

Masteroppgåve

Inkludering i individuelle opplæringsplanar

Ei kvalitativ dokumentanalyse om korleis idealet om inkludering kjem til uttrykk i individuelle opplæringsplanar

Namn: Mari Sundgot Saunes

Tal på ord: 20681

Grunnskulelærerutdanning 1.-7. trinn,
spesialpedagogikk

2024



HØGSKULEN
I VOLDA

Samandrag

Temaet for denne masteroppgåva er inkludering og korleis dette idealet kjem til uttrykk i individuelle opplæringsplanar. Formålet har vore å sjå på korleis dei individuelle opplæringsplanane legg opp til å sikre inkluderande opplæring for elevar med rett til spesialundervisning.

Oppgåva tek utgangspunkt i problemstillinga: «*Korleis kjem idealet om inkludering til uttrykk i individuelle opplæringsplanar?*» og forsøker å svare på dette gjennom ei kvalitativ dokumentanalyse av fire individuelle opplæringsplanar. Metoden eg har brukt er ei kvalitativ dokumentanalyse der eg har leitt etter formuleringar og utsegn knytt til formkrav, arbeid, organisering og inkludering. Eg har vidare kvantifisert dette innhaldet for å gjer det målbart og seie noko om grad av inkludering. Bakgrunnen for dette valet var at eg då kunne gjere dei ulike temaa målbare og på denne måten seie noko om betydinga dei har inn mot å svare på problemstillinga.

Dei overordna funna viser at det er høgt søkelys på støtte og tilrettelegging i det ordinære for elevane, noko som blir støtta gjennom det høge søkelyset på deltaking. Sjølv om det er høgt søkelys på desse tre faktorane, så finn analysen at det går meir på den sosiale dimensjonen av inkluderande opplæring, enn den fagleg-akademiske dimensjonen. Ein ser altså at idealet om inkludering kjem til uttrykk gjennom støtte og tilrettelegging for sosial deltaking.

Abstract

The theme of this master's thesis is inclusion and how this ideal is expressed in individual education plans. The purpose has been to look at how the individual education plans plan to ensure inclusive education for pupils with the right to special education.

The assignment is based on the problem: "How is the idea of inclusive education expressed in individual education plans?" and attempts to answer this through a qualitative document analysis of four individualized education plans. The method I have used is a qualitative document analysis where I have looked for formulations and statements linked to form requirements, work, organization, and inclusion. I have further quantified this content to make it measurable to be able to say something about the degree of inclusion. The background for this choice was that I could make the various themes measurable and, in this way, say something about the importance they have towards answering the problem.

The overall findings show that there is a high focus on support and adaption in the ordinary for the pupils, something that is supported through the high focus on participation. Despite the high focus on these three factors, the analysis finds that it is more about the social dimension of inclusive education than the professional-academic dimension. The findings show that the ideal of inclusion is expressed through support and adaption for social participation.

Forord

Så var masteroppgåva fullført, og 5 år ved Høgskulen i Volda har kome til vegs ende. Eg har i løpet av desse fem åra lært mykje, både om meg sjølv og om andre. All kunnskap og kompetanse eg har innhenta med i løpet av dette studieløpet tek eg med meg inn i den nye tilværelsen som lærar. Det å knyte nye venskap med menneske som også skal inn i lærarrolla har ført til mange gode diskusjonar og ei enorm moglegheit til å gjere kvarandre gode.

I løpet av dei 6 åra eg har brukt på dette 5-årige studiet har eg i tillegg til å bli ferdig utdanna lærar også blitt mor, og det å studere samtidig som ein skal ta seg av eit lite barn har ikkje berre vore ein dans på roser. Eg vil starte med å takke sambuaren min, som har stilt opp og støtta valet mitt om å starte på lærarstudiet på tross av at det førte til større økonomisk ansvar for han. Vidare må eg takke foreldre og svigerforeldre som har stilt opp som barnepassarar, og då spesielt det siste halvåret.

Til slutt vil eg takke rettleiaren min, Anne-Kari Remøy, for god hjelp. I tillegg til å hjelpe meg å stake ut ei retning for masteroppgåva mi, har ho kome med gode innspel og gitt meg tips om kjelder som kan lyfte teksta mi til eit høgare nivå. Eg må også rette ein takk til informantane som har valt å stille opp og dele individuelle opplæringsplanar med meg, utan dei hadde dette prosjektet aldri kome i land.

Fosnavåg, 18. mai 2024

Mari Sundgot Saunes

Innhold

Samandrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innhold.....	iv
1 Innleiing	1
1.1 Tema og problemstilling.....	1
1.2 Avgrensing.....	3
1.3 Oppbygging av oppgåva	4
2 Kunnskapsgrunnlag	5
2.1 Skulen sin visjon	5
2.1.1 Rettar, plikter og forventingar til opplæringa	5
2.1.2 Inkludering.....	10
2.1.3 Tilpassa opplæring.....	13
2.1.4 Spesialundervisning	14
2.2 Læreplanen	17
2.2.1 Utforming av læreplanen	18
2.2.2 Ulike dimensjonar ved læreplanen	22
3 Metode	26
3.1 Kvalitativ metode.....	26
3.1.1 Dokumentanalyse	26
3.1.2 Hermeneutikk.....	27
3.1.3 Reliabilitet og validitet.....	28
3.2 Forskingsetiske vurderingar	29
3.3 Utval og datainnsamling.....	30
3.4 Analyseguide og prosess.....	32
3.4.1 Kategori 1- formkrav til IOP	33
3.4.2 Kategori 2 – Arbeid og organisering	34
3.4.3 Kategori 3 – Idealet om inkludering.....	35

4	Resultat.....	37
4.1	<i>Formkrav til IOP.....</i>	37
4.1.1	Samarbeid i utforming av plan.....	39
4.2	<i>Arbeid og organisering i IOP.....</i>	40
4.2.1	Høgt søkelys på tilrettelegging og støtte.....	40
4.2.2	Lågt søkelys på arbeidsmåtar.....	42
4.2.3	Vurdering.....	43
4.3	<i>Idealet om inkludering.....</i>	43
4.3.1	Fellesskap.....	43
4.3.2	Deltaking.....	44
4.3.3	Medverknad.....	44
4.3.4	Utbytte.....	45
4.4	<i>Oppsummering av funn.....</i>	46
5	Drøfting.....	48
5.1	<i>IOP'ane – er dei byråkratiske dokument eller arbeidsverktøy?.....</i>	48
5.2	<i>Korleis legg IOP'ane til rette for inkluderande arbeid og organisering?.....</i>	51
5.2.1	Lågt søkelys på vurdering.....	54
5.3	<i>Korleis kjem inkludering til uttrykk?.....</i>	54
5.3.1	Korleis legg IOP'en til rette for fellesskap?.....	55
5.3.2	Korleis legg IOP'en til rette for deltaking.....	56
5.3.3	Korleis legg IOP'en til rette for medverknad?.....	57
5.3.4	Korleis legg IOP'en til rette for utbytte?.....	58
6	Avslutting.....	60
6.1	<i>Vegen vidare.....</i>	61
	Litteraturliste.....	63
	Innholdsliste for vedlegg.....	68

1 Innleiing

1.1 Tema og problemstilling

Denne studien handlar om inkludering av elevar med rett til spesialundervisning. Alle elevar i den norske skule har rett på opplæring som er tilpassa deira føresetnadar, og dersom den ordinære opplæringa ikkje gir tilfredsstillande resultat og utbytte for eleven har ein vidare rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Elevar som har rett på og vedtak om spesialundervisning skal ha ein individuell opplæringsplan, heretter IOP, som skal vere tilpassa behov og føresetnadar hjå den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §5-5). I tillegg til denne retten, så har alle elevar rett til å vere ein del av eit inkluderande læringsfellesskap som fremjar helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, §9A-2).

Tal frå Utdanningsdirektoratet (u.å.) viser at 7,7% av elevane i den norske grunnskulen fekk spesialundervisning i skuleåret 2020-2021, anten i form av ekstra tilrettelegging i den ordinære undervisninga, i større grupper der fleire har rett på spesialundervisninga eller i form av ein-til-ein undervisning der eleven blir tatt ut av den ordinære undervisninga aleine. Det vil altså sei at nærare 49000 elevar har rett på ein individuell opplæringsplan som skal legge til rette for at desse elevane får opplæring tilpassa deira føresetnadar, for å få utbytte av grunnskuleopplæringa (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, u.å.). I tillegg til denne retten på spesialundervisning som så mange elevar i den norske skule har rett på, så har skulen i tillegg eit verdigrunnlag som seier at alle elevar har rett på eit inkluderande læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette inkluderande fellesskapet skal «fremje trivsel, helse og og læring for alle», og her er eit viktig punkt at mangfald skal bli anerkjent som ein ressurs inn mot dette fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gjennom arbeid og praksis i skulen har eg fått eit inntrykk av at IOP'en ofte er ei skulder å kvile seg på, då kan ein i det minste seie at noko har blitt gjort i prosessen til elevar som har rett på spesialundervisning. Nordahl og Overland (2015, s. 98) åtvarar også mot dette, og skriv at byråkratisering av spesialundervisning i form av at

IOP'ar blir utarbeidd berre fordi det er pålagt kan føre til at planen ikkje vil fungere som eit pedagogisk reiskap. Ein IOP skal i følgje Utdanningsdirektoratet sin «Veilederen spesialundervisning» vere eit arbeidsverktøy for læraren og skulen som skal sikre at opplæringstilbodet som blir gitt til eleven samsvarar med enkeltvedtaket og dei rettane desse gir eleven (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 73). I tillegg til dette har eg erfart at den undervisninga som dett vekk når det er sjukdom og mangel på vikar er spesialundervisninga. På tross av at dette er ein lovfesta rett som eleven har, så høyrer vi i ein podcast leia av Ingunn Folgerø, der blant anna professor Monica Melby-Lervåg er medverkande, om elevar som misser spesialundervisninga si fordi læraren med ansvar for spesialundervisning må gå inn som vikar når faglærer eller pedagog nr 2 forsvinn. Dei blir då satt inn som vikar i andre klasser med behov for ein klasseleiar (Folgerø, 2023). Vikarbehovet beskriv dei som eit dagleg problem. Når eleven då må vere med i den ordinære undervisninga utan ein ekstra ressurs og hjelp, meiner eg det er viktig at IOP-ane er utarbeidd i samarbeid mellom alle som er involvert inn mot den aktuelle eleven. Slik får ein opplæring som har ein samanheng meir enn at ordinær- og spesialundervisning er to fråskilde former for opplæring (Nilsen, 2019, s. 624). På denne måten vil det vere eit arbeidsverktøy som kan ta høgde for alle situasjonar som vil kunne oppstå i løpet av ein skulekvardag, som fører til ansvarsdeling meir enn pulverisering av ansvar (Nilsen, 2019, s. 624).

På bakgrunn av desse vurderingane ser eg det som aktuelt å undersøkje korleis individuelle opplæringsplanar synleggjer prinsippet om inkludering i spesialundervisninga. Då kan ein blant anna få svar på om IOP'en legg til rette for inkludering i den ordinære opplæringa ut i frå føresetnadane til eleven. Fordi IOP er ein så stor og viktig del av retten til spesialundervisning meiner eg det er viktig å setje søkelys på temaet.

Retten til spesialundervisning gir ei moglegheit for å endre på gjeldande føringar som er lagt for undervisninga, samtidig som den inkluderande skulen i breiaste meining handlar om at «den enkelte elevs deltagelse i skolens felles kultur og læreplanbaserte aktivitet skal øke, og at ekskludering fra skolekulturen og skolens læreplanbaserte virksomhet skal minimaliseres» (Haug, 2014, s. 7). På bakgrunn av dette vil eg undersøkje korleis dei individuelle opplæringsplanane legg opp til ei

inkluderande spesialundervisning og i kva grad dei speglar intensjonane i lov- og regelverk. Som nyutdanna lærar med fordjuping i spesialpedagogikk ser eg på det som viktig å ha kunnskap om korleis individuelle opplæringsplanar er utforma, men også korleis ein på best mogleg måte kan bruke dei som eit arbeidsverktøy for å gi eleven ein god skulekvardag og ei opplæring som samsvarar med føresetnadane til den enkelte. Eg ynskjer også å vere ein ressurs og forkjempar for elevane, og gjennom å studere individuelle opplæringsplanar i lys av inkluderingsomgrepet håper eg å bli meir bevisst på korleis ein bør arbeide for å oppnå god inkludering for alle.

Problemstillinga for denne studien er følgjande: *Korleis kjem idealet om inkludering til uttrykk i individuelle opplæringsplanar?*

Nøkkelomgrep for oppgåva er; spesialundervisning, tilpassa opplæring, inkludering, individuell opplæringsplan

1.2 Avgrensing

Oppgåva er avgrensa til å sjå på korleis prinsippet om inkludering er synleggjort i individuelle opplæringsplanar. Det er gjort ei avgrensing med tanke på kva det er mogleg å hente ut i frå eit dokument som ein IOP. Element som går inn mot leiinga og skulen sitt syn på inkludering og korleis blant anna skulen er utforma er spørsmål det er vanskeleg å få svar på, utover det som kan gjelde den enkelte eleven og det ein finn i IOP'en.

Moglege svar er også avgrensa i form av at eg berre ser på IOP'ar og korleis dei er utforma, utan å ha noko innsyn i enkeltvedtaket etter sakkunnig vurdering, samt kva råd pedagogisk-psykologisk teneste(PPT) gir med tanke på diagnose og vanskar som eleven har, og korleis dei meiner ein bør arbeide for å tilpasse skulekvardagen etter dette.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Kapittel ein har sett søkelys på tema og problemstilling, gjennom å aktualisere, grunngje og vise til kva avgrensingar som vil bli gjort. Vidare vil kapittel 2 innehalde kunnskapsgrunnlaget til oppgåva. Her blir den teoretiske og forskingsmessige bakgrunnen for oppgåva presentert. Først ser eg på visjonen til skulen og kva idear det er tenkt at skulen skal vere oppbygd etter, og eg ser på tema som inkludering, tilpassa opplæring og spesialundervisning. Vidare ser eg på læreplanteori og dimensjonar som er viktige for utforming av ein læreplan, her blir også den individuelle opplæringsplanen operasjonalisert. Kapittel tre går inn på metodeval, analyseguide og forskingsetiske omsyn. I kapittel fire vil funn frå datamaterialet bli presentert og vidare drøfta i lys av teori og forsking i kapittel fem. Siste og avsluttande kapittel, kapittel seks, vil presentere konklusjonen og korleis funna kan bidra til vidare forsking innanfor temaet.

2 Kunnskapsgrunnlag

I kunnskapsgrunnlaget, rammeverket for oppgåva, vil teori, forskning og styringsdokument bli lagt fram. I det første overordna kapittelet vil det vere fokus på visjonane til skulen, og her kjem styringsdokument som seier noko om rettane til elevane og pliktene til skulen inn. Eg vil sjå på kva læraren må ta stilling til når det gjeld spesialundervisning og individuelle opplæringsplanar. Vidare kjem prinsippet om inkludering, tilpassa opplæring og spesialundervisning, og relasjonen mellom desse tre visjonane inn. I det andre overordna kapittelet er det søkelys på læreplanen, og korleis denne er utforma med tanke på dimensjonar for inkludering. Her vil den individuelle opplæringsplanen bli operasjonalisert.

2.1 Skulen sin visjon

2.1.1 Rettar, plikter og forventingar til opplæringa

Elevar som ikkje har utbytte av det tilbodet som den ordinære opplæringa gir dei, har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Dei ulike rettane, pliktene og forventingane som er knytt til opplæringstilbodet er uttrykt i ulike styringsdokument, som skular og skuleeigarar i Noreg er pliktige til å fylgje og vite noko om. Eit vedtak om rett til spesialundervisning kan ikkje fattast før det ligg føre ei sakkunnig vurdering av behova til eleven, og denne skal vise til behov for spesialundervisning og kva slags opplæringstilbod som bør bli gitt (Opplæringslova, 1998, §5-3). Den sakkunnige vurderinga har nokre krav som er fastsett i Opplæringslova, og ei slik vurdering består av to hovuddelar: utredning og tilråding (Nordahl & Overland, 2015, s. 60). I utredningsfasa skal PP-tenesta innhente kunnskap om skulen sine rammer og arbeidsforhold og eleven sine forutsetningar (Nordahl & Overland, 2015, s. 60). Eleven bør bli observert i klasserommet eller ute i friminutt, fordi vurderinga skal innehalde ei beskriving av eleven sine læringsutfordringar og læringsmiljø (Nordahl & Overland, 2015, s. 60)

2.1.1.1 Spesialundervisninga si tiltakskjede

Nilsen og Herlofsen (2019, s. 224) viser til at det fram mot eit enkeltvedtak som gir rett til spesialundervisning er ei kjede av tiltak som må gjennomførast. Denne kjeda

strekk seg frå læraren byrjar å sjå at der er ei vanske eller utfordring og melder frå til rektor, kartlegging og oppmelding av elev til PPT, til sakkunnig vurdering, fattning av enkeltvedtak og til planlegging, gjennomføring og vurdering av spesialundervisning. I denne perioden er både skulen, PPT og kommunen involvert i prosessen, og godt samarbeid og klare roller er viktig. Viktigheita av godt samarbeid og tydeleg rollefordeling handlar om at styrken i den samla kjeda er avhengig av kvaliteten i kvart ledd og samanhengen mellom ledda (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 224). Dette handlar om at kjeda skal oppfylle sine formål, og då er ein avhengig av at kvar aktør tek sin del av ansvaret, samt at det er ein samla og koordinert innsats mellom aktørane i dei forskjellige ledda (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 224).

Spesialundervisninga si tiltakskjede skal blant anna sørge for at det i vedtaksfasa blir fatta eit enkeltvedtak om rett til spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 236). Dette enkeltvedtaket må vere på plass for at eleven skal få innfridd retten til spesialundervisning, og det er som regel skuleeigar, i dei fleste tilfelle kommunen, som fattar enkeltvedtaket, ofte delegert vidare til rektor ved den aktuelle skule (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 236). I dette enkeltvedtaket blir det då også avklart kva skuleeigar har i plikt for å innfri retten til den enkelte elev (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 236).

2.1.1.2 Planlegging og gjennomføring av spesialundervisninga

Når skulen har fatta eit enkeltvedtak og skal i gang med utarbeiding av IOP i forbindelse med retten til spesialundervisning så har Utdanningsdirektoratet (2018) laga eit verktøy til hjelp i denne prosessen. Veilederen Spesialundervisning¹ er meint som ein rettleiar for skulane der dei kan få hjelp til å vite kva handlingsrom dei har for å tilpasse opplæringa for å gi eleven det utbyttet dei har rett på, og er utarbeidd i samsvar med lovverket (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 1). Kapittel 8 i rettleiaren handlar om planlegging og gjennomføring av spesialundervisninga, ei fase som startar etter at skulen har fatta enkeltvedtaket som gir eleven rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 72).

¹ Ifølge Utdanningsdirektoratet er denne rettleiaren under oppdatering for å vere i tråd med endringane i læreplanverket (Kunnskapsløftet 2020), det kan difor tenkast at nokre av punkta som er vist til i denne oppgåva vil bli endra når ny veileder er lansert.

I følge Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 72) er det enkeltvedtaket som legg dei absolutte rammene for IOP-en. IOP-en skal byggje på enkeltvedtaket og kan ikkje innehalde nye eller andre rettar for eleven en dei som har blitt formidla i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 72). Planen skal sikre eit likeverdig og tilpassa opplæringstilbod til eleven og skal innehalde beskrivingar av mål, innhald, arbeidsmåtar, vurderingsformer og organisering (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 72). I tillegg til dette skal den vere eit arbeidsverktøy som skulen og læraren skal bruke for å sikre at opplæringstilbodet som eleven får har samsvar med det eleven har rett til ifølge enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 72). Særleg viktig er det å ha tydelege vurderingsformer som er tilpassa eleven, for å unngå mangel på meistringskjensle og lave faglege forventningar frå lærarane (Dobson & Søby, 2012, s. 136). For å kunne gi god tilbakemelding må ein ha tydelege og passande læringsmål, for å unngå at tilbakemelding og vurderinga som blir gjort har fokus på eleven og ikkje på oppgåva og måloppnåinga (Dobson & Søby, 2012, s. 137–138).

Utdanningsdirektoratet (2018, s. 72) har inkludert ei liste med spørsmål som dei meiner bør blir drøfta og tatt stilling til av den eller dei som utarbeider IOP-en. Spørsmåla gir ein peikepinn i retning av kva som er viktig innhald i ein god IOP og omhandlar blant anna utforming, progresjon og omsyn til eleven sine føresetnadar. Ein viktig faktor å ta omsyn til i utforminga av IOP-en er i kor stor grad og kva situasjonar eleven har behov for ekstra tilrettelegging av det fysiske miljøet rundt eleven, altså om eleven har behov for læring i grupper eller åleine med ein vaksen. Forsking gjort av Festøy og Haug (2017, s. 67) viser at elevar med spesialundervisning opplev ein oppdelt skulekvardag som fører til ei kjensle av utanforskap i læringsfellesskapet, dei står i utkanten og ser kva som skjer, men får ikkje alltid vere med. I tillegg til dette møter dei lågare faglege forventningar i den ordinære opplæringa, noko som kan tyde på låg grad av inkludering (Festøy & Haug, 2017, s. 67).

2.1.1.3 Krav om kompetanse

Når det kjem til krav som er satt til den som gir spesialundervisning så skriv Utdanningsdirektoratet (2018, s. 28) at det er dei same formelle krava til

lærarkompetanse for spesialundervisning i grunnskule og vidaregåande opplæring som for den ordinære opplæringa, men det finns unntak frå kompetansekrava. Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk er ikkje lenger skilde ansvarsområde, og fordi ordinær- og spesialundervisning er komplementære størrelser må skulen ha ansette med kompetanse som gjer at dei kan utfylle kvarandre (Mjøs et al., 2020, s. 16–19). Skuleeigar har etter §10-8 i opplæringslova (1998) ansvar for å stille med riktig og nødvendig kompetanse, og behovet for spesialpedagogisk kompetanse i personalet bør difor vurderast (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 28). Skuleeigar og skuleleiarar har ei avgjerande rolle i å skape ein inkluderande skule, gjennom å anerkjenne behovet for kompetente lærarar og spesialpedagogar som kan drive opplæring ut frå føresetnadane og behova til elevane (Buli-Holmberg et al., 2019, s. 74). Her viser forskning at lærarar manglar kompetanse både om læringsvanskar, men og i bruk av hjelpemiddel som kan vere med å tilpasse undervisninga til elevane med behov (Buli-Holmberg et al., 2019, s. 76).

Unntaka som gjeld for å oppfylle kompetansekrava handlar om læraren som skal gi spesialundervisning, og det kan i enkeltvedtaket bli fastsett at kravet om relevant fagkompetanse i undervisningsfag ikkje treng å vere oppfylt (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 29). Ein lærar som ikkje har kompetanse i gitte fag som eleven har rett til spesialundervisning i kan altså gi opplæringa, gitt at den oppfyll krava til å gi undervisning generelt. Det ein derimot ikkje kan gjere er å gi ein assistent eller anna personale som ikkje er tilsett i undervisningsstilling sjølvstendig ansvar for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 29). Enkeltvedtaket skal vise tydeleg om tilbodet som skulen gir eleven også inkluderer bruk av assistent, og sjølv om dei ikkje kan få sjølvstendige roller og ansvar for sjølve opplæringa, så kan dei bli brukt til å hjelpe til og for å gi støtte til eleven i opplæringa, gitt at dei får nødvendig rettleiing og opplæring i kva og korleis ein skal vere til hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 29).

Det er skuleeigar som er ansvarleg for at den rette og nødvendige kompetansen er tilgjengeleg, men her kan ein fråvike frå krav om relevant kompetanse i undervisningsfag i tilfelle der skulen ikkje har nok kompetanse tilgjengeleg (Opplæringslova, 1998). I spesialundervisninga skal slike unntak frå kompetanse

klargjerast i eit enkeltvedtak, men det kan berre gjerast etter ei konkret vurdering av eleven som tilseier at behovet blir dekt utan dette kompetansekravet. Slike unntak skal heller ikkje vere styrt av dårleg økonomi, det må vere grunnlagt i faglege og pedagogiske årsaker (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 29).

Retten til spesialundervisning gjeld opplæring og ikkje behandling, men Veilederen Spesialundervisning (2018, s. 24) understrekar at i nokre tilfelle, blant anna ved funksjonsnedsetting eller andre spesielle behov, må tilpassing til situasjonen bli rekna som ein del av opplæringa. Dette kan blant anna inkludere logoped i skuletida eller ADL-trening (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 25).

2.1.1.4 Prinsipp for skulens praksis

Alle norske skular skal følge Læreplanverket sin overordna del. Den seier noko om verdier og prinsipp som skulen skal legge til grunn for grunnopplæringa. Eit av prinsippa for skulen sin praksis er «Eit inkluderande læringsmiljø», som seier noko om korleis skulen skal utvikle inkluderande fellesskap som fremjar helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I skulen sitt prinsipp for praksis som omhandlar inkludering ser vi at dei trygge rammene skal bli utvikla og oppretthaldt i samarbeid mellom tydelege vaksne og elevane, og mangfald er ein ressurs som skal bli anerkjent. Her ser ein klare samanhengar med Salamanca-erklæringa sine vilkår for inkludering i skulen, alle elevar skal ha ein plass i fellesskapet, samtidig som det blir tydeleg framstilt at dei vaksne og skulen har ei viktig rolle i å forme elevane til å bli gode medmenneske med toleranse for forskjellar (UNESCO, 1994). Denne tanken finn ein også att i Honneth (2008) sin teori om anerkjening. Honneth (2008, s. 101–139) argumenterer for at behovet for anerkjening er eit menneskeleg grunnvilkår, og er med på å danne sjølvbevisstheit hjå menneske. Anerkjening er det som dannar oss som menneske.

Elevmedverknad er ein viktig del av å utvikle eit inkluderande fellesskap, og elevane skal erfare både å få medverke, men også å ta del i læringsfellesskapet kvar dag. Fellesskapet blir utvikla saman med medelevar og lærarane, og gjennom samspel i form av læringsprosessar, kommunikasjon og samarbeid med andre tenkjer, erfarer

og lærer elevane (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet (2017) understrekar også at ein skal arbeide aktivt med å utvikle venskap gjennom anerkjening og tillit til kvarandre, på denne måten utviklar elevane seg sosialt og lærer seg å setje pris på seg sjølv og andre. Det er også tenkt at dette skal vere med på å utvikle toleranse og respekt blant elevane, dei skal lære seg at alle er forskjellige og forstå at ein samtidig har ein plass i fellesskapet på tross av forskjellane vi innehar (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.2 Inkludering

Kva er inkluderande opplæring, og kven gjeld prinsippet om inkluderande opplæring for i den norske skulen? I den norske skulen er det eit av ideala for opplæringa at ein arbeider mot og for eit inkluderande fellesskap som fremjar helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017), og det viser seg først i Opplæringslova §9A-2 (1998). Elevane har lovpålagt rett til eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring. Prinsippet om inkluderande opplæring gjeld altså for alle elevar i den norske skule.

Salamanca-erklæringa stadfestar at alle barn har rett til utdanning, som proklamert i FN si menneskerettighetserklæring (UNESCO, 1994). Alle menneske med ein type funksjonsnedsetting har rett til å ha ei meining om si utdanning og opplæring, i den grad det er mogleg å etterkome. Føresette til barn med funksjonsnedsetting har også rett til å ha ei meining og påverknad rundt opplæringa til barnet (UNESCO, 1994).

Ein visjon om inkludering vil seie at alle i skulen forpliktar seg til å handle ut i frå ein felles filosofi som ikkje berre handlar om den enkelte si haldning, men også gjennom innhald i dokument til korleis friminutta er lagt opp og kva som skjer der (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52). Ein skriftleg visjon er ikkje nok til at inkludering skjer, det er noko ein må prate om og reflektere rundt saman, og Mitchell (2020, s. 52) meiner at alle dei ti faktorane i formelen hans må vere ivaretatt for at visjonen om inkludering skal fungere i praksis. Faktoren som omhandlar plassering er ivaretatt gjennom at alle elevar har tilgang til jamaldrande i sitt lokale miljø. Det må bli lagt til rette for

fagleg og sosial deltaking, og fleksibilitet er viktig (Mitchell & Sutherland, 2020; Statped, 2022). Denne fleksibiliteten handlar om korleis ein organiserer opplæringa, litt i full klasse, litt i grupper med ulikt nivå og litt i grupper med likt ferdigheitsnivå der ein får individuell merksemd (Statped, 2022). Dette søkelyset på organisering finn vi att i opplæringslova §8-2, og det er ein lovpålagt rett for elevane å vere i klasser eller grupper som tek omsyn til deira behov og sosiale tilhøyrslar (Opplæringslova, 1998). §8-2 viser også til at elevane kan delast i grupper etter behov, men berre for delar av opplæringa, og at det i utgangspunktet ikkje skal organiserast etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhøyrslar (Opplæringslova, 1998). Leiinga sitt fokus på å skape eit inkluderande læringsmiljø er sentralt for at inkluderande praksisar og haldningar skal gjennomsyre organisasjonen, men det krev at ein prioriterer og brukar tid på det. Aksept handlar heilt enkelt om at alle som har ei tilknytning til skulen viser aksept for at alle har sin naturlege plass i fellesskapet, gjennom å verdsette mangfald og sjå på mangfold som ein ressurs (Mitchell & Sutherland, 2020; Statped, 2022).

Haug (2014) har dekonstruert og operasjonalisert inkluderingsomgrepet, og skriv at det handlar om fire faktorar eller arbeidsoppgåver som skulen må løyse for å kunne oppnå inkludering. Desse er å sikre fellesskapet, å sikre deltaking, å sikre medverking og å sikre utbytte (Bachmann & Haug, 2006, s. 88; Haug, 2014, s. 13). Målet med desse arbeidsoppgåvene må vere at alle elevar skal oppleve høg kvalitet på alle. Inkludering handlar om utvikling av kvalitet, innhald, organisering, arbeidsmetodar og resultat av undervisninga, samt sosiale og kulturelle relasjonar i undervisning for alle elevar (Bachmann & Haug, 2006).

2.1.2.1 Salamanca-erklæringa

Prinsippet om inkludering byggjer blant anna på Salamanca-erklæringa, som presiserer at perspektivet på inkludering ikkje berre bør gjelde barn med lærevanskar og funksjonsnedsettingar, men også dei med minoritetsbakgrunn, barn frå familiar med lav sosioøkonomisk bakgrunn, barn som har vore utsett for traume som krig, sjukdom eller misbruk og evnerike barn (Garm, 2001, s. 66; UNESCO, 1994, s. 7). Eit grunnleggande prinsipp for den inkluderande skulen er at alle barn bør lære saman uansett kva type vanskar eller forskjellar dei innehar, ved å legge til rette for ei varierande opplæring som er tilpassa alle barn (UNESCO, 1994, s. 11). Skulen

skal fremje og støtte barn si læring på ein måte som gjer at den og samfunnet får nødvendig og ynskjeleg kompetanse (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 14). Skulen skal vere med å forme eleven inn i eit fellesskap der dei vil oppleve plikter, støtte, krav om ansvar og moglegheiter for sjølvrealisering.

Tomlinson (2017, s. 15) skriv at statsleiarar i fleire land etterkvart innsåg at utdanning burde vere eit tilbod til alle grupper i samfunnet, og at det også kunne auke det sosiale samhold ved å inkludere fleire unge menneske som tidlegare hadde blitt utelatt frå sjansen til å utdanne seg. Ein kan altså tenke at endring i tankegang om utdanning og innføring av eit meir inkluderande opplæringssystem har vore ein politisk agenda for å prøve å utlikne store sosiale forskjellar i samfunnet, og på denne måten også minske kostnadane for samfunnet. Dette skaper moglegheiter, men også utfordringar knytt til korleis skular og undervisninga eller opplæringa er utforma, men erklæringa uttrykker at alle elevar skal ha tilgang til opplæring og utdanning av god kvalitet, noko som igjen er med på å utvikle eit inkluderande samfunn der alle menneske har noko å bidra med inn mot å utvikle samfunnet (UNESCO, 1994, s. 7). Eit inkluderande opplæringssystem vil vere med på å endre samfunnet sitt syn på menneske med funksjonsnedsettingar frå negativt til positivt, og på denne måten skape ei universell forståing av at alle har noko å bidra med i samfunnsutvikling (UNESCO, 1994, s. 7). Erklæringa hevdar blant anna at spesialundervisning er opplæringa som vil gagne alle barn, fordi det handlar om å ta utgangspunkt i at alle menneske er forskjellige og at forskjellar er normalt (UNESCO, 1994, s. 7). Læring er difor noko som må vere tilpassa barnet sine føresetnadar, det er skulen som må vere klar for og tilpassa til barnet, ikkje barnet som skal vere klar for og tilpassa til skulen sine rammer?

Garm (2001, s. 66) skriv at ein såg ein forskjell i korleis Noreg tok til seg og implementerte prinsippet om inkludering i skulesystemet samanlikna med andre land. I Salamanca blei det skapt eit forum for erfaringsutveksling der det i ettertid har kome fram at mange land legg vekt på det relasjonelle aspektet gjennom barnet sitt første møte med skulen, klassemiljø og kameratstøtte og korleis ein skal møte barnet med respekt og verdsetting (Garm, 2001, s. 66). I Noreg har fokuset vore meir på det administrative og judisielle aspektet av gjennomføringa av inkluderande opplæring.

Kven har rett på spesialundervisning, lovfesting av sakkunnig vurdering før rettigheter blir utløyst og prosedyrar for utforming og evaluering av IOP-ar (Garm, 2001, s. 66). Dette synet pregar også oppgåva mi, der fokuset er å sjå på korleis offentlege dokument synleggjer prinsippet om inkludering, og meir direkte korleis dei gjenspeglar intensjonane i nettopp lov- og regelverk.

2.1.3 Tilpassa opplæring

Alle elevar har rett til tilpassa opplæring etter §1-3 i Opplæringslova (1998)², og denne retten handlar om at opplæringa skal vere tilpassa evner og føresetnadar hos den enkelte elev. Dette handlar om at opplæringa skal vere lagt opp på ein slik måte at alle elevar har moglegheit til å kjenne på meistring. Ved å bruke omgrepet opplæring og ikkje undervisning blir det signalisert at det handlar om breidde i både innhald og måtar ein driv opplæring på (Håstein & Werner, 2014, s. 20). Tilpassa opplæring handlar i stor grad om å møte det store mangfaldet av elevar i skulen, fordi mangfaldet ein møter i klasserommet er dei som skal ha utbytte av den ordinære opplæringa (Haug, 2020, s. 12).

For dei elevane som ikkje får godt nok utbytte av denne tilpassinga kan retten til spesialundervisning etter §5-1 trå inn (Opplæringslova, 1998). Tilpassa opplæring er i følgje «Veilederen Spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3) dei tiltak som skulen ser nødvendig å setje inn for å sikre alle elevar eit best mogleg utbytte av opplæringa. Det er eit verkemiddel, og ikkje eit mål i seg sjølv, for å gi elevane auka utbytte av læringa. Her er det viktig å understreke at tilpassa opplæring er forankra i sentrale prinsipp om fellesskulen, og ein tek utgangspunkt i at læring skjer både individuelt og i fellesskap. Her må det vere rom for at alle er forskjellige, og tilpassa opplæring og likeverdsprinsippet skal sikre at alle elevar får utvikle seg gjennom å ha mål å strekke seg etter, samtidig som dei får hjelp der det er nødvendig (NOU 2014:7, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2018).

² Ny opplæringslov er vedtatt og skal etter planen gjelde frå hausten 2024(Kunnskapsdepartementet, 2023). Den nye lovteksta vil ta i bruk nye omgrep rundt tematikken til denne oppgåva, og ein kan anta at bruken av nye omgrep vil ha implikasjoner for dokument som IOP og retningslinjer for denne.

Tilpassa opplæring er altså tett knytt opp til prinsippet om inkludering, og her kjem fleire av faktorane i formelen til Mitchell (2020, s. 52) inn. Tilpassing gjennom pedagogiske planar, vurdering og opplæring handlar om å sjå på den enkelte eleven det gjeld og tilpasse gjennom justeringar av mål, formativ vurdering som ei rettesnor og variasjon i undervisinga (Mitchell & Sutherland, 2020). I faktoren om støtte legg Mitchell (2020) vekt på at det handlar om at pedagogen eller pedagogane som arbeider rundt elevane har eit støtteapparat som gjer at dei klarer å legge til rette for å inkludere alle elevar. Her viser forskinga også at lærarane sjølv ynskjer nokon med relevant erfaring og kompetanse, fordi dei ofte manglar kunnskap og kompetanse rundt korleis ein kan tilpasse og variere undervisinga og gjer den meir inkluderande (Buli-Holmberg et al., 2019, s. 76). Ressursar går ut på at ein må ha tilgang på tilstrekkelege og nødvendige ressursar for å realisere inkludering, og då gjeld det både personalressursar, tidsressursar, teknologi og materielle ressursar (Mitchell & Sutherland, 2020). Den siste faktoren er adgang og handlar om viktigheita av ei universell utforming av skulen, slik at alle kan delta i felles opplæring og aktivitetar (Mitchell & Sutherland, 2020). At alle elevar skal kunne bevege seg mest mogleg sjølvstendig er eit mål (Statped, 2022).

2.1.4 Spesialundervisning

Som nemnt innleiingsvis i omgrepsavklaringa er spesialundervisning ein type tilpassa opplæring som blir gitt til elevar som har rett til spesialundervisning etter §5-1 i opplæringslova (1998). Denne retten blir gitt til elevar som ikkje har utbytte av den ordinære undervisinga, men blir først gitt etter at skulen har prøvd ut tiltak, PPT har blitt kopla inn og det er gjennomgått ein prosess med observasjon og utarbeiding av ei sakkunnig vurdering (Nilsen & Herlofsen, 2019). Den sakkunnige vurderinga seier noko om retten eleven har eller ikkje har til spesialundervisning og skal vere grunnlaget for eit enkeltvedtak fatta av kommunen eleven høyrer til, og denne skal igjen vere grunnlaget for kva rettar eleven har for tilrettelegging av spesialundervisinga (Opplæringslova, 1998, §5-3).

2.1.4.1 Relasjonen mellom tilpassa opplæring, spesialundervisning og inkludering

Det er viktig å forstå korleis tilpassa opplæring, spesialundervisning og inkludering er knytt saman og har ein relasjon til kvarandre i det norske skulesystemet. I utarbeidinga av L97, når grunnskulen blei forlenga til 10 år og seksåringen kom inn i skulen, blei inkludering som prinsipp for første gang nemnt i læreplanverket (Nilsen, 2017a, s. 22). Prinsippet blei nemnt i så måte at det gjaldt for skulen si alminnelegheit og på den måten all opplæring og alle elevar, men det blei også framheva i læreplanen at i særleg grad skulle elevar «med særskilte opplæringsbehov» ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte (Kirke- utdannings- og forskingsdepartementet, 1996 i Nilsen, 2017, s. 22). Mjøs et al. (2020, s. 19) viser også til ei slik formulering gjort av Kunnskapsdepartementet i stortingsmeldinga *Læring og fellesskap* frå 2011. Her står det at ved å auke ambisjonane for inkludering så er det nødvendig å endre synet på forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk, og at allmennpedagogar i større grad må ta stilling til det som tidlegare var spesialpedagogiske utfordringar (Mjøs et al., 2020, s. 19).

Denne endringa ser vi også i opplæringslova gjennom §1-3 om tilpassa opplæring, men kanskje spesielt i §1-4 som omhandlar tidleg innsats på 1.-4. trinn. Her står det at skulen skal sørge for at elevar som står i fare for å hamne bak dei andre i lesing, skriving og rekning har rett på intensiv opplæring, og i nokre tilfelle eineundervisning. Det betyr at lærar på 1.-4. trinn som har elevar med behov for denne tilrettelegginga må drive med det som tidlegare ville vore definert som spesialundervisning eller arbeid for ein spesialpedagog. Her kan ein altså trekke inn kompetansen til læraren som blei vist til i delkapittel om krav til kompetanse. Kva type kompetanse er det viktig at den som utarbeider IOP og gjennomfører spesialundervisninga har? Og er dette behovet for kompetanse avgrensa til berre dei som driv med spesialundervisning i den norske skulen? Forsking viser at det er auka behov for denne kompetansen blant kontaktlærar og faglærarar i skulen, fordi dei gir uttrykk for at det er vanskeleg å implementere tilpassa opplæring på det nivået som det er behov for inn mot elevar med IOP (Nilsen, 2017b, s. 214). Denne utfordringa handlar om mangel på kompetanse og kunnskap, og eit auka behov for støtte, men på grunn

av lite eller dårleg samarbeid mellom spesialpedagog og andre lærarar så manglar denne støtta (Nilsen, 2017b, s. 214).

Vi ser ein klar samanheng mellom TPO og spesialundervisning i dagens opplæringslov, noko som også vil sei at behovet for auka kompetanse innan spesialpedagogikk er stort, som vi ser uttrykt stortingsmeldinga *Læring og fellesskap*. Inkludering i skulen handlar om å tilpasse opplæringa slik at alle elevar kjenner at dei er ein del av fellesskapet, og her skal dei kunne vere seg sjølv og oppleve moglegheiter til fagleg og sosial utvikling som er tilpassa deira føresetnadar. Prinsippet om inkludering fungerer som ei bru mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning, der evna til å gi elevane det dei treng av fagleg og sosial utvikling innanfor det ordinære påverkar behovet for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 3). Denne brua blir styrka av godt samarbeid mellom kontaktlærar, faglærarar og spesialpedagog, og forskning viser at eit fungerande samarbeid er viktig for å nå måla som er satt for eleven. Slikt samarbeid ser ein derimot lite av, og i følgje Nilsen (2017b, s. 213) ser ein spor av at faglærarar og spesialpedagogar planlegg mykje av undervisning separat, sjølv i når det gjeld dei same faga og emna.

Relasjonen mellom TPO, spesialundervisning og prinsippet om inkludering kan ein også finne igjen i forståingar av TPO. Behovet for spesialundervisning kan handle om at nokre elevar treng individuell tilrettelegging, men det kan også handle om at den ordinære undervisninga er for dårleg (Haug, 2017, s. 17). Haug (2021, s. 79) skriv at ein innanfor tilpassa opplæring ofte har ei smal og vid forståing av og tilnærming til omgrepet. Den smale tilnærminga handlar om å ta utgangspunkt i enkelteleven og deira behov, ein legg vekt på diagnose og behandling i ei medisinsk forankring (Holst, 2000). Undervisninga blir lagt opp slik at den passar for denne eleven og blir individuell (Haug, 2017, s. 80). Denne forma for tilnærming er ikkje særleg utbreidd i det ordinære fordi det både krev mykje arbeid, men også fordi den viker i frå prinsippet om inkludering i form av at det hindrar utvikling av fellesskapet i gruppa. Samtidig viser forskning frå Nordahl-rapporten (Nordahl mfl., 2018, s. 218) at dette individperspektivet er nødvendig for å etablere individuelt tilpassa og målretta tiltak. Dei faktiske problema og vanskana som nokre barn har gjer at dette

individperspektivet er nødvendig også i pedagogisk sammenheng (Nordahl mfl., 2018, s. 218). Nivåinndeling er ei meir vanleg form for inndeling i den smale tilnærminga til tilpassa opplæring, og her er det meir mogleg å legge opp til å bruke kvarandre som ressursar og skape eit fellesskap. Samtidig er den smale tilnærminga og individuelle tilpassinga utbreidd i spesialundervisninga fordi det er dette prinsippet denne måten å organisere undervisninga byggjer på. Saksprosessen fram mot rett til spesialundervisning handlar om å finne ut den enkelte elev sine særlege behov for opplæringa og korleis ein kan på best mogleg måte kan møte desse (Haug, 2021, s. 80).

Den vide tilnærminga til tilpassa opplæring handlar om korleis ein planlegg og gjennomfører opplæringa på ein måte som gjer at alle som deltek har utbytte (Haug, 2021, s. 81). Her er fokuset å skape og oppretthalde eit sosialt og fagleg fellesskap mellom elevane, fordi eit positivt fellesskap har høg verdi for relasjonane mellom elevane og er positivt inn mot kvaliteten på læringsmiljøet. Ein legg vekt på det strukturelle og har fokus på å legge til rette miljøet (Holst, 2000). Fleksibilitet i organisering, innhald og arbeidsmåtar er stikkord for denne tilnærminga, og her er heile klassa sine behov rettesnor (Haug, 2021, s. 81). Denne tilnærminga innanfor spesialundervisninga ser vi igjen i organisering av spesialundervisning i klassefellesskapet, her er ein ekstra lærar eller assistent den som skal støtte eleven dersom det er eit behov for å fungere i eit fellesskap (Haug, 2021, s. 81). For at denne måten å organisere spesialundervisninga på skal fungere så er det ein føresetnad at elevane arbeider med om lag det same, noko som kan vere ei utfordring med tanke på dei behova som elevar med rett på spesialundervisning ofte har. Denne tilnærminga blir også ofte misforstått gjennom at elevar med spesialundervisning arbeider med sitt i klasserommet, og på denne måten er «i fellesskapet» (Haug, 2021, s. 81). Dei er inne i klasserommet, men deltek ikkje i fellesskapet slik det er tenkt i ei vid tilnærming.

2.2 Læreplanen

Alle elevar i den norske skulen skal ha opplæring som følger ein læreplan. Denne læreplanen er anten den ordinære læreplan, etter § 2-3 i opplæringslova (1998) eller ein læreplan som er tilpassa til den enkelte elev sine føresetnadar, etter §5-1 i

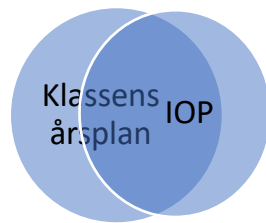
opplæringslova (1998). Læreplanen er ifølge Engelsen (2003, s. 15) eit dokument som avspeglar, informerer om problem i og styrer samfunnet. Læreplanane i Noreg blir formelt vedtatt ved stortinget, og er difor også politiske dokument som skal vere eit middel for forandring og fornying i samfunnet (Engelsen, 2003, s. 14). Engelsen (2003, s. 15) viser til denne definisjonen av ein læreplan: «*sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering*».

Sjølv om den nasjonale læreplanen er eit formelt vedtatt dokument med informasjon om timeplan, mål, faginnhald, arbeidsmåtar og vurdering, så blir denne også gjenstand for tolkingar og endringar på ulike nivå (Gundem, 2008, s. 25). Gundem (2008, s. 25) beskriv desse tolkingane for ulike ansikt som læreplanen har, og skil mellom den ideologiske, den formelle, den oppfatta, den iverksette og den erfarte læreplanen. Rettane til elevane og dei føringane som lærarane må ta omsyn til handlar om ideanes læreplan og den formelle læreplanen. Ideanes læreplan handlar om tradisjonar, forskning og trendar i tida som saman med faglege og personlege ståstadar verkar inn på dei som har ansvaret for å utforme ein læreplan (Gundem, 2008, s. 26). Tanken om ideanes læreplan har altså direkte påverka den formelle læreplanen som IOP'en skal vere utforma i samsvar med. Den formelle læreplanen er den læreplanen som blir formelt vedtatt.

2.2.1 Utforming av læreplanen

Ein IOP er ein læreplan på lik linje med den nasjonale læreplanen, og skal difor også spegle og vere tilpassa læreplanen som den ordinære undervisninga er basert på. Ein skal sjå ein klar samanheng mellom individuelle opplæringsplanar og den ordinære læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 5). Figuren under illustrere denne samanhengen, der er klare område som overlappar, og dette skal ein sjå igjen i læreplanane. Dei områda der planane ikkje overlappar vil vere områder som av ulike grunnar er vanskeleg å samordne.

Figur 1: *Relasjonen mellom den ordinære årsplanen og IOP. Inspirert av Nordahl og Overland (2015, s. 113)*



I utgangspunktet gjeld læreplanverket også for spesialundervisninga, og lokalt arbeid med læreplanar skal vere med å sikre at elevane får den opplæringa dei har krav på (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 5). Lokale læreplanar skal vere utforma etter lokale forhold, og det er med å sikre skuleeigar handlingsrom.

Dette er eksempel på tolkingar av læreplanen som Gundem (2008) viser til, og den oppfatta læreplanen er den læreplanen som læraren oppfattar og iverksett, som også vil skilje seg frå den vedtatte læreplanen. Her spelar blant anna tradisjonar, erfaringar og personlegheit inn (Gundem, 2008). Elevane si læring og utvikling skal vere målet for undervisninga som læraren driv, på bakgrunn av læreplanmåla. Måla og arbeidsmåtane som blir utarbeidd i lokalt arbeid med læreplanar skal ta utgangspunkt i både føresetnadane til elevane og læreplanen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 136)

2.2.1.1 Individuell opplæringsplan

Når skulen har fatta eit enkeltvedtak som gir eleven rett til spesialundervisning skal skulen utarbeide ein individuell opplæringsplan, ein IOP (Nordahl & Overland, 2015; Opplæringslova, 1998). Ein god IOP bør ha ei enkel form, vere lett å forstå, ha ei relativt lite arbeidskrevjande utfylling, ei logisk oppbygging, vise heilskap og samanheng i eleven sitt opplæringstilbod og gi godt grunnlag for å evaluere opplæringa. Spesifikke formkrav til IOP'en er at den skal innehalde mål for og innhald i opplæringa, samt vise til korleis og av kven opplæringa skal bli utført og eventuelle avvik frå læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 61). Enkeltvedtaket skal seie noko om ressursar, kor mykje tid som skal brukast og korleis tida skal fordelast

mellom klasserom, gruppeundervisning, stor eller lita gruppe, eineundervisning og alternativ opplæringsarena (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 61).

Planen skal vise mål og innhald i opplæringa, og skal også vise til korleis og kvar undervisninga skal bli utført. Planen bør ha presise mål som er mogleg å evaluere, tilstrekkeleg informasjon om innhald i opplæringa og avvik frå klassa sin plan, informasjon om organisering, arbeidsmåtar og materiell, klargjort kven som har ansvar for spesialundervisninga, og informasjon om korleis planen skal evaluerast (Nordahl & Overland, 2015, s. 126–127). Gode mål er presise og transparente, noko som gjer dei eintydige og moglege å evaluere (Nordahl & Overland, 2015, s. 100). Når mål er eintydige blir dei tolka likt av ulike aktørar, og difor er det også viktig for samarbeidet mellom skule og heim (Nordahl & Overland, 2015, s. 100). Eleven og dei føresette skal så langt som mogleg vere involvert i utforminga med stor vekt på deira syn (Opplæringslova, 1998, §5-4).

Planen bør innehalde overordna mål, hovudmål og delmål og skal starte med overordna mål og/eller hovudmål som Rønhovde (2022, s. 85) beskriv som «det pedagogiske fjernlyset». Dette er mål som ein kan sjå på meir som ein visjon og som varer heile skuleåret. Delmål og arbeidsmål bør vere henta ut i frå den sakkunnige vurderinga og skal fungere som «det pedagogiske nærlyset» (Rønhovde, 2022, s. 87). Desse skal vere konkrete, oppnåelege mål, som blir bytta ut når dei er nådd. Dei skal ikkje vere så store at dei går over eit heilt skuleår, men skal bidra til å gjere planen til eit levande arbeidsverktøy. Her skal ein inkludere arbeidsmåtar, arbeidsmateriell og ressursar som er med på å engasjere og motivere eleven (Rønhovde, 2022, s. 88).

Nordahl og Overland (2015, s. 96) skriv at den norske skule skal bidra til både fagleg og sosial utvikling hjå alle elevar, noko som inneber at dei skal få både kunnskap og omsorg når dei er på skule. Elevar med særskilt behov treng ofte ekstra oppfølging når det kjem til sosiale og personlege område for å bli ivaretatt i opplæringa (Nordahl & Overland, 2015, s. 96). Ein IOP skal vere utarbeidd ut i frå ei vurdering gjort av PPT, som er kjent for eleven og dei føresette, og denne skal vere grunnlaget for

korleis ein vel å redusere fagmengde og frigjere tid for å arbeide med spesifikke mål som blir definert i IOP-en (Rønhovde, 2022, s. 62). I den sakkunnige vurderinga skal altså dei særskilte behova til eleven kome tydeleg fram, slik at skulen kan vidareføre dei inn i IOP-en og på denne måten gi eleven eit opplæringstilbod som er tilpassa behova og føresetnadane til eleven. Ut i frå den sakkunnige vurderinga skal skulen fatte eit enkeltvedtak som er starten på retten til spesialundervisning ved den gitte skulen eleven går på (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 72). IOP-en er ifølgje Rønhovde (2022, s. 62) nøkkelen til å velgje ut emne og tema som skal gi eleven tilfredsstillande utbytte, og den har to funksjonar; den skal vere både eit administrativt saksdokument og eit pedagogisk verktøy for læraren (Nordahl & Overland, 2015, s. 97).

For å sikre denne faglege og sosiale utvikling hjå eleven er også evaluering, eller vurdering noko som er ein avgjerande del av IOP'en (Nordahl & Overland, 2015; Rønhovde, 2022, s. 92). Gode mål er med på å gjere planen enklare å vurdere, og undervegsvurdering er ein viktig del av prosessen om den skal oppnå målet om å vere eit levande arbeidsverktøy. Allereie i planleggingsprosessen av IOP'en bør vurdering vere noko som ein har søkelys på, å sette opp klare retningslinjer for korleis vurderinga skal gå føre seg gjer arbeidet meir overkommeleg for alle involverte (Nordahl & Overland, 2015, s. 107). Konkrete del- og arbeidsmål som ein enkelt kan svare ja eller nei på i ei vurdering, gjer at både føresette og alle involverte vaksne ved skulen kan bidra til evalueringa gjennom heile skuleåret (Rønhovde, 2022, s. 92). Like viktig som at arbeidsmåla er konkrete og eintydige for alle vaksne involvert, er meistringskjensla som eleven skal sitte att med (Nordahl & Overland, 2021, s. 80). Måla og utfordringane som kjem med ny læring må vere «avstemt mot den kompetansen eleven har» (Nordahl & Overland, 2021, s. 80), og for store utfordringar vil føre til låg kjensle av meistring. Samtidig er det viktig å hugse på at det er læraren som skal sette krav og forventingar til eleven, og låge forventingar vil kunne føre til redusert læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2021, s. 80). Ved å setje høge forventingar til eleven viser ein også at ein har tru på eleven, og dette i kombinasjon med å lære eleven at meistring og læring er avhengig av eigen innsats kan vere med på å sikre eit høgare læringsutbytte (Nordahl & Overland, 2021, s. 81).

Når det kjem til kven som kan utforme ein IOP og korleis denne prosessen skal gå fram så er krava til å drive spesialundervisning i grunnskulen dei same som for å drive ordinær undervisning. Ein skal ha som nemnt tidlegare ha lærarkompetanse etter §10-2 i opplæringslova (1998) for å drive med slik opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 28). Det er rektor sitt ansvar å legge til rette for godt planarbeid for å sikre at IOP-ane følgjer dei krava som lova gir, og dette er også noko som lærarar og andre som utarbeider planane ynskjer, ilag med tid til produktive samtalar (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017, s. 100). Det kjem i følgje Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 73) ikkje fram nokon spesifikke kompetansekrav rundt dei skal som skal utforme planen. Dei «anbefaler at de som arbeider med eleven, lager IOP sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 73), og legg her føring for at planen er eit samarbeid og ikkje eit individuelt arbeid. Her viser forskning gjort av Nilsen (2017b, s. 209–211) at samarbeidet ofte ikkje eksisterer, men at kontaktlærar eller faglærarar og spesialpedagogen planlegg separat, noko som har tydeleg påverknad på korleis planane blir forstått og fylt opp. Forsking viser at dette samarbeidet også er viktig for eleven, fordi læraren er ein av dei viktigaste enkeltfaktorane som påverkar eleven sin motivasjon og læring (Løken et al., 2017, s. 125).

2.2.2 Ulike dimensjonar ved læreplanen

Sjølv om ein IOP er eit personleg dokument som er utarbeidd for ein enkelt elev og den eleven sine føresetnadar og utfordringar, så skal den likevett følge skulen sitt prinsipp om inkludering. Den er sidestilt med den nasjonale læreplanen, men der det er behov for det kan ein sjå vekk i frå dei læremåla som dei jamaldrande klassekameratane følger. Slike avvik frå klassa sin læreplan skal vere tydeleg framstilt i IOP'en (Nordahl & Overland, 2015, s. 126). Nilsen (2019, s. 626) viser til forskjellige dimensjonar ved prinsippet om inkludering som blir praktisert i skulen; den fysiske og organisatoriske dimensjonen, den sosiale dimensjonen og den fagleg-akademiske dimensjonen. Desse dimensjonane og Haug si operasjonalisering av inkluderingsomgrepet er viktige rettesnorar i utarbeiding av ein IOP.

2.2.2.1 Fellesskap

Å sikre fellesskapet handlar om at alle elevar skal vere medlem av ei klasse eller ei gruppe, og på denne måten få ta del i det sosiale livet der saman med alle andre (Haug, 2014, s. 13). Formålet med opplæringa som elevane har rett på er blant anna at dei «skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998). Her ser vi altså at ved å sikre fellesskap så jobbar ein både mot inkludering av eleven, men også direkte inn mot opplæringslova og formålsparagrafen.

For å sikre fellesskapet til alle elevane er plassering og kvar elevane får opplæringa si viktig. Den fysiske og organisatoriske dimensjonen av inkludering, eller nærleiksprinsippet, handlar om at det er opplæringa som skal vere tilpassa elevane (Nilsen, 2019, s. 625). Elevane bør ikkje bli sortert og plassert etter prestasjonsnivå eller utfordringane dei har, her må ein ta omsyn til elevens beste. Alle barn har rett til å gå i den lokale skulen, i deira lokale og vanlege miljø, og dei skal høyre til ei klasse av jamaldringar. I delar av opplæringa så kan ein gjere organisatoriske løysingar, men dei må gjerast ut i frå konkrete vurderingar av elevane sine behov (Nilsen, 2017a, s. 626). Det er altså ikkje berre den enkelte elev sitt beste som ligg til grunn for alternative organisatoriske løysingar, men klassa som ein heilskap og det beste for alle elevar. Ei utfordring for fellesskapet i ei klasse er nettopp slike alternative organisatoriske løysingar, der elevar med andre behov får spesialundervisninga i mindre grupper eller åleine på eit grupperom (Haug, 2014, s. 30). Dei fleste elevar i Noreg med spesialundervisning har ifølge Haug (2014, s. 30) berre nokre få timar i veka, men omfanget av elever som får spesialundervisning er høg og difor utfordrar dette fellesskapet.

Til vanleg kan ikkje ei organisering gjerast etter kjønn, fagleg nivå eller etnisk tilhøyrse, men Nilsen (2019, s. 626) viser til §8-2 i opplæringslova (1998) som seier at unntaksvis og midlertidig kan ein gjere slike organisatoriske val. Andre måtar å løyse slik utfordringar på er å setje inn ein ekstra lærar, og når elevar har krav på spesialundervisning så må ein sjå på både det faglege og sosiale når ein tek organisatoriske val.

2.2.2.2 Deltaking

Å sikre deltaking handlar om at eleven skal ha moglegheit til å vere direkte engasjert i meningsfylt aktivitet (Haug, 2014, s. 13). «Ekte deltagelse» har ei forutsetning som inneber at eleven er i stand til å gi bidrag til det beste for fellesskapet, og at ein samtidig får nytte av det same fellesskapet.

Prinsippet om tilhøyrse er ein del av den sosiale dimensjonen til inkluderande opplæring og her ser ein på meir enn at ein elev er fysisk til stades (Nilsen, 2019, s. 626). Det handlar om i kva grad eleven også arbeider og er saman med medelevar, og har gode relasjonar både til dei og lærarane. Elevar skal vere organisert i klasser eller basisgrupper, og her skal deira behov for sosial tilhøyrse vere ivarettatt, dei skal vere ein del av eit trygt og godt skulemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (Nilsen, 2019, s. 626; Opplæringslova, 1998). Forsking viser at den sosiale dimensjonen av idealet om inkludering, å sikre deltaking, er den største utfordringa for mange elevar med behov for tilrettelegging (Nilsen, 2019). På tross av at dei er plassert i vanleg klasse pregar ofte utanforskap, lav popularitet, lav sosial deltaking og ekskludering opplevinga deira av skulekvardagen (Skårbrevik, 2005; Pijl et al., 2008; Ruijs & Peetsma, 2009 i Nilsen, 2019, s. 626).

Å sikre deltaking handlar også om den fagleg-akademiske dimensjonen av inkluderande opplæring, fordi det dreier seg om korleis ein legg til rette for deltaking i klassa sitt faglege arbeid og dei ulike aktivitetane og arbeidsmåtane som blir tatt i bruk (Nilsen, 2019, s. 627).

2.2.2.3 Medverknad

Å sikre medverknad og utbytte for alle elevar handlar om at alle stemmer i eit fellesskap skal bli høyrde, og ein skal ha moglegheit til å bli orientert om, få uttalt seg og påverke opplæring og undervisning som direkte påverkar den det gjeld (Haug, 2014, s. 13). Dette heng tett saman med den fagleg-akademiske dimensjonen i ei inkluderande opplæring, som handlar om korleis ein legg til rette for blant anna medverknad i klassens eller elevgruppa sine aktivitetar og faglege arbeid. Når alle elevar får ta del gir det dei nokre felles referanserammer, som dei seinare kan ta med seg ut i samfunnet og overføre til kommunikasjon med menneske med ulik bakgrunn

(Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 627). Medverknad gir dei gode forutsetningar for å bidra til og delta i samfunnet seinare. I undersøkingar gjort om medverknad viser resultatane at både lærarar og foreldre rapporterer om lite elevmedverknad, både i planlegging og gjennomføring av undervisning (Haug, 2014, s. 34). Her er det eit stort dilemma knytt til kor mykje foreldre og elevar kan forvente at ein lærar skal legge til rette for enkeltelevar og deira ynskje, meiningar og perspektiv. Medverknad handlar meir om at alle skal føle seg høyrde, enn om at alle skal få det slik dei ynskjer (Haug, 2014, s. 34).

2.2.2.4 Utbytte

Den siste utfordringa handlar om å sikre utbytte til eleven. Eleven har rett på ei opplæring som gir moglegheiter for å utvikle seg både fagleg og sosialt (Haug, 2014, s. 13), og er i så måte direkte kopla opp mot dannelsingsoppdraget til skulen. Alle elevar skal utvikle «kunnskap, dugleik og haldningar» for både å meistre liva sine, men også å kunne delta i arbeid og bidra inn mot fellesskapet i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Å sikre utbytte handlar om resultat, kva utbytte har eleven av å vere ein deltakar med moglegheit til medverknad i fellesskapet (Haug, 2014, s. 34). Her ser ein at alle tre dimensjonane ved inkluderande opplæring spelar inn, fordi utbytte handlar om at alle faktorane eller arbeidsoppgåvene for å sikre inkludering er innfridd. Eit godt utbytte handlar både om at eleven skal ha fagleg læring i form av måloppnåing innanfor dei læremåla som er satt, men også om at eleven skal kunne fungere i det sosiale samspelet som klassa har. Samtidig må det fysiske og organisatoriske vere tilpassa eleven det gjeld om ein skal oppnå godt utbytte, fordi det handlar om å gjer om på det som ikkje fungerer i det ordinære.

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode

Ei kvalitativ metode har som hensikt å sortere innsamla datamateriale for å gjere det forståeleg (Merriam, 2009 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Ei kvalitativ metode har, i følgje Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17), fleksibilitet, noko som vil seie at den gir rom for spontanitet og tilpassing i interaksjon mellom forskar og deltakar. Intensjonen ved å ta i bruk kvalitativ metode er å forstå og beskrive kva spesifikke menneske gjer i kvardagslivet sitt, knytt til spesifikke kontekster, og kva meining desse handlingane har (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Kvalitativ forskning er kreativ og er prega av innleving, men også av struktur og systematikk (Tjora, 2021, s. 27).

3.1.1 Dokumentanalyse

Eg har valt å ta i bruk dokumentanalyse for å finne svar på problemstillinga mi. Etter å ha samla inn IOP'ar gjennomførte eg ei kvalitativ dokumentanalyse i form av ei tekstanalyse. Eg leitte etter spesifikke ord, omgrep og formuleringar som synleggjer korleis den individuelle opplæringsplanen legg føringar for inkludering av eleven i den ordinære undervisninga, og korleis intensjonane for tilpassa opplæring og spesialundervisning i spegla i samsvar med opplæringslova. Når ein gjer ei kvalitativ analyse med ei temasentrert tilnærming er det eit hovudpoeng at ein går i djupna på dei enkelte utarbeidde temaa (Thagaard, 2013, s. 181). Desse temaa er arbeidd fram i ei analyseguide som blir presentert seinare i dette kapitlet. Analyseguiden er oppdelt i tre kategoriar, og kategoriane er både personsentrert og temasentrert.

Denne kvalitative analyseprosessen inneber at ein arbeider via data til omgrep, ein tek utgangspunkt i empirien som er samla inn og utviklar ei forståing av dei tema som vi utforskar, ei induktiv tilnærming (Thagaard, 2013, s. 187). Ein går så over i ein deduktiv prosess der ein knyt omgrep frå andre teoretiske bidrag til teksta som blir analysert (Thagaard, 2013, s. 187). Ein knyt forbindelsar mellom fenomen i prosjektet til liknande fenomen i andre studie. Analysemetoden er inspirert av metoden Herlofsen (2013, s. 92–101) har brukt i si avhandling.

Fordi formålet med denne undersøkinga er å få ei djupare forståing for korleis inkluderingsomgrepet gjer seg synleg i individuelle opplæringsplanar vil det vere hensiktsmessig å bruke ei kvalitativ analysemetode der ein sorterer og kategoriserer datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Når ein ser på dokument og orienterer seg inn mot praksis så kan ein i følgje Asdal og Reinertsen (2021, s. 17) finne ut korleis dokument er ein form for verktøy gjennom å undersøke kva funksjon og effekt dei har, kva kan dei gjere og mogleggjere. Dokument er ting som blir arbeidd på og med, dei kan bli satt i bevegelse og ha påverknad på ting og stadar utanfor seg sjølv. Dokument inngår i ei rekke konkrete praksisar og bidreg også til å forme desse praksisane, og Asdal og Reinertsen (2021, s. 14) skriv at om vi vil forstå samfunnet er det å studere og forstå dokument avgjerande, fordi dei spelar ei rolle innanfor tema vi er interesserte i. Fordi dokument også er tekst understrekar dei at nærlesing er heilt sentralt for å finne svar på kva tekst vi har føre oss og kva den prøvar å oppnå (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 99).

Ei dokumentanalyse er ein måte å få innsikt i ulike praksisar og arbeidsmåtar, og på denne måten også kunne vidareutvikle arbeidet på. I dette prosjektet vil analysen kunne avdekke kva praksis forskjellige skular har for å arbeide med å inkludere elevar med vedtak om spesialundervisninga i det ordinære.

3.1.2 Hermeneutikk

Ved å ta i bruk kvalitativ tekstanalyse er ein innanfor hermeneutikken, og det inneber at forskaren skal prøve å forstå meiningsperspektivet til menneske som har uttrykt seg anten munnleg eller skriftleg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Ved å ha ei hermeneutisk tilnærming så legg ein vekt på at den eigentlege sanning ikkje finns, fenomen kan bli tolka på fleire nivå (Thagaard, 2013).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) skriv at hovudintensjonen eller formålet med kvalitativ metode er å forstå «den andre», menneske i kulturar eller situasjonar som forskaren ynskjer å forstå. I ei kvalitativ forskning er det viktig å gjere likskapar og ulikskapar synlege for lesaren i resultatet som kjem fram av forskinga (Postholm &

Jacobsen, 2018, s. 95). Sjølv om det endå er slik at bruk av kvalitativ metode skal beskrive «den andre», så er det i dag akseptert at erfaring som forskaren tek med seg vil påverke kva ein vel å forske på og korleis ein tolkar det innsamla datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Kvalitativ metode innanfor hermeneutikken blir altså ikkje berre brukt for å forstå andre kulturar eller menneske som er forskjellig frå ein sjølv, men også for å få ei djupare forståing for menneske som er like seg, blant anna på den måten at ein arbeider innanfor same felt.

3.1.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handlar om kor påliteleg og nøyaktig metoden ein har brukt er for å finne svar på det ein spør om, og høg reliabilitet blir målt gjennom at andre etterprøver metoden og får same resultat (Holand, 2021, s. 99). Om det er små tilfeldige feil seier ein også at reliabiliteten er høg (Holand, 2021, s. 99). Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) skriv at det å etterprøve forskning og forvente at ein skal oppnå det same resultatet har lite hensikt når det kjem til reliabiliteten til forskinga. Dette fordi ulike forskarar tek med seg «sin subjektive, individuelle teori» inn i konteksten, og fordi vi som menneske og forskarar er i konstant utvikling. Difor meiner Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) at reliabiliteten til forskinga er knytt til korleis undersøkinga og forskaren sjølv kan ha påverka resultatet.

Når ein skal bruke historiske kjelder, som dokument er, er det to hovudutfordringar som må løysast, og det gjeld kjeldekritikk og kjeldetolking (Fuglseth, 2021, s. 234). Kjeldekritikk handlar om å finne gode kjelder og vurdere om dei er pålitelege, og i dette tilfellet kan ein argumentere for at det er pålitelege kjelder fordi dei er henta ut direkte frå skulane som har produsert dei. Ein IOP skal utarbeidast ut i frå eit enkeltvedtak om spesialundervisning, som skal vere godkjent av føresette til eleven (Rønhovde, 2022, s. 62), og dette er med på å underbygge truverdigheita til dokumentet når det er henta direkte frå skulen eller via dei føresette. Om dokumenta er henta via dei føresette må ein sjå på dokumentet om der er ting som gir det truverdigheit, blant anna kan ein sjå etter logo og kontaktinformasjon til kommunen.

Eg har berre samla inn individuelle opplæringsplanar og skal gjere ei rein dokumentanalyse av desse. Eg har ikkje samla inn sakkunnige vurderingar, enkeltvedtak eller årsrapportar, altså ingen tilhøyrande dokument som kan seie meir om situasjonen rundt barnet. Eg skal heller ikkje gjere intervjuer eller undersøkingar utover det eg finn i desse dokumenta, og det kan difor vere vanskeleg å svare på ting som har med blant anna visjon, leiing, aksept, støtte, ressursar og universell utforming. I tillegg kan det vere at det er vanskeleg å finne noko om medverknad frå den aktuelle eleven i IOP-en, då det er eit reint arbeidsverktøy. Ting som elevmedverknad og situasjonar rundt skulen og leiinga som omhandlar korleis skulen ser på prinsippet om inkludering er mest sannsynleg noko som blir prata om i forkant av og i arbeidet med utforming av ein IOP, men som ikkje er synleg i sjølve planen. Kjeldetolking handlar om å kunne tolke ein tekst gjennom å skjønne samanhengen ho vart til i, i si tid og i sitt miljø (Fuglseth, 2021, s. 234). Dette krev kunnskap om emnet og konteksten, og denne kunnskapen vil vere ein del av kunnskapsgrunnlaget som blir lagt til grunn for å kunne gjere den tolkinga.

Validitet eller gyldigheit handlar om kor vidt målingane som er gjort kan gi svar på problemstillinga ein skal svare på (Holand, 2021, s. 100). Validitet handlar også om kor vidt ein har målt eller undersøkt det ein faktisk hadde planlagt å undersøkje, og her skil ein ofte mellom intern og ekstern validitet, eller indre og ytre validitet (Krumsvik, 2014, s. 152). Indre validitet handlar om forskingsfunna, og om desse samsvarar med verkelegheita (Krumsvik, 2014, s. 152), er det samsvar mellom teorien som er lagt til grunn for forskinga og kva funn vi ser i datamaterialet? Ytre validitet handlar om funna er overførbare til andre situasjonar, eller kor generaliserbare funna er (Krumsvik, 2014, s. 153). Kan den tolkinga som er blitt gjort innanfor ramma av dette prosjektet, også vere relevant i andre samanhengar, og kan slutningane ein gjer frå ein indikator til eit omgrep, eller måleresultatet, gi grunnlag for å trekke slutningar om det omgrepet ein hevdar å ha målt (Kleven, 2023, s. 164).

3.2 Forskingsetiske vurderingar

Forskingsetiske vurderingar som har blitt gjort i dette prosjektet er den om retten til personvern, og då å sikre god anonymisering av alle involverte partar. Fordi IOP'ar er

personlege dokument knytt til enkeltmenneske er det viktig at ein anonymiserer dei på ein slik måte at det ikkje er mogleg å spore dei tilbake til verken personen sjølv, skulen eller kommunen dokumentet kjem frå. Det har blitt søkt til SIKT – Kunnskapssektorens tenesteleverandør fordi det inngår behandling av personvernopplysningar og dokumenta som er henta inn har blitt henta inn i samsvar med godkjenning av denne søknaden.

NESH (2023, s. 17) understrekar at forskningsetikken skal beskytte menneske som ikkje direkte deltek i forskning, men som indirekte eller utan aktiv tilslutning inngår i prosjektet. I dette tilfellet er det ekstra viktig å tenke på det juridiske vernet av personvernopplysningar, fordi det i ein IOP kan inngå opplysningar både om eleven det gjeld og føresette, men også dei som har utforma planen. Det har vore viktig med grundig anonymisering både i sitat og i løypande tekst, slik at det ikkje er mogleg å kople datamaterialet til verken elev, føresette, skule eller kommune. Om eg har valt å bruke direkte sitat frå dokument som er innhenta har eg vore nøye med korleis eg har valt ut sitat slik at ingen kan identifisere noko eller nokon ved hjelp av teksten i sitatet.

3.3 Utval og datainnsamling

Utvalet i dette forskingsprosjektet er styrt av dei dokumenta som skal analyserast. I dette tilfellet er det individuelle opplæringsplanar som høyrer til elevar med rett på spesialundervisning i grunnskulealder. Ifølgje NESH – De nasjonale forskningsetiske komiteene har ein som forskar ansvar for alle som inngår eller deltek i forskning. Ein skal som hovudregel både gi informasjon og få samtykke frå dei som deltek i forskning (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2023, s. 17). Fordi eg forskar på IOP-ar knytt til barn i barneskulen, som er under myndig alder, har eg valt å hente inn samtykke frå føresette, som forvaltar retten til å dele dokumenta med meg.

Det er ikkje gitt føringar eller satt krav til kva type utfordringar som skal kome fram i IOP-ane, og etter godkjenning frå SIKT har eg hatt kontakt med føresette og skular for å få tak i dokumenta eg har behov for. Det er difor sendt ut informasjons-og

Samtykkeskjema til føresette som har respondert på mine tiltak for å kome i kontakt med informantar. I desse informasjonsskriva har eg også tydeleg gitt informasjon om at ein når som helst kan trekkje tilbake samtykke om å delta, og at alle dokument vil bli sletta anten ved endt prosjekt eller ved tilbaketrekking av samtykke. Eg har både publisert innlegg på diverse interessegrupper på sosiale medier, samt sendt ut e-post til forskjellige foreiningar knytt til diagnoser som autisme, ADHD og nedsett høyrsel. Desse tiltaka for å kome i kontakt med føresette førte til kontakt med rundt 10 interesserte. Nokre av desse var ikkje aktuelle for oppgåva mi, grunna blant anna alder, andre var skeptiske til å sende personlege dokument og interessa dabbra difor av.

Til slutt enda eg opp med fire IOP'ar, der to av desse er informantar skaffa gjennom sosiale medier. Eg var nøye med å understreke at all kommunikasjon måtte gå føre seg i lukka rom, for å sikre at ingen born blei utlevert i opne grupper eller kommentarfelt på sosiale media. Når samtykkeskjema har blitt signert, via nettstaden nettskjema.no har eg gått i gang med å samle inn dokumenta. Eg har sjølv anonymisert dei og på denne måten sikra personvernopplysningane til dei involverte. Dei to skulane som har vore informantar har sjølve anonymisert og sletta personvernopplysningar før eg fekk utlevert IOP'ane. I dei tilfella der anonymisering har blitt gjort, anten av føresette eller skule, i forkant av utlevering til meg, har eg i tillegg vore nøye på å sikre god anonymisering i løypande tekst når eg har analysert og drøfta funna mine.

Alle IOP'ane utanom ein, er frå dette skuleåret, 2023-2024. IOP'en som er frå skuleåret 2022-2023 er valt fordi eleven då gjekk på barneskulen, noko som ikkje er tilfelle for årets IOP. Dokumenta er henta inn frå forskjellige informantar og har inga tilknytning til kvarandre.

3.4 Analyseguide og prosess

Analysearbeidet av dei individuelle opplæringsplanane vil bestå av følgjande tre kategoriar:

1. Formkrav til IOP
2. Arbeid og organisering i IOP
3. Idealet om inkludering

Tabellen under viser kva stikkord og tema som har vore tenkt til dei forskjellige kategoriane, og er ein peikepinn på kva eg har sett etter i analysen av dokumenta.

	Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3
Kategori	Formkrav	Arbeid og organisering	Idealet om inkludering
Stikkord	Fag, kva, arbeidsmåtar, tilrettelegging, materiell, gjennomføring, assistent, lærar, spesialpedagog	Støtte, tilrettelegging, arbeidsmåtar, gjennomføring, vurdering	Fysisk og organisatorisk dimensjon, sosial dimensjon, fagleg-akademisk dimensjon
Tema	Mål Innhald Organisering Ressurs	Smal forståing av TPO Vid forståing av TPO	Felleskap Deltaking Medverknad Utbytte

Fokuset i analysen har vore å sjå på korleis prinsippet om inkludering gjer seg synleg i individuelle opplæringsplanar og korleis dei speglar intensjonar i lov- og regelverk. Kategoriane tek utgangspunkt i kunnskapsgrunnet og byggjer på teori om spesialundervisning, tilpassa opplæring, individuelle opplæringsplanar og idealet om inkludering.

I det vidare vil eg gå inn på alle dei tre kategoriane og kort utdjupe kva eg ser etter og korleis eg har sortert funna mine. Eg har valt å knytte gitte stikkord til dei forskjellige kategoriane, som vist i tabellen over. Når eg har analysert har eg gått systematisk gjennom alle IOP'ane for kvar kategori. Altså har eg starta å lese IOP'en på nytt for kvar kategori. I kategori 2 og 3 har eg kopla utdrag frå teksten til dei forskjellige tema som er utarbeidd, og kvantifisert dei. Eg har altså kunne sett om det er høg eller låg førekomst av dei forskjellige temaa, og på denne måten gjort dei målbare for å seie noko om betydinga av dei (Store Norske Leksikon, 2018). Eg har fargekoda dei ulike temaa, og som ein ser att i døma på analysetabellane som er viser til seinare i kapittelet til kategori 2 og 3 så er der også nokre dømer på temaet med ein (-) føre. Det betyr at utsegna er knytt til det gitte temaet som står bak, men at IOP'en ikkje oppfyller alle krava. Døme her er utsegn som seier noko om kva eleven treng å lære, men ikkje korleis det er tenkt å arbeide for å nå målet.

3.4.1 Kategori 1- formkrav til IOP

Første analysekategori handlar om å krysse av dei formelle krava til IOP-ane. Alle IOP-ar skal byggje på eit enkeltvedtak som igjen kjem frå ei sakkunnig vurdering. Eg kan ikkje bruke sakkunnig vurdering eller enkeltvedtak som utgangspunkt for denne kategorien, og eg såg difor etter ord og omgrep som kan seie noko om dei formelle krava. Stikkord som *ressursar, organisering, mål, innhald, vurdering* seier noko om kor vidt planen fylgjer dei formelle krava som er satt til ein IOP.

Denne kategorien er tett knytt til det som omhandlar intensjonar for spesialundervisning i lov og regelverk, og kor vidt IOP'ane speglar desse. For å avgrense arbeidet med kategori 1 – formkrav til IOP har eg valt å ta utgangspunkt i punkta om utforming av ein god IOP på s. 74 i *Veilederen Spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2018). I tillegg har eg tatt utgangspunkt i Nordahl og Overland (2015) og Rønhovde (2022) sine bøker om IOP. I denne kategorien handlar det om å sjekke av boksar for kva som er til stades.

3.4.2 Kategori 2 – Arbeid og organisering

Analysen i kategori 2 blei gjort ved å kople ord eller lengre setningar til dei fem nøkkelorda/stikkorda/tema *tilrettelegging, støtte, gjennomføring, arbeidsmåtar og vurdering*. For å få eit overblikk blei dei lagt inn i eit skjema der ein ser utsegn, elev og tema. Etter at alt er lagt inn i skjemaet har dei forskjellige temaa fått kvar si fargekode, og blitt markert med rett farge. På denne måten har eg fått oversikt over dei ulike temaa og omfanget av desse.

Viktige krav til IOP-en er at det kjem tydeleg fram kva fag eleven skal ha spesialundervisning i. Der det ikkje er krav om spesialundervisning skal eleven følge ordinær undervisning.

Det skal vere mål knytt til fagleg kompetanse, men mål knytt til sosial kompetanse kan også koplast inn for elevar som har behov for sosialpedagogisk tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 75). I tillegg til at IOP'en bør innehalde mål, bør den og seie noko om korleis eleven skal arbeide for å nå dei ulike måla. Her er både arbeidsmåtar og materiell som skal nyttast viktig, samt korleis det er tenkt å vurdere måloppnåing.

Stikkord eg nytta i tekstanalysen av IOP'ane var tilrettelegging, støtte, gjennomføring, arbeidsmåtar og vurdering. Måten eg analyserte og talte opp

Figur 2: Døme på analysetabell, med utvalde sitat frå kategori 2

Utsegn	Elev	Tema
«treng mykje repetert og enkel undervisning»	Isak	Støtte Tilrettelegging
«treng å utvide ordforrådet»	Sofie	(-) gjennomføring (-) arbeidsmåtar

«her er det mest lesefokus»	Maria	Tilrettelegging Arbeidsmåtar – korleis?
«vurdering og justering skjer kontinuerlig»	Ole	Vurdering – men korleis?

3.4.3 Kategori 3 – Idealet om inkludering

I kategori 3 har eg leitt etter utsegn som kan koplant opp i mot dei fire arbeidsmåtene til Haug (2014) som er viktige for å sikre inkludering: *fellesskap, deltaking, medverknad og utbytte*. I tillegg til dette har eg kopla utsegna opp i mot Nilsen (2019) sine dimensjonar av inkluderande opplæring: fysisk-organisatorisk dimensjon, sosial dimensjon og fagleg-akademisk dimensjon. I denne kategorien har eg som i den førre kategorien plassert utsegna i ein tabell og sortert og talt kor mange av dei forskjellige temaa som har dukka opp. Sjå figur 2 under.

Figur 3: Døme på analysetabell, med utvalde sitat frå kategori 3

Utsegn	Elev	Tema
«har hatt ei fin utvikling sosialt i klassa»	Isak	Deltaking Fellesskap
«vurdering og justering skjer kontinuerleg»	Ole	Utbytte
«i kreative fag jobbar ho konsentrert og kjem med gode innspel»	Maria	Utbytte Deltaking
«vil eleven ha moglegheit til å ha økter ute ilag med assistent ved behov»	Sofie	Medverknad Kven bestemmer behovet?

4 Resultat

I det vidare vil funna frå analysen av dei individuelle opplæringsplanane bli presentert, delt inn i dei tre analysekategoriane formkrav, arbeid og organisering og prinsipp for inkludering.

Først vil dei fire IOP-ane bli kort presentert med fiktive namn.

Isak. Elev i 7. klasse. Han har faglege og sosiale utfordringar. Treng ekstra støtte i nokre teoretiske fag, men er på lik linje med klassekameratar i praktiske fag. Har behov for mykje vaksenstøtte både fagleg og i sosiale samanhengar

Sofie. Elev i 3. klasse. Ho har vanskar innan språk og kommunikasjon, samt sosiale utfordringar. Ho følgjer læreplanmål på lik linje med sine klassekameratar, så langt det let seg gjere.

Ole. Elev i 5. klasse. Han har både faglege og sosiale vanskar, og følgjer kompetansemål for lågare trinn enn sine klassekameratar. Undervisninga er organisert i klassa, i grupper og på grupperom saman med vaksen når det er behov.

Maria. Elev i 7. klasse. Har nedsett høyrsel, og kan ha vanskar med å fungere både fagleg og sosialt når det er mykje uro i klasserommet. Får oppfølging av spesialpedagog i gruppe i teiknespråkundervisning.

4.1 Formkrav til IOP

Isak sin plan har punkt om ressursar, organisering, pedagogisk kartlegging og mål og innhald for opplæringa. Det manglar punkt om vurdering av opplæringa. Under organisering får ein vite at eleven har opplæring i det ordinære, i grupper eller eineøkter. Den pedagogiske kartlegging fortel om eleven sine styrkar, vanskar og behov. Måla for opplæringa er i dei teoretiske faga og sosial kompetanse. Han får undervisning hovudsakleg i ordinære klasse, men følgjer ikkje ordinær læreplan. Det kjem ikkje tydeleg fram i skrift at læringsmåla avviker frå den ordinære læreplanen som klassen følger. Måla er tydeleg tilpassa eleven, men det står ingenting om organisering eller arbeidsmåtar og materiell ein kan nytte i dei forskjellige faga. Isak skal ha opplæring i det ordinære, men har læringsmål i faga matematikk, engelsk og norsk som kan vere vanskeleg å tilpasse til den ordinære opplæringa til medelevene,

som går i 7. klasse og skal vere mykje lenger kome enn det måla til Isak viser at han er. Ingen punkt om vurdering.

Sofie sin plan har tydeleg inndeling av overordna område, med boksar for å fylle inn informasjonen i. Først kjem ressursane som eit overordna punkt, der det står kor mange timar ho har krav på både med lærar i spesialundervisning og assistent. Under dette punktet står det kort og generelt om organisering, blant anna kor mange timar i veka ho er ute av klasserommet i økt med spesialpedagog, og også at ho har støtte frå spesialpedagog eller assistent i klassa. Vidare kjem det ei oversikt over eleven sine styrkar, vanskar og behov i det faglege og sosiale. Mål og tiltak for opplæringa er klargjort, og ho følgjer ordinær læreplan så langt det let seg gjere. Sofie har andre mål og tiltak, organisering og ekstra ressurs på områder som handlar om det sosiale og språk. Desse områda blir presentert vidare med mål, organisering og ekstra ressursar. Det kjem tydeleg fram at planen er fylt ut i ein ferdig mal der ein plottar inn og kryssar av for dei behova eleven har. Då spesielt innan organisering og ekstra ressurs. Dette gjer at det ikkje er noko meir utgreiing om organiseringa av opplæringa, her er ingen informasjon å hente om arbeidsmåtar eller materiell som ein skal bruke eller som fungerer for denne eleven.

Ole sin plan startar med ei kort oppsummering av enkeltvedtaket der det står kva fag og område eleven har rett på spesialundervisning i. Vidare står det korleis ein skal organisere undervisninga i det enkelte fag, og her er det fokus på norsk, matematikk og engelsk. Her er det ikkje meir spesifisert enn at undervisninga kan foregå i det ordinære, i lita gruppe eller åleine saman med ressurs. Det samla årstimetalet er klargjort før mål i dei ulike faga er presentert. Mål i faga norsk, engelsk og matematikk er presentert på same måte, først kjem kjerneelementa som det er fokus på i det enkelte faget, før læringsmåla er lagt fram. Her er det mål frå LK20, men frå lågare trinn enn det eleven følgjer, altså er det unntak frå den ordinære læreplanen. Etter læringsmål står det kort om innhaldet i opplæringa, arbeidsmåtar og organisering. Kva, korleis og kvifor er brukt som hjelpeord her, men desse tre punkta er identiske for alle faga, og går ikkje spesifikt inn på arbeidsmåtar eller materiell som er gode hjelpemiddel i dei forskjellige faga. Til slutt kjem eit punkt om vurdering som også er likt på alle tre faga. Det er tydeleg at her er mykje klipp og lim fordi det ikkje

er anna variasjon i teksten enn læringsmåla som kjem direkte frå LK20. Heilt til slutt kjem det mål for sosial kompetanse, med læringsmål, arbeidsmåtar og organisering som underpunkt. Her er andre arbeidsmåtar enn i dei teoretiske faga, og gir difor ikkje inntrykk av klipp og lim, men det manglar informasjon om type materiell eller spesifikke arbeidsmåtar for å nå måla. Her står ingenting om vurdering av dette emnet.

Maria har ein plan som er digital og med punkt til utkryssing. Den inneheld informasjon om ressursar som ho har rett på, og under punktet om ressursar står det kort om korleis undervisninga er organisert. Vidare kjem det ei pedagogisk kartlegging av eleven der styrkar, vanskar og behov blir klargjort. Det neste punktet i planen er eit punkt om mål og tiltak for opplæringa, her er det klargjort at ein tek utgangspunkt i LK20 og ein prøver å samordne med den ordinære planen. Under er det ei liste med punkt som viser faga eleven har rett på spesialundervisning i, og punkt til å krysse av om eleven har andre mål og tiltak, anna organisering og ekstra ressurs. Her er det avkryssing som ikkje stemmer for meg som les skjemaet, og viser at Maria har andre mål og tiltak i enkelte fag, men ingen anna organisering. Dette er fag som er knytt opp til den nedsette høyrsele og rettar ho har der. Planen gir ingen utdjuing av mål eller tiltak utanom dette avkryssingsskjemaet, og er difor vanskeleg å tolke. Vidare er kvart enkelt fag eller emne som eleven har spesialundervisning i lista opp, med læringsmål til faget. Læringsmåla er korte og konkrete, men det står ingenting om arbeidsmåtar eller kva type materiell ein skal bruke. Her står det om eleven skal ha organisering, og eventuelt kor mange timar i løpet av veka. Det står ingenting om organisering av faget utover det. Planen manglar informasjon om korleis ein skal vurdere og evaluere læringa til Maria.

4.1.1 Samarbeid i utforming av plan

Ingen av dei fire IOP'ane viser teikn til samarbeid mellom den ansvarlege for planen og dei andre som arbeider inn mot eleven når det kjem til utarbeiding av læreplanen. Alle planane er utarbeidd av ein enkelt lærar eller spesialpedagog, det vil seie at det vi kan hente ut av planen er at den same personen har utarbeidd mål for alle fag eleven har rett på spesialundervisning i. Då kan ein undre seg over om den som har

ansvar for faget ikkje har fått innblikk i kva læraren med ansvar for IOP'en har tenkt at eleven skal ha som læringsmål det gitte skuleåret. Tre av planane viser til at eleven følgjer den ordinære læreplanen så langt det let seg gjere, altså følgjer eleven same læringsmål som medelevane. Samtidig ser ein at det blir lagt trykk på at eleven blir tatt ut av det ordinære når undervisninga ikkje er tilpassa nivået til eleven. Det er ingen informasjon i planen om kva eller korleis eleven då arbeider med faget, eller om behovet for å bli tatt ut oppstår ofte.

4.2 Arbeid og organisering i IOP

Fordi inkludering handlar om meir enn faktorar knytt direkte til eleven og læringsmiljø, har eg vore opptatt av undersøke korleis læraren arbeider og organiserer opplæringa og korleis dette gjer seg synleg i dei individuelle opplæringsplanane.

4.2.1 Høgt søkelys på tilrettelegging og støtte

Etter å ha talt opp mengde utsegn i alle dei fire IOP'ane som er knytt til dei fem temaa brukt i analysen kjem det tydeleg fram at støtte og tilrettelegging har høgt søkelys hjå dei som har utarbeidd desse læreplanane. Til saman har dei fire IOP'ane 47 utsegn knytt til *tilrettelegging*, og 35 utsegn knytt til *støtte* seg i mellom.

Tilrettelegging og støtte i planane verkar i stor grad å handle om kva ein kan gjere for at eleven skal kunne delta i den ordinære undervisninga, ved å støtte elevane i halde konsentrasjon, legge til rette for at eleven kan få bidra til å svare, vaksenstøtte i form av spesialpedagog eller assistent inne i klasserommet og oversiktleg, strukturert og variert undervisning.

Med i denne oppteljinga er også utsegn der det er tydeleggjort kva ein kan gjere for å støtte og legge til rette for eleven. Eksempel på dette er blant anna frå planen til Maria:

«HO SER SEG OFTE RUNDT FOR Å SJÅ KVA ANDRE GJER FØR HO SJØLV KJEM I GANG»

Ordbruken her seier at dette er noko som skjer ofte, og ein kan trekke ein konklusjon om at undervisninga ikkje er tilrettelagd vanskane som Maria har. Vidare står det at Maria har behov for repetisjonar i både lesing og skriving, støtte i form av bruk av mikrofon i klasserommet, av både elevar og vaksne. Måtar planen viser til at ein kan legge til rette for Maria er ved bruk av visuell støtte som film, bilete, konkretar og ordkort. Sjølv om denne planen har konkrete tiltak for støtte til eleven, så er det kopla til den generelle informasjonen om Maria og ikkje til læringsmål. Her kan det vere at informasjonen ikkje kjem tydeleg nok fram, eller det kan vere eit funn på at det berre er spesialpedagogen som kjenner til og brukar IOP'en.

Det kjem også tydeleg fram i alle dei fire planane at elevane har god tilgang på støtte når det er nødvendig med «ei pause» frå den ordinære undervisninga. Det er tilgang på grupperom ved behov, støtte i friminutt av assistent, lærar eller spesialpedagog og generelt mykje bruk av grupperom og åleineøkter når den ordinære undervisninga ikkje kan bli tilpassa nivået til Isak, Ole, Maria og Sofie.

I Maria sitt tilfelle får ein inntrykk av at det er ei utfordring å passe på at ho får nytte seg av den støtta ho kan få i form av teiknspråk. Det blir vist til at ho får undervisning i teiknspråk i gruppe med andre elevar med same behov, men det er vanskeleg å bruke denne støtta utanfor denne gruppa. Ho får altså tilbod om tilrettelegging i form av teiknspråkundervisning utanfor det ordinære, men har ikkje anledning til å ta med seg denne støtta inn i klasserommet som eit hjelpemiddel inn mot inkludering i fellesskapet. IOP'en hennar viser mange stadar til at dei vaksne som er i klassa, samt medelevane hennar bør lære seg noko grunnleggjande teiknspråk for å kunne gi beskjedar og få oppmerksomheit, samt at ein burde nytte teiknspråkstøtte når ein ser film. Her ser vi ei oppfordring til det, noko som gir eit inntrykk av at det ikkje skjer i dag. Samtidig har ho mykje støtte i form av bruk av mikrofon og lyddemping av møblement.

4.2.2 Lågt søkelys på arbeidsmåtar

I motsetning til temaa tilrettelegging og støtte, der det viser seg å vere høgt søkelys, er det innan temaa arbeidsmåtar, gjennomføring og vurdering lågt søkelys. I utsegn der det er naturleg å utdjupe korleis og med kva ein skal arbeide manglar det rett og slett formuleringar som seier noko om på kva måte ein kan arbeide med eleven for å sikre tilrettelegging og støtte.

I IOP'en til Ole finn vi utsegn som:

«FAGSTOFFET ER VIKTIG Å GJERE MEST MOGELEG PRAKTISK OG LEVANDE»

Her er det starta på ei formulering der eg finn at det er satt søkelys på tilrettelegging, men vidare står det ingenting om korleis ein kan gjere fagstoffet praktisk og levande for Ole. Det manglar eit fullstendig utsegn som gjer at ein kan bruke planen som eit arbeidsdokument i form av at ein veit kva materiell ein skal bruke og korleis ein skal tilpasse denne bruken til Ole og dei utfordringane han har med å få utbytte av den ordinære opplæringa. Dette funnet er ikkje unikt for IOP'en til Ole, men gjeld alle fire planane som har blitt analysert.

Ved oppteljing av mengde utsegn knytt til temaet *arbeidsmåtar* finn eg til saman 19 stykk, men fleire av desse er markert med (-) føre, fordi det er mangel på kva type arbeidsmåtar ein kan nytte, som i utsagnet under tatt frå IOP'en til Sofie:

«TRENG Å UTVIDE ORDFORRÅDET»

Her står det tydeleg kva behovet til Sofie er, men ein får ingen informasjon om korleis ein skal møte dette behovet. Dette går att i alle planane, behovet er tydeleggjort, men det er ikkje spesifisert korleis ein skal møte behovet.

4.2.3 Vurdering

Berre ein av IOP'ane har punkt om vurdering. I Ole sin plan er det ved oppteljing to utsegn som er knytt til tema *vurdering* og desse handlar ikkje om enkeltfag og læringsmål, men verkar å handle generelt om heile planen og all opplæring som Ole får.

«VURDERING OG JUSTERING SKJER KONTINUERLIG»

I punktet om vurdering i planen til Ole står det at ein alltid må vurdere kva som er best for læringa og utviklinga til Ole, så tanken om vurdering er der, og det ser vi også i sitatet over. Samtidig står det ingenting om korleis vurderinga skjer, og om vurderinga påverkar den planen som er analysert av meg

Ingen av dei andre IOP'ane viser til korleis eller når vurdering blir gjort.

4.3 Idealet om inkludering

4.3.1 Fellesskap

I analysen av IOP'ane viser det seg å vere 18 utsegn som har blitt knytt til temaet *fellesskap*. Her handlar det både om det faglege, fysisk og organisatoriske og det sosiale fellesskapet. Det er lågt søkelys på det faglege fellesskapet, men det finns.

Hovudsakleg er utsegna som omhandlar fellesskap knytt til dei sosiale og fysisk-organisatoriske dimensjonane av den inkluderande opplæringa. Som nemnt tidlegare er det lite søkelys på det faglege i form av arbeidsmåtar og organisering. Dette viser seg også igjen i kategorien om inkludering. Når det kjem til den fysiske og organisatoriske dimensjonen så kan ein knytte det til fellesskap på den måten at alle IOP'ane nemner og nærast understrekar at eleven skal vere i det ordinære, dette blir lagt fram som eit viktig mål. Det er mykje nemnt at eleven skal kjenne tilhøyrse i fellesskapet. Utover dette står det ingenting om korleis ein skal oppnå tilhøyrse til

fellesskapet i form av det fysiske eller organisatoriske, anna enn hos Maria der ein viser til behov for lyddemping av møblement og bruk av mikrofonar.

I læreplanane til Isak og Sofie ser ein tydeleg at dei har sosial tilhøyrse og er ein del av det sosiale fellesskapet i klassa si, gjennom at dei samhandlar med medelevane sine i friminutt og i leik. Maria sin plan framhevar at ho verkar trygg i klassa, men at ho ofte opplev sosial utanforskap grunna nedsett høyrse. Ole sin plan gir lite innblikk i korleis han faktisk fungerer i det sosiale fellesskapet, sjølv om det står at det er fokus på at han skal vere ein del av klassa og ha tilhøyrse.

4.3.2 Deltaking

Den kvalitative tekstanalysen av IOP'ane viser 28 utsegn om deltaking. Det er den faktoren det er klart høgst synleggjering av, og dette viser seg att i alle dei fire planane. Det er tydeleg at det er dei fysiske-organisatoriske og sosiale dimensjonane som er viktige for dei som har utarbeidd planane, og deltaking i planane handlar i stor grad om at plassering av elevane i undervisningssituasjonar. Alle planane viser til at undervisning og opplæring kan gå føre seg i det ordinære, i mindre grupper eller økter åleine saman med vaksenstøtte. Maria sin plan viser til fysiske-organisatoriske tiltak som må gjerast for at ho skal kunne delta med tanke på dei utfordringane som ho har. Ingen av dei andre planane har så spesifikke tiltak, og dette viser kor generelt desse planane er utforma.

Når det kjem til sosial deltaking er det eit lågare omfang av slike funn, men vi finn det att i planane til Maria og Sofie, og det er snakk om korleis eleven kjenner seg trygg i klassa og korleis dei fungerer i friminutta og leiken.

Det er lågt søkelys på den faglege dimensjonen av deltaking. Ingen av planane viser til spesifikke situasjonar der eleven kan delta i det faglege, men Maria sine planar viser som nemnt tidlegare til verkemiddel som ein bør bruke i undervisninga for å sikre deltaking.

4.3.3 Medverknad

Det er låg synleggjering av medverknad planane, berre to utsegn kan bli kopla til faktoren medverknad. Hjø Maria er medverknad knytt eit behov for å vere sosial og

konversere, og i IOP'en får ein vite at dette behovet nokon gongar går utover skulearbeidet, medan det andre gongar er ei styrke og kan bli brukt for å assosiere ny lærdom med gammal. Det andre utsagnet om medverknad er lokalisert i IOP'en til Sofie og handlar om kor vidt ho har medverknad til å bestemme når ho har behov for å gå ut av klasserommet og den ordinære undervisninga, og inn på eit grupperom for eineundervisning. Planen seier ingenting om kven som bestemmer behovet, eller når behovet viser seg.

Fordi dokumenta har lite utgreiing rundt arbeidsmåtar og gjennomføring av læringsmåla, som nemnt tidlegare, så er det vanskeleg å vite om elevane har faktisk medverknad i undervisninga og kvardagen. Dei punkta der det blir nemnt situasjonar som kan koplast til faktoren om medverknad, handlar det om at eleven har moglegheit til å gå på grupperom ved behov. Det står ingenting om kven som bestemmer behovet, men her kan det vere mogleg at eleven sjølv får gi beskjed når behovet melder seg.

Maria sin plan viser til at ho ofte har vanskeleg for å starte på oppgåver fordi ho har mykje ho vil dele. Samtidig skriv spesialpedagogen at dette også er ei styrke fordi ein kan bruke det til å skape assosiasjonar i arbeidet mellom det ho allereie kan og det nye ho skal lære. Dette syner at der er moglegheiter for at eleven får ha medverknad inn mot den faglege dimensjonen av inkluderande opplæring. Sofie sin plan viser også potensielt medverknad inn mot det fysiske og organisatoriske og faglege, i form av at ho har moglegheit til å ta i bruk eit grupperom når det er behov for det. Det kjem ikkje fram av IOP'en kven som bestemmer behovet, og om behovet handlar om den faglege eller fysisk-organisatoriske dimensjonen ved opplæringa. Om det er slik at Sofie sjølv får bestemme behovet, om ikkje alltid, men av og til, så er medverknad med i biletet.

4.3.4 Utbytte

Det er 13 utsegn om utbytte som hovudsakleg handlar om den fysisk-organisatoriske dimensjonen og den sosiale dimensjonen rundt inkluderande opplæring. Det er altså betydeleg lågare søkelys på utbytte, enn faktorane fellesskap og deltaking.

Det er ingen av IOP'ane som seier noko om korleis elevane kan få fagleg utbytte i form av arbeidsmåtar eller informasjon om kva type materiell ein bør bruke.

Maria sin IOP nemner verkemiddel som ein bør bruke i undervisninga for at ho skal få betre utbytte, men det er ikkje meir spesifikt enn det. I planen til Sofie kan ein knytte utbytte til to utsegn, begge to handlar om sosialt utbytte, og det eine utsagnet handlar om at ho har mangel på utbytte grunna sosiale utfordringar. Planen til Isak nemner utbytte tre gongar, og her handlar det om det faglege, og at han klarer å vere i klasserommet lenger enn før og får utbytte på linje med dei andre i praktiske fag. I Ole sin plan finn vi tre utsegn knytt til utbytte, og det er i samanheng med vurdering og sosialt utbytte i form av at han skal vere ein del av klassa. (litt usikker på det funnet)

4.4 Oppsummering av funn

Det som er tydeleg i analysen av dei fire IOP'ane er at det er høgt søkelys på eleven og deira styrkar og vanskar. Det er høgt individfokus, ei smal tilnærming til tilpassa opplæring der eleven er det vi får vite noko om. Det er lite å hente om korleis ein kan legge opp undervisninga slik at eleven kan vere med i fellesskapet og få utbytte på lik linje som medelevane sine. Korleis kan dei ha fagleg deltaking og medverknad?

Mål og tiltak i enkeltemne som engelsk, norsk, matematikk blir ramsa opp, men ein får ingen kontekst. Dette gjeld alle fire IOP'ane, og det gir eit inntrykk av at planen er satt saman for å ha nokre overordna mål å vise til at ein arbeider mot. Planane gir godt innblikk generelt om elevane, deira styrker, vanskar og behov, men ein får ikkje innblikk i dei spesifikke styrker, vanskar og behov i faga som dei har rett på spesialundervisning i. Dette gjer det vanskeleg å seie noko om korleis arbeidet med fagleg inkludering går føre seg.

Grunnlaget for å kunne utdjupe korleis ein skal arbeide med elevane ligg i planane, men det er ingen av planane som seier noko om spesifikt om verken arbeidsmåtar eller materiell som ein kan bruke for å auke utbytte til elevane. Korleis ein skal gjennomføre undervisninga finn ein lite om, og ein kan trekke konklusjonar om at

dette er noko spesialpedagogane eller lærarane planlegg frå dag til dag, ut i frå læringsmåla som er i IOP'ane. Når det kjem til arbeid og organisering av undervisninga er det tydeleg at det å legge til rette og støtte elevane i opplæringa er viktig, dette kjem fram av tekstanalysen.

Det høge søkelyset som vi ser på støtte og tilrettelegging handlar om at det er utdjupa at elevane har behov for støtte og tilrettelegging, men at det manglar strategiar og arbeidsmåtar som kan oppfylle ynskja som er retta mot det.

Funna som er gjort rundt idealet om inkludering viser at elevane si sosiale tilhøyrse er viktig i planane, det er mykje fokus på fellesskap og deltaking i det ordinære. Søkelyset er på at elevane skal vere ein del av fellesskapet og at eleven skal delta i det ordinære så langt det let seg gjere, men ein får ingen innblikk i korleis undervisninga må vere organisert for at dette skal kunne vere realistisk.

5 Drøfting

Dette kapittelet vil ta føre seg drøftinga av funna som blei presentert i det førre kapittelet. Eg vil ta føre meg problemstillinga «korleis kjem idealet om inkludering til uttrykk i individuelle opplæringsplanar?» og drøfte den opp i mot kunnskapsgrunnlaget i kapittel to. Drøftinga er todelt og eg vil først sjå på om funna viser at IOP'ane er byråkratiske dokument eller arbeidsverktøy, med hovudfokus på form og innhald. Del to av drøftinga vil bevege seg over mot idealet om inkludering og sette søkelys på korleis inkludering kjem til uttrykk i IOP'ane.

5.1 IOP'ane – er dei byråkratiske dokument eller arbeidsverktøy?

Ein IOP er eit saksdokument som skulen skal utarbeide for å sikre eit likeverdig og tilpassa tilbod til elevar med rett på spesialundervisning. Planen skal innehalde beskrivingar av mål, innhald, arbeidsmåtar, organisering og vurdering . I tillegg til dette skal den vere eit levande arbeidsverktøy og på denne måten eit pedagogisk reiskap (Nordahl & Overland, 2015, s. 98). Funna viser beskriving av generelle stryker, vanskar og behov elevane har, samt mål og tiltak innanfor områda der eleven har behov for spesialundervisning. Det er låge funn av beskriving av vurdering i studien. Spesialpedagogar og kontakt- eller faglærarar driv mykje planlegging kvar for seg, og heller enn å koordinere undervisninga og tilpasse den til behova til elevane med spesialundervisning, så er det parallelle planar og forskjellige mål som igjen fører til dårleg oppfølging av IOP'ane (Nilsen, 2017b, s. 211). Dette kan vi sjå kome til uttrykk i det låge søkelyset på vurdering, som funna i denne studien viser. Ofte driv spesialpedagogen med utforming og planlegging av spesialundervisning utan noko hjelp eller innspel frå lærarane som har hovudansvar for faget, sjølv om elevane i følge IOP'ane sine fylgjer den ordinære læreplanen på lik linje med medelevane sine. Dette kan igjen, ifølge forskinga, føre til dårleg samanheng mellom den opplæringa eleven får og det den skal ha (Nilsen, 2017b, s. 211).

Utdanningsdirektoratet (2018, s. 72) har inkludert ei liste med spørsmål som dei meiner bør blir drøfta og tatt stilling til av den eller dei som utarbeider IOP-en.

Spørsmåla gir ein peikepinn i retning av kva som er viktig innhald i ein god IOP og omhandlar blant anna utforming, progresjon og omsyn til eleven sine føresetnadar.

Ein viktig faktor å ta omsyn til i utforminga av IOP-en er i kor stor grad og kva situasjonar eleven har behov for ekstra tilrettelegging av det fysiske miljøet rundt eleven, altså om og når eleven har behov for læring i grupper eller åleine med ein vaksen. Forsking gjort av Festøy og Haug (2017, s. 67) viser at elevar med spesialundervisning opplev ein oppdelt skulekvardag som fører til ei kjensle av utanforskap i læringsfellesskapet, dei står i utkanten og ser kva som skjer, men får ikkje alltid vere med. I tillegg til dette møter dei lågare faglege forventningar i den ordinære opplæringa, noko som kan tyde på låg grad av inkludering (Festøy & Haug, 2017, s. 67). Her samsvarar nokre av funna som er gjort i analysen med det som styringsdokumenta rår til. Planane viser til at elevane har tilgang til grupperom ved behov, men alle «sikrar» seg ved å skrive at eleven skal ha undervisning i det ordinære, i gruppe og i økter åleine. Ingen av funna viser til spesifikt når eleven har dette behovet. Dette funnet kan tyde på fleksibilitet i organiseringa, og er viktig for å legge til rette for fagleg og sosial deltaking (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52), men planane utdjupar ikkje noko om kva tid eller korleis ein nyttar seg av undervisning i grupper eller på grupperom. Dette gjer det vanskeleg å vite om det er bevisste, gjennomtenkte val som aukar det sosiale og faglege fellesskapet til eleven. Her kunne planen lagt opp til elevmedverknad, men heller ikkje dette viser funna til.

Det låge søkelyset på vurdering og mangelen på utdjuping av mål er med på å forsterke tanken om at planane er reine byråkratiske dokument, fordi desse to kategoriane saman er med på å gjere planen til eit levande arbeidsverktøy som fleire kan bruke. Lærarar har ofte låg kompetanse rundt læreveskar og har låg kunnskap og kjennskap til arbeidsmetodar og læremiddel som kan gjere opplæringa meir inkluderande (Buli-Holmberg et al., 2019, s. 76).

Samarbeid mellom spesialpedagog og lærar er ein viktig føresetnad for å klare å nå dei same måla som er satt for ein elev (Festøy & Haug, 2019, s. 472). I funna som er gjort rundt formkrava til IOP'ane er det ingenting som tilseier at planane er utforma som eit samarbeid mellom den ansvarlege for spesialundervisninga og andre lærarar

som arbeider inn mot eleven. Buli-Holmberg et al. (2019, s. 76) finn at spesialpedagogar har ei leiande rolle, og ofte står åleine i utforming og planlegging av spesialundervisning gjennom IOP'ar. Det er berre spesialpedagog eller lærar med ansvar for spesialundervisning som står oppført som den som har utforma planen i funna mine. Dette kan tyde på lav koherens mellom spesialpedagog og lærar, og som igjen kan føre til ei lite inkluderande spesialundervisning, fordi forskinga viser at lærarar har låg kunnskap rundt IOP'ar og bruken av desse (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017, s. 100; Nilsen, 2017b, s. 213).

Samtidig er det også eit viktig punkt at både hovudmål og delmål er viktige i utforminga av ein IOP (Rønhovde, 2022, s. 85; Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 72), og dei funna eg har gjort kan tyde på at måten læringsmåla blir lagt fram på ikkje samsvarar med det som er forventa av ein individuell opplæringsplan. IOP'en bør vere bygd opp med utgangspunkt i mål over fire nivå, med overordna mål, hovudmål, delmål og arbeidsmål. Funna i analysen viser overordna mål, nokre eigenkomponerte og nokre tatt frå LK20, men lågare klassetrinn. Ingen har ei oversiktleg inndeling som viser til delmål og arbeidsmål, og dei har heller ikkje informasjon om materiell eller rammeføresetnadar. Ein IOP skal i aller største grad sikre eleven sin rett til tilpassa opplæring, og det er viktigare at den er eit arbeidsverktøy enn eit reint saksdokument som blir brukt for å sikre seg mot framtidige rettsaker (Nordahl & Overland, 2015, s. 98).

Det låge søkelyset på vurdering og mangelen på utdjuping av mål er med på å forsterke tanken om at planane er reine byråkratiske dokument, fordi desse to kategoriane saman er med på å gjere planen til eit levande arbeidsverktøy som fleire kan bruke. Lærarar har ofte låg kompetanse rundt lærevanskar og har låg kunnskap og kjennskap til arbeidsmetoder og læremiddel som kan gjere opplæringa meir inkluderande (Buli-Holmberg et al., 2019, s. 76). Denne låge kompetansen og kunnskap gjer at dei har behov før støtte som dei kan få gjennom IOP'ar med gode, transparente og konkrete mål (Buli-Holmberg et al., 2019; Nordahl & Overland, 2015; Rønhovde, 2022). Når IOP'ane har gode og konkrete mål er dei også enklare å vurdere, noko som igjen er viktig for å sikre den faglege og sosiale utviklinga hjå elevane (Nordahl & Overland, 2015, s. 107; Rønhovde, 2022, s. 92).

Denne delen av drøftinga har sett på om dokumenta som har blitt analysert ber preg av å vere byråkratiske dokument eller arbeidsverktøy. Funna som gjer at dei ber preg av å vere byråkratiske dokument handlar om låg synleggjering av samarbeid i utarbeiding av planane, lågt søkelys på vurdering og mangel på utdjuピング av læringsmål. Funn som gjer at dokumenta ber preg av å vere arbeidsverktøy handlar om at dei viser søkelys på tilrettelegging for behova til eleven og planane gir godt innblikk i dei generelle behova, styrkane og vanskane til elevane.

5.2 Korleis legg IOP'ane til rette for inkluderande arbeid og organisering?

Ei inkluderande spesialundervisning tek utgangspunkt i eit vidt syn på tilpassa opplæring (Haug, 2021, s. 79), samtidig som individfokuset er viktig for å kartlegge dei spesifikke behova ein elev har for tilpassing (Nordahl mfl., 2018, s. 218). Funna i denne studien viser høgt søkelys på enkeltindividet gjennom omfattande kartleggingar av behov, styrker og vanskar. Denne kartlegginga er i tråd med råda i Nordahl-rapporten (Nordahl mfl., 2018), men kunne med fordel ha blitt brukt til å utdjupe planane meir i retning mot fellesskapet og det vide synet på tilpassa opplæring (Haug, 2021, s. 79)

Som drøfta tidlegare viser funna at læringsmåla i IOP'ane ikkje samsvarar med forventningane ein har til ein slik plan (Nordahl & Overland, 2021; Opplæringslova, 1998, §5-4; Rønhovde, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2018). Nokon av dei viktigaste funna inn mot arbeid og organisering i planane handlar om korleis mål og tiltak er framstilt i planane. Ved kvanitifisering av funna ser eg høgt søkelys på tilrettelegging og støtte, men lågare søkelys på arbeidsmåtar og gjennomføring. Dette funnet kan indikere fleire ting, og kan blant anna handle om at spesialpedagogen står åleine i utforming av planen. Det kan også handle om at planen er eit samarbeid mellom fleire, men at nokon av måla er skriva av lærarar som ikkje kjenner til eleven eller har nok kjennskap til ein IOP (Buli-Holmberg et al., 2019, s. 76; Nilsen, 2017b, s. 209). Eit spørsmål ein kan spørje seg når ein ser på funna rundt korleis planane legg opp til inkluderande organisering og arbeid er kven IOP'en er laga for.

Ein IOP skal ikkje berre seie noko om kva eleven har behov for å arbeide med, men korleis ein skal arbeide med dette behovet. Her er det vanskeleg å vite om det berre er IOP'en som er ufullstendig, eller om det kjem av ei ufullstendig sakkunnig vurdering og enkeltvedtak. Korleis skal ein utvide ordforrådet til Sofie når ein ikkje veit kva type ord det er snakk om eller korleis ordforrådet til Sofie er i utgangspunktet. Ein må vite noko om kva som fengjer og aukar lærelysta til eleven. Ved å skrive noko om dette i læreplanen kan ein tilpasse undervisninga til alle elevane, og på denne måten lage ei undervisning der eleven deltek saman med dei andre. Når det er så tydelege funn av lågt søkelys på arbeidsmåtar og gjennomføring kan det vise til låg koherens mellom den ordinære opplæringa og spesialundervisning (Festøy & Haug, 2019). Forsking viser at elevar med spesialundervisning har redusert føresetnad for læring på grunn av at den ordinære opplæringa ofte følgjer eit heilt anna spor (Festøy & Haug, 2017, s. 67). Dette kan ein sjå att i IOP'en til Sofie, der det som nemnt over ikkje er skrive noko utover at ho må utvide ordforrådet sitt. Om fleire skal kunne bruke planen, og det skal vere koherens både mellom ordinær opplæring og spesialundervisning og mellom lærar og spesialpedagog så må dette syne att i planen i form av konkret organisering, arbeidsmetodar og materiell som er nyttig for å gjere spesialundervisninga god og den ordinære opplæringa inkluderande. Like viktig er det med ein god å utfyllande plan som speglar samarbeid når ein veit at lærarar som ikkje arbeider direkte inn mot spesialundervisninga seier at dei manglar kunnskap og kompetanse rundt denne individuelle opplæringa (Buli-Holmberg et al., 2019; Utdanningsdirektoratet, 2018).

Funna mine viser at 3 av 4 elevar følgjer same læreplan som resten av klassa så langt det let seg gjere, men har behov for bruk av grupperom eller anna organisering når dei ikkje kan følgje denne undervisninga. Ein ser altså høgt søkelys på tilrettelegging og støtte frå den som har utforma IOP'en, men når eleven må ut av det ordinære så er det eit teikn på at den type støtte og tilrettelegging som blir gjort ikkje er tilfredsstillande. Ingen av planane seier noko spesifikt om når behovet for å gå ut av det ordinære melder seg, ei heller noko om kva ein skal gjere når ein er på grupperommet eller organiserer opplæringa på anna vis. Denne mangelen på informasjon om eleven gjer den lite brukarvennleg og lite eintydig, noko som igjen

kan vere teikn på at den er eit byråkratisk dokument i større grad enn eit arbeidsverktøy (Nordahl & Overland, 2015; Rønhovde, 2022).

Forskning viser at det er lite samanheng mellom ordinær- og spesialundervisning (Nilsen, 2017b, s. 213), og læreplanen til Isak viser tydeleg teikn til lav samanheng mellom den ordinære opplæringa og den opplæringa som Isak skal få, på tross av at det i planen står at han skal vere i det ordinære med støtte frå ein vaksen. Han har læringsmål i faga norsk, engelsk og matematikk som er vanskelege å tilpasse til det ordinære, og på tross av at han her vil ha støtte frå ein vaksen til å arbeide med dette i klassa, så vil det mest truleg føre til ein følelse av utanforskap. Planen viser berre til overordna måla, og har verken informasjon om arbeidsmål, arbeidsmåtar eller materiell som er med på å engasjere og motivere Isak i opplæringa (Nordahl & Overland, 2015, s. 100). Sjølv om måla er presise og eintydige, så er dei som nemnt vanskeleg å tilpasse til den ordinære opplæringa som går føre seg på 7. trinn. Dette kan tyde på lita grad av samarbeid mellom spesialpedagog og lærar, noko som igjen kan vere med på å påverke motivasjonen for læring hjå eleven (Løken et al., 2017, s. 125). Når ein elev har læringsmål som er vanskelege å tilpasse til det ordinære vil det også kunne føre til at han får ei perifer rolle i læringsfellesskapet (Festøy & Haug, 2017).

Som nemnt i oppsummeringa av funna så ser ein at IOP'ane legg eit grunnlag for korleis det er tenkt at ein skal arbeide med ei inkluderande spesialundervisning for elevane det gjeld. Sjølv om dei måla ein ser kan vere handterbare og tilpassa til eleven (Rønhovde, 2022, s. 85), så krev ein ufullstendig plan godt samarbeid og planlegging frå dag til dag for å nå dei måla som er satt og for å sikre god spesialundervisning (Festøy & Haug, 2019). Dette samarbeidet kan eg ikkje seie noko om ut i frå det datamaterialet eg har samla inn, men alle IOP'ane viser til at det berre er ein lærar som har utarbeidd planen. Ut i frå eit teoretisk og forskingsmessig syn så er det ei utdjuping i mål og val av arbeidsmåtar og materiell som aukar utbytte til eleven som manglar.

5.2.1 Lågt søkelys på vurdering

Ein IOP skal vere eit levande dokument og arbeidsverktøy, der delmål er like viktige som hovudmåla, og kvar gong eit delmål er nådd så bør planen i utgangspunktet bli justert og endra på. På denne måten er alle som brukar planen og arbeider inn mot eleven oppdatert. Når ingen av planane viser til korleis det er tenkt at ein skal vurdere planen, samt at ingen av dei viser til spesifikke arbeidsmåtar eller materiell som er med på å konkretisere måla kan det vise til dårleg samarbeid mellom spesialpedagog og andre lærarar (Nilsen, 2017b, s. 215). Ein viktig faktor for å kunne nå måla som ein har satt seg handlar om godt samarbeid mellom alle involverte partar, men også om å ha eintydige mål som er godt tilpassa eleven (Nilsen, 2017b; Nordahl & Overland, 2015; Rønhovde, 2022).

Vurdering eller tilbakemelding er med på å seie noko om kva ein forventar av eleven, og eit viktig poeng her er at ein må ha mål som er tilpassa evnene og behova til den det gjeld (Dobson & Søby, 2012, s. 136; Nordahl & Overland, 2021, s. 80). Når ein plan manglar punkt om vurdering, og heller ikkje seier noko om korleis ein skal arbeide med dei ulike måla, er det vanskeleg å vite noko om forventingane ein har er for låge eller for høge. Funna viser at berre ein av planane viser konkret til punktet om vurdering, noko som gjer det vanskeleg å seie noko om korleis planen fungerer i bruk. Igjen kan ein undre seg om planen er eit fungerande arbeidsverktøy eller eit byråkratisk dokument som fungerer som arkivfyll. Det låge søkelyset på vurdering er også med på å underbygge tanken om at planane ikkje legg opp til inkluderande opplæring, fordi ein plan med gode mål som er mogleg å vurdere gjer at fleire av dei vaksne som er involvert i eleven kan gjere vurderingar om måloppnåing (Nordahl & Overland, 2015, s. 107).

5.3 Korleis kjem inkludering til uttrykk?

Som nemnt i oppsummeringa av funna viser analysen at IOP'ane gir eit godt innblikk i styrkane, vanskane og behova til elevane på eit generelt nivå. Det planane ikkje gir eit godt innblikk i er spesifikke styrker, vanskar og behov i faga der dei har behov for og rett på individuell tilrettelegging. I det vidare vil drøftinga ha søkelys på korleis

arbeidet med fagleg og sosial inkludering blir uttrykt i IOP'ane. Eit overblikk på funna viser at det er vanskeleg å seie noko spesifikt om korleis arbeidet med inkludering går føre seg. Fordi funna er gjort i analyser av formelle læreplanar, som skal uttrykke eit ideal, er det vanskeleg å vite og seie noko konkret om korleis inkludering faktisk går føre seg, og korleis den erfarte læreplanen oppfattar inkluderinga (Gundem, 2008, s. 26).

5.3.1 Korleis legg IOP'en til rette for fellesskap?

Å sikre fellesskapet handlar i det store biletet om at elevane skal høyre til ei klasse, og det kjem tydeleg fram i funna. Å høyre til i fellesskapet som klassa er handlar også om at dei skal ta del i det sosiale livet som er der (Haug, 2014, s. 13). Ingen av planane viser til at nokon av dei er ekskludert frå fellesskapet i store delar av opplæringa, men heller at dei ved behov får undervisning i grupper eller åleine. Alle planane viser til at elevane skal vere mest mogleg i det ordinære og kjenne tilhøyrslø der. Når det kjem til inkludering i det sosiale fellesskapet ser ein det uttrykt i stor grad i IOP'ane.

Funna viser at elevane har ein del undervisning organisert etter nivå, men også at dei har ekstra støtte i form av vaksenressursar som kan hjelpe dei i det ordinære. Undervisninga som blir gjort etter nivå er spesifisert i planane som ei løysing når det ikkje er mogleg å tilpasse det ordinære. Fordi planane manglar informasjon om når dette er, og kva type undervisning elevane skal få når dei ikkje kan vere med i det ordinære, er det vanskeleg å sei noko om valet er gjort ut i frå ei vurdering om klassa og alle elevane sitt beste (Nilsen, 2017a, s. 626; Opplæringslova, 1998, §8-2). Denne type undervisning er ei utfordring for fellesskapet, fordi det er med på å gje eleven ein oppstykk skulekvardag der hen i verste tilfelle inntek ei perifer rolle i fellesskapet (Festøy & Haug, 2017). Det faglege fellesskapet ser ein mindre av i IOP'ane, fordi dei gir lite innsikt i korleis ein spesifikt legg opp til at elevane får god spesialundervisning som gjer at dei er inkludert i den faglege fellesskapen. Samtidig ser ein at alle i stor grad har undervisning i det ordinære, to av fire følgjer ordinære læreplan så langt det let seg gjere i alle fag, mens alle fire følgjer ordinær undervisning i dei praktiske faga.

5.3.2 Korleis legg IOP'en til rette for deltaking

For å drøfte korleis funna viser at IOP'ane legg til rette for deltaking må ein sjå på både fysisk-organisatorisk, fagleg-akademisk og sosial deltaking. Her handlar det altså om korleis det er lagt til rette for at elevane skal kunne vere deltakande i den ordinære undervisninga og spesialundervisninga. I tillegg handlar det om å vere aktiv deltakar i det sosiale fellesskapet.

Målbare funn i IOP'ane viser at der er 28 utsegn som kan knytast til *deltaking*, og det er den faktoren av inkludering som er mest av i tekstanalysen. I tillegg handlar deltaking om kategoriane *arbeidsmåtar* og *gjennomføring*, der funna viser at det er 19 utsegn knytt til arbeidsmåtar og 8 knytt til gjennomføring. Om ein skal snakke om idealet om inkludering knytt til deltaking, så viser funna at IOP'ane legg til rette for det deltakande idealet i inkluderande opplæring, men det er lågt søkelys på den fagleg-akademiske deltakinga.

Fagleg-akademisk deltaking er målbar gjennom tiltak og læringsmål i fag der eleven har rett på spesialundervisning, og som drøfta tidlegare så viser funna til store manglar i korleis læringsmål er lagt fram i planane. Ein kan altså argumentere for at alle planane har ein visjon og intensjon om deltaking for elevane, men at dei ikkje klarer å vidareføre denne intensjonen inn i læringsmål og tiltak for eleven.

Når det gjeld den deltaking i sosiale dimensjonen så ser ein blant anna at Maria har vanskar med å følge med på sosiale interaksjonar i klasserommet, på grunn av nedsett høyrse. Ein kan seie at ho her har ei perifer rolle i læringsfellesskapet (Festøy & Haug, 2017, s. 67), noko som kjem av at ho ikkje får med seg alt som blir sagt eller misoppfattar situasjonar. Dette stemmer overeins med forskning som viser at elevar med nedsett høyrse har vanskeleg for å oppleve skulen som inkluderande på grunn av låg sosial kompetanse og mangel på moglegheit for å kommunisere (Kuginyte-Arlauskiene, 2020, s. 186). Funn frå planen hennar viser også at ho har vanskar med å sette i gang med arbeid, når ho er deltakar i det ordinære, på tross av

at ho i klasserommet har tilrettelegging i form av mikrofon og lyddemping på møblar. Forsking viser at det kan vere fysisk krevjande å ha lange skuledagar, og barn med nedsett høyrsele kan bli utmatta av støy og kan oppleve denne som fysisk smertefull (Kuginyte-Arlauskiene, 2020, s. 185). Funna viser altså at på tross av god tilrettelegging og støtte inn mot den nedsette høyrsele til Maria, så er det ikkje lagt godt nok til rette for deltaking i IOP'en.

Deltaking handlar også om korleis planane legg til rette for at elevane kan deltake i det faglege når dei følgjer ordinær, og her ser ein høgt søkelys i form av støtte og tilrettelegging. Støtte handlar i stor grad om at elevane har tilgang til lærar, spesialpedagog eller assistent, og dette ser ein tilfelle av både i undervisninga og i friminutt i nokon planar. Sofie sin plan viser til at ein må gje ho moglegheit til å få svare i plenum og også få tid til å tenke seg om for å kunne svare. Her ser ein altså aktiv tilrettelegging for deltaking. Isak sin plan viser til at han deltek meir og meir i det ordinære, og då kan ein også tenke seg til at det ordinære har blitt meir tilpassa han og hans behov over tid.

5.3.3 Korleis legg IOP'en til rette for medverknad?

Medverknad inn mot elevane handlar om alle skal føle seg høyrde, meir enn at alle skal få viljen sin (Haug, 2014, s. 34). Alle elevar skal ha moglegheit for å få uttrykke meiningar og ynskjer om ting som angår dei. Det er berre funne to utsegn knytt til medverknad i denne analysen, og det samsvarer med undersøkingar som er gjort av Haug (2014, s. 34) som seier at både lærarar og foreldre gir tilbakemelding om låg elevmedverknad. Det er uklart kor mykje ein kan forvente når det kjem til elevmedverknad, og den nye opplæringslova viser blant anna til at alle elevar skal ha rett til å bli høyrde, men at ein her må bruke skjønn når det kjem til alder og modning (Opplæringslova, Kongen fastset, §10-2).

Medverknad er viktig fordi det handlar om den fagleg-akademiske dimensjonen av ei inkluderande opplæring (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 627). Korleis legg ein til rette for at elevane med spesialundervisning kan medverke i det ordinære på tross av

deira individuelle behov og føresetnadar? Det kan tenkast at det er vanskeleg å vise til elevmedverknad i ein plan, men om ein hadde hatt meir utdjupa planar som viste til korleis og kvar ein skal arbeide med dei forskjellige måla som er satt for eleven, så kunne ein også ha skrive formuleringar der det er naturleg at eleven får medverke. Dette ser ein potensiale til i planane til Maria og Sofie. Maria sin plan viser til at ho ofte ynskjer å snakke om ting som interesserer henne, og her kunne ein gitt henne rom til å styre samtalen og temaet, og overført det til opplærings situasjonar som gir henne fagleg utbytte. Ein støttande og positiv relasjon til eleven og deira interesser er med på å auke læringsutbyttet (Nordahl & Overland, 2021, s. 77). Sofie sin plan viser til moglegheiter for medverknad i punkt om organisering, der det står at ho har tilgang til eit grupperom ved behov. Planen seier ingenting om når dette behovet melder seg, eller kven so bestemmer behovet. Det er vanskeleg å vite om det er eit reelt tilfelle av medverknad eller ikkje på grunn av formuleringa som er gjort i planen.

Om planane hadde vist til sikring av medverknad blant elevane kunne ein også argumentert for at dei bidreg inn mot den sosiale dimensjonen av inkluderande opplæring, fordi dei då gir elevane kompetanse i å kommunisere med forskjellige menneske og ute i samfunnet (Nilsen, 2017b, s. 627). Samtidig viser også forskning om koherens at opplæring som ikkje respekterer elevane og deira ynskjer er med på å svekke læringsvilkåra deira (Festøy & Haug, 2019). Elevar som blir høyrde og lagt merke til opplev kontroll over skulekvardagen og opplæringa dei får, noko som igjen aukar læringsutbyttet (Festøy & Haug, 2019). Dei låge funna av medverknad i analysen viser til at IOP'ane ikkje legg til rette for medverknad, noko som igjen kan vere med på å svekke utbyttet dei får. Eit utbytte som skulen er lovpålagt å sikre dei gjennom IOP'en (Opplæringslova, 1998, §5-1).

5.3.4 Korleis legg IOP'en til rette for utbytte?

Eit av dei viktigaste kjenneteikna til og bodskapa i ein IOP er at den skal legge til rette for tilfredsstillande utbytte hjå elevar som ikkje får eller kan få dette gjennom den ordinære opplæringa (Opplæringslova, 1998, §5-1). Det er difor viktig å vise til at funna gjort i denne oppgåva viser at det er betydeleg lågare søkelys på utbytte enn på fellesskap og deltaking i analyser gjort av korleis inkludering kjem til uttrykk i

IOP'ane. Om ein har sikra utbytte har ein også sikra at alle dei tre dimensjonane ved inkluderande opplæring er til stades i opplæringa, noko som igjen vil seie at ein har innfridd alle arbeidsoppgåvene for å sikre inkludering (Haug, 2014; Nilsen, 2019). Det er 13 utsegn knytt til utbytte i funna, og mange av dei er knytt til den sosiale dimensjonen av inkluderande opplæringa. Når ein har søkelys på sosialt utbytte, kan ein også kople det til at det er søkelys på det sosiale fellesskapet, som også viser seg att i funna. Sosialt utbytte handlar om å vere ein del av det sosiale fellesskapet, og såleis kan ein vise til at dei planane som arbeider mot sosialt utbytte er på veg mot inkludering sosialt sett (Nilsen, 2019, s. 627).

Når det kjem til det faglege utbyttet i planane som er analysert så er det lågare søkelys på det enn det sosiale. Det låge søkelyset på fagleg utbytte blir kopla til funna gjort innan fellesskap, deltaking og medverknad, fordi alle desse må vere til stade for å oppnå utbytte. Om alle dei fire faktorane er synlege og uttrykt så kan ein argumentere for at ein har ei inkluderande spesialundervisning (Haug, 2014). Det er betydeleg lågare synleggjering av fagleg fellesskap og utbytte, som viser seg att i funna gjort rundt læringsmål og organisering av opplæringa. Samtidig viser funna lågt søkelys på vurdering, noko som igjen gjer det vanskeleg å vite noko om den faglege måloppnåinga og då det faglege utbyttet. I tillegg er det lite elevmedverknad i planane. Alle desse funna går utover det faglege utbyttet.

6 Avslutting

I denne studien har eg undersøkt individuelle opplæringsplanar og sett på korleis ideen om inkludering gjer seg synleg i desse læreplanane. Eg har sett på fire individuelle opplæringsplanar der eg ved hjelp av kvalitativ dokumentanalyse har forsøkt å svare på problemstillinga:

Korleis kjem idealet om inkludering til uttrykk i individuelle opplæringsplanar?

Dokumenta som har blitt analysert ber noko preg av å vere byråkratiske dokument fordi dei viser låg synleggjering av samarbeid, lågt søkelys på vurdering og det er lite eller ingen utdjuping av læringsmål i dei faga der elevane har rett på spesialundervisning. Samtidig er der også funn som gjer at planane ber preg av å vere pedagogiske arbeidsverktøy som bidreg til inkludering. Resultat frå analysen viser at det er høgt søkelys på individnivået gjennom grundig utdjuping av elevane sine styrker, behov og vanskar. Analysen av IOP'ane viser høg synleggjering av temaa *tilrettelegging* og *støtte*, men lågare synleggjering av temaa *arbeidsmåtar*, *gjennomføring* og *vurdering*.

Ut i frå operasjoniseringa som er gjort i denne oppgåva har eg sett på om inkludering er uttrykt gjennom å sikre fellesskap, deltaking, medverknad og utbytte. Her har eg knytt saman temaa som omhandlar inkluderande arbeid og organisering og operasjoniseringa av inkludering for å få eit overblikk over korleis idealet om inkludering kjem til uttrykk.

Drøftinga viser at idealet om inkludering kjem til uttrykk hovudsakleg gjennom arbeidsoppgåvene som omhandlar *fellesskap* og *deltaking*, og det er den sosiale dimensjonen som veg tyngst i funna som er gjort. Her viser funna at sosial tilhøyrslø, og det å vere ein del av det sosiale læringsfellesskapet er viktig, og dette blir det også lagt til rette for, i følgje planane. Når ein ser på idealet om inkludering knytt opp i mot arbeid og organisering, og korleis dette blir uttrykt, er det lågt søkelys på

arbeidsmåtar og gjennomføring. Dette funnet viser at den fagleg-akademiske dimensjonen ikkje er like synleg som den sosiale i dokumenta.

Det låge søkelyset på *medverknad* og *utbytte* viser låg spegling av intensjonane som lov- og regelverk set for ein IOP. Ein IOP er eleven sin lovpålagte rett til individuell tilpassa opplæring, og skal vere med på å sikre nettopp utbytte som ikkje er mogleg å oppnå gjennom ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998, §5-1). Her ser ein igjen at det er lågt søkelys på den fagleg-akademiske dimensjonen av inkluderande opplæring, fordi medverknad og utbytte handlar om at alle stemmer i eit fellesskap er viktig og skal blir høyrde i saker som omhandlar opplæring og undervisning som påverkar den enkelte (Haug, 2014, s. 13). Her vil eg også trekkje inn den låge synleggjeringa av vurdering. Det er vanskeleg å sikre utbytte om ein ikkje har klargjort korleis spesialundervisninga skal verte vurdert.

Det er viktig å understreke at når ein analyserer opplæringsplanar er det vanskeleg å seie noko om korleis planen blir erfart, fordi ein IOP er ein formell læreplan (Gundem, 2008, s. 26). Ein kan altså berre svare på korleis idealet om inkludering kjem til uttrykk, og ikkje kor vidt eleven det gjeld har ei inkluderande spesialundervisning. Oppsummerande ser ein at idealet om inkludering hovudsakleg kjem til uttrykk gjennom den sosiale dimensjonen av inkluderande opplæring, og at det er noko lågare søkelys på den fagleg-akademiske og fysisk-organisatoriske dimensjonen i funna.

6.1 Veggen vidare

Ei mogleg vidareføring av dette forskingsprosjektet vil vere å undersøke om funna som er gjort gjennom ei rein dokumentanalyse blir støtta eller motarbeidd ved å intervjuje lærar og spesialpedagogar som har ansvar for spesialundervisning og utforming av IOP'ar. Funna viser høgt søkelys på den sosiale dimensjonen av inkluderinga, men vidare forskning på den faglege dimensjonen av inkludering vil vise om det låge søkelyset som er funne er reelt eller ei. Funna som er gjort ved å analysere formelle læreplanar kan heller ikkje seie noko om korleis læreplanen blir

erfart. Det hadde difor vore interessant å gjort forskning frå elevperspektivet for å vite meir om korleis den erfarte læreplanen bidreg til inkluderande spesialundervisning.

Litteraturliste

- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2021). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (62; Baseline om tilpasset opplæring). Høgskulen i Volda.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling og tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilt behov*. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2019). Inclusion for Pupils with Special Educational needs in Individualistic and Collaborative School Cultures. *International Journal of Inclusive Education*, 34(1), 68–82.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Da Fonte, A., & Barton-Arwood, S. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Dobson, S., & Søyby, K. (2012). Vurdering som uttrykk for faglig forståelse og anerkjennelse. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og elever som har problemer med skolen* (s. 134–149). Gyldendal Akademisk.

- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?:læreplanen som idébærer—Et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009021800067?page=15
- Festøy, A.-R. F., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Det Norske Samlaget.
- Festøy, A.-R. F., & Haug, P. (2019). Coherence in conditions for learning in special education. *European journal of special needs education*, 34(4), 469–484.
- Folgerø, I. (2023). *Spesialundervisning og alle timene som forsvant*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/spesialundervisning-og-alle-timene-som-forsvant/>
- Fuglseth, K. (2021). Kjeldegransking. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Cappelen Damm Akademisk.
- Garm, N. (2001). Hva gjør vi når vi inkluderer? I H. Sylvi Stenersen (Red.), *Perspektiver på reform 97*. Gyldendal Akademisk.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 9–30). Samlaget.
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I P. Haug & M. H. Olsen (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11–40). Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning. Ei innføring*. Det Norske Samlaget.
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer* [Universitetet i Oslo].
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49867/PhD-Herlofsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Holand, A. (2021). Oversiktsstudier og spørreskjema. I *Masteroppgaven i lærerutdanningen* (2. utg., s. 93–115). Cappelen Damm Akademisk.
- Holst, J. (2000). *Specialpædagogik i en brydningstid*. Systime.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring—I forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. (2023). Om å «måle» det som ikke kan måles. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 9, 160–173.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kuginyte-Arlauskiene, I. (2020). Elever med nedsatt hørsel i skolen. I B. I. Borthne Hvidsten, G. Söderlund, & Kuginyte-Arlauskiene (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (s. 171–190). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, november 17). *Forskrift til ny opplæringslov og ny forskrift til privatskoleloven sendes på høring* [Nyhet]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forskrift-til-ny-opplæringslov-og-ny-forskrift-til-privatskoleloven-sendes-pa-horing/id3014841/>
- Løken, G., Lekhal, R., & Haug, P. (2017). Lavt presterende elever og kjønnsforskjeller—Hvem får og hvem får ikke spesialundervisning? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 123–145). Samlaget.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (3.utg.). Routledge.
- Mjøs, M., Lied, S. I., & Flaten, K. (2020). *Spesialpedagogikkens rolle—I et*

- utdanningspolitisk perspektiv. I B. I. Borthne Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene, & G. Söderlund (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Nilsen, S. (Red.). (2017a). *Inkludering og mangfold—Sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017b). Special education and general education—Coordinated or seperated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 205–217.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave, s. 615–642). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl mfl., T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal Akademisk.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole—Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Opplæringslova. (Kongen fastset). *Lov om grunnskoleopplæringa og den*

- vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-30)*. Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL_4-1#KAPITTEL_4-1
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rønhovde, L. I. (2022). *ABC om IOP: Håndbok for lærere* (2. utgave). Gyldendal.
- Statped. (2022). *David Mitchells ti faktorer i skolen*. www.statped.no.
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/david-mitchells-ti-faktorer-i-skolen/#no-49204-0->
- Store Norske Leksikon. (2018). *Kvantifisere*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/kvantifisere>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacturing of inability*. Routledge.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 18. september 2023, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Veilederen Spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-5/>

Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg 1 - Informasjon- og samtykkeskjema.....	1
Vedlegg 2 - Svar på søknad til SIKT	5

Vedlegg 1 - Informasjon- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet *”Inkludering i spesialundervisninga”?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøkje korleis arbeid med inkludering kjem til uttrykk i individuelle opplæringsplanar. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Eg er grunnskulelærerstudent ved Høgskulen i Volda, og skal no byrje å skrive på masteroppgåva mi i spesialpedagogikk. Foreløpig problemstilling er:

Korleis kjem arbeidet med inkludering til uttrykk i individuelle opplæringsplanar?

Eg skal i arbeidet med masteroppgåva mi gjere ei kvalitativ undersøking der eg ser nærare på korleis inkludering vert arbeidd med i individuell opplæringsplan, som er skulens arbeidsdokument for elevar som har vedtak om spesialundervisning. Ved å gjennomføre denne undersøkinga ynskjer og håper eg å løfte fram korleis ein arbeider med å inkludere elevar med spesialundervisning i den ordinære undervisninga, og også korleis ein kan forbetre praksisen med inkludering i skulen.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet. Prosjektet blir gjennomført av masterstudent Mari Sundgot Saunes.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Føresette til elevar med vedtak om spesialundervisning blir spurt om å delta i dette forskingsprosjektet.

Samtykkeskjemaet blir sendt ut via mail eller nettstaden nettskjema.no

Kva inneber det for deg å delta?

Deltaking i denne studien er for deg begrensa til å gi samtykke til at vi hentar ut dei aktuelle dokumenta, som i dette tilfellet er den individuelle opplæringsplanen som skulen har utarbeidd for barnet ditt for skuleåret 22/23. Utover dette vil ikkje du måtte bidra med noko meir.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Personidentifiserande opplysningar i løypande tekst vil bli anonymisert slik at det ikkje er mogleg å identifisere verken born, føresette eller skule.

Det er eg, Mari Sundgot Saunes, og min rettleiar, Anne-Kari Remøy som vil ha tilgang til dokumentet. Namn og kontaktopplysingar vil bli sletta frå dokumentet for å ikkje kunne tilbakeføre opplysningar til det enkelte barn.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir sletta når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er i løpet av sommaren 2024. Dokumenta som er samla inn vil bli makulert.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Mari Sundgot Saunes (marissa@stud.hivolda.no) student ved Høgskulen i Volda.
- Rettleiar Anne-Kari Remøy (anne-kari.remoy@hivolda.no) ved Høgskulen i Volda.
- Vårt personvernombud: personvernombod@hivolda.no

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Anne-Kari Remøy

(Forskar/rettleiar)

Mari Sundgot Saunes

Samtykkeerklæring – føresette

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet [*set inn tittel*] og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- at den individuelle opplæringsplanen som angår spesialundervisninga til mitt barn kan bli brukt i forskingsprosjektet

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2 - Svar på søknad til SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

17.01.2024, 14:19



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
591504

Vurderingstype
Standard

Dato
17.01.2024

Tittel

Inkluderingsomgrepet i spesialundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Anne-Kari Remøy

Student

Mari Sundgot Saunes

Prosjektperiode

01.01.2024 - 01.08.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER