan reduseres ved en bedre tilpassing innen den ordinære opplæringen.

Disse planene er de som klarest tar utgangspunkt i og samordnes med ordinær plan, sett i forhold til mål og innhold. Men det er også her det er lettest å stille spørsmålet om en

har tatt utgangspunkt i og samordnet med ordinær plan, så langt som mulig. Hadde det ikke vært mulig og gått lenger? Mål og innholdet i IOP er det samme som ordinær plan, men behovet for tilpassingen med for- og etterarbeid lar seg her tydeligvis ikke ivareta innenfor rammen av ordinær opplæring.

Sett i lys av komplementaritetsteorien vil bedre kvalitet på den ordinære tilpassa opplæringen kunne ført til at innholdet i denne kategorien IOP kunne vært ivaretatt der. Slik ville det ikke vært behov for spesialundervisning. Sett i et relasjonelt perspektiv kan en si at det er den ordinære opplæringen som ikke makter å følge opp eleven. I så fall gir innholdet i IOP mulighet til å sikre nødvendig utbytte av opplæringen. Dette illustrerer også at behovet for spesialundervisning er relativt og relasjonelt.

I det følgende vil jeg drøfte de resultatene fra undersøkelsen som forteller om organiseringen av den planlagte opplæringen i de individuelle opplæringsplanene.

5.2 Organisering av spesialundervisningen

Det forventes at IOP skal inneholde informasjon om hvordan spesialundervisningen drives (Opplæringsloven § 5-5). Dette kan ifølge lov og regelverket skje på flere måter, med det poengteres at den skal være mest mulig inkluderende. I følge Veilederen for spesialundervisning er det viktig å vurdere nøye konsekvensene av de ulike organisatoriske løsningene for hver enkelt elev (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

5.2.1 Organisering av tids- og person ressursen

Omfanget av spesialundervisningen i de undersøkte planene varierer fra 2 til 10 timer pr. uke. Organiseringen av denne tidsressursen er i alle planene hovedsakelig planlagt som bruk av enetimer, på grupperom utenfor ordinær undervisningsgruppe. I tillegg planlegges det i noen planer et mindre omfang spesialundervisning gitt i ordinær gruppe og i mindre grupper. Bruk av grupper planlegges først og fremst med et sosialt innhold.

Bruken av enetimer kombineres for flere med å starte timen i klasserommet for deretter å fortsette på grupperommet. Dette kan tyde på en kombinasjon av spesialundervisning gitt i ordinær opplæringsgruppe og som enetimer. Dette er en konkret måte å ta utgangspunkt i, og samordne innholdet i IOP med ordinær plan. Starten i klassen tenkes brukt til introduksjon til nytt stoff, eller mer generelt at eleven er med så lenge det er mulig. På grupperommet fortsetter man med det samme stoffet som i klassen, men på annet nivå, med utvalgt innhold eller med andre arbeidsformer.

Begrunnelsen for denne bruken av enetimer på grupperom ser ut til å være at elevens behov ikke kan dekkes innenfor ordinær undervisningsgruppe. Mer konkret er begrunnelsene at på grupperommet er oppgavene enklere å variere, det er enklere å ha pauser og avbrekk før de går videre med konsentrert arbeid. Eller det kan være elevens behov for å arbeide uforstyrret uten å bli avbrutt og forstyrret av det som skjer rundt i klassen. Det kommer altså frem et tydelig individrettet, kategorisk perspektiv i disse begrunnelsene. Bachmann og Haug (2006) hevder at nettopp dette kategoriske perspektivet langt på vei kan forklare organiseringen av spesialundervisningen utenfor ordinær opplæringsgruppe. Det ser ut til langt på vei å stemme for denne undersøkelsen også. I dette perspektivet er individuelle løsninger svaret på elevens vansker (Persson 1998). Det forventes som tidligere sagt, at konsekvensene av organiseringen vurderes nøye for hver enkelt elev. Dette innebærer en avveining av hensynet til individuelle behov og til opplæring i fellesskapet. Det kan tenkes at konsekvensene av bruk av enetimer generelt vil være forskjellig for elever med få timer, enn for de med mange timer spesialundervisning. Tidligere er det kommet frem at noen av planene har et stort omfang av alternativt innhold for opplæringen, og som kan være mindre forenelig med ordinær plan samordningsmessig (5.1.4). På en annen side kan en utstrakt bruk av enetimer gjøre at eleven i liten grad får del i det faglige og sosiale fellesskapet.

Samtidig med planleggingen av enetimer ser det likevel ut til å finnes en oppfatning om at det mest ønskelige likevel er å følge klassens vanlige undervisning, så langt som mulig. Dette blir eksempelvis formulert som at eleven skal være inne i klassen så lenge som mulig av timen. Hvis dette blir den overordnede målsettingen, uten at det samtidig tilpasses i forhold til elevens forutsetninger i klassen, er det en fare for at spesialundervisningen i for stor grad vil skje på klassens premisser (Nilsen 2008). Slik kan det føre til at eleven ikke får god nok individuell tilpassing og tilfredsstillende

læringsutbytte. Spesialundervisningen skal ha en individuell tilpassing, uten det blir opplæringen kritikkverdig (ibid.). Tidligere i oppgaven er det kommet frem at det er en viss samordning mellom innholdet i IOP og ordinær plan (5.1.2). Hvis denne samordningen foregår mest i forhold til mål og innhold, men ikke også organisatorisk, vil det kunne svekke mulighetene til inkludering i et faglig og sosialt fellesskap. Med utstrakt bruk av enetimer utenfor klassen er det en fare for det.

I planene er personressursen for opplæringen vanligvis representert av lærer og assistent. De aller fleste planene forteller om bruk av assistent, og flere i ganske stort omfang. Det er elever som har assistent i alle timene som vedkommende ikke har spesiallærer. Det varierer hvor tydelig assistentens oppgaver er beskrevet i planene. Generelt er det uklart i materialet om assistent er planlagt brukt til gjennomføring av innholdet i IOP. Når assistentbruk er omtalt er det vanlige med generelle beskrivelser, som at assistenten skal støtte og holde seg i nærheten av elevene inne i klassen og i friminuttene. Bruk av assistenten slik kan på den ene siden bidra til at eleven får større mulighet til å være inkludert i fellesskapet. Dette vil avhenge av at assistenten har god nok kjennskap til eleven og kunnskap om hvordan tilpassingen kan gjøres. På den andre siden kan det føre til en segregering, hvis det resulterer i egne opplegg på siden av det som skjer i fellesskapet. Det er i liten grad beskrevet bruk av assistent for å gjennomføre bestemte tiltak med konkrete mål. Dette kommer frem kun i en plan, og som noe som skal skje i friminuttene og på SFO. Det stilles også spørsmål med den utbredte assistentbruken fra offentlig hold (NOU 2003: 16, Utdanningsdirektoratet 2008a).

5.2.2 Fysiske rammer og utstyr

Veilederen for spesialundervisning trekker også frem at noen elever har behov for spesielt utstyr eller hjelpemidler for å få god nok tilpassing av opplæringen. Dette kommer også frem i undersøkelsen min.

Dette er eksempelvis bruk av hørselstekniske hjelpemidler, som FM – senderutstyr, mikrofoner og teleslynge. Eller fysiske hjelpemidler for elever med store bevegelsesvansker, som elektrisk rullestol, heis og tilpassa bord og stoler generelt. Samtidig som dette fører til en bedre individuell tilpassing og bedre utbytte av opplæringen for den enkelte eleven, kan det også bidra til å øke mulighetene til å

inkludering i fellesskapet. Slik får elevene mulighet til å være i fellesskapet ut fra egne forutsetninger og på sine premisser. Alle planene forteller om bruk av PC, og dette er det mest typiske hjelpemidlet planlagt brukt i spesialundervisningen i materialet mitt. Som hjelpemiddel gir PC store tilpassingsmuligheter, individuelt og også i bruk sammen med andre elever. I datamaterialet kommer det lite frem bruk av PC, utover den individuelle bruken.

I planene kommer det også frem planlegging av læremateriell som ikke kan anses som spesielt og utover det som er vanlig i ordinær opplæring. Lærebøker som planlegges brukt er i all hovedsak læreverker i norsk og matematikk, og da de samme som brukes i klassens ordinære undervisning. Dette er en direkte måte å ta utgangspunkt i ordinær plan på. I tillegg er det tenkt bruk av lærebøker på lavere nivå enn trinnet, og deler av andre læreverker enn det trinnet bruker. I tillegg er det vanlig at det planlegges bruk av materiell som spill, bilder, flanellograf, leker, konkrete og musikk. Dette kan ses på som materiell som også bidrar til differensiering og variasjon i ordinær opplæring.

5.2.3 Samarbeid

Tidligere forskning har vist at planlegging av IOP lett kan foregå på siden av den ordinære virksomheten (Stangvik 2001). I lov og regelverk er det forventninger om at utformingen av opplæringstilbudet så langt som mulig skal gjøres i samarbeid med foreldre og eleven selv (Opplæringsloven §5–4). Det kan også være hensiktsmessig å trekke inn andre instanser og kompetansemiljøer for å kunne se nok helhetlig på elevens behov (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Jeg vil nå se på hva resultatene kan fortelle om planlagt samarbeid. Hvordan samsvarer det med forventningene nevnt over, og hvilken innvirkning kan det ha på samordningsmulighetene med ordinær virksomhet?

Samarbeid med foreldre og elev

I flere av planmalene er det oppsett for ulike møter som involverer foreldrene. Det vanlige er at det skisseres to møter i semesteret som tydeligvis skal brukes til evaluering av IOP. Bare en plan har oppsatt dato og tidspunkt for disse møtene. Uten dato og

tidspunkt kan planene ses på som ufullstendige og mindre funksjonelle. Det krever at det må planlegges i tillegg, slik at bruken av planen som et arbeidsredskap kan reduseres. Hvis skolen ikke har en bevisst holdning til foreldrenes medvirkning i utformingen og evalueringen av spesialundervisningen, kan det tenkes at det gjenspeiler seg i mangelfull planlegging av dette samarbeidet. Det kan også tenkes at dette synliggjør det vi vet fra tidligere undersøkelser som viser at foreldrene deltar i mindre grad i utformingen av IOP og at de ofte kommer sent inn, eller får planen til orientering etter at den er utarbeidet (Dalen og Skårbrevik 1999). Uten planlagt samarbeid med foreldrene vil det være mindre muligheter for at deres syn på prioriteringer av betydning for samordning med ordinær plan kommer frem. Det kan være at slike avklaringer er gjort i forbindelse med sakkyndig vurdering, men samarbeid med skolen vil kunne gi større muligheter til mer konkrete drøftinger og prioriteringer.

I tillegg til foreldrenes deltakelse har vi sett at det også er forventninger i lovverket om at eleven selv skal få medvirke, så langt det er mulig (Opplæringsloven § 5-4). Materialet mitt forteller ingenting om elevens deltakelse i utformingen av innholdet i IOP. Planene i undersøkelsen representerer elever på 1. – 4. trinn i grunnskolen. Det kan være at skolen anser elevene for unge til å delta i utformingen av spesialundervisningstilbudet, eller for umodne på grunn av lavt funksjonsnivå eller store funksjonsvansker. Men det er også sannsynlig at dette viser faktiske forhold med fravær av elevdeltakelse i utformingen, da vi fra tidligere undersøkelser vet at eleven deltar i svært liten grad (Dalen og Skårbrevik 1999). Det kommer frem et visst elevperspektiv når grunnlaget for spesialundervisningen beskrives i materialet mitt. Følgende sitat fra plan 4 kan illustrere elevens eget syn på forholdet til ordinær undervisning:

”Det ser ut til at ... trives på skolen, han er ofte blid og positiv. Han vil gjerne ha kontakt med de voksne og ser ut til å trives sammen med medelevene. ... vil gjerne være sammen med klassen og føler tilhørighet. Han er opptatt av at han får delta på lik linje med de andre i klasse”
(plan 4).

Hvis en skulle ta på alvor denne elevens perspektiv kunne det få følger for innholdet og organiseringen av spesialundervisningstilbudet. Denne eleven har derimot all sin spesialundervisning ute av ordinær opplæringsgruppe. Kanskje kan elevmedvirkning foregå på flere nivå, men uansett vil det være avhengig av en bevissthet om elevdeltakelse i utformingen av opplæringen. Planmalene i mitt materiale er i liten grad

tilrettelagt for å sikre dette. Den mest brukte malen i undersøkelsen har derimot et avsnitt med overskriften ”forståelse”. Her oppfordres en til å se skolehverdagen ut fra elevens perspektiv, og gir slik en mulighet til å fokusere på elevdeltakelse.

Samarbeid med eksterne instanser

Resultatene forteller om et behov for samarbeid med instanser utenfor skolen for planlegging og gjennomføring av elevens opplæring. Noen planer viser til direkte samarbeid med eksterne instanser, blant annet for veiledning. Ellers skisserer noen samarbeidsformer som inkluderer eksterne samarbeidspartnere i det som omtales som arbeidsgrupper og ansvarsgrupper. I materialet er det skissert hyppighet for disse møtene, men uten datofesting. Eksternt samarbeid er i samsvar med forventningene i lov og regelverk nevnt innledningsvis i kapitlet. Hvilken innvirkning kan et slik samarbeid ha for intensjonen om samordning med ordinær plan så langt som mulig?

Vi har tidligere sett at innholdet i IOP tyder på et kategorisk perspektiv på elevens behov for opplæring (4.2.2). Samarbeid og veiledning fra eksterne instanser er i mitt materiale, i tillegg til PP-tjenesten i stor grad representert ved helsevesenet. Helsevesenet ved spesialisthelsetjenesten representerer tradisjonelt et kategorisk perspektiv med et individrettet, patologisk syn på barnet. Dette kommer til syne i mitt materiale ved at de bidrar med utredningsresultater av eleven i form av blant annet kartlegging av vansker, funksjonsnivå og diagnoser. På den ene siden kan dette bidra til nødvendig informasjon for å kunne tilpasse opplæringen ut fra elevens egne forutsetninger og behov. På den måten kan skolen sikre at eleven får realistiske mål, relevant innhold, tilrettelegging og arbeidsformer som gir mulighet for utbytte av opplæringen. På den andre siden kan det tenkes at et samarbeid med disse eksterne samarbeidspartnere kan forsterke et ensidig kategorisk perspektiv når det gjelder syn på eleven og opplæringen (Nordahl og Sunnevåg 2008). Det vil kunne bidra til at samordning med ordinær plan får et for svakt fokus i planleggingen og utformingen av IOP. Det er ikke sikkert at disse eksterne instansene som bidrar med veiledning har oppdatert kunnskap og kjennskap til den aktuelle skolens liv, og gjeldene ordinær læreplan. På den måten kan det bidra til å opprettholde en tradisjonell spesialundervisning, ved siden av den ordinære opplæringen og ikke som en del av den samme verdenen.

Samarbeid med eksterne instanser kan være hensiktsmessig og nødvendig, også for å ivareta helhetstilbudet til eleven. Bare en plan henviste til ordningen med individuell plan. Ut i fra beskrivelsen av elevene som materialet mitt representerer er det sannsynlig at flere har rett til denne ordningen. IOP skal samordnes med denne overordna planen, og skolen er pliktig til å samarbeide i utarbeidelse av denne (Rundskriv I-3/ 2004). Jeg går ikke nærmere inn på denne samordningen, siden det ikke er fokuset for denne oppgaven.

I tillegg til veiledning og rådgivning til skolens personale, kan det være aktuelt med ulike typer direkte hjelp inn i skolen (Utdannings- og Forskningsdepartementet 2004). Dette kommer frem i noen få tilfeller i undersøkelsen, der fysioterapeut og logoped bidrar. Dette tyder på at det også ses på som nødvendig med bistand av og samarbeid med instanser utenfor skolen for å planlegge og gjennomføre spesialundervisningen slik den planlegges i IOP.

Samarbeid internt på skolen

Resultatene mine viser at det til en viss grad legges opp til samarbeidsmøter internt på skolen, en time i uka for klassestyrer, assistent og spesialpedagog. Det er ikke konkret informasjon om dag eller kokkeslett i planene, og på den måten er de noe mangelfullt utfylt. Det er sannsynlig at dette ivaretas av andre planer, som generelle arbeids- og timeplaner for personalet. Selv om det legges til rette for å planlegge samarbeid, vet vi ikke hvordan det faktisk foregår. Skoleledelsen har ansvar for å legge tilrette for en god planprosess, men likevel kan noen lærere oppleve at de blir alene om utarbeidelsen og opplever en ansvarsfraskrivelse fra andre lærere (Dalen og Skårbrevik 1999). Samarbeid vil slik jeg vurderer det ha stor betydning for samordning mellom IOP og ordinær plan. Dette understrekes også tydelig i Stortingsmelding 30 (2003 – 2004), der det hevdes at det er et viktig forbedringspotensial i å koordinere bedre mellom spesialundervisningen og ordinær opplæring, og bedre samarbeid mellom lærere med allmenne og spesialpedagogiske oppgaver.

Deltakerne i dette samarbeidet som er skissert i materialet mitt; klassestyrer, assistent og spesialpedagog er de som er aktive i selve undervisningen. Det er de som omsetter forståelsen av læreplanene i praksis (Bjørnsrud 2005), både den ordinære og IOP. Sånn

sett er det de som best kan samarbeide om den faktiske undervisningen. Erfaringsmessig foregår koordineringen på slike møter ofte som fordeling av oppgaver og informasjon om ordinær ukeplan som spesialpedagog tilpasser videre for eleven med spesialundervisning. Hvis disse ukentlige samarbeidsmøtene brukes til ren fordeling av oppgaver, kan det være en fare for en koordinering på overflaten om det som skal gjøres (Johnsen 2007). For å komme videre og utvikle opplæringen gjennom en bedre samordning bør en også ha en bevissthet om, og rom for å reflektere sammen også over mål og arbeidsformer i opplæringen. Dette vil nok også kreve tilretteleggig på systemnivå i skolen, med forståelse og rammer for samarbeid utover denne ene timen til samarbeid i uka.

5.3 Utforming av individuell opplæringsplan

IOP er et dokument som er tenkt brukt i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av spesialundervisningen. Det er et dokument som også andre enn læreren skal forholde seg til, blant annet foreldre og andre samarbeidspartnere internt på skolen og eksternt. Mitt møte med teksten i planene, som forsker i dette masterprosjektet, er sannsynligvis i stor grad det samme som foreldres og andre samarbeidspartneres møte med planen. Med bakgrunn i problemstillingen min blir derfor også selve utformingen av planene relevant. Her presenteres dette nærmere ved for det første å se på bruken av ferdig mal, som viser seg langt på vei å være styrende for innholdet. Og for det andre selve skriftliggjøringen i planene, som viser seg å ha betydning for tilgjengeligheten av innholdet i planene.

5.3.1 Bruk av mal

Alle planene i materialet mitt er som sagt skrevet i ferdig oppsatte maler. Det er brukt forskjellige maler, og de fleste er oversiktlige og enkle i oppbyggingen. Det typiske oppsettet av malen er en kartleggingsdel først, så en del for mål, innhold og tiltak, og til slutt en del for evaluering. Dette tyder på en standardisering av innholdet i IOP. Dette fant man også før lovfestingen av IOP (Nilsen 1997a). På den måten kan en si at malen styrer innholdet.

Men det ser ikke ut til at selve malen nødvendigvis sikrer innholdet. Selv om flere av planene bruker samme type mal, varierer det hvor utfyllende og grundig mål, innhold, arbeidsformer og organisering er beskrevet i de undersøkte planene. Det er i flere av planene også mangelfullt utfylte deler av malen. De delene som ikke er utfylte er hovedsakelig de mer organisatoriske delene, med oversikt av total undervisning og samarbeidspartnere. Innholdet er heller ikke nødvendigvis plassert under overskriften der det hører hjemme, eller innholdet fra ulike deler er blandet sammen. Dette gjør også innholdet mindre tilgjengelig. Disse resultatene kan bekrefte at IOP bare representerer en mulighet for kvalitetssikring av opplæringen (Nilsen 1997b).

5.3.2 Skriftliggjøringen

Innholdet i IOP kommer til syne gjennom selve det skriftlige plandokumentet i denne undersøkelsen. Det er uklart hvem som har utformet planene, siden den informasjonen ble utilgjengelig gjennom i anonymiseringen av planene. Det vanlige er oftest pedagoger nærmest eleven, i praksis spesiallærer (Grøgaard m. fl. 2004).

Planene varierer i selve skriftliggjøringen. Noen har utstrakt bruk av stikkord. Dette gjør innholdet vanskeligere tilgjengelig. Det gir større rom for tolking og det blir utydelig hva som menes. Det er ofte generelle formuleringer, og det er lett å tenke at det er behov for andre mer detaljerte planer i tillegg for å kunne gjennomføre den planlagte undervisningen. Det blir nærliggende å stille spørsmål ved kvaliteten på innholdet for opplæringen som planlegges i disse planene. Det kan være at dette viser eksempel på mangelfull kompetanse for arbeid med IOP hos lærere som skriver planene (Åmot 2005). Innholdet i andre planer fremstår klart mer tilgjengelig. Disse er i stor grad skrevet med fullstendige setninger, og innholdet er i større grad i samsvar med overskriften. De har også konkrete formuleringer av mål og konkrete beskrivelser av gjennomføringen av aktiviteter som gjør at planen sannsynligvis kan brukes relativt direkte i undervisningen.

Det har vært hevdet at en standardisering av mal for IOP kan bidra til å sikre kvaliteten på spesialundervisningen, ved at selve skriftliggjøringen og arbeidet med planen kan føre til en økt refleksjon hos læreren (Nilsen 1997b, Stangvik 2001). Sett ut fra det er det sannsynlig av kvaliteten på skriftliggjøringen også har betydning i mitt materiale.

6.0 KONKLUSJON

I dette kapitlet oppsummerer jeg drøftingen av resultatene mine for å gi svar på problemstillingen min. Jeg vil også komme med noen oppsummerende refleksjoner som jeg har gjort meg over disse resultatene, i møte med den teorien jeg har valgt for å belyse og utdype problemstillingen. I tillegg presenteres noen refleksjoner over selve arbeidsprosessen med oppgaven og videre implikasjoner.

6.1 Oppsummering og svar på problemstillingen

I dette masterprosjektet ønsket jeg å beskrive og vurdere i hvilken grad innholdet i IOP samsvarer med intensjonene i lov og regelverk. Fokuset i problemstillingen har vært på forventningen om at innholdet i IOP skal ta utgangspunkt i og samordnes med ordinær plan, så langt som mulig. Det er lite nyere kunnskap om innholdet i IOP, og om forholdet til ordinær plan.

Grunnlaget for den opplæringen som planlegges i IOP ser ut til å være tydelig individrettet. Det er vanlig at både styrkene og vanskene til eleven beskrives. Det er svært vanlig at vanskene formuleres i form av ulike diagnoser, også uten nødvendigvis å konkretisere hvilke følger diagnosen får for opplæringen. Slik sett kommer det frem et klart individpatologisk perspektiv på begrunnelsen for innholdet i IOP. I kartleggingen henvises det i stor grad til utredningsrapporter fra andre eksterne instanser, enn fra PPT og skolen selv.

Planene gir i svært liten grad oversikt over det totale opplæringstilbudet som planlegges. Avvik fra ordinær plan kommer ikke tydelig frem. Planmalene er for det meste ikke tilrettelagt for dette. Noen planer har oppsett for en slik oversikt, men det er mangelfullt utfyllt, eller ikke utfyllt i det hele tatt.

Det kommer imidlertid frem noen tendenser til samordning mellom innholdet i IOP og ordinær plan på et annet nivå. For det første er innholdet i de fleste planene presentert i en todeling av det samla opplæringstilbudet som planlegges. Det ene delen omhandler mål og innhold som skal gis som ordinær tilpasset opplæring. Den andre delen mål og innhold som skal gis i form av spesialundervisning. De fleste av planmalene har oppsett

for denne todelingen. Bruken av dette ser i midlertidig ut til å bare gjelde for fagene norsk og matematikk, selv om det også planlegges for andre ordinære fag, for eksempel for engelsk. For det andre planlegger mange mål og innhold for spesialundervisningen med utgangspunkt direkte i kompetansemål fra ordinær læreplan. Dette kommer frem i todelingen som er nevnt over. Bruken av begrepet realistiske kompetansemål i mange av planene kan også tyde på et samsvar med ordinær læreplan, rent begrepsmessig. Samlet sett viser dette visse tendenser til samordning, men det gir inntrykk av å være bare delvis gjennomført i de planene der det forekommer.

En annen måte som forholdet til ordinær plan kommer frem på, er når vi ser på hvordan innholdet for opplæringen er sammensatt. Det som planlegges av innhold i IOP er ulike kombinasjoner av såkalt vanlig og alternativ innhold, sett i forhold til hva som er vanlig ut fra ordinær plan. De fleste av de undersøkte individuelle opplæringsplanene planlegger opplæringstilbud i en kombinasjon av vanlig og alternativ innhold. Da med hovedvekt på mål knyttet til det som kan omtales som vanlig innhold, og med alternativt innhold i avgrensede deler av opplæringen. Det som karakteriserer det vanlige innholdet i denne kategorien IOP, er nivå-differensiering og bortvalg av deler av fag i ordinær læreplan. Det alternative innholdet er vanligvis praktiske hverdagsferdigheter eller sosiale ferdigheter. Det vanlige ser ut til å være at mål og innhold for disse alternative områdene er langt mer generelt beskrevet enn for fagene.

Det er også en kategori IOP med kun vanlige mål og innhold, der en følger ordinær plan i alle fag. Det som er vanlig for disse planene er at det planlegges en forsterking i form av for- og etterarbeid, eller bruk av mer variert læremateriell. Dette kan tyde på at det planlegges innhold i IOP som ligger tett opp mot det en kan kalle vanlig differensiering innen ordinær tilpasset opplæring.

En tredje kategori planer i undersøkelsen inneholder mål for alternativt innhold for større deler av opplæringen. Her kommer det frem svært liten grad av samordning med ordinær plan, utover mål mot et mer sosialt innhold. For disse planene ser ut til at det er på den sosiale arenaen det anses som mulig å samordne med ordinær plan. Noen elever i skolen har behov for andre mål og annet innhold enn det den ordinære læreplanen. Det kommer tydelig frem at disse elevene har behov for den åpningen reglene for spesialundervisningen gir, for å få opplæring som passer deres individuelle behov.

Generelt er det stor variasjon i hvor detaljert mål og innhold beskrives i de undersøkte planene. Noen er svært generelt formulert, på et overordnet nivå eller i stikkordsform. Andre har et høyt presisjonsnivå i formuleringen. Disse målene er karakterisert av en konkret, trinnvis beskrivelse av gjennomføringen av læreaktiviteten som skal føre til at målet oppnås. Ingen deler opp i lang- og kortsiktige mål. Planmalene er heller ikke tilrettelagt for det. Det er en tendens til at det i liten grad skilles mellom mål og innhold i planene. Det blandes ofte sammen, både i selve formuleringen, og i plasseringen under overskriftene i planmalene. Selv om det også kommer frem eksempler der innholdet tydelig er valgt med utgangspunkt i målet.

Innholdet i IOP viser også den planlagte organiseringen av opplæringen. I planene er det hovedsakelig planlagt bruk av enetimer, på grupperom utenfor ordinær undervisningsgruppe. I flere av planene er det vanlig å ta utgangspunkt i den ordinære opplæringen, ved at spesialundervisningstimen starter i felles klasse, med felles lærestoff og arbeidsformer. Deretter fortsetter timen på grupperommet. Det kommer også frem at for noen er det ønskelige fortrinnsvis å følge den vanlige undervisningen, eller at de skal være inne i klassen så lenge det er mulig. Det kan se ut som det i disse tilfellene kan være snakk om undervisning mer på klassens premisser, uten at det nødvendigvis tilrettelegges for eleven individuelle behov i klassen. Det planlegges også bruk av utstyr og hjelpemidler som på den ene siden bidrar til individuell tilpassing, men som på den andre siden også gir økte muligheter til å delta innen den ordinære opplæringsrammen ut fra egne forutsetninger.

Personressursen er representert ved lærer og assistent. I noen tilfeller planlegges det også bruk av andre faggrupper direkte inn i skolen, som fysioterapeut og logoped. Det kommer ikke frem om det planlegges bruk av spesialpedagogisk kompetanse utover det som kan forventes av en allmennlærer. Ut fra de planene med stor omfang av alternativt innhold og omfattende tilpassinger, er det sannsynlig at dette hadde vært et behov.

Innholdet i IOP viser at det legges tilrette for planlegging av samarbeid, med foreldre, internt på skolen og med ulike eksterne instanser. Planleggingen slik den kommer frem i IOP ser ut til å være noe mangelfull.

Malen som er brukt ser ut til å være sterkt styrende for innholdet. Men det ser ikke ut til at malen i seg selv sikrer innholdet. Flere av planene karakteriseres som mangelfullt utfylt. Det gjelder både mangelfullt utfylte deler av malen, og selve skriftliggjøringen. I noen er det utstrakt bruk av stikkord og ufullstendige setninger, noe som får betydning for tilgjengeligheten av innholdet. Men som nevnt over, tilrettelegger de fleste malene som er brukt for en viss grad for samordning med ordinær plan.

6.1.1 Egne refleksjoner over resultatene sett i lys av teori

Ut fra det som karakteriserer innholdet i IOP når det gjelder mål, innhold og organisering av opplæringen, har jeg sett på hva det kan fortelle om forholdet til ordinær plan. I avveilingen mellom hensynet til individuelle behov og fellesskapet, er det hensynet til individuelle behov som blir avgjørende for graden av samordning. Det er nettopp en individuell tilpasset opplæring innholdet i IOP skal sikre. Det ser ut til at det planlegges i mindre grad for en inkluderende opplæring. Jeg spør meg likevel om det ikke hadde vært mulig å gå lenger i samordningen ut fra resultatene i undersøkelsen. Det ser ut som det er et sterkt kategorisk perspektiv på innholdet i IOP. Kanskje det i seg selv signaliserer at det er et svakt fokus på samordning med ordinær plan? Jeg gjør meg tanker om at handlingsrommet innen ordinær opplæring ser ut til å tolkes for smalt. Med en bredere tolking av dette handlingsrommet som ordinær plan gir, kunne mulighetene til samordning vært større. Slik jeg vurderer det kunne da en stor del av de individuelle opplæringsplanene med vanlige mål og innhold, sannsynligvis fått dekket behovet for tilpassing innenfor ordinær opplæring. Det spørres om ikke den tilpassingen IOP skal ivareta i disse tilfellene, med differensiering av nivå, arbeidsformer og organisering, bør forventes innen rammene av den vanlige undervisningen. Bruk av spesialpedagogisk kompetanse inn i den ordinære opplæringsrammen vurderer jeg som en annen samordningsmulighet. Særlig for IOP med alternativt innhold, med for eksempel å innlemme alternative kommunikasjonsformer og arbeidsmetoder i en mer gjensidig tilpassing. Slik ville det kunne være mulig å delta i større grad innenfor vanlig undervisning også ut fra egne forutsetninger.

6.2 Refleksjon over eget arbeid

Jeg har bare brukt en type kilde som datagrunnlag, IOP som skriftlig plandokument. Det varierte hvor grundig planene var utfylt, både i forhold til bruk av malen, mengde tekst og selve skriftliggjøringen. Dette kan ha gitt begrensninger for tolkningen av innholdet i dokumentene. Hadde jeg hatt bedre tid ville det ha vært utfyllende med andre kilder i tillegg. Det jeg da vurderer som aktuelt er intervju der jeg kunne gått mer i dybden bak teksten slik den var formulert i planen. Det kunne fått frem mer nyanserte resultater. Slik kunne tolkingen av resultatene kanskje vært mer pålitelige. På den måten kan det tenkes at omfanget av dokumentene skulle vært større, siden de ikke var så innholdsrike som forventet. Opprinnelig planla jeg å innhente ca 20 individuelle opplæringsplaner, og fikk 12 til sammen. Men de representerer likevel en viss spredning slik jeg vurderer det, siden de kommer fra 5 ulike skoler i 4 forskjellige kommuner.

Underveis i arbeidet strevde jeg med å få klart nok fokus for oppgaven min. Dette kunne nok ha vært hjulpet av en mer presis og avgrenset problemstilling. Kanskje kunne jeg da ha fått frem mer spesifikk kunnskap. Dette ble samtidig vanskelig siden det ikke finnes så mye kunnskap om innholdet i IOP per i dag.

Det kan ses på som en svakhet med oppgaven at læreplanteoretisk teori og drøfting har fått liten plass, siden dette er en undersøkelse av IOP som et læreplandokument. Jeg valgte likevel å begrense denne bruken til det som fungerte supplerende til den andre teorien i oppgaven. Fokuset og omfanget av oppgaven gir ikke rom for mer enn det.

6.3 Praktiske implikasjoner og vurderinger

I innledningen viste jeg til at innholdet i IOP betraktes som et såkalt "kunnskapshull". Selv om resultatene fra denne undersøkelsen ikke kan overføres til å være gyldig for andre individuelle opplæringsplaner, kan det belyse hva som karakteriserer innholdet i IOP. Denne undersøkelsen viser at innholdet i IOP samsvarer i varierende grad med intensjonene i lov og regelverk, og synliggjør slik også et sprik mellom realiteter og forventninger. Slik kan undersøkelsen peke på et behov for videre studier av innholdet i IOP, og særlig av forholdet til ordinær plan.

Oppgaven kan også ses på som et bidrag i debatten om kvaliteten på tilpasset opplæring i skolen, både den ordinære og spesialundervisningen. Da mest som en bekreftelse på at det ser ut til å ligge et forbedringspotensial i å gjøre den ordinære opplæringen mer variert, både med hensyn til arbeidsformer, innhold og organisering.

SAMMENDRAG

Problemstilling

Elever som får spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven, skal ha individuell opplæringsplan (IOP). I følge lov og regelverk skal IOP inneholde mål for og innhold i spesialundervisningen, og vise hvordan den er tenkt drevet. I tillegg skal IOP ta utgangspunkt i, og samordnes med ordinær læreplan så langt det er mulig. Med dette skjæringspunktet som fokus har jeg følgende problemstilling for undersøkelsen: *”I hvilken grad samsvarer innholdet i individuelle opplæringsplaner med intensjonene i lov og regelverk”*. Formålet var å få mer kunnskap om innholdet i IOP. Er det som forventet ut fra intensjonene, eller ikke? Ut fra det kan resultatene fra undersøkelsen også være grunnlag for eventuelt kritikk, og peke på behov for endring.

Metode

Prosjektet er gjennomført som en dokumentstudie i et beskrivende design. Som kilde er 12 IOP bearbeidet og strukturert ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse. Datagrunnlaget ble registrert i matriser og analysert gjennom en temabasert analyse som viste tendenser i materialet, hva som var likt og forskjellig på tvers av planene. Planene er samlet inn fra to ulike PPT – områder, og representerer totalt 5 skoler i 4 ulike kommuner, for elever på 1. – 4. trinn i grunnskolen.

Resultat

Resultatene viser generelt et sterkt individrettet fokus i planene. Det er vanlig at både styrkene og vanskene til eleven beskrives. Vanskene formuleres vanligvis i form av ulike diagnoser, også uten nødvendigvis å konkretisere hvilke følger diagnosen får for opplæringen. Det totale opplæringstilbudet kommer i svært liten grad til syne, og avvik fra ordinær plan kommer ikke tydelig fram. Det er likevel en viss tendens til at innholdet i IOP forholder seg til det samla opplæringstilbudet på et annet nivå. Dette kommer frem i todeling der det planlegges tilbud gitt både som ordinær tilpasset opplæring, og i form av spesialundervisning. I disse tilfellene ser det ut som at det er vanlig med mål og innhold for spesialundervisningen med utgangspunkt direkte i kompetansemål fra ordinær læreplan. Alle planene viser mål for og innholdet i

spesialundervisningen, og hvordan den er tenkt drevet. Generelt er det stor variasjon i hvor detaljert mål og innhold beskrives. Noen er svært generelt formulert, på et overordnet nivå eller i stikkordsform. Andre har et høyt presisjonsnivå i formuleringen, gjerne karakterisert av en konkret, trinnvis beskrivelse av gjennomføringen av læreaktiviteten. Det er en tendens til at det i liten grad skilles mellom mål og innhold i planene. Dette blandes ofte sammen, både i selve formuleringen, og i plasseringen under overskriftene i planmalene. Innholdet i IOP er ulike kombinasjoner av såkalt vanlig og alternativ innhold, sett i forhold til hva som er vanlig ut fra ordinær plan. De fleste planlegger opplæringstilbud i en kombinasjon av hovedsakelig vanlig innhold, med alternativt innhold i begrensa deler av opplæringen. Andre har alternativt innhold i større deler, og noen har kun vanlig innhold, der de med ekstra hjelp følger ordinær plan. Det kommer ikke frem hvordan mål og innhold skal evalueres. Resultatene viser at det hovedsakelig planlegges bruk av enetimer, på grupperom med lærer, utenfor ordinær undervisningsgruppe. De aller fleste planene beskriver bruk av assistent, flere i et stort omfang. Det er imidlertid uklart hvordan assistenten er tenkt brukt i spesialundervisningen. I noen tilfeller planlegges det også bruk av fysioterapeut og logoped. Det legges til rette for planlegging av samarbeid rundt eleven, med foreldre, internt på skolen og med eksterne instanser. Malen for IOP ser ut til å være styrende for innholdet, men er ingen sikring i seg selv, da flere av planene er mangelfullt utfylt. Selve skriftliggjøringen og bruken av malen ser ut til å ha betydning for hvor tilgjengelig innholdet i planene ser ut til å være.

Konklusjoner

Undersøkelsen viser at innholdet i IOP samsvarer i varierende grad med intensjonene i lov og regelverk. Tematisk ser de undersøkte individuelle opplæringsplanene ut til stort sett å inneholde det som forventes i følge lov og regelverk, bortsett fra oversikt over den totale opplæringssituasjonen og avvik fra ordinær plan. Det varierer imidlertid i stor grad hvor konkret og tydelig innholdet er formulert. Samlet sett viser resultatet visse tendenser til samordning mellom innholdet i IOP og ordinære plan, men det gir inntrykk av å være bare delvis gjennomført i de planene der det forekommer. Det sterke individfokus i IOP kan bidra til å sikre retten til individuell tilpassing av opplæringen. Men det kan likevel stilles spørsmål ved om dette ensidige individfokus og den utstrakte planlagte bruken av enetimer, vil bidra til en inkluderende opplæring.

LITTERATURLISTE

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda, Høgskulen i Volda.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2007) *Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. Ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme*. Artikkelsamling, Kompetanse for tilpasset opplæring, Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2005) *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Cooper, P. (1996) Are individual Education Plans a waste of paper? *British journal of special education*, Vol. 23, s. 115-119.
- Dalen, M., Skårbrevik, K.J (1999) Spesialundervisningen på grunnskolens områder 1975-1998. I Haug, P., Tøssebo, J., Dalen, M. (red.): *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I., Markusen, E. (2004) *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport nr. 9, NIFU STEP.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2003) Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidskrift for spesialundervisning*, nr. 2, s. 86-94.
- Helse og omsorgsdepartementet (6. januar 2005) *Forskrift om individuell plan etter Helselovgivningen og sosialtjenesteloven*. URL: <http://www.lovddata.no/for/sf/ho/ho-20041223-1837.html> (lesedato 13.12.07).
- Inst. S. nr. 268 (2003 – 2004) Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring.
- Jacobsen, D. I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Johnsen, U (2007) *Lærersamarbeid – fremmende eller hemmende for lærerens undervisningspraksis*. Masteroppgave i grunnskolepedagogikk, Høyskolen i Oslo.
- Kleven, T.A. (red.) (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo, Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet St.meld. nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen* URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/4/3/1.html?id=516920> (lesedato 11.11.09).

- Lillestøl, S.R. (2007) *Papir i arkivet? Bruk av sakkyndig vurdering i skolen*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Nilsen, S.(1997a) *Individuelle opplæringsplaner – utbredelse, innhold og kvalitet. Analyse av kartleggingsdata fra skoler og kommuner og av kommunale maler og retningslinjer*. Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, rapport nr.2.
- Nilsen, S. (1997b) *Lærernes erfaringer med Individuelle Opplæringsplaner*. En intervjuundersøkelse. Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, rapport nr.5.
- Nilsen, S. (2008) Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold.. Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- NOU 1995: 18 *Ny lovgiving om opplæring "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*. Oslo, Kirke, utdannings og forskningsdepartementet.
- NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, T. (2004) Realisering av tilpasset opplæring – utfordringer og muligheter. *Skolepsykologi* nr. 4 – 2004, s. 23 – 34.
- Nordahl, T., Overland, T. (1997) *Individuelle opplæringsplaner*. 2. utgave. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A-K. (2008) *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 2 – 2008. Elverum.
- Ot.prp. nr. 57 (2004–2005) *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova*. Oslo, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Persson, B. (1998) *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborg universitet, Instituionen för specialpedagogik. Göteborg.
- Riksrevisjonen 2005 – 2006. *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*. Dokument nr. 3: 10 (2005 – 2006).
- Rundskriv I-3 (15. mars 2004) *Samarbeid mellom tjenesteytere som gir tilbud til barn og unge under 18 år med nedsatt funksjonsevne – bruk av individuell plan*. Helse og omsorgsdepartementet. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/rundskriv/2004/I-32004.html?id=109397> (lesedato 13.12.07).
- Rundskriv F-07-05: Endringer i opplæringsloven og friskoleloven. Informasjon om endringer i opplæringsloven og friskoleloven. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2005/rundskriv-f-07-05.html?id=109509> (lesedato 14.09.08).

- Skårbrevik, K. J (1996) *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. Forskningsrapport nr. 14, Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Solli, K.- A. (2005) *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Stangvik, G. (2001) *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo, Abstrakt forlag as.
- Stette. Ø. (red) (2007) *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer 2007*. Oslo, Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Stortingsmeld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Stortingsmelding nr. 54 (1989-90) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2. utgave. Bergen, Fagbokforlaget.
- Uberg, T.(2005) *Individuelle opplæringsplaner - en studie av skolens arbeid med IOP*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2007a) *Dokumentasjon om elever/lærlinger/lærekandidater med spesialundervisning*. Rapport fra Utdanningsdirektoratets arbeidsgruppe oktober 2007. Oslo, utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2007b) Rundskriv UDir-1-2007. *Hovedprinsippene ved spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp – presisering av enkelte bestemmelser i opplæringsloven*.
- Utdanningsdirektoratet (2008a) *Utdanningsspeilet 2007. Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge*.
- Utdanningsdirektoratet (2008b) *Underveis i Kunnskapsløftet - hjelp til å forstå læreplanene*. URL: http://udir.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=1953 (lesedato 11.11.09).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Revidert utgave 2004. Oslo.
- Åmot, Ingvild (2005) *IOP – helhet og foreldresamarbeid: om bruk av Individuell Opplæringsplan og samarbeid i utforming av opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming*. *Spesialpedagogikk* nr. 5, s. 26-32, 2005.

VEDLEGG

Vedlegg nr. 1:	Forespørsel om innhenting av IOP som datagrunnlag	s. 1
Vedlegg nr. 2:	Forespørsel om bruk av IOP – til foresatte	s. 2
Vedlegg nr. 3:	Samtykkeskjema til foresatte	s. 3
Vedlegg nr. 4:	Kategoritre	s. 4

Til PPT for Ytre Nordmøre
v/leder

Forespørsel om innhenting av Individuelle Opplæringsplaner (IOP) som datagrunnlag

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Volda, og spesialpedagog ved Barnehabiliteringstjenesten i Nordmøre og Romsdal HF. I masterarbeidet mitt skal jeg gjøre en dokumentundersøkelse av ca. 20 IOP for barn på 1.- 4. trinn i barneskolen, skoleåret 2007/2008. Arbeidet med selve masteroppgaven foregår i tidsrommet 01.01.08-01.12.08, med veileder Arne Opheim ved Høgskolen i Volda.

Dette vil bli en kvalitativ studie der jeg skal finne mer ut om hva som karakteriserer innholdet i IOP. Det er gjort lite forskning på dette etter at IOP ble lovfestet i 1998 for alle barn som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, jfr. § 5 i Opplæringsloven. Mer kunnskap om dette vil kunne gi mulighet til en bedring av kvaliteten på planene og spesialundervisningen generelt.

I forbindelse med undersøkelsen kontakter jeg to større PPT kontor i xxxxxxxx, blant annet deres kontor og spør om å få utdelt ca 10 IOP fra hver.

Dette vil innebære:

- uttrekking av 10 stk IOP fra arkivet på grunnlag av enkeltvedtak om spesialundervisning etter § 5 i opplæringsloven for elever på 1.-4. trinn
- 1. IOP for elev i mappen der etternavnet begynner på B, D, F, H, J, L, N, P, R, T
- sende vedlagte samtykkeskjema og svarconvolutt til de aktuelle foresatte
- returnere samtykkeskjema og IOP til meg så snart som mulig

Jeg håper på positivt svar, ta gjerne kontakt på telefon 71 12 16 00 / 92847932 hvis noe er uklart!

Vennlig hilsen

Hanne Jensen
Spesialpedagog og masterstudent

Forespørsel om bruk av individuell opplæringsplan (IOP)

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Volda, og spesialpedagog ved Barnehabiliteringstjenesten i Nordmøre og Romsdal HF. I masterarbeidet mitt skal jeg gjøre en dokumentundersøkelse av ca. 20 IOP for barn på 1.- 4. trinn i barneskolen, skoleåret 2007/2008. Arbeidet med selve masteroppgaven foregår i tidsrommet 01.01.08 - 01.12.08, med veileder Arne Opheim ved Høgskolen i Volda.

Dette vil bli en kvalitativ studie der jeg skal finne mer ut om hva som karakteriserer innholdet i IOP. Det er gjort lite forskning på dette etter at IOP ble lovfestet i 1998 for alle barn som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, jfr. § 5 i Opplæringsloven. Mer kunnskap om dette vil kunne gi mulighet til en bedring av kvaliteten på planene og spesialundervisningen generelt.

Undersøkelsen er ikke meldepliktig til personvernombudet for forskning (NSD). Dette er avklart ved telefonkontakt med NSD.

Deres barn er trukket ut etter forespørsel til PP-tjenesten i xxxxxxxx.

Dette brevet er en forespørsel om informert samtykke til å bruke deres barns IOP for skoleåret 2007/2008 i denne undersøkelsen.

Dette vil innebære at:

- Kopi av planen hentes fra PPT arkiv eller fra den aktuelle skole
- Planen vil bli anonymisert og ingen personopplysninger vil bli brukt eller gjenkjent i presentasjon av resultatene
- Ingen andre vil få innsyn i materialet
- Planen vil bli makulert senest ½ år etter innlevert masteroppgave (01.06.09). Skulle det være grunn til å ha planen tilgjengelig lengre vil dere bli kontaktet på nytt.
- Det er helt frivillig å delta i undersøkelsen og dere kan når som helst trekke samtykket tilbake, uten å oppgi noen grunn ved å kontakte meg på telefon 71 12 16 00

Vennlig hilsen

Hanne Jensen
Spesialpedagog og masterstudent

Informert samtykke

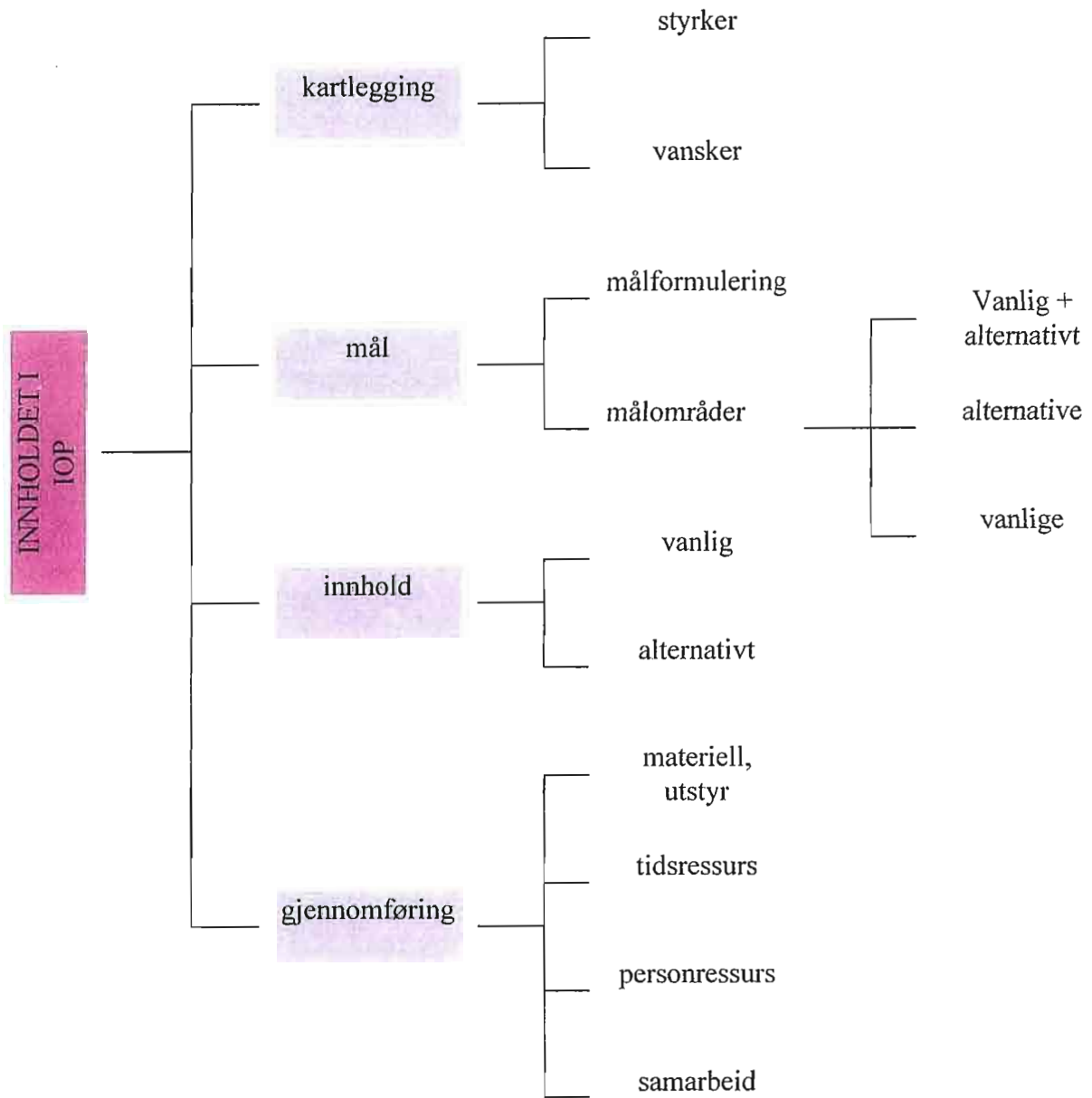
Jeg / vi har mottatt skriftlig informasjon og er villig til at IOP, skoleåret 2007/2008 for vårt barn kan brukes som datagrunnlag i dokumentundersøkelsen som er beskrevet over.

Jeg / vi er kjent med at dette er frivillig og at vi når som helst kan trekke samtykket tilbake.

Sted / dato:

Navn foresatte:

Skjemaet returneres i vedlagte svarkonvolutt så snart som mulig. Takk for hjelpen!



kategoritre