

TILPASSET OPPLÆRING FOR ALLE ELEVER – KAN INDIVIDUELLE UTVIKLINGSPLANER VÆRE EN FRUKTBAR TILNÆRMING?

CHRISTINE BIRKNES FLØGSTAD



HOVEDOPPGAVE I PEDAGOGIKK

UNIVERSITETET I OSLO

PEDAGOGISK FORSKNING SINSTITUTT

VÅR 2005

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

TILPASSET OPPLÆRING FOR ALLE ELEVER – KAN
INDIVIDUELLE UTVIKLINGSPLANER VÆRE EN
FRUKTBAR TILNÆRMING?

AV:

Christine BIRKNES FLØGSTAD

EKSAMEN:

Hovedoppgave i pedagogikk.
Profesjonsstudiet i pedagogisk-psykologisk rådgivning.
Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.

SEMESTER:

Vår 2005

STIKKORD:

- Pedagogisk psykologi
- Tilpasset opplæring
- Individuelt planarbeid

1. TEMA OG PROBLEMSTILLING.

Tema for oppgaven er tilpasset opplæring. Forskning på områder knyttet til tilpassning i norske skoler viser at vi enda har en lang vei å gå før vi når målet i opplæringsloven (§ 1-2) om at ” *Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten*”. I Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, blir det foreslått en nasjonal satsning for å skape en bedre tilpasset opplæring. Et viktig virkemiddel i denne satsningen, vil i følge stortingsmeldingen være forskning og metodeutvikling på feltet som angår hvordan opplæringen kan organiseres og gjennomføres for å få en best mulig tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er et veldig stort og omfattende temaområde, som jeg har belyst gjennom en bestemt innfallsvinkel. Flere skoler rundt i landet har allerede begynt sitt utviklingsarbeid knyttet til tilpasset opplæring, og en av tilnæringsmåtene er å finne nye *planleggings- og dokumentasjonsredskap* i den elevtilpassede opplæringen. Eksempler kan være mappearbeid, IKT-baserte arbeidsplaner, målbok, refleksjonslogg og individuelle utviklingsplaner. I denne oppgaven har jeg valgt å rette oppmerksomheten mot det sistnevnte av disse redskapene; *individuelle utviklingsplaner*. Dette er en individuell planleggingsstrategi som allerede er etablert i Sverige. Fra vårsemesteret 2006, skal alle elever i ”grundskolan”, ”särskolan”, ”specialskolan” og ”sameskolan” få rett til å få utarbeidet en individuell utviklingsplan.

Også i Norge har behovet for et individuelt planleggingsverktøy blitt løftet frem som en mulig tilnærming for å tilpasse og differensiere opplæringen til den enkelte elev. I NOU 2003:16 *I første rekke* drøfter Kvalitetsutvalget ideen om å la alle elever få en individuell opplæringsplan. Individuelle opplæringsplaner for alle elever, ble først og fremst knyttet til Kvalitetsutvalgets forslag om å fjerne spesialundervisningen (NOU 2006:16 *I første rekke*). I Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* ble det ikke gått inn for å fjerne retten til spesialundervisning. Det blir allikevel understreket at flere elever bør få tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet skolen gir, og at spesialundervisningen skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag. Kanskje et individuelt planleggingsverktøy kan være en fruktbar løsningsstrategi for å systematisere, planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring for den enkelte elev, på tross av at noen elever fortsatt har rett til spesialundervisning?

I denne oppgaven vil jeg drøfte hvordan tilpasset opplæring kan tilnærmes gjennom å utvikle et individuelt planleggingsverktøy, med spesiell vekt på individuell utviklingsplan, for alle elever i skolen. Den overordnede problemstillingen blir som følger: **Tilpasset opplæring for alle elever – Kan individuelle utviklingsplaner være en fruktbar tilnærming?**

2. METODISK TILNÆRMING.

Denne oppgaven er i hovedsak en litteraturstudie, med hovedvekt på drøfting og analyse av faglitteratur, forskning og utdanningspolitiske dokumenter fra Norge og Sverige. Et forskningsmetodisk tema som vil ha betydning for oppgavens legitimitet er *kildekritikken*. Som Knut Kjeldstadli (1999) skriver, er kildekritikk ”et sett av håndverksregler som sier hvordan en skal behandle kilder for ikke å forvri den informasjon en får ut av dem”. Disse ”håndverksreglene” har vært viktige å ta hensyn til gjennom oppgaven.

3. KILDER.

Sentrale kilder i oppgaven er: svenske utdanningspolitiske dokumenter og rapporter om innføringen av individuelle utviklingsplaner i Sverige, norske utdanningspolitiske dokumenter om tilpasset opplæring og faglitteratur om tilpasset opplæring og individuelt planarbeid (som for eksempel individuelle opplæringsplaner og individuelle utviklingsplaner).

4. KONKLUSJONER.

For å belyse problemstillingen, har jeg forsøkt å gjøre rede for og drøfte følgende forhold:

For det første ville jeg forsøke å etablere en bakgrunnsramme for oppgavens problemstilling, ut fra utdanningspolitiske retningslinjer, historisk utvikling, eksempler på individuelle planer og dagsaktuell skoleforskning knyttet til tilpasset opplæring. Jeg redegjorde for og drøftet spørsmålene: Hva er skolens oppdrag i henhold til tilpasset opplæring? Hvilke prinsipielle tilnærminger til tilpasset og inkluderende opplæring har

historisk sett vært aktuelle i Norge, og finnes det eksempler på at individuelle planer har blitt anvendt for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev? Videre drøftet jeg dagens situasjon i skolen i henhold til tilpasset opplæring, og hva som har blitt foreslått for å gjøre den tilpassede opplæringen bedre. På bakgrunn av disse betraktningene kom jeg med et forslag til hvordan individuelle utviklingsplaner kan knyttes til skolens oppdrag, og de utfordringene skolen og dens støttespillere står ovenfor i arbeidet med tilpasset opplæring. Jeg presenterte to perspektiver som kan relateres til behovet for en individuell utviklingsplan: elevens *rettigheter* til å få en tilpasset opplæring og behovet for å styrke *måloppnåelsen* i skolen.

For det andre gjorde jeg rede for Sveriges tilnærming til individuelle utviklingsplaner i skolen. Jeg begynte med å gi en kort sammenlikning av forhold i Norge og Sverige for å skape en forståelse for skolemessige forhold i de to landene. Deretter gjorde jeg rede for hva som kom frem som formålet med individuelle utviklingsplaner i skolen, ut fra følgende perspektiver: målstyringsperspektivet, elevperspektivet, skole-hjem-perspektivet og lærer- og skoleorganisasjonsperspektivet. Til slutt ga jeg eksempler på hva en individuell utviklingsplan kan inneholde.

For det tredje drøftet jeg hvilke *muligheter* og *utfordringer* som kan knyttes til individuelle utviklingsplaner i skolen. Forhold som ble drøftet var: Hvilke muligheter og utfordringer kan individuelt planarbeid innebære i henhold til prinsippet om målstyring? Hvordan kan elevsyn påvirke vårt arbeid med individuelle utviklingsplaner? Hvordan kan foreldre-hjem-samarbeid være en viktig faktor i arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev? Og hvilke muligheter og begrensninger er knyttet til IUP som samarbeidsverktøy i skole – hjem samarbeidet? Kan individuelle utviklingsplaner støtte lærernes og skoleorganisasjonens arbeid med å tilpasse opplæringen til alle elever?

Kan IUP være en fruktbar tilnærming til tilpasset opplæring? Slik jeg ser det, representerer IUP kun en *mulighet* til å være en fruktbar tilnærming til tilpasset opplæring. Det er hvordan vi som pedagoger tilegner redskapet en hensikt, et innhold og en bruksmåte som får en avgjørende betydning. Som jeg har forsøkt å belyse, er IUP som redskap i skolen et spørsmål som krever refleksjon og drøfting knyttet til grunnleggende verdier og intensjoner i skolen som virksomhet. I tråd med PP-tjenestens

kompetanseutviklende oppgave i skolen, mener jeg det kan rettes søkelys på hvordan redskap og metoder kan påvirke skolens forutsetninger for å drive tilpasset opplæring. Når PP-tjenesten og skolen skal samarbeide om å gi et tilpasset opplæringstilbud til alle elever, kan det bli viktig å skape et felles refleksjonsgrunnlag. IUP kan være et utgangspunkt for å skape et felles fokus.

FORORD

Når arbeidet med hovedoppgaven startet opp, var det mange avgjørelser som måtte tas. Den viktigste avgjørelsen ble hvilket tema jeg skulle velge. Jeg fant frem til tre kriterier for valg av tema: interessant, aktuelt og faglig relevant for det pedagogisk-psykologiske rådgivningsfeltet. Avgjørelsen falt til slutt på *tilpasset opplæring*. Mye av bakgrunnen for dette valget er min interesse for utdanningspolitikk og aktualiteten rundt St.meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Stortingsmeldingen tar opp problemstillinger knyttet til hvordan vi kan forsøke å gjøre opplæringen mer tilpasset for alle elever – dette interesserer meg, og ikke minst anser jeg det som en relevant utfordring for pedagogisk-psykologisk rådgivning.

Tilpasset opplæring er et omfattende tema, og jeg måtte velge en innfallsvinkel. Jeg ble nokså raskt interessert i *individuell planarbeid* som en mulig tilnærming. Denne ideen kom jeg over i NOU 2003:16 *I første rekke* og i en artikkel i Skolepsykologi av Peder Haug (2004a) hvor han nevnte at Sverige skulle innføre individuelle læreplaner for alle elever. Etter nærmere undersøkelse, viste det seg at Sverige var mitt i en prosess med høringsuttalelser rundt innføringen av såkalte *individuelle utviklingsplaner* for alle elever i det svenske skoleverket. Min oppgave har blitt til under denne prosessen, og det var til tider usikkert om informasjonen jeg jobbet med var aktuell eller foreldet i øyeblikket. Dette gjorde arbeidet med oppgaven utfordrende, men også ekstra interessant.

Ettersom individuelle utviklingsplaner er såpass utbredt i Sverige, og på bakgrunn av at det finnes forskningsundersøkelser og rapporter i tilknytning til slikt planarbeid i den svenske skolen, valgte jeg å ta utgangspunkt i denne tilnærmingen til individuelt planarbeid. Jeg ble interessert i å finne ut om individuelle utviklingsplaner også kunne være relevant for arbeidet med å tilpasse opplæringen til elever i den norske skolen.

Å skrive en hovedoppgave har vært en sentral målsetning å jobbe frem mot gjennom studiet. I forbindelse med kvalitetsreformen ble studieforløpet justert, slik at tiden til å skrive en slik oppgave ble kuttet ned til kun et semester. Muligheten til fordypning har derfor blitt innskjerpet. Innenfor disse rammene har jeg forsøkt å skape en oppgave jeg

II

kan stå inne for på tross av disse begrensningene. Som pedagog har det vært viktigere å fokusere på mulighetene i denne sammenhengen.

Denne hovedoppgaven er en avslutning på tiden som student ved Pedagogisk Forskningsinstitutt. En tid fylt av både interessant lærestoff og inspirerende gruppearbeid, men også av lange pensumlister og heseblesende eksamenslesing! Jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har bidratt til at studietiden alt i alt har vært en fin opplevelse og en erfaring for livet. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, professor Britt Ulstrup Engelsen, for konstruktive tilbakemeldinger og råd underveis i oppgaveprosessen. Jeg vil også takke forelesere og seminarledere som fra ulike innfallsvinkler har presentert pedagogiske problemstillinger gjennom studiet; fra grunnfag og opp til hovedfagsnivå. En spesiell takk vil jeg rette mot gjengen i ”gruppe 7”, som har vært både en faglig og sosial støtte – uten dere ville i alle fall ikke pausene blitt like morsomme! Til slutt vil jeg takke kjæresten min, familien og de nærmeste vennene mine for all god støtte og oppmuntring gjennom disse seks årene. Til tider har jeg fått så mye skryt og ros at jeg har kommet med en oppfordring: ubetinget ros er bra, men noen ganger kan det være mer motiverende å få ros når resultatene foreligger...Jeg har nok blitt noe preget av pedagogikkstudiene med årene...

Etterstad, mai 2005

Christine Birknes Fløgstad

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
2. BAKGRUNNSRAMME; UTDANNINGSPOLITISKE RETNINGSLINJER, HISTORISK UTVIKLING, EKSEMPLER PÅ INDIVIDUELLE PLANER OG DAGSAKTUELL SKOLEFORSKNING.	8
2.1. Skolens oppdrag i henhold til tilpasset opplæring.....	8
2.2. Tilnærminger til tilpasset og inkluderende opplæring i Norge – et historisk perspektiv.....	11
2.2.1. Hvilke prinsipielle tilnærminger har vi til tilpasset opplæring/ undervisning?	11
2.2.2. Hvordan har den historiske utviklingen i henhold til tilpasset og inkluderende opplæring vært?	12
2.3. Eksempler på individuelle planer for den enkelte elev.....	19
2.3.1. ”Opplæringsboka” – kvalitetssikring eller byråkratisering av skolehverdagen?	19
2.3.2. Individuell opplæringsplan – til hjelp i både det spesialpedagogiske og det generelle pedagogiske arbeidet i skolen?	23
2.4. Dagens situasjon i skolen i henhold til tilpasset opplæring.....	30
2.4.1. Hvilke hovedtendenser knyttet til tilpasset opplæring og differensiering finner vi i evalueringen av Reform 97?	30
2.4.2. NOU 2003:16 <i>I første rekke</i> og Stortingsmelding 30:2004 <i>Kultur for læring</i> om tilpasset opplæring, differensiering og individuelle planleggingsverktøy.	32
2.5. Kan individuelle utviklingsplaner knyttes til skolens oppdrag og utfordringer knyttet til tilpasset opplæring?.....	36
3. SVERIGES TILNÆRMING TIL INDIVIDUELLE UTVIKLINGSPLANER.....	40
3.1. Sammenlikning av forhold knyttet til skolen i Norge og Sverige.	41
3.2. Hva er formålet med individuelle utviklingsplaner i skolen?.....	44
3.2.1 Mål/ innholdsperspektivet.	44
3.2.2. Elevperspektivet og skole – hjem perspektivet.	45
3.2.3. Lærer- og skoleorganisasjonsperspektivet	47
3.3. Eksempler på hva individuelle utviklingsplaner kan inneholde.	48
4. HVILKE MULIGHETER OG UTFORDRINGER KAN KNYTTES TIL INDIVIDUELLE UTVIKLINGSPLANER I SKOLEN?	51
4.1. Styrket måloppnåelse.....	52

4.1.1. Hvilke risikofaktorer kan knyttes til det målstyrte arbeidet i skolen?.....	52
4.1.2. Balansegang mellom homogenitet og individualitet; hvor ”individuell” kan en individuell utviklingsplan være?.....	54
4.1.3. Hvordan differensiere innenfor det målstyrte systemet?.....	55
4.2. Eleven i sentrum	56
4.2.1. Faktorer i menneskesyn/ elevsyn.....	57
4.2.2. Hvordan kan menneskesyn aktualiseres i relasjon til bruk av individuelle utviklingsplaner i skolen?.....	60
4.3. Skole-hjem-samarbeid.	64
4.3.1. Hva er bakgrunnen for at skole-hjem-samarbeidet bør styrkes?.....	64
4.3.2. På hvilken måte kan individuelle utviklingsplaner påvirke samarbeidet mellom skole og hjem?.....	69
4.4. Læreren og skoleorganisasjonen.	72
4.4.1. Muligheter knyttet til IUP som kartleggings- og planleggingsverktøy.	73
4.4.2. utfordringer knyttet til å få gjennomslag for IUP på den enkelte skole og i lærerkollegiet.	78
5. AVSLUTTENDE OPPSUMMERING, DRØFTING OG KONKLUSJON.	84
6. LITTERATURLISTE.....	94

1. INNLEDNING

Tema for denne oppgaven er tilpasset opplæring. Forskning på områder knyttet til tilpassning i norske skoler viser at vi enda har en lang vei å gå før vi når målet i opplæringsloven (§ 1-2) om at ” *Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten*”. Peder Haug (2003) påpeker i tilknytning til evalueringen av Reform 97 at kravet om tilpasset opplæring ikke er gjennomført i grunnskolen, og at dette er en av de viktigste utfordringene i forhold til å heve kvaliteten på opplæringen. I Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, blir det foreslått en nasjonal satsning for å skape en bedre tilpasset opplæring. Et viktig virkemiddel i denne satsningen vil i følge stortingsmeldingen være forskning og metodeutvikling på feltet som angår spørsmålet: hvordan kan opplæringen organiseres og gjennomføres for å få en best mulig tilpasset opplæring? Forslag til endringer i Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) som fikk tilslutning i Stortinget, skal realiseres gjennom en reform ved navn ”Kunnskapsløftet”. Et viktig element i denne reformen er å sette i verk omfattende kompetanseutviklingstiltak for skoleledere, lærere og instruktører, slik at de kan bli bedre egnet til å gi elever og lærlinger bedre tilpasset opplæring. I denne sammenheng blir skolen som lærende organisasjon og utvikling av ”kultur for læring” knyttet til evnen til å gi tilpasset opplæring. Fokuset blir rettet mot skoleorganisasjonen og dens evne til å utvikle seg i retning av å være inkluderende og tilpasset alle elevers opplæringsbehov.

Tilpasset opplæring er et veldig stort og omfattende temaområde, som jeg har til hensikt å belyse på en bestemt måte. Med bakgrunn i den sterke fokuseringen på tilpasset opplæring for alle elever, søker ledere og lærere i dagens skole å finne måter å tilnærme seg denne utfordringen på. Flere skoler rundt i landet har allerede begynt sitt utviklingsarbeid knyttet til tilpasset opplæring, og en av tilnæringsmåtene er å finne nye *planleggings- og dokumentasjonsredskap* i den elevtilpassede opplæringen. Eksempler kan være mappearbeid, IKT-baserte arbeidsplaner, målbok, refleksjonslogg og individuelle utviklingsplaner. I denne oppgaven har jeg valgt å rette oppmerksomheten mot det sistnevnte av disse redskapene; individuelle utviklingsplaner. Dette er en individuell planleggingsstrategi som allerede er etablert i Sverige. Der er arbeid og utvikling rundt individuell planlegging og dokumentasjonsformer godt i gang. I Sverige har det vært et økt fokus på dette temaet siden slutten av 1990-tallet og fra

vårsemesteret 2006, skal elever i ”grundskolan”, ”särskolan”, ”specialskolan” og ”sameskolan” få rett til å få utarbeidet en individuell utviklingsplan. Individuelle utviklingsplaner er et av flere tiltak som det svenske Utbildningsdepartementet (2003) vil iverksette i forbindelse med regjeringens kvalitetsprogram for skolen. Skolen skal være en skole for alle – ikke bare i retorikken, men i hverdagen der eleven befinner seg. Å utvikle en individuell utviklingsplan for den enkelte elev, kan i følge Utbildningsdepartementet bidra til at skolen blir mer inkluderende og tilpasset.

Men hvordan kan individuelle utviklingsplaner knyttes til utfordringer vi står ovenfor i den norske skolen? En tilsvarende satsning på tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle, har vi som nevnt ovenfor også i Norge (jf. ”Kunnskapsløftet”). Også her har behovet for et individuelt planleggingsverktøy blitt løftet frem som en mulig tilnærming for å tilpasse og differensiere opplæringen til den enkelte elev, blant annet gjennom NOU 2003:16 *I første rekke*. I denne NOUen ga Kvalitetsutvalget sitt forslag til hvordan opplæringen burde organiseres for at tilpasset opplæring skulle bli et mer reelt tilbud til *alle* elever. Kvalitetsutvalget foreslo at kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser (§1-2) skulle forsterkes, og at nåværende bestemmelser om spesialundervisning skulle utgå. Kanskje ikke uventet vakte forslaget om å fjerne spesialundervisningen stor oppsikt og debatt i skolen og fagmiljøene. I Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, ble ikke kvalitetsutvalget sitt forslag om å fjerne retten til spesialundervisning tatt til følge, og dagens ordning ble opprettholdt. Jeg har ikke tenkt til å gjengi denne debatten her, men vise til et forslag som ble fremmet i tilknytning til utspillet om å avvikle spesialundervisningen, og som er knyttet til behovet for et planleggingsverktøy med et mer individuelt fokus. I NOU 16:2003 *I første rekke*, (kapittel 9.7) står det følgende:

Til nå har elever med behov for spesialundervisning hatt individuelle opplæringsplaner. Disse har vært svært forskjellige av karakter, og bruken har også variert. Samtidig har de vært nyttige for lærerteam som samarbeider, og for samarbeidet med foreldrene. Ett alternativ kunne være å la alle elevene få sin individuelle opplæringsplan. Et slikt tiltak kunne imidlertid virke byråkratskapende selv om mange elever i praksis ville ha den samme planen. På den annen side pekte Indiana-studien på at det var verdifullt med et planleggingsverktøy som inkluderte et individuelt fokus. Et annet alternativ kunne være å la hver basisgruppe ha sin plan for basiskompetansen og i stedet tilføye et krav om individuell oppfølging. Basisgruppens plan måtte dermed ta høyde for den variasjonen som er i gruppen, og differensiere oppfølgingen av den enkelte i forhold til basiskompetansen i planen.

I dette utdraget ser vi at Kvalitetsutvalget drøfter ideen om å la alle elever få en individuell opplæringsplan. Det påpekes at individuelle opplæringsplaner har vært nyttige for samarbeid i lærerteam og for samarbeid med foreldrene. Det problematiske ved dette tiltaket knytter de først og fremst opp til byråkratiseringsaspektet. ”Indiana-studien” det vises til i utdraget ovenfor, er ”The Indiana Inclusion Study” (Cole mfl, 2002). I korte trekk fokuserer denne studien på momenter som forskerne mener kan bidra til akademisk, sosial og emosjonell inkludering av alle elever. Individuelt planarbeid inngår som et av momentene.

I tilknytning til forslaget i NOU 16:2003 *I første rekke* om å innføre tilpasset og differensiert opplæring uten spesialundervisning, hevder Thomas Nordahl at en mindre byråkratisk krevende individuell plan, kan være en måte å ivareta oppfølgingen av den enkelte elev på. I et vedlegg (nr. 3) til NOU 16:2003 *I første rekke*, under overskriften ”Hvis spesialundervisning ikke fantes – tilpasset opplæring i en skole for alle” skriver Thomas Nordahl følgende:

Innenfor en tilpasset og differensiert opplæring uten spesialundervisning vil det sannsynligvis være behov for at alle elever har en form for individuell plan. Dette plandokumentet bør ikke ha et slikt omfang som dagens individuelle opplæringsplaner. Det individuelle opplæringsdokumentet bør kort uttrykke mål og viktige innholdsområder i opplæringen for hver elev. Et slikt dokument vil skape bedre forutsetninger for en innholdsmessig differensiering, og det vil være et godt grunnlag for lærernes utarbeidelse av ukeplaner.

I lys av overnevnte betraktninger, kan en spørre om et individuelt planleggingsverktøy kan være en fruktbar løsningsstrategi for å systematisere, planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring for den enkelte elev, på tross av at noen elever fortsatt har rett til spesialundervisning? Overnevnte utvikling i Sverige tyder på at et individuelt planleggingsverktøy (jf. individuell utviklingsplan) er ønsket på tross av at elevene i svensk skole fortsatt har rett til spesialundervisning. Selv om det i Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* ikke ble gått inn for å fjerne retten til spesialundervisning, hevdes det at flere elever bør få tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet skolen gir, og at det er et klart mål at spesialundervisningen skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag.

I denne oppgaven vil jeg drøfte hvordan tilpasset opplæring kan tilnærmes gjennom å utvikle et individuelt planleggingsverktøy, med spesiell vekt på individuell utviklingsplan, for alle elever i skolen. Den overordnede problemstillingen blir som følger:

Tilpasset opplæring for alle elever – Kan individuelle utviklingsplaner være en fruktbar tilnærming?

Bakgrunnen for valg av denne problemstillingen, er som nevnt ovenfor, den økte interessen for å finne gode måter å bedre den individuelle planleggingen for alle elever, knyttet til arbeidet med tilpasset opplæring i skolen. Som en hovedoppgave innenfor det pedagogisk-psykologiske rådgivningsfeltet, synes jeg det er viktig å ikke kun fokusere på at tilpasset opplæring *er* viktig på en overordnet måte, men også forsøke å skissere en mulig tilnærming til *hvordan* en kan legge til rette for tilpasset opplæring. Den pedagogisk-psykologisk rådgivningstjenesten har i følge Opplæringsloven (§ 5-6) et ansvar for å hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. I senere utdanningspolitiske dokumenter, for eksempel NOU 2003:16 *I første rekke* og Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, har fokuset også i større grad blitt rettet mot PP-tjenestens evne til å være en ressurs i forhold til hvordan skolen kan legge opplæringen bedre til rette for *alle* elevene i skolen.

For å skape likeverdighet og struktur rundt tilpasset opplæring, kan planlegging og dokumentasjon på elevnivå være nødvendig. For at skolen skal bli bedre til å i større grad sette den enkelte elevs evner og forutsetninger i sentrum for opplæringen, vil det i denne oppgaven bli hevdet at lærerkollegiet trenger en felles forståelse og tilnærming til dette arbeidet. I denne oppgaven blir *individuelle utviklingsplaner* presentert som én mulig måte å tilnærme seg denne utfordringen. For å gjøre det mulig med en viss fordypning, velger jeg å ikke gjøre rede for alle mulige tilnærminger til planlegging og dokumentasjon på elevnivå, men heller å fokusere på ”dybde” fremfor ”bredde”. På bakgrunn av individuelle utviklingsplaners aktualitet i både det svenske og i noen grad også det norske skolebildet, finner jeg det hensiktsmessig å konsentrere meg om denne tilnærmingen til individuell planlegging og dokumentasjon.

Som Peder Haug (2004b) påpeker er det ikke nok med en såkalt ”smal” tilnærming til tilpasset opplæring, kun rettet mot organisering av undervisningen. Han mener at en ”vid” tilnærming til dette feltet er nødvendig, noe som innebærer å ta utgangspunkt i at tilpasset opplæring er en overordnet måte å forstå undervisning og opplæring på. Det er ingen enkel metode for handling, og en må se og vurdere hele virksomheten i skolen som en helhet og ikke isolere enkelte deler. Det er viktig å presisere at individuelle utviklingsplaner (i denne oppgaven) *ikke* vil bli presentert som en ”helhetlig” løsning på tilpasset opplæring. Denne tilnærmingen kan ikke stå alene i dette arbeidet, men kan være én av flere metoder, verktøy eller strategier skolen kan ta i bruk for å bli bedre rustet til å skape en tilpasset skole for alle. For å belyse overnevnte problemstilling vil jeg gjøre rede for og drøfte følgende forhold:

1) For det første vil jeg forsøke å etablere en bakgrunnsramme for oppgavens problemstilling, ut fra utdanningspolitiske retningslinjer, historisk utvikling, eksempler på individuelle planer og dagsaktuell skoleforskning knyttet til tilpasset opplæring. Aktuelle spørsmålstillinger blir: Hva er skolens oppdrag i henhold til tilpasset opplæring? Hvilke prinsipielle tilnærminger til tilpasset og inkluderende opplæring har historisk sett vært aktuelle i Norge? Finnes det eksempler på at individuelle planer har blitt anvendt for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev? Hva er dagens situasjon i skolen i henhold til tilpasset opplæring, og hva har blitt foreslått for å gjøre den tilpassede opplæringen bedre? På bakgrunn av disse betraktningene vil jeg komme med et forslag til hvordan individuelle utviklingsplaner kan knyttes til skolens oppdrag og de utfordringene skolen og dens støttespillere (for eksempel PPT) står ovenfor i arbeidet med tilpasset opplæring.

2) For det andre vil jeg gjøre rede for Sveriges tilnærming til individuelle utviklingsplaner i skolen. For å skape en forståelse av skolemessige forhold i Sverige vil jeg begynne med å gi en kort sammenlikning av forhold i Norge og Sverige. Deretter vil jeg gjøre rede for hva som kommer frem som formålet med individuelle utviklingsplaner i skolen, ut fra følgende perspektiver: målstyringsperspektivet, elevperspektivet, skole – hjem perspektivet og lærer- og skoleorganisasjonsperspektivet. Disse perspektivene fremstod som svært sentrale i de kildene jeg har forholdt meg til, utvalget er således gjort på bakgrunn av disse forhold. Videre gir jeg eksempler på hva en individuell utviklingsplan kan inneholde.

3) For det tredje vil jeg drøfte hvilke *muligheter* og *utfordringer* som kan knyttes til individuelle utviklingsplaner i skolen. Her vil jeg belyse hvordan individuelle utviklingsplaner kan påvirke skolens teoretiske og praktiske tilnærming til tilpasset opplæring. Med utgangspunkt i de perspektivene individuelle utviklingsplaner blir presentert ut fra i kapittel 3 (jf. Sveriges tilnærming til individuelle utviklingsplaner i skolen), vil jeg fokusere på følgende områder:

- *Styrket måloppnåelse.*
 - Hvilke muligheter og utfordringer kan individuelt planarbeid innebære i henhold til prinsippet om målstyring? Jeg vil vektlegge tre spørsmål:
 1. Hvilke risikofaktorer kan knyttes til det målstyrte arbeidet i skolen?
 2. Balansegang mellom homogenitet og individualitet; hvor ”individuell” kan den individuelle utviklingsplanen være?
 3. Hvordan differensiere innenfor det målstyrte systemet?
- *Eleven i sentrum.*
 - Hvordan kan elevsyn påvirke vårt arbeid med individuelle utviklingsplaner? Jeg vil vektlegge følgende forhold:
 1. Faktorer i menneskesyn/ elevsyn.
 2. Hvordan kan menneskesyn aktualiseres i relasjon til bruk av individuelle utviklingsplaner i skolen?
- *Skole-hjem-samarbeid.*
 - Hvordan kan foreldre-hjem-samarbeid være en viktig faktor i arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev? Og hvilke muligheter og begrensninger er knyttet til IUP som samarbeidsverktøy i skole – hjem samarbeidet? Jeg vil vektlegge to spørsmål:
 1. Hva er bakgrunnen for at skole – hjem samarbeidet bør styrkes?
 2. På hvilken måte kan individuelle utviklingsplaner påvirke samarbeidet mellom skole og hjem?

- *Læreren og skoleorganisasjonen.*
 - Kan individuelle utviklingsplaner støtte lærernes og skoleorganisasjonens arbeid med å tilpasse opplæringen til alle elever? Jeg vil vektlegge to spørsmål:
 1. Hvilke muligheter er knyttet til IUP som kartleggings- og planleggingsverktøy?
 2. Hvilke utfordringer er knyttet til å innføre IUP på den enkelte skole og i lærerkollegiet?

4) Avslutningsvis vil jeg gi en kort oppsummering av oppgavens innhold og hva jeg har kommet frem til. Her vil jeg forsøke å konkludere i henhold til oppgavens problemstilling: Tilpasset opplæring for alle elever – Kan individuelle utviklingsplaner være en fruktbar tilnærming?

Metodisk tilnærming.

Denne oppgaven blir i hovedsak en litteraturstudie, med hovedvekt på drøfting og analyse av faglitteratur, forskning og utdanningspolitiske dokumenter fra Norge og Sverige. Et forskningsmetodisk tema som vil få betydning for oppgavens legitimitet er *kildekritikken*. Gjennom oppgaven vil jeg forsøke å benytte meg av andre pedagogers forskning og faglige refleksjoner for å belyse min problemstilling. Dette er selvsagt ikke helt uproblematisk, ettersom de forskningsresultater og faglige refleksjoner jeg vil benytte meg av ikke har vært myntet på å gi svar på *min* problemstilling, men snarere på forfatterens egen(ne). Vi er her inne på kildekritikkens område, og som Knut Kjeldstadli (1999) skriver er kildekritikk ”et sett av håndverksregler som sier hvordan en skal behandle kilder for ikke å forvri den informasjon en får ut av dem”. Jeg vil derfor etter beste evne forsøke å sette leseren inn i hvilken kontekst og problemfelt forskningsresultater og refleksjoner er hentet fra. Jeg vil allikevel ta meg den frihet til å drøfte om den aktuelle forskningen og de faglige refleksjoner er relevante også for å belyse min problemstilling, om ikke å gi et fullstendig svar på den. Som Kjeldstadli (1999) også påpeker, kan litteratur og kilder være troverdige og interessante i seg selv, men det helt sentrale er om de er relevante for problemstillingen en skal forsøke å finne svar på.

2. BAKGRUNNSRAMME; UTDANNINGSPOLITISKE RETNINGSLINJER, HISTORISK UTVIKLING, EKSEMPLER PÅ INDIVIDUELLE PLANER OG DAGSAKTUELL SKOLEFORSKNING.

I denne delen av oppgaven vil jeg skissere en bakgrunnsramme for oppgavens problemstilling. Jeg vil gjøre rede for tilpasset opplæring relatert til både utdanningspolitiske retningslinjer, historisk utvikling, eksempler på individuelle planer og dagsaktuell skoleforskning på området. Deretter vil jeg belyse hvordan individuelle utviklingsplaner kan knyttes opp mot de utfordringene som skolen står ovenfor i tilknytning til tilpasset opplæring.

2.1. Skolens oppdrag i henhold til tilpasset opplæring.

I dagens skolepolitiske målsetninger står programerklæringen om å utvikle en inkluderende skole som gir alle tilpasset opplæring sterkt (jf. St. meld. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*). Tilpasset opplæring er imidlertid ingen ny oppgave for skolen, og vi har både et lovverk og en læreplan som skal sikre alle elever retten til en tilpasset opplæring. Opplæringsloven § 1-2 slår fast at: "Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten". Denne lovbestemmelsen danner grunnlaget for prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever i norsk skole. Tilpasset opplæring gjelder all undervisning, både spesialundervisning og ordinær undervisning, noe som innebærer at både elever med og uten lærevansker skal gis en opplæring som tar hensyn til deres muligheter.

I Læreplanverket (Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen, KUF (1996:58) blir enhetsskolen presentert som det grunnleggende prinsippet grunnskolen skal bygge på. Det står følgende om tilpasset opplæring (ibid):

Det lovfesta prinsippet om tilpassa opplæring skal komme til uttrykk i heile verksemda i skulen. Alle elevane, også dei med særlege vanskar eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringar som svarer til føresetnadene deira. Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod. Det krev at alle sidene ved opplæringa – lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel – blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har.

For å ta hensyn til bakgrunn og forutsetninger hos elevene skal enhetsskolen også være et romslig og inkluderende fellesskap. Skolen skal altså gi eleven en individuell tilpasset opplæring, men det er også sentralt at denne opplæringen skjer i et fellesskap (ibid):

Grunnskolen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte. Det krev at alle elevar i utgangspunktet skal få opplæringa si i skulen på heimstaden og høyre til eit klasse- og elevfellesskap.

I forbindelse med reformarbeidet knyttet til innføring av nye læreplaner i skolen (L06), skal "Læringsplakaten" (jf. Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), erstatte "Broen" (Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen, L97). "Læringsplakaten" viderefører "Broens" prinsipp om at tilpasset opplæring er en grunnleggende forpliktelse for lærestedene. Under punkt seks i "Læringsplakaten" står det at skolen og lærebedriften skal "fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter".

Både tilpasset opplæring og inkluderingsideen står som vist ovenfor sterkt i dagens skolepolitiske målsetninger. Men tilpasset opplæring, spesielt i henhold til spesialundervisning, har ikke alltid vært knyttet til en integrerende og inkluderende praksis i et klassefellesskap. Selv om integrering av alle elever i samme skole ble vanligere fra midten av 1970-tallet (jf. oppheving av spesialskoleloven i 1975), både var og er det fortsatt vanlig (men kanskje i mindre grad?) å gi elever spesialundervisning segregert fra klassen. Noen vil hevde at integrering og inkludering er synonyme begreper, mens andre oppfatter at inkludering er noe mer. Dette er knyttet til tanken om at alle har tilhørighet i den inkluderende skolen, mens skolen som skal integrere har definert noen utenfor fra starten av (Ekeberg og Holmberg, 2004:25). I Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen (KUF, 1996) omtales inkludering i sammenheng med enhetsskolens prinsipper om fellesskap og tilpasning. Inkludering angår begge aspekter. Elevens opplæring skal på denne måten foregå i spenningsfeltet mellom fellesskap og individuell tilpassning. Skogen og Holmberg (2002:30) skriver:

På den ene siden skal det legges vekt på å ivareta den enkelte elevens læreforutsetninger og behov, mens det på den andre siden skal sørges for at eleven inkluderes i skolen og i klassefellesskapet. Ensidig vekt på individuell tilpassning vil kunne gå på bekostning av deltakelse i fellesskapet, samtidig som ensidig vektlegging av fellesskapet kan gi liten grad av individuell tilpassning.

Selv om tilpasset opplæring er en viktig målsetning for skolen i dag, er ikke formålet med selve opplæringen tilpasningen i seg selv (Dale og Wærness, 2003:36). Formålet med opplæringen i dagen skole er relatert til den helhetlige kompetansen en ønsker at elevene skal tilegne seg gjennom skolegangen, og tilpasning kan således betraktes som et virkemiddel for å oppnå denne kompetansen. Hva slags kompetanse en ønsker at elevene i skolen skal opparbeide seg er som kjent tilknyttet hvilke mål utdanningspolitiske styringsdokumenter legger til grunn for opplæringen. Skolen er en såkalt målstyrt virksomhet og læreplanen for skolen formulerer mål på ulike nivåer og med ulik presiseringsgrad (Engelsen, 1999).

Den felles generelle læreplanen tar utgangspunkt i de overordnede formålene for ulike deler av vårt skolesystem, slik de er formulert i formålsparagrafene. Deretter utledes og drøftes det hvilke konsekvenser formålene får for virksomheten i skoleverket totalt. I ”Broen” (Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen) blir det utdypet hvilke konsekvenser de overordnede formålene har for virksomheten i grunnskolen, og i læreplanen for fag finner vi felles mål for det enkelte faget, fagmål for det enkelte hovedtrinnet og hovedmomenter for faget på det enkelte klassetrinn (ibid). Som nevnt ovenfor vil både ”Broen” og læreplanene for fag bli erstattet i tilknytning til ”Kunnskapsløftet”. Rammene som læreren skal tilpasse opplæringen innenfor vil derfor bli noe endret. Kritikken mot L97 har spesielt vært rettet mot graden av detaljstyring av metoder og innhold (jf. Evalueringen av Reform 97). I følge retningslinjene som er utarbeidet for læreplaner for fag, vil de nye læreplanene (L06) utarbeides mindre detaljert (Utdanningsdirektoratet, 2003). Læreplanene skal inneholde tydelige kompetansemål for hva eleven/ lærlingen skal kunne mestre etter endt opplæring på ulike trinn, mens avgjørelser som gjelder organisering, metoder og arbeidsmåter skal overlates til lærestedene. Mye av handlingsrommet knyttet til målene i skolen, enten målene er hentet fra L97 eller L06, vil være knyttet til ”veien til målet”. En utfordring knyttet til tilpasset opplæring blir derfor hvordan en kan utnytte dette handlingsrommet.

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring* blir det hevdet at det i dagens skole er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en del er en uforholdsmessig høy andel elever som tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter. Bedre tilpasset opplæring blir i tråd med disse betraktningene fremmet som et viktig tiltak for å motvirke sviktende måloppnåelse i skolen.

2.2. Tilnæringer til tilpasset og inkluderende opplæring i Norge – et historisk perspektiv.

2.2.1. Hvilke prinsipielle tilnæringer har vi til tilpasset opplæring/ undervisning?

Som en bakgrunn for en kort redegjørelse og drøfting av den historiske tilnærmingen til tilpasset opplæring, kan det være klargjørende å fremstille hvilke grunnleggende prinsipielle alternativer som tilpassning av opplæring kan ta utgangspunkt i. Jeg vil ta utgangspunkt i Harald Rørvik (1998) for å redegjøre for dette. Rørvik bruker begrepene *tilpasset undervisning* (Jeg tolker det slik at denne terminologien ikke innebærer et vesentlig forskjellig innhold fra hva vi i dag gjerne kaller *tilpasset opplæring*, og at hva Rørvik (1998) betegner undervisning, kan knyttes til opplæringsbegrepet). De prinsipielle alternativene for tilpasset undervisning, tar utgangspunkt i tre hovedelement som er grunnlaget for alt pedagogisk arbeid. Elementene er elev, undervisnings- eller oppdragelsesinnhold og pedagog med ansvar for det metodiske opplegget:

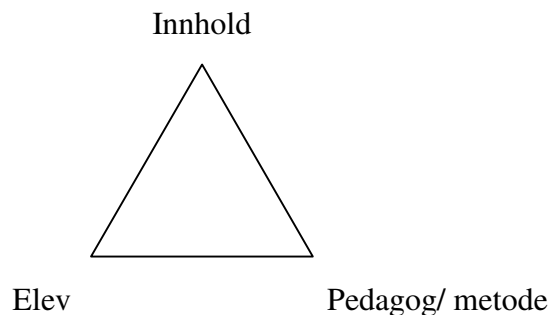


Fig. 1. Rørvik (1998).

For å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, kan vi ut fra overnevnte inndeling benytte tre ulike differensieringsformer: organisatorisk, innholdsmessig og metodisk:

- *Organisatorisk differensiering.* En måte å tilpasse undervisningen på, er å dele elevene inn etter læreforutsetninger og plassere dem i klasser eller skoler etter hvilke læreforutsetninger de har. Eksempler kan være A- og B-skoler, elite- og problemskoler eller flinke, middels og svake klasser. Hovedpoenget er at elevene skal deles inn etter læreforutsetninger. Dette er problemløsning på det organisatoriske planet.

- *Differensiering av innholdet.* Den andre måten å differensiere på er å lage pensum med ulik vanskelighetsgrad. For eksempel et krevende, et middels og et lett pensum. Denne differensieringsmåten ligger tett opp til organisatorisk differensiering, og de to tiltakene blir ofte iverksatt sammen. Tankegangen kan beskrives slik: Har en organisatorisk differensiering, virker det rimelig å differensiere innholdet, og har en et alternativt innhold, kan en kanskje like gjerne gruppere elevene?
- *Metodisk differensiering.* (Denne differensieringsmåten blir også kalt pedagogisk differensiering. Rørvik (1998) synes dette er et misvisende begrep ettersom også de to andre tilnærmingene bygger på pedagogisk teori). Den tredje måten å differensiere på er at pedagogen differensierer undervisninga og bruken av ressursene. Pedagogen velger metoder og strategier i forhold til det elevene forstår, og fordeler tid og andre ressurser etter behov. Det kan være støtteundervisning for de som trenger det, eller hjelp fra en spesialpedagog. Individuell hjelp blir gitt til den enkelte elev, men i ulik grad.

Disse tre tilnærmingene til undervisningsdifferensiering har variert gjennom historien, og det har språkbruken også gjort. Nå skal vi gå nærmere inn på den historiske utviklingen.

2.2.2. Hvordan har den historiske utviklingen i henhold til tilpasset og inkluderende opplæring vært?

Tilpasset opplæring har ikke alltid vært begrepet som har blitt benyttet om tilpasning til elevenes evner og forutsetninger. Før M87 brukte en gjerne begrep som tilrettelagt undervisning, individualisering, sammenholdte klasser, differensiering og pedagogisk differensiering om mer eller mindre det samme innholdet (Haug, Skolepsykologi nr.4 – 2004b). Ikke kun begrepene har variert, men også de ulike tilnærmingene rettet mot tilpasset undervisning/ opplæring som jeg har gjort rede for tidligere (jf. Rørvik, 1998). Nå skal vi se nærmere på dette.

N39 og metodisk differensiering.

På begynnelsen av 1900-tallet stod metodene i fokus (Rørvik, 1998:115). I tråd med Normalplanen av 1939 (N39) skulle undervisningen foregå slik at den passet for elever med ulike forutsetninger, noe som ble kalt *individualisering*. N39 uttrykte en sterk respekt for den enkelte elevs egenart og særtrekk, og det var et grunnleggende krav at både arbeidsmåter og lærestoff skulle tilpasses den enkelte (Engelsen, 2003:47). Men skoleloven av 1936 ga ikke svake elever lovfestet rett til ekstra hjelp, og kun når det var ”løyvt pengar til det” skulle skolen gi særskilt opplæring (jf. § 7, Skoleloven 1936 i Rørvik, 1998). N39 vektla også at elevene skulle møte en så lik skole som mulig. Enhetsskoletanken etablerte seg som et grunnleggende prinsipp. Dette ga seg blant annet uttrykk i at fagstoffet elevene skulle tilegne seg ble presentert som minstekrav (Engelsen, 2003:86). N39 prøvde med andre ord å balansere mellom hensynet til individet og fellesskapet, som så mange læreplaner i ettertiden også har gjort.

Spesialskoleloven (1951), organisatorisk og innholdsmessig differensiering.

I etterkrigstiden fikk de organisatoriske og innholdsmessige differensieringsmåtene større plass i skolepolitikken (Rørvik, 1998:115). Den organisatoriske og innholdsmessige differensieringen som rådet kan for det første knyttes til loven om spesialskoler, som trådte i kraft i 1951 og virket frem til 1976. På denne tiden ble elever med behov for ekstra hjelp og støtte plassert i hjelpeklasser, hjelpeskoler eller ulike former for spesialskoler (Ekeberg og Holmberg, 2004:13). Spesialskoleloven stilte staten ansvarlig for å gi elever med særskilte behov et skoletilbud, og på bakgrunn av dette ble det bygget ut et omfattende spesialskolevesen. Spesialundervisning ble brukt som betegnelse på opplæringstilbud som var hjemlet i lov om spesialskoler av 1951, og i den ordinære folkeskolen ble spesiell hjelp gitt under betegnelsen hjelpe- og støtteundervisning. Da loven om spesialskoler ble opphevet i 1975, ble spesialundervisningsbegrepet innført som felles betegnelse på alle hjelpetiltak uansett hvilken type skole eller institusjon eleven gikk i (Nordahl og Overland, 1999:16).

Den organisatoriske og innholdsmessige differensieringen kan også knyttes til eksperimentering med både linjedeling og ulike kursplaner på slutten av 1950-tallet og utover 1960-tallet. Da folkeskoleloven av 1959 kom, ble det bestemt at realskolen og

framhaldsskolen skulle avløses av et felles ungdomstrinn som kunne være linjedelt. Den organisatoriske differensieringen skulle gradvis nedbygges til fordel for en pedagogiske (metodisk) differensiering, som innebar mer individualisert undervisning innenfor klassens ramme (Telhaug, 1997:52). Det kan allikevel hevdes til tross for disse visjonene om mer pedagogisk differensiering at den organisatoriske differensieringen ikke tapte så mye terreng, men at den nå gikk under navnet ”linjedeling”. En av de mest alvorlige innvendingene mot gruppering av elevene på linjer og kursplaner, var at elevene allerede på grunnskolenivå måtte gjøre valg som senere fikk konsekvenser for yrkesstillinger og posisjoner med ulik sosial status (Engelsen, 2003:89). På grunn av at mange videregående utdanninger valgte å bruke høyeste kursplan som inntakskrav, var det uforholdsmessig mange elever som valgte dette nivået. Denne differensieringsordningen fikk av overnevnte grunner ikke lang levetid. I 1961 og 1963 avviste stortinget linjedelingen, og med Mønsterplan for grunnskolen av 1974 ble også kursplanene avviklet.

M74 og metodisk differensiering.

Fra organisatorisk og innholdsmessig differensiering i fokus på 1950- og 60- tallet, svingte pendelen tilbake mot den metodiske differensieringen på 1970-tallet. Med grunnskoleloven av 1969 ble det vedtatt at den nye 9-årige grunnskolen skulle ha *sammenholdte* klasser på ungdomstrinnet. All differensiering skulle nå være av pedagogisk art (metodisk) og foregå innenfor klassens rammer (Engelsen, 2003:50). På denne tiden gikk en også bort fra minstekravene som mål på innholdet i undervisningen. Normalplanutvalget, som ble oppnevnt av departementet i 1967, mente det var inkonsekvent å fastsette minstekrav i en skole som skulle være for alle og som var pålagt å tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Engelsen, 2003:51). I 1975 ble også spesialskoleloven opphevet, og integrert i grunnskoleloven.

Telhaug (1997:71) mener Mønsterplanen for grunnskolen av 1974 (M74) ble dominert av et sosialpolitisk ønske om å integrere individuelle og sosiale hensyn. Ved at alle typer av elever skulle møtes i et organisatorisk fellesskap, skulle dette få positive konsekvenser både faglig, sosialt og i et klasseperspektiv. Eckhoff (i Engelsen, 2003:89) mener på den andre siden at M74 fremmer individuelle hensyn på bekostning av hensynet til det faglige og sosiale fellesskapet. Bakgrunnen for denne påstanden er

blant annet at M74 legger opp til en mye større frihet i valg av lærestoff og valgfag, noe som kan sies å bryte med tradisjonell tolkning av enhetsskolen med vekt på den felles faglige og sosiale dimensjonen. Det er altså ulike meninger om hva M74 vektla mest, men det er i alle fall ingen tvil om at pedagogisk differensiering (metodisk) av opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger var en sentral målsetning. Med kursplaner og linjedeling friskt i minne, ble det også et poeng at tilpassningen til eleven ikke skulle få konsekvenser for senere utdannings- og yrkesmuligheter (Engelsen, 2003:90).

I M71, som var den midlertidige utgaven av M74, ble det knyttet klare forventninger til at såkalte selvinstruerende læremidler og læremiddelsystemer kunne være til god hjelp i arbeidet med å individualisere opplæringen til enkelteleven (Engelsen, 2003:91). Tanker knyttet til denne type læremidler har fått betegnelsen "undervisningsteknologi" og ble allerede da og i tiden etter gjenstand for mye kritikk. M74 hadde også forhåpninger til at de selvinstruerende læremidlene skulle gi elevene mulighet til å arbeide i ulikt tempo og på ulike faglige nivåer, men dette ble ikke like sterkt vektlagt som i M71 (Engelsen, 2003:91).

M87 og tilpasset opplæring.

Begrepet "tilpasset opplæring" ble et bærende prinsipp i revisjonsarbeidet frem mot Mønsterplanen av 1987 (M87), og avløste begrepet individualisering (Engelsen, 2003:93). I M87 ble det viet et eget kapittel om "Likeverdige og tilpasset opplæring". Prinsippet om tilpasset opplæring er grunnleggende for hele planen, og til grunn for dette prinsippet ligger et såkalt vidt opplæringsbegrep. Hva innebærer et vidt opplæringsbegrep? Forskjellen mellom et snevert og vidt opplæringsbegrep er at mens et snevert opplæringsbegrep kun dreier seg rundt faglig-intellektuelle forhold, vil et vidt opplæringsbegrep også innbefatte sosiale og personlige forhold (Engelsen, 2003:56). Tilpasset opplæring skulle gjelde for alle fag. Lærestoffet skulle tilpasses elevene både i henhold til art, mengde og vanskegrad. I forhold til tidligere læreplaner ville M87 understreke at opplæring gjelder "hele" eleven og ikke kun faglig utvikling. Gjennom et begrep som tilpasset opplæring fikk man et mer integrerende begrep for å omtale både faglige, personlige og sosiale forhold som er viktige sider ved elevenes evner og forutsetninger.

Hvordan forholdt M87 seg til forholdet mellom vekt på individ og fellesskap i opplæringen? I forhold til balansen mellom individ og fellesskap, poengterer planen at elevens tilpasning til skolens og klassens fellesskap ikke skulle skje på bekostning av elevens egen identitet (Engelsen 2003:56). I forhold til skolens rolle som kunnskapsformidler hevder Telhaug (1997:72) at dette blir betonet sterkere i M87 enn i M74. Felles stoff og felles ferdigheter ble sterkere vektlagt enn i M74. Dette kommer blant annet fram gjennom planens innføring av hovedemner og delemner som alle skoler skulle være forpliktet til å undervise i. I tråd med enhetsskoleidealene kan en derfor si at individet i henhold til M87 skulle få en tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapets trygghet og kunnskapsmål. Frihet til å velge innhold i undervisningen blir noe skjerpet sammenliknet med M74, men rom for lokal tilpassning ble ikke skjøvet ut på sidelinjen. Dette skulle bli ivarettatt ved at lokalt læreplanarbeid skulle få forsterket forankring i skolens daglige virksomhet.

For elever med særlige opplæringsbehov ble det utviklet retningslinjer for såkalte *individuelle læreplaner* (Engelsen, 2003:95). M87 nevner ikke dette begrepet, men i St. meld. nr. 35 (1990-91) *Opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*, blir det hevdet at arbeid med individuelle læreplaner vil styrke opplæringen for barn og unge med særskilte behov. Men hva skulle den individuelle læreplanen omfatte? Både mål, metoder, behov for tekniske hjelpemidler og framdriftsplan skulle inngå i planen. Den systematiske planleggingen og evalueringen skulle lette videre opplæring, og skulle utvikles og drøftes i samarbeid med både eleven selv og de foresatte. Alle læreplaner som skulle utarbeides ved skolen skulle utgå fra den nasjonale læreplanen M87, og den individuelle læreplanen ble det mest differensierte tilbudet: Nasjonal læreplan (M87), lokal læreplan, klasses tilpasset læreplan, (individuelle arbeidsplaner) og individuelle læreplaner. De individuelle arbeidsplanene synes jeg er spesielt interessante i et tilpassningsperspektiv som omfatter hele klassen, og i relasjon til problemstillingen i denne oppgaven. Med klassens plan som ramme, kunne disse planene bli utarbeidet for alle elever eller noen elever for å tilpasse klassens plan med hensyn til arbeidsoppgaver og arbeidsmengde til den enkeltes forutsetninger (Engelsen, 2003:95).

L97 og vektlegging av felles kultur- og kunnskapsgrunnlag.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) har ført videre fokuset på den metodiske differensieringen som har vært rådende siden 1970-tallet. Men med tanke på innholdet i undervisningen, har L97 fått kritikk for å være for lite fleksibel i henhold til differensieringsmuligheter. I motsetning til M87, som ble kritisert for å representerte en svak felles faglig og sosial dimensjon ved enhetsskoletanken, har L97 blitt kritisert for å legge for stor vekt på felles kulturgrunnlag og felles referanserammer (Engelsen, 2003). Mye av kritikken som rammet utkastene til L93, "Broen" og L97 var dokumentenes sterke vektlegging av et felles kultur- og kunnskapsgrunnlag fremfor tilpasning til elevene og lokalsamfunnet. Det ble hevdet at den fagsentrerte pedagogikken ble løftet frem på bekostning av den elevsentrerte pedagogikken (jf. Engelsen, 2003). I forhold til enhetsskoleideologien ble fokuset på fellesskap og samfunn hevdet å bli sterkere vektlagt enn individet og selvstendigheten innenfor en rekke av disse planutkastene på 1990-tallet (jf. Telhaug 1997).

Hvilke konsekvenser fikk den forsterkede vektleggingen av et felles kultur- og kunnskapsgrunnlag for tilpassning til den enkelte eleven i henhold til L97? Prinsippet om tilpasset opplæring ble ikke endret innenfor L97. Alle elever skulle møte utfordringer som svarte til deres forutsetninger. Andre forhold, som for eksempel elevsyn, kan på en mer indirekte måte også ha konsekvenser for synet på tilpasset opplæring. Telhaug (1997:148) påpeker at elevsynet i L97 avviker fra det mentalhygieniske perspektivet han mener er fremtredende i M87. Når M87 fokuserer på kjernebegreper som trivsel, trygghet og selvtillit, fokuserer L97 på vilje, anstrengelse og utholdenhet. Dette optimistiske elevsynet har blitt kritisert fra flere hold, blant annet for å usynliggjøre andre dimensjoner ved eleven som berører skoletrøtthet og lærevansker (Engelsen, 2003:98).

Ny opplæringslov og lovfestet rett til individuelle opplæringsplaner.

Ny opplæringslov ble vedtatt i 1998, og trådte i kraft august 1999. I tillegg til elevenes rett til tilpasset opplæring (jf. §1-2), ble det nå lovbestemt at elever med rett til spesialundervisning skulle ha krav på å få utarbeidet en *individuell opplæringsplan* (jf. §5-5). Tidligere skolelover hadde ikke stilt direkte krav om individuelle læreplaner eller

opplæringsplaner for elever som fikk spesialpedagogisk hjelp, men arbeid med individuelle læreplaner (jf. M87) var ikke noe helt nytt av den grunn (Nordahl og Overland, 1999:34). Individuelle planer hadde vært nokså vanlig å utarbeide for denne elevgruppen i norske skoler. Flere nasjonale dokumenter tilknyttet skoleverket har tidligere påpekt betydningen av å arbeide med individuelle planer (jf. For eksempel St.meld. nr.35 1991-91). Loven om rett til individuell opplæringsplan for elever med rett til spesialundervisning, gjelder også innholdet i opplæringen (Nordahl og Overland 1999:36). Den individuelle opplæringsplanen skal bygge på den generelle delen av læreplanene og fagplanene så langt det lar seg gjøre. Planen skal ta utgangspunkt i elevens læreforutsetninger, behov og lærevansker, og skal omfatte både mål, innhold, organisering og arbeidsmåter i opplæringen. Opplæring blir definert som noe mer enn kun lærestoff og nivåkrav i skolens fag og emner, og retter seg også mot sosial og personlig læring og utvikling (ibid). Både faglige og sosiale elementer skal ivaretas i den individuelle opplæringsplanen.

Men hvem har rett til spesialundervisning, og dermed krav på individuell opplæringsplan? I opplæringslovens § 5-1, står det følgende: ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”. I følge denne lovformuleringen er det en individuell rett å få spesialundervisning, og ikke noe som følger bestemte diagnoser eller bestemte elevgrupper (Nordahl og Overland 1999:37). Det er elevens utbytte av det ordinære undervisningstilbudet som avgjør om eleven har rett til spesialundervisning og dermed en individuell opplæringsplan. Hva som er et tilfredsstillende utbytte av opplæringen beror på en skjønnsmessig vurdering fra sakkyndige instanser (PPT). Elevens behov for spesialundervisning vil være avhengig av hva det ordinære opplæringstilbudet til klassen består av, og hvilke organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak som er iverksatt (Nordahl og Overland 1999:38). Elevens behov for spesialundervisning kan med andre ord være svært kontekstavhengig.

Oppsummert kan det i grove trekk hevdes at vekten på metodisk differensiering veide tyngst i begynnelsen og mot slutten av 1900-tallet, og at organisatorisk og innholdsmessig differensiering var i fokus i de første etterkrigsårene. Jeg synes det allikevel er viktig å understreke at dette kun er tendenser, og at flere differensieringsformer ofte blir anvendt samtidig.

2.3. Eksempler på individuelle planer for den enkelte elev.

Individuelle planleggings- og dokumentasjonsredskap kan innta mange former og varianter. I denne sammenheng vil jeg gjøre rede for og drøfte to eksempler som jeg mener er relevante for å belyse min problemstilling. I Norge har vi i de senere år hatt to tilnærminger til individuell planlegging og dokumentasjon som enten har blitt forsøkt innført gjennom lovverket eller som faktisk har blitt innført. For det første ble det på midten av 1990-tallet fremmet ideer av NHO og LO om å innføre en såkalt "Opplæringsbok" (Også kalt elev-/lærlingbok) for alle elever i videregående opplæring, på både allmenne og yrkesfaglige studieretninger. Dette forslaget ble veldig omstridt og endte med at kun de yrkesfaglige studieretningene (som allerede hadde en lignende ordning) innførte forslaget i 1996. For det andre ble det fra 1998 innført bestemmelser i Opplæringsloven, som gir alle elever som får spesialundervisning krav på å få opprettet en individuell opplæringsplan (se ovenfor). Jeg skal ta utgangspunkt i disse tilnærmingene til individuell planlegging og dokumentasjon, og se på hva som var bakgrunnen for ønsket om å innføre de ulike tilnærmingene og hva som er formålet ved henholdsvis "Opplæringsbok" og individuell opplæringsplan. Hensikten med dette er å etablere en erfaringsbakgrunn i henhold til individuell planlegging og dokumentasjon som jeg kan bygge på, når jeg senere i oppgaven skal drøfte individuelle utviklingsplaner i skolen.

2.3.1. "Opplæringsboka" – kvalitetssikring eller byråkratisering av skolehverdagen?

Høsten 1993 avsluttet partene i arbeidslivet, NHO og LO, prosjektet "Totalkvalitet i fag- og yrkesopplæringen". Ett av delprosjektene var konseptet *opplæringsbok* (Moan, 1996:105). Som et ledd i Reform 94 uttrykte Stortingsmelding nr.33 (1991-92) *Kunnskap og kyndighet*, et krav om å utvikle et system for kvalitetssikring. Med bakgrunn i både NHO og LO sitt prosjekt samt Stortingets krav, iverksatte Hovedutvalget for utdanning i Buskerud utviklingsprosjektet "*Elev-/lærlingbok*" våren 1994. Navneendringen ble foretatt for å markere en forskjell i innhold og form fra tidligere opplæringsbøker. De ulike kildene jeg vil benytte for å belyse dette området benytter både betegnelsen opplæringsbok og elev-/lærlingbok. Jeg vil derfor gjøre oppmerksom på at det refereres til samme konsept og at det offisielle navnet er

opplæringsbok. Telhaug (1997:181) skriver i forbindelse med vurderingsdebatten som pågikk på 1990-tallet:

Samtidig som det ytre press på elevene etter hvert skal svekkes, blir den totale innsats med hensyn til uformell vurdering (veiledende vurdering uten karakterer) fra skolens/lærernes side betraktelig utvidet og ikke minst systematisert, noen vil si byråkratisert. Dette skjer bl a med den meget omtalte *Opplæringsboka* som ble innført på yrkesfaglige linjer fra høsten 1996 og som skal innføres – under sterke protester – på alle linjer fra høsten 1997.

Det ble ikke helt slik Telhaug her skisserte, da de sterke protestene om å innføre *Opplæringsboka* på alle linjer fra høsten 1997 ble hørt og tatt til følge av Stortinget. På de yrkesfaglige linjene er *Opplæringsboka* fortsatt i bruk per i dag. I denne sammenheng, hvor vi er interessert i å finne ut mer om forsøk på å innføre individuelle planleggingsverktøy i norsk skole, er det interessant å se nærmere på hva som var tanken bak en slik ”opplæringsbok” og hvilke funksjoner den var ment å ha.

Den offisielle målsettingen som ble formulert for opplæringsboka (jf Nasjonalt læremiddelsenter. Rettledning. Vurdering i vidaregåande opplæring – bedrift. Oslo 1996):

- Medverke til å realisere den generelle delen av læreplanen og læreplanane for dei einskilde faga
- Medverke til å omsetje mål og hovudmoment i læreplanane til læring
- Medverke til å sikre at breidda av mål i læreplanane blir ivaretekne
- Medverke til å styrkje samanhengen mellom planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa
- Medverke til å synleggjere at planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa blir utført med bakgrunn i mål og hovudmoment i læreplanane og med bakgrunn i forskrifta om eksamen, fag-/sveineprøve, vurdering, dokumentasjon og klage over karakterar og prøvebedømming i vidaregåande opplæring (vurderingsforskrift)
- Medverke til at elevar og lærlingar tek aktivt del i arbeidet med læring og tek medansvar for å utvikle eit godt læringsmiljø i samsvar med dei prinsippa som det er gjort greie for i ”Vegvisaren”
- Medverke til å styrke samanhengen mellom opplæring i skule og bedrift

- Medverke til å sikra likeverdig opplæring uavhengig av skule, bedrift, bransje og region.

Målet med elev-/lærlingboken er i følge Moan (1996:105) at den skal bidra til å ivareta nivået på det enkelte fag slik læreplanen og fag- eller svenneprøven forutsetter. Boken er ment å bevisstgjøre elevene i henhold til de kravene som er satt for å praktisere innenfor de forskjellige yrkene. Skolen og lærerne skal med hjelp av informasjonsprogrammer, undervisning og veiledning hjelpe elevene til å møte kravene. Elevene skal også ha et selvstendig ansvar for egen læring, og skal sette seg selvstendige mål i de enkelte fag. Moan (1996) skriver følgende: ”Det er i skjæringspunktet mellom elevene og skolen/lærerne at elev-/lærlingboken skal spille sin rolle. Boken er ment å være et kontraktsdokument hvor skolen forplikter seg og hvor eleven ”kvitterer” for mottatt informasjon og undervisning av definert innhold og kvalitet” (1996:105). I følge Moan (1996:106) søker opplæringsboken å møte kvalitetssikringsprinsippets krav til målpresisering og planlegging for senere evaluering og eventuelle korrektive tiltak når det foreligger resultater. Opplæringsboken skal ikke erstatte karakterer, men heller komme i tillegg til den formelle vurderingen. Elev-/lærlingboken skal innføre en fast ordning med elev –lærer-samtaler. Samtalene skal være handlingsorientert, drøfte forutsetninger for læring og avtale tiltak for å forbedre resultater som ikke svarer mot målene, men stadig innenfor elevens utviklingsmuligheter (ibid). Moan (1996:107) hevder følgende om elev-/lærlingboken: ”et bredt tilbud av muligheter som samlet har som mål å påvirke til kvalitativt bedre læreprosesser, som igjen møter læreplanens samlede krav”.

Lærerforbundet med Anders Folkestad (1996) i spissen, var svært kritiske til og avviste forslaget om innføringen av opplæringsboka for alle studieretninger. Han mente at bruk av opplæringsbok måtte avgrenses til bedriftsdelen og studieretningsfagene i de yrkesfaglige studieretningene. Folkestad (1996:117) skriver om KUF sitt arbeid rundt vurdering i videregående skole og planene rundt å innføre en opplæringsbok: ”Alt dette har på nytt aktualisert debatten om tidsbruk og arbeidsvilkår for lærerne i samband med elevvurdering. Men ikkje minst handlar debatten om pedagogikk og styringsideologi”. Folkestad (1996) hevder vidare at målstyringa og departementet sin vektlegging av rapportering og kontroll står sterkt. Han synes det virker som om noe av tanken bak opplæringsboka er å utvikle et standardiseringsredskap som overstyrer det faglige

arbeidet i videregående opplæring. Folkestad (1996) trekker frem mange kritiske punkter i forbindelse med innføringen av opplæringsboka, jeg vil kort trekke frem noen av innvendingene:

- Kritikk av mulighetene for praktisk gjennomføring: Detaljeringsnivået på planleggingen og dokumenteringen vil uten tvil dreie lærerens arbeidstid bort fra undervisning og over til byråkratisk papirarbeid. Å overføre planene i skolen (ukeplan, månedsplan, terminplan og årsplan) ned på individnivå i en opplæringsbok for alle fag og kurs vil kreve så mye papirarbeid at fokuset vil bli flyttet fra selve undervisningen og læringen (s. 125).
- Ideologisk og prinsipiell kritikk:
 - Ut fra det mekaniske læringssynet som ligger til grunn, vil dette være en form for rapporteringsformalisme som kan hindre reel vurdering. Kvalitetssikring av læring blir svært forenklet hvis det kun dreier seg om at noe er gjennomgått, avkrysset, dokumentert og kontrollert (s. 126).
 - Å følge opp prinsippet om målstyring og kravet om at elevene skal nå de oppsatte målene ved hjelp av en slik opplæringsbok vil føre til en fare for at kun de forhold i undervisningen som kan måles og veies blir vektlagt. Mangfold og kreativitet kan lett tape til fordel for rammelegging og registrering (s. 129)
 - Opplæringsboka bør være elevens eiendom og ikke bli brukt som grunnlag for skole- og systemvurdering (s. 128)

Hvordan kan opplæringsboka og kritikken av denne ha relevans for min problemstilling i oppgaven? Først noen kommentarer knyttet til den overnevnte kritikken. I denne sammenheng er ikke min hensikt å vurdere grunnlaget for Folkestad (1996) sin kritikk, men snarere poengtere hvilken massiv motstand mot opplæringsboka denne kritikken er et uttrykk for. Det som kommer tydeligst frem er kritikken mot en detaljert målstyringsideologi som tar sikte på en nøyaktig planlegging og dokumentasjon av opplæringen helt ned på individnivå. Også de omfattende praktiske konsekvensene, i form av mengder med papirarbeid, ble svært negativt mottatt. Kvalitetssikring var målet, men det ble stilt store spørsmålstegn ved om det er slik en skulle fremmer kvalitet i det videregående skolesystemet. Folkestad (1996) og Lærerforbundet var i hvert fall ikke enig i opplæringsbok som fremgangsmåte slik den fremgikk fra KUF. Hvis jeg skal

trekke frem hvordan denne kritikken av opplæringsboka kan ha relevans for min problemstilling synes jeg en interessant innfallsvinkel er å se på hva kritikerne ønsker i stedet for hva de ikke ønsker. Hvis vi ser på kritikken ovenfor, er det kanskje ikke helt umulig å trekke frem noen antydninger om hva som kanskje ville blitt sett på som akseptable egenskaper ved en opplæringsbok (eller individuelt planleggingsverktøy):

- Praktisk gjennomførbarhet
- Fokus på selve undervisningen og læringen
- Organisk fremfor mekanisk læringssyn?
- Målstyring uten å miste de ”kvalitative” sidene ved undervisning og læring?
- Ikke blande elevvurdering og skole- og systemvurdering

Dette er selvfølgelig bare spekulasjoner, men en måte å få frem hvilke egenskaper Lærerforbundet kanskje ville ha vektlagt hvis de skulle være med å utvikle et verktøy som opplæringsboka.

2.3.2. Individuell opplæringsplan – til hjelp i både det spesialpedagogiske og det generelle pedagogiske arbeidet i skolen?

Jeg har tidligere i oppgaven, under det historiske tilbakeblikket om tilpasset opplæring, sett på individuelle opplæringsplaner i følge Opplæringsloven. Her skal vi se nærmere på bakgrunnen for å lovpålegge individuelle opplæringsplaner og hva som er formålet med slike planer. Deretter skal jeg trekke frem hvordan individuelle opplæringsplaner kan knyttes til det spesialpedagogiske og generelle pedagogiske arbeidet i skolen.

Hva var bakgrunnen for å lovpålegge individuelle opplæringsplaner?

Det såkalte Smith-utvalget (jf. NOU 1995:18) var ansvarlige for forarbeidene til opplæringsloven, og foreslo å stille krav om utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner i spesialundervisning. Nordahl og Overland (199:35) mener at særlig to forhold bidro til at dette ble foreslått. Det ene forholdet var at det allerede var etablert praksis i skoleverket å utvikle planer for elever som mottok spesialundervisning. Noen kommuner hadde allerede satt det som en forutsetning for tildeling av ressurser at det skulle utarbeides individuelle utviklingsplaner. Det andre

forholdet var at flere nasjonale dokumenter tilknyttet skoleverket hadde påpekt betydningen av å arbeide med individuelle planer. Individuell læreplan blir for eksempel i Stortingsmelding nr. 35 (1990-91) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*, omtalt som en plan som vil styrke opplæringen for barn og unge med særskilte behov. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet gikk senere inn for at individuelle opplæringsplaner skulle bli et krav i Opplæringsloven for alle elever som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Hva er formålet med individuelle opplæringsplaner?

Nordahl og Overland (1999:33) påpeker at barn, unge og voksne med særskilte behov ikke er en ensartet gruppe og at det i opplæringssammenheng derfor trengs en individuell tilnærming til denne gruppen av elever. Elever med særskilte behov trenger ofte en individuell tilrettelegging av opplæringen utover den tilpassede opplæringen som blir gitt gjennom undervisningen i en klasse. Den individuelle opplæringsplanen er et redskap for å tilrettelegge opplæringen både faglig og sosialt for den enkelte elev. Det overordnede målet med individuelle opplæringsplaner skal derfor være å bidra til at elever med særskilte behov får en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger i et inkluderende i fellesskap i skolen (Nordahl og Overland, 1999).

IOP knyttet til det spesialpedagogiske og generelle pedagogiske arbeidet i skolen.

En innfallsvinkel jeg vil løfte frem i forbindelse med individuelle opplæringsplaner er forholdet mellom spesialpedagogikk og den generelle pedagogikken, noe jeg finner spesielt relevant i forbindelse med oppgavens problemstilling. En stor utfordring i dagens skole er å gi flest mulig elever tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og dermed redusere antall elever som får spesialundervisning (jf. Stortingsmelding 30:2004 - *Kultur for læring*). Nordahl og Overland (199:27) skriver som følger: "Den enkelte skoles generelle evne til å drive tilpasset opplæring eller tilrettelegging av opplæring vil ha innflytelse på elevens behov for spesialundervisning". Hvis skolen har et stort antall elever som blir vurdert til å trenge spesialundervisning, kan kanskje dette tyde på at den generelle opplæringen ikke lykkes i tilstrekkelig grad med å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger. Som Kvalitetsutvalget i NOU 2003:16 – *I første rekke* peker på, har

spesialundervisning i mange tilfeller blitt brukt som en avlastningsfunksjon for læreren og klassen. Både gutter med atferdsproblemer og minoritetsspråklige elever er sterkt representert i gruppen av elever som får spesialundervisning, og det hevdes at noe av begrunnelsen kan knyttes til at slike ordninger avlaster den enkelte skole, lærer og klasse, og at de i mindre grad handler om den enkelte elevs behov. I stedet for å gi flere elever spesialundervisning, er det et alternativ for skolen å styrke sin generelle evne til å drive tilpasset opplæring for alle elever slik at færrest mulig blir tatt ut av fellesskapet. Tiltak både på skole-, gruppe- og individnivå vil være nødvendig å sette inn. I denne sammenheng vil jeg legge frem forskning som antyder at tankegangen knyttet til arbeid med individuelle opplæringsplaner kan være en hjelp i dette arbeidet. Her vil jeg trekke frem en forskningsstudie av Jarle Sjøvoll (1999).

Jarle Sjøvoll (1999) har skrevet doktorgradsavhandlingen *"Rom for alle – syn for hver enkelt. Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole"*. Dette er en studie som tar opp flere sider ved innføringen, bruken og vurderingen av individuelle opplæringsplaner (IOP) med hovedvekt på videregående opplæring. Han har benyttet data fra flere undersøkelser som er basert på kontakt med praksisfeltet. I henhold til min problemstilling kan det være relevant å trekke frem enkelte sider ved studien som berører følgende spørsmål: Kan individuelle læreplaner være bidraget skolen trenger for å løse differensieringsbehovet for alle elevene (Sjøvoll1999:20)? Dette er *ikke* en av hovedproblemstillingene Sjøvoll (1999) søker å finne et svar på, men er med i hans overordnede drøftelser om IOP sitt potensialet flere steder i avhandlingen. Et av spørsmålene han tar opp er om lærernes arbeid med individuelle opplæringsplaner har fått positive virkninger for det generelle pedagogiske arbeidet? Sjøvoll (1999:249) skriver følgende om individuelle opplæringsplaners potensial:

Individuelle opplæringsplaner er et bidrag som gjør det mulig å differensiere opplæringa. Det bør forskes på om slike planer kan tas i bruk i enda større grad med sikte på videreutvikling av skolens differensieringsordninger. Muligens ligger det et betydelig potensiale for tilpasning av opplæring for elever flest i en videreutvikling av dette plansystemet.

Et av flere områder han mener det bør forskes mer på er følgende (ibid):

Det er indikasjoner på at ordningen med individuelle opplæringsplaner kan bidra til å utvikle en mer profesjonell skole etter som tiltakene virker læringsfremmende og kompetanseutviklende. Kan ordningen med individuelle opplæringsplaner med fordel videreutvikles til å gjelde alle elever i videregående skole?

Disse utdragene fra avhandlingen er hentet fra Sjøvolls (1999) avsluttende kommentarer til forskningsarbeidet. Det interessante er i dette henseendet er å få frem hva som ligger bak disse uttalelsene og spørsmålene fra Sjøvoll. Viktige spørsmål blir på hvilken måte han mener individuelle opplæringsplaner har et potensiale til å tilpasse opplæringen til ”elever flest” og hvordan han mener arbeid med disse planene kan virke kompetanseutviklende på skolens personale?

Sjøvoll (1999) retter kritikk mot en ensidig vektlegging av individets vansker når læreren finner det problematisk å undervise eleven og å gi han eller henne et optimalt læringsutbytte. Hvorfor ikke fokusere på forskjellige system- og organisasjonsbetingelser som også er svært viktige for å tilrettelegge for elevens læring? Å tilrettelegge for tilpasset opplæring og individualisering, henger i følge Sjøvoll (1999:16) sammen med hvordan man makter å etablere differensierte undervisningstiltak. Og det er blant annet individualiseringsaspektet som blir fokusert når individuelle læreplaner blir tatt i bruk. Et spørsmål jeg vil reise, er på hvilken måte Sjøvoll mener at *individuelle opplæringsplaner* kan bidra til at lærere blir mer kompetente til å differensiere og tilpasse opplæringa i henhold til forskjellige elevers forutsetninger og behov? Jeg vil presentere et utvalg av Sjøvolls (1999) innfallsvinkler som kan belyse disse spørsmålene. Jeg vil legge hovedvekt på begrepene organisasjon, læreplan og didaktikk, samt kontekstuell og individuell tenkemåte knyttet til utfordringer med tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolen.

IOP og skoleorganisasjonen.

Sjøvoll mener at skoleorganisasjonens evne til å differensiere opplæringen til den enkelte elevs behov kan bli bedre ved å benytte IOP som redskap. I tilknytning til elevenes læringsmuligheter i skolen skriver han (1999:183):

I et skolesystem der alle barn og ungdom er gitt rett til opplæring basert på individuelle forutsetninger ville det vært naturlig å tro at systemet – eller organisasjonen – i utgangspunktet var tilrettelagt for å gi alle en læringsmulighet. Slik er imidlertid ikke tanken i skolen og hos skolens systembyggere. Det spesialpedagogiske defineringsystemet har heller ikke basert sin virksomhet på denne forutsetning. Dette

vises ved at den sakkyndige tjenesten bare i liten grad synes å legge organisasjons-, system- og kontekstanalyser til grunn for den sakkyndige vurderingen.

I arbeidet med å tilrettelegge for den enkelte elevs læring i skolen mener Sjøvoll, som beskrevet i utdraget ovenfor, at skolen som organisasjon og konteksten som læringen skal foregå i bør bli gjenstand for analyse. Sjøvoll mener at IOP kan være et nyttig hjelpemiddel i denne sammenhengen. Hvilken egenskaper eller muligheter ved IOP gjør at Sjøvoll har inntatt dette standpunktet? Som Sjøvoll (1999:167) påpeker er ikke individualiseringstankegangen som er fremmet gjennom IOP noe nytt. At opplæringen bør ta utgangspunkt i elevens behov, erfaringer og situasjon går lang tilbake i tid, og tilskrives gjerne John Dewey (Sjøvoll, 1999:166). Samspeillet med omgivelsene var i Deweys perspektiv avgjørende for individets læring og utvikling. I henhold til IOP er det altså ikke individualisering som læringsprinsipp som representerer det nye, men heller måten å realisere dette prinsippet i en læreplanstruktur. Og det er sider ved denne strukturerte måten å tenke rundt læring Sjøvoll impliserer at kan være viktige for å rette fokuset mot læringskonteksten eleven befinner seg i.

Individuelt læreplanarbeid og didaktisk refleksjon.

Individuelt læreplanarbeid består i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning for barn, unge og voksne med særskilte behov, og didaktisk refleksjon er sterkt knyttet til arbeid med IOP. Som Sjøvoll (1999:92) påpeker omfatter individuelt læreplanarbeid både planutviklingsprosessen (utforming av den skriftlige planen), gjennomføringen av planen (implementeringen) og evaluering. Evalueringen skal både justere og kvalitetsvurdere opplæringstiltaket som er forsøkt realisert. Sjøvoll skriver i denne sammenheng at ”Slik blir individuelt læreplanarbeid en arbeidsform som innbefatter hva spesialpedagogisk arbeid i videste forstand handler om, nemlig å tilpasse nasjonale målsetninger for opplæring til det enkelte barn/ den enkelte elevs opplæringsbehov” (1999:92). Slik jeg forstår Sjøvoll er det spesielt den didaktiske refleksjonen knyttet til dette planarbeidet som kan gjøre lærere bedre rustet til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Sjøvoll viser her til E. L. Dale (*Den profesjonelle skole*, 1993,) som hevder at innsikt i didaktiske begreper bidrar til å etablere en bevisst mening om pedagogisk virksomhet. Dale mener at lærerkollegiets didaktiske begrepsinnsikt kan bidra til å standardisere deres yrkeskunnskap og til å systematisere kunnskapen de tilegner seg gjennom praksis. Didaktisk kunnskap kan på denne måten

bli en mulig hjelp til å reflektere over praksis for å bedre kvaliteten på opplæringen. Ved å utvikle felles begreper å tenke i, for eksempel ved å utvikle en modell eller mal for utformingen av individuelle opplæringsplaner, kan det dannes et refleksjonsgrunnlag som alle kan ta del i og forholde seg til. Didaktisk relasjonstenkning (jf. Bjørndal og Lieberg, 1978) er et eksempel på hvordan en kan benytte et systematisk sett av begreper for å beskrive ulike sider ved opplæringen. Å ta utgangspunkt i definerte kategorier som elev, mål, rammer, arbeidsmåter, innhold og vurdering kan åpne for både omfattende og mer begrensede analyser av skolens virksomhet.

Malens betydning for arbeidet.

Relatert til hvordan individuelle opplæringsplaner kan bidra til å fokusere på kontekstuelle forhold i skolen, blir utformingen av *modellen* eller *malen* som den individuelle opplæringsplanen bygger på løftet frem av Sjøvoll (1999:95). Han mener at individuelt læreplanarbeid hever planleggingen av opplæringen fra et usynlig til et synlig nivå, og at kravet om at planene skal være skriftlige bidrar til denne synliggjøringen (ibid). Ved utvikling av en felles mal, kan dette gi føringer for et systematisk arbeid knyttet til å sette organisasjonen i fokus når tiltak skal utarbeides i skolen. I Sjøvoll (1999:202) sin undersøkelse var det en tilbøyelighet til at lærere betraktet spesialpedagogiske behov som individforankret, selv om behov også ble oppfattet som organisasjons-, system- og miljøforankret. Sjøvoll (1999:203) hevder at dersom behov skal kunne omdefineres fra å gjelde individ til organisasjon, må vi forutsette at det er tilgjengelige mekanismer eller metoder som kan bidra til å konkretisere, identifisere og definere slike organisasjonsforankrede behov. Han hevder at det i tilknytning til spesialundervisningen har vært arbeidet lite med å utvikle mekanismer som fanger opp slike forhold ved skolen som organisasjon.

Fremmer IOP en individuierende tenke- og handlemåte?

I undersøkelsen Sjøvoll (1999) har gjennomført, har et viktig spørsmål vært om IOP fremmer den individuierende tenke- og handlemåten i det spesialpedagogiske arbeidet? Sjøvoll finner ikke grunnlag for å hevde at arbeid IOP isolert fremmer eller forsterker en slik tenke- og handlemåte i sitt materiale. Han mener det snarere er grunnlag for å hevde at slikt planarbeid bidrar til å øke bevisstheten om hva som kan tilrettelegges i skolen og hvordan skoleorganisasjonen kan tilpasse seg for å møte elevenes behov (1999:207). Hva kan være bakgrunnen for dette? Her peker Sjøvoll (1999:208) på at *malen* for IOP

som skolen anvender er sterkt styrende for innholdet i planene. I forskningsmaterialet som ligger til grunn for Sjøvolls undersøkelse, finner han at de individuelle opplæringsplanene i sterk grad fokuserer på læringskonteksten som eleven befinner seg i og detaljerte individforhold blir sjelden nevnt. Dette kan kanskje betraktes som noe overraskende ettersom Sjøvoll fant at lærerne synes å oppfatte elevenes behov som svært individrelaterte, og at det derfor muligens ville vært rimelig å forvente at tiltakene som ble nevnt i læreplanene også ville ha en slik karakter. Sjøvoll mener at dette blant annet bunner i at skolen bevisst har utelatt slike individrelaterte beskrivelser, da planen skal ha en offentlig karakter. Plandokumentet er både elevens, foreldrenes, lærernes, skolens og samarbeidspartnerens dokument, og bør av den grunn ikke inneholde følsomme individkarakteristika. Hvordan skolen har utformet malen blir derfor av sentral betydning for hva lærerne fokuserer på i utviklingen av IOP.

Som jeg tidligere var inne på spør Sjøvoll i innledningskapittelet i avhandlingen om individuelle læreplaner kan være bidraget skolen trenger for å løse differensieringsbehovet for alle elevene (?). Sjøvoll (1999:207) hevder at informantene i hans undersøkelse opplever at arbeidet med innføringen individuelle opplæringsplaner, har gitt dem innsikt som er overførbare til pedagogisk arbeid generelt. Noe av denne innsikten er blant annet knyttet til at konteksten eleven befinner seg i, blir mer systematisk fokusert på. Sjøvoll (1999:207) hevder at systematisk fokus på kontekst forutsetter at planutviklerne har kompetanse i å oppfatte, analysere og forandre læringssituasjonen eleven skal være i. Slik jeg forstår Sjøvoll, er IOP et redskap som potensielt sett kan rette fokus på kontekst og gi læreren informasjon om denne, men det sentrale blir hvordan læreren er i stand til å benytte seg denne informasjonen slik at den kan brukes til å forbedre elevens læringssituasjon. Det er i denne sammenheng didaktisk refleksjon og begrepsinnsikt blir sentrale hjelpemidler for læreren, og arbeid med IOP kan sette kompetanseutvikling på disse områdene på dagsorden. Sjøvolls uttalelse om at det muligens er "et betydelig potensial for tilpasning av opplæring for elever flest i en videreutvikling av dette plansystemet" (jf. 1999:249), viser til at IOP er et bidrag som gjør det mulig å sette systematisk fokus på å differensiere opplæringen og videreutvikle skolens differensieringsordninger. Viktige poeng i denne sammenheng er at lærerne opplever at erfaringer som opparbeides i utviklingen av planene er overførbare til det generelle planleggingsarbeidet læreren utfører (1999:247), at malen for IOP som skolen benytter systematisk kan sette søkelyset på kontekstuelle forhold som kan bedre elevens

læringssituasjon, samt at lærernes kompetanse i henhold til didaktisk refleksjon kan utvikles gjennom det individuelle læreplanarbeidet. Et annet viktig poeng er at de individuelle opplæringsplanene kan være med å synliggjøre skolens særskilte tilrettelagte opplæring. Ved å være hva Sjøvoll (1999:248) kaller ”den pedagogiske stemme” kan planene utgjøre redskapet som formidler skolens tiltak og gjøre tiltakene mulig å kommunisere og evaluere.

Vi har nå fått et innblikk i hvordan Sjøvoll (1999) mener at individuelt læreplanarbeid kan være en bidragsyter i skolens arbeid med å skape en mer tilpasset og inkluderende skole. Relatert til min oppgave, er det av særlig interesse at han ikke kun retter blikket mot IOP sin påvirkning på elever med særskilt tilrettelagt opplæring. Han trekker frem at arbeid knyttet til individuelle opplæringsplaner, også kan få positive virkninger på skolens generelle evne til å differensiere opplæringen til *alle* elever.

2.4. Dagens situasjon i skolen i henhold til tilpasset opplæring.

For å senere kunne drøfte om individuelle utviklingsplaner er en fruktbar tilnærming til tilpasset opplæring, vil jeg gjøre rede for situasjonen i dagens skole relatert til tilpasset opplæring. I denne sammenheng vil jeg trekke frem forskning i forbindelse med evalueringen av L97. Hva sier forskningsresultatene om skolens evne til å drive tilpasset og differensiert opplæring? Jeg kunne også ha trukket frem forskning etter Reform 94, men velger i denne sammenheng å fokusere på grunnskolen. Deretter vil jeg trekke frem et utvalg av utdanningspolitiske dokumenter, som uttaler seg om tilpasset og inkluderende opplæring i dagens skole i Norge. Hevdes det i noen av dokumentene at en individuell plan over opplæringen kan være en interessant tilnærming?

2.4.1. Hvilke hovedtendenser knyttet til tilpasset opplæring og differensiering finner vi i evalueringen av Reform 97?

Norges forskningsråd fikk i oppdrag av Utdannings- og forskningsdepartementet å koordinere en evaluering av Reform 97. Evalueringen av Reform 97 har vært den største samlede satsningen på forskning på grunnskolen noen gang til nå i Norge. I sluttrapporten for evalueringen av Reform 97 oppsummerer forskningsleder Peder Haug (2003, Norges forskningsråd) en rekke av de mest sentrale konklusjonene som har

kommet frem gjennom forskningen. I denne sammenheng velger jeg å trekke frem følgende momenter som jeg finner relevante for tilpasset opplæring:

- L97 oppfattes som motstridende i forhold til at planen uttrykker vekt på tilpasset opplæring til den enkeltes behov og forutsetninger, og at den samtidig vektlegger felles lærestoff og progresjon.
- Inkluderingsbegrepet fremtrer som et uklart begrep i læreplanen. Det er viktig å understreke at inkludering i forhold til fellesskap, deltakelse, demokrati og utbytte er noe som gjelder alle elever.
- Prinsippet om tilpasset opplæring har sterk støtte i skolen, men forskerne finner få tilfeller av tilpassning av innhold. Det viser seg at tilpassning er preget av variasjon i individuell hjelp, mer enn variasjon i oppgaver og vanskegrad i lærestoffet.
- Et hovedmønster i opplæringen, er en kollektiv undervisning av klasser ut fra læreboken.
- Selv om pedagogisk differensiering har vært en hovedmodell siden 1970-tallet, benyttes ofte organisatoriske differensieringstiltak ved skolene. Dette gjelder spesielt elever som får spesialundervisning og elever med et annet førstespråk enn norsk.

Det jeg har trukket frem fra evalueringen av R97 viser i grove trekk at vi fortsatt har et stykke igjen før ”en skole for alle” blir en realitet i norsk skole. Det virker som om den individuelle differensieringen av innholdet i opplæringen er spesielt utfordrende å få til, eller at den kanskje ikke prioritert. Kanskje henger dette sammen med at L97 uttrykker detaljerte lister over lærestoff slik at lærere ikke finner det mulig å gjøre individuelle forskjeller? Eller blir kanskje læreboken klassen bruker enerådende for hvilke innfallsvinkler som benyttes til å belyse forskjellige emneområder for elevene? Det forskningen jeg refererer til ovenfor viser, er at elever i grunnskolen generelt sett i stor grad blir presentert for det samme lærestoffet, men at det blir gitt ulik mengde hjelp for at eleven skal klare seg gjennom det. Men hvordan kan skolen gå frem for å skape en mer tilpasset og differensiert opplæring for den enkelte? Nå skal jeg se nærmere på hva det i NOU 2003:16 – *I første rekke* og Stortingsmelding 30:2004 *Kultur for læring* blir hevdet om tilpasset opplæring, og hvilke tiltak som kan være aktuelle for gjøre tilpasset opplæring bedre.

2.4.2. NOU 2003:16 *I første rekke* og Stortingsmelding 30:2004 *Kultur for læring om tilpasset opplæring, differensiering og individuelle planleggingsverktøy.*

Tilpasset opplæring for alle elever har vært et grunnleggende prinsipp i både lovverk og læreplaner siden M87. Når vi ser lenger tilbake i tid har tilsvarende dokumenter uttrykt mye av de samme ønsker, krav og forventninger gjennom begreper som individualisering og differensiering av undervisningen til den enkelte elev. I dag blir det også rettet mye oppmerksomhet og interesse mot tilpasset opplæring. Dette gjorde jeg delvis rede for i innledningen til oppgaven, men vil her gi en mer grundig gjennomgang av disse forhold.

I 2001 oppnevnte regjeringen et utvalg for å vurdere innhold, kvalitet og organiseringen av grunnopplæringen i norske skoler. Utvalget, omtalt som "Kvalitetsutvalget", presenterte innstillingene NOU 2002:10 *Førsteklasses fra førsteklasse* og NOU 2003:16 *I første rekke*. Jeg vil i denne anledning rette oppmerksomheten mot sistnevnte, og i NOU 2003:16 står det under kapittel 1, Mål, verdier og ambisjoner, med overskrift: En ambisiøs grunnopplæring - tilpasset opplæring for alle:

Norsk grunnopplæring har ambisiøse målsettinger, og det skal den fortsatt ha. Målene og verdigrunnlaget for grunnopplæringen skal gi retning for innsatsen og inspirere elever og ansatte til å strekke seg. Utvalget har grepet fatt i den høyeste av alle ambisjoner; nemlig ambisjonen om å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger. Utvalget foreslår å forsterke lovparagrafen om tilpasset opplæring. Alle elever og lærlinger skal ha rett til å få utbytte av opplæringen ut fra egne forutsetninger. Alle elever og lærlinger skal få erfare at de er del av et fellesskap og blir sett og respektert. Rapporter om læringsresultater og læringsutbytte tyder på at ikke alle får realisert sine evner og anlegg. Noen elevgrupper synes å komme dårligere ut enn andre. Dette stemmer ikke med intensjonene i målene og lovparagrafene. (Min understreking).

I følge sitatet ovenfor foreslår utvalget å forsterke lovparagrafen om tilpasset opplæring. Utvalget hevder at flere rapporter har kommet frem til at det både er usystematiske og systematiske forskjeller mellom forskjellige elevgrupper med hensyn til læringsresultater og læringsutbytte i skolen. NOU 2003:16 viser blant annet til Skogen mfl (2003) som i sin synteserapport "Reform 97 og inkluderingsidéen" peker på det spesielt problematiske i at *alle* i norsk skole ikke alltid har betydd *alle*, men *de fleste* eller *flest mulig*. Det blir også vist til Asbjørn Birkemo sin undersøkelse "Læringsmiljø

og utvikling” (2002) hvor det blant annet viste seg at svake elever på ungdomstrinnet hadde en gunstigere faglig utvikling enn flinke elever.

NOU 2003:16 *I første rekke* (kap.9) skriver at grunnopplæringen skal være tilrettelagt for å inkludere alle, men at utdanningssystemet settes på harde prøver i denne prosessen. Det hevdes at det finnes vanskeligheter både knyttet til tilpasningen til de svakeste elevene og utfordringer knyttet til de faglig sterke elevene, i tillegg til at også andre forhold kan virke sterkt inn på muligheten for tilpasset opplæring for alle. Kvalitetsutvalget ville i denne utredningen forsøke å finne ut hva som skal til for å at inkluderingsperspektivet blir tatt på alvor, både sosialt, faglig og kulturelt, ved å kreve tilpasset opplæring for *alle*, ment som *alle*. De ville klargjøre differensieringsmulighetene og dagens praksis. Det hevdes at forskningen som har blitt gjennomgått om spesialundervisningens funksjon viser at det kan være stor avstand mellom ideologi og praksis når det gjelder tiltakene for elever med behov for særskilt støtte i opplæringssituasjonen, og at det kan være vanskelig å påvise at spesialundervisningen i sin nåværende form (samlet sett) har noen stor effekt. Kvalitetsutvalget foreslår flere momenter som bør endres for at tilpasning og inkludering skal realiseres. De to forslagene som fikk størst oppmerksomhet var som følger:

- Kvalitetsutvalget foreslår å oppheve rettighetssystemet knyttet til spesialundervisning og sette kreftene og ressursene inn i forhold til kravet om tilpasset opplæring for alle. Dette forslaget har bakgrunn i at det hevdes at spesialpedagogisk tenkning har hatt/ har sterkt fokus rettet mot den enkelte elevs vansker og vier i mindre grad oppmerksomhet til skolemiljøet som helhet. Rettighetstenkningen kan også bidra til en diagnostisk tankegang rundt hvem som har krav på hjelp.
- Avvikle kravet om tradisjonell klasseorganisering. Innføre mindre grupper – såkalte basisgrupper som helst ikke burde overstige tolv elever. Forslaget har bakgrunn i at både atferdsproblemer og problemer med å differensiere innenfor klassens ramme har blitt knyttet til den tradisjonelle klasseorganiseringen av lærere og skoleledere.

I Stortingsmelding 30:2004 – *Kultur for læring*, ble forslaget om å avskaffe rettighetstenkningen rundt spesialundervisning, som ble foreslått i NOU 2003:16, ikke

ført videre, men det ble understreket at flere elever burde få tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Forslaget om å organisere elevene i basisgrupper ble videreført, men antall elever i gruppene ble ikke angitt. Det har nå blitt åpnet for å organisere elevene i såkalte ”trygghetsmessige og pedagogisk forsvarlige” grupper. *Et* forslag som ikke har fått stor oppmerksomhet, slik jeg har oppfattet det, er kvalitetsutvalgets anbefalinger knyttet til individuell oppfølging og planlegging i opplæringen. Stortingsmelding 30 – *Kultur for læring* følger ikke direkte opp disse forslagene. I og med at individuell planlegging er sentralt i denne oppgaven, vil jeg redegjøre mer inngående for hva NOU 2003:16 – *I første rekke* mener på dette området.

Utvalget viser til at dagens rett til individuelle opplæringsplaner er knyttet til retten til spesialundervisning etter enkeltvedtak. De skriver at det i det siste året er en tendens til at færre elever får spesialundervisning etter enkeltvedtak, ettersom de elevene med et årlig behov på mindre enn 100 timer spesialundervisning ikke lenger har rett til individuell opplæringsplan. De skal i stedet få dekket sitt behov innenfor de ordinære rammene eller nytte ressurser som er tildelt en annen elev. Utvalget skriver videre at det har blitt foreslått at alle elever burde få en individuell plan, slik at forskjellsbehandling kan unngås og like rettigheter fremmes. De skriver at enkelte skoler allerede praktiserer dette og at også ”opplæringsboka” kan sees på som (i alle fall en del av) en individuell opplæringsplan. Motforestillingene mot en slik løsning har vært knyttet til at økt mengde papirarbeid kan komme i veien for direktekontakten med elevene. Men hvordan vurderer utvalget en slik løsning? Med oppdeling i basisgrupper som grunnlag (ca. 12 elever), mener de det vil bli lettere å utvikle planer ettersom antall elever per lærer blir mindre. Utvalget anbefaler derfor at hver enkelt elev i samarbeid med lærer utvikler en skriftlig arbeidsplan. Et alternativ vil være at det utarbeides en fast plan for basisgruppen, som må fange opp hele basisgruppens bredde. Videre hevder utvalget at det bør være mulig å forenkle og standardisere planarbeidet gjennom gode IKT-baserte rutiner og systemer.

Utvalget mener også at de individuelle opplæringsplanene som finnes i dag er utviklet på normalskolens premisser, og at de ofte beskriver avvik fra ordingen til de andre elevene/lærlingene. De hevder videre at et nytt resonnement rundt individuell oppfølging må på plass, og at dette må fungere så lite byråkratisk som mulig. Med fokus på elevens helhetlige læringsutbytte vil de at en plan for hver basisgruppe skal danne

grunnlaget for den individuelle oppfølgingen. Innenfor disse rammene mener utvalget at de individuelle rettighetene kan omskrives til en plikt for skoleeieren til å tilpasse opplæringen og læringsmiljøet til den enkelte elev/lærling innenfor en inkluderende ramme. Ved spesialpedagogiske enkeltvedtak skal det ut fra dette forslaget være knyttet til basiskompetansen (matte engelsk og norsk) og inneholde eventuelle avvik fra læreplanen. Dette kan gjelde spesielt for elever/lærlinger som har individuell plan ut fra bestemmelser i helse- eller barnelovgivningen. Utvalget trekker også frem viktigheten av å samarbeide med foreldre eller foresatte om utviklingen til barn og unge. De mener at basisgruppens plan skal ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. For å oppsummere kommer det tydelig frem at utvalget mener at individuelt planarbeid, i noe forenklet form i forhold til dagens praksis med individuelle opplæringsplaner, er å anbefale for å tilpasse opplæringen for den enkelte elev. Hvis elevene blir organisert i mindre grupper skal det i følge utvalget bli overkommelig for den enkelte lærer å håndtere det eventuelle merarbeidet og papirarbeidet dette vil medføre. Å standardisere og IKT-basere planarbeidet anbefales.

I Stortingsmelding 30:2004 – *Kultur for læring* blir det hevdet at kvalitetsutvalgets hovedhensikt med forslaget om å fjerne rettighetstenkningen rundt spesialundervisning, var å tvinge frem en ny organisering av opplæringstilbudet som skulle ivareta behovene til de svakeste elevene bedre. Om høringsinstansene som uttalte seg om NOU 2003:16 – *I første rekke*, hevdes det i stortingsmeldingen at det gjennomgående ble påpekt at det var viktig å styrke muligheten for at *alle* kan få tilpasset opplæring. Noen få høringsinstanser støttet forslaget om å fjerne retten til spesialundervisning, mens de fleste var negative til å ta bort retten eller mente problemstillingen ikke var tilstrekkelig utredet. Departementet gikk derfor inn for å videreføre prinsippene i dagens bestemmelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning, men skriver følgende: ”Det er imidlertid et klart mål at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag” (St.meld. 30:2004, *Kultur for læring* 8.2.1). Tilpasset opplæring skal med andre ord i større grad bli realisert innenfor det ordinære tilbudet i klassen. Et spørsmål i forhold til at Stortingsmelding 30:2004 – *Kultur for læring* ikke gikk inn for å fjerne retten til spesialundervisning er følgende: Er det kun relevant med et individuelt planleggingsverktøy, hvis spesialundervisningen hadde blitt fjernet? Eller kan dette være en fruktbar løsningsstrategi for å systematisere, planlegge

og gjennomføre tilpasset opplæring for den enkelte elev på tross av at noen elever fortsatt har rett til spesialundervisning?

Som jeg var inne på i innledningen til oppgaven, argumenteres det i NOU 2003:16 – *I første rekke* for individuell planlegging som et ledd i en mer tilpasset og inkluderende praksis i skolen. Jeg tolker det slik at individuell planlegging ikke er ensidig knyttet til forslaget om å fjerne retten til spesialundervisning. Min oppfatning er at forslaget om individuelle planer er knyttet til at flere enn de som kommer gjennom ”nåløyet” (og som dermed får individuell opplæringsplan) trenger et mer tilpasset opplegg for å få en optimal opplæring. Ikke bare de med rett til spesialundervisning trenger ekstra hjelp og oppfølging, og ikke minst tilpasset opplæring. I Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring* ble ikke forslaget om individuelle planer for den enkelte elev drøftet videre. Jeg tolker det likevel slik at utvikling av individuelle planer kan inngå som et ledd i hva stortingsmeldingen mer bredt omtaler som utviklingsarbeid og tiltak for en bedre tilpasset opplæring.

2.5. Kan individuelle utviklingsplaner knyttes til skolens oppdrag og utfordringer knyttet til tilpasset opplæring?

Tidligere i denne oppgaven har vi sett på skolens oppdrag i henhold til tilpasset opplæring, hvilke prinsipielle tilnærminger til tilpasset og inkluderende opplæringsom som historisk sett vært aktuelle i Norge, eksempler på individuelle planer i norsk skole, og dagens situasjon i skolen i henhold til tilpasset opplæring og forslag til hvordan en kan gjøre den bedre.

Som det har kommet frem gjennom senere utdanningspolitiske dokumenter (jf. NOU 2003:16 og St. meld. 30 (2003-2004)), er tilpasset opplæring stadig et område skolen trenger å forbedre sin kompetanse i forhold til. PP-tjenesten skal i dette henseendet kunne bistå skolen og den enkelte lærer med veiledning i henhold til kompetanseutvikling på dette feltet, som angår spørsmålet; hvordan kan skolen legge opplæringen bedre til rette for *alle* elevene? I forskningsrapporten knyttet til evalueringen av R97 (Haug, 2003) kommer det frem at skolen kan ha problemer med å differensiere opplæringen i henhold til innhold og metoder, og at organisatorisk differensiering fortsatt er utbredt for elever med spesialundervisning. I tråd med

styringsdokumenter for skolen er det i dag den metodiske differensieringstilnærmingen som skal være grunnlaget for skolens tilpassede opplæring, og utbredt bruk av organisatorisk differensiering står i strid med inkluderingsintensjonene skolen skal arbeide for. Så hvordan mener jeg disse forhold kan knyttes opp mot et behov for individuelle utviklingsplaner i norsk skole?

Forskning på individuelle opplæringsplaner (IOP) i skolen (jf. Sjøvoll, 1999) viser at fokus på individuelt planarbeid i lærerkollegiet kan være en styrke for hvordan skolen klarer å tilpasse opplæringen til elever flest, og ikke bare for de med rett til spesialundervisning. Kanskje det ligger et uutnyttet potensiale i individuelt planarbeid? I NOU 2003:16 blir individuelt planarbeid løftet frem som et mulig redskap for at like rettigheter og mindre forskjellsbehandling kan fremmes, men at det hersker tvil rundt de byråkratiske utfordringene et slikt tiltak kan skape. De byråkratiske utfordringene ble også sterkt vektlagt da ”Opplæringsboka” ble forsøkt innført for alle elever i den videregående skolen. I tillegg ble det rettet sterk kritikk mot en såkalt ”detaljert målstyringsideologi”, hvor siktemålet er en nøyaktig planlegging og dokumentasjon av opplæringen helt ned på individnivå. Disse betraktningene vil bli ført videre når jeg i kapittel 4 skal drøfte muligheter og utfordringer knyttet til individuelle utviklingsplaner.

I følge Skogen og Holmberg (2002:177) kan en *individuell utviklingsplan* sammenliknes med en karriereplan som brukes i arbeidslivet. Den tar utgangspunkt i lærings- og utviklingsforutsetningene til den enkelte, og hensikten kan være tosidig. På den ene siden kan den være et administrativt saksdokument som dokumenterer hva elev/hjem og skole har blitt enige om for en viss periode, og på den andre siden kan den være et pedagogisk plandokument til bruk for læreren, eleven og eventuelt de foresatte i arbeidet med opplæringen. For å legitimere behovet for en mer systematisert planlegging over opplæringen for den enkelte elev, for eksempel i form av en individuell utviklingsplan, vil jeg gripe fatt i to viktige aspekter ved tilpasset opplæring; *rettighetstenkningen* (1) og *måloppnåelse* i forhold til elevens opplæring (2).

1) Skolens oppdrag er knyttet til tilpasset opplæring som en *rettighet* som alle elever har krav på i følge opplæringsloven. Elever med rett til spesialundervisning har i denne forbindelse et fortrinn, ettersom de i tillegg til retten til tilpasset opplæring (jf. §1-2), også har krav på en individuell opplæringsplan (IOP) (jf. §5-5). Individuelle

opplæringsplaner er altså en rettighet som er knyttet til elevene som får spesialundervisning. En annen måte å praktisere retten til tilpasset opplæring kan i følge Skogen og Holmberg (2002:177) også være at *alle* elevene får utarbeidet individuelle utviklingsplaner til hjelp i skolearbeidet, selv om dette ikke er eksplisitt uttrykt i opplæringsloven som en konsekvens av retten til tilpasset opplæring. Dette forslaget knytter de opp mot den sterke fokuseringen på tilpasset opplæring for alle elever som har blitt vanlig. Et tilsvarende forslag så vi at kvalitetsutvalget i NOU 2003:16 *I første rekke* drøftet, i tilknytning til å gi alle elever en individuell opplæringsplan. Kanskje vil man etter hvert trenge et administrativt saksdokument som i større grad systematiserer og fremmer elevenes rettigheter knyttet til tilpasset opplæring? Overnevnte utspill viser i alle fall eksempler på hvordan rettighetstenkningen knyttet til tilpasset opplæring, kan bli knyttet opp mot behovet for å ta i bruk et plandokument med elevens læring og utvikling i fokus.

2) Skolens oppdrag er også knyttet til tilpasset opplæring som et middel for å nå sentralt gitte *mål* i opplæringen. Som omtalt ovenfor trekker Skogen og Holmberg (2002) frem individuelle utviklingsplaner som et pedagogisk plandokument. Individuell utviklingsplan som pedagogisk plandokument angår det praktiske arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, slik at eleven skal få mulighet til å arbeide mot målene i skolen ut fra sine forutsetninger og behov. En individuell utviklingsplan kan på denne måten forstås som et pedagogisk verktøy for å planlegge, gjennomføre og vurdere den tilpassete opplæringen til den enkelte elev. I henhold til målstyringstanken som ligger til grunn for læreplantenkningen i den norske skolen, kan en slik plan dreie fokuset mot *måloppnåelse på individnivå*.

I tråd med de ulike differensieringsformene som har blitt anvendt for å tilpasse opplæringen gjennom historien, kan en individuell utviklingsplan kombineres med dem alle: både organisatorisk, innholdsmessig og metodisk. Utfordringen i lys av utviklingen mot en inkluderende skole, blir allikevel hvordan en individuell utviklingsplan kan fungere som et differensieringsverktøy innenfor klassens ramme. Læreren som en metodisk tilrettelegger blir derfor av svært sentral betydning. I lys av erfaringer knyttet til individuelt planarbeid, både knyttet til opplæringsboka og individuelle opplæringsplaner, blir et systematisk planarbeidet ansett som et viktig verktøy for å videreutvikle en profesjonell skole. Som Sjøvoll (1999) påpekte, var det vesentlige

hvordan en arbeidet med individuelle opplæringsplaner, og at planarbeidet ikke automatisk gav positive fordeler. Malens betydning for planarbeidet ble sterkt fremhevet.

Også foreldrenes rolle i henhold til tilpasset opplæring er viktig. I NOU 2003:16 I første rekke, så vi at Kvalitetsutvalget foreslo at basisgruppens plan kunne ligge til grunn for samarbeidet mellom skole og hjem. Forskning viser at skole-hjem-samarbeidet har et betydelig forbedringspotensial og at foreldrenes deltakelse i barnas opplæring kan ha en motiverende effekt på elevenes resultater i skolen (jf. St. meld 14 (1997-98) *Om foreldremedverknad i grunnskolen*, NOU 20003:16 I første rekke). Som et utgangspunkt for videre drøfting gjennom oppgaven vil jeg med utgangspunkt i Rørvik (1998) sin inndeling i tre hovedelement for pedagogisk arbeid: innhold, elev og pedagog/ metode (se ovenfor, jf. fig. 1) derfor utvide denne modellen til også å gjelde foreldrene som et element. Individuelle utviklingsplaner i tilknytning til tilpasset opplæring, kan med utgangspunkt i en slik utvidet inndeling drøftes ut fra fire perspektiver: mål/innholdsperspektivet, elevperspektivet, skole-hjem-perspektivet og lærer/skoleorganisasjonsperspektivet.

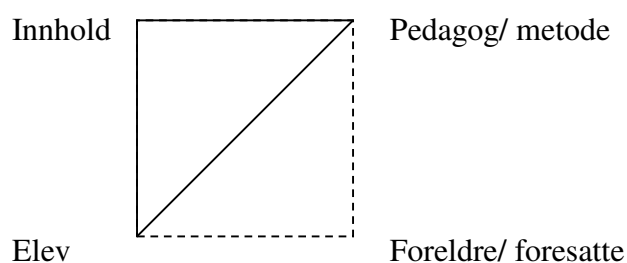


Fig. 2. Utvidet modell, basert på fig. 1 (Rørvik, 1998)

Nå har jeg belyst hvordan jeg mener individuelle utviklingsplaner kan knyttes til skolens oppdrag og utfordringer knyttet til tilpasset opplæring. Nå skal vi se nærmere på Sveriges tilnærming til individuelle utviklingsplaner i skolen, før jeg skal drøfte muligheter og begrensninger knyttet til et slikt redskap.

3. SVERIGES TILNÆRMING TIL INDIVIDUELLE UTVIKLINGSPLANER.

Fokus på ”individuelle utveklingsplaner”, ofte forkortet IUP, har fra statlig hold i Sverige vokst frem på slutten av 1990-tallet. Dette kommer blant annet frem gjennom å lese dokumenter fra departementet (Ds), utredninger og proposisjoner (SOU) samt regjeringens skrivelser (Skr) som har blitt utgitt de senere årene. Denne type planer blir allerede benyttet ved et stort antall svenske skoler i dag, og skoleutviklingsarbeid knyttet til denne type planlegging er utbredt. I likhet med andre begreper, er innholdet i begrepet ”individuell utviklingsplan” et definisjonsspørsmål. Individuelle utviklingsplaner er ikke én bestemt måte å planlegge på, og innholdet, metodikken og hensikten knyttet til en slik plan kan variere. I Sverige har de ikke kommet fram til en ”felles utgave” av individuelle utviklingsplaner, men de forskjellige skolene har utviklet ulike utgaver av slike planer. Et vesentlig fellestrekk for individuelle utviklingsplaner er allikevel at de *søker å planlegge læring og utvikling på individnivå*, ut fra de *nasjonale målene* for skolen. Av overnevnte grunner kan jeg ikke gi noen nærmere bestemt definisjon av hva en individuell utviklingsplan er i form av innhold, da dette kan variere. Det jeg kan gjøre ut fra mine kilder er å gjøre rede for og drøfte hva som kommer frem som formålet med IUP og gi eksempler på hva en slik plan kan inneholde. Jeg skal også drøfte hvilke muligheter og begrensninger som kan knyttes opp mot et slikt redskap i skolen, men det blir først i neste kapittel. Ettersom arbeid knyttet til individuelle utviklingsplaner i skolen er et nokså nytt felt, er det skrevet svært lite fagbøker om temaet. Jeg vil av den grunn støtte meg til utdanningspolitiske dokumenter, utredninger, og forskning som har tilknytning til arbeid med individuelle utviklingsplaner i det svenske skoleverket. Følgende kilder vil være sentrale:

Elfström, Ingela (2004). *Varför individuella utvecklingsplaner? – en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Dette er en pedagogisk forskningsstudie, skrevet ved lærerhøgskolen i Stockholm. Elfström har intervjuet pedagoger i førskolen og skolen.

Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2003:251). *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. Myndigheten för skolutveckling har i henhold til et oppdrag fra regjeringen (U2002/3932/S) gitt 20 grunnskoler mulighet til å utvikle og dokumentere former for individuell planlegging og dokumentasjon. Skolenes egen

dokumentasjon ligger til grunn for denne rapporten, og Myndigheten för skolutveckling gir en analyse av dette arbeidet.

Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2004:462). *Yttrande*. Dette er en høringsuttalelse knyttet til Dnr U2004/2868/S: Individuelle utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan. Utbildningsdepartementet (se nedenfor).

Utbildningsdepartementet (Ds 2001:19). *Elevens framgång – Skolans ansvar*. Dette er en rapport skrevet av en ekspertgruppe innenfor Utbildningsdepartementet, som gjennom konkrete eksempler fra et utvalg kommuner og virksomheter fikk i oppdrag å fremme diskusjon og utvikling av gode strategier for økt måloppnåelse, spesielt knyttet til elever som trenger særskilt støtte. De analyserer behovet for tiltak knyttet til både måloppnåelse og individuell planlegging i grunnskolen.

Utbildningsdepartementet (2003). *Alla skolor ska vara bra skolor – regeringens kvalitetsprogram för skolan* (artikkel nr. U03.005). Dette er informasjonsbrosjyre fra den svenske regjeringen, knyttet til kvalitetsprogrammet de vil gjennomføre i skolen.

Utbildningsdepartementet (Dnr U2004/2868/S). *Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan*. Dette er et forslag fra den svenske regjeringen (promemoria), knyttet til å innføre individuelle utviklingsplaner i skolen.

Oppsummert skal jeg ta for meg følgende aspekter ved individuelle utviklingsplaner:

- hva er formålet med individuelle utviklingsplaner i skolen?
- eksempler på hva en IUP kan inneholde

3.1. Sammenlikning av forhold knyttet til skolen i Norge og Sverige.

Ettersom forhold i den svenske skolen i mer eller mindre grad skiller seg fra hvordan det forholder seg her i Norge, vil jeg før jeg gjør rede for formålene ved IUP, se på likheter og forskjeller knyttet til: aktuelle utdanningspolitiske satsningsområder i relasjon til tilpasset opplæring, skolesystemenes styringsprinsipper og allerede eksisterende tilnærming til planlegging på elevnivå. Jeg vil ikke gi en uttømmende

beskrivelse av disse forhold, men påpeke noen sentrale aspekter. Jeg anser forøvrig de to utdanningssystemene i henholdsvis Norge og Sverige som sammenliknbare, selv om de ikke er like.

Når det gjelder utdanningspolitiske satsningsområder vil jeg trekke frem to ”slagord” fra de respektive land for å eksemplifisere likheter og forskjeller. I Norge er uttrykket ”*Kultur for læring*” blitt frontet gjennom både Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) og reformen ”Kunnskapsløftet”. Med dette slagordet er det blant annet ment å sette søkelyset på skoleorganisasjonen og dens evne til utvikle seg i retning av å bli en bedre tilpasset og inkluderende skole for alle elever i skolen. Dette bringer oss over på det svenske slagordet jeg vil presentere, nemlig; ”Alla skolor ska vara bra skolor”, som er den svenske regeringens overskrift for kvalitetsprogrammet i skolen (jf. Utbildningsdepartementet, 2003). Her blir fokuset rettet mot skolens evne til å være en såkalt ”kunnskapskola” for alle. Forskjellen er kanskje i hovedsak knyttet til at Utbildningsdepartementet i større grad kommer med konkrete anvisninger til virkemidler for hvordan skolen skal gå fram for å kunne bli en skole for alle. En mer systematisert og styrket fokusering på individuell planlegging og dokumentasjon i skolen, er et eksempel. I det norske reformprogrammet ”Kunnskapsløftet” blir kompetanseutvikling for å bedre skolelederne og lærernes evne til å drive tilpasset opplæring fremhevet, men det angis i mindre grad hva en slik kompetanseutvikling bør inneholde.

Både det norske og svenske utdanningssystemet er organisert i tilknytning til overordnede mål- og resultatstyringsprinsipper. Staten angir de overgripende mål og retningslinjer for skolevirksomheten, mens kommunene og skolene har ansvar for gjennomføringen. Det blir fra sentralt hold i begge land, altså utdanningsmyndighetene, utarbeidet læreplaner som skal være styrende for opplæringspraksisen på den enkelte skole. I både Norge og Sverige er det videre tenkt at skolen skal tilpasse den nasjonale læreplanen til sine forhold, gjennom å drive lokalt læreplanarbeid på den enkelte skole. En viktig forskjell mellom de nåværende læreplanene i Norge og Sverige på grunnskolenivå, henholdsvis L97 og Lpo 94, er at de legger opp til ulik grad av detaljstyring i henhold til *hvordan* læreren skal nå målene. I Sveriges nåværende læreplan for det obligatoriske skolevesenet (Lpo 94), deles mål inn i ”mål som skal oppnås” og ”mål som skal streves mot”. Det gis ikke anvisninger om hvordan målene

for skolen skal nås, i form av valg av lærestoff, arbeidsmåter og metoder (jf. SOU 1998:66 *Utredningen om Funktionshindrade elever i skolan*). Norges læreplanverk for grunnskolen, L97, har i motsetning til Lpo 94 mye fokus på ”hvordan” målene skal nås, gjennom detaljerte innholdsanvisninger, obligatoriske arbeidsmåter og metoder (jf. for eksempel gruppearbeid). I disse dager blir det som tidligere omtalt, utarbeidet nye læreplaner for fag i grunnskolen (L06). Kanskje disse vil bli mer like de svenske læreplanene? Som nevnt tidligere i kapittel 2, står det i retningslinjene som er utarbeidet for læreplaner for fag (Utdanningsdirektoratet, 2003), at de nye læreplanene skal gjøres mindre detaljerte. Læreplanene skal inneholde tydelige kompetansemål for hva eleven/lærlingen skal kunne mestre etter endt opplæring på ulike trinn, mens avgjørelser som gjelder organisering, metoder og arbeidsmåter skal overlates til lærestedene.

Av særlig interesse i denne oppgaven er likheter og forskjeller mellom Norge og Sveriges tilnærming til planlegging på elevnivå. Både i Norge og Sverige har slik praksis i hovedsak vært knyttet til å utvikle spesialpedagogiske tiltak for elever med særskilte behov. I Norge har vi som tidligere omtalt de *individuelle opplæringsplanene* som innfallsvinkel til å planlegge for denne elevgruppen. I Sveriges ”grundskola” og ”specialskole” (skole for døve eller hørselskadede elever) skal såkalte ”åtgärdsprogram” (tiltaksprogram) opprettes for den enkelte elev hvis de har behov for særskilt støtte. ”Åtgärdsprogram” har vært lovregulert i ”grundskoleförordningen” siden 1995, men har eksistert som et krav til skolene gjennom læreplanverket siden 1980-tallet (jf. Lgr 80). ”Åtgärdsprogrammet” skal utgå fra elevenes behov, og inneholde både mål, midler og metoder som angår elevens opplæring. Programmet skal omfatte både individuelle og mer organisasjonsrettede tiltak. I ”gymnasieskolan” (videregående skole) har elevene ikke krav på et ”åtgärdsprogram” (jf. SOU 1998:66 *Utredningen om Funktionshindrade elever i skolan*). Sverige har også en egen skoleform som de kaller ”särskola”, som omfatter både ”obligatorisk särskola” (grunnskolenivå) og ”gymnasiesärskola” (videregående nivå). Dagens utdanning av barn og unge med en eller annen form for utviklingsforstyrrelse, både medfødte og senere ervervet, skjer i hovedsak i ”särskolan”. Denne skoleformen skal så langt det lar seg gjøre gi elevene en tilpasset opplæring i tråd med ”grundskolan” og ”gymnasieskolan” (jf. SOU 2003:35 *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*). I ”särskolan” har elevene ikke krav på et eget ”åtgärdsprogram”, men bruker ofte tilsvarende dokument med mer eller mindre tilsvarende funksjoner.

3.2. Hva er formålet med individuelle utviklingsplaner i skolen?

I tilknytning til mine studier av utdanningspolitiske dokumenter og annen litteratur av individuelle utviklingsplaner, ble arbeid med slike planer ofte legitimert og diskutert ut fra behov, ønsker og krav hos utdanningsmyndighetene, elevene, foreldrene og lærerne. For å analysere dette temaet har jeg derfor tatt i bruk de ulike perspektivene jeg gjorde rede for i relasjon til figur 2 (jf. kapittel 2). Perspektivene er som følger: mål/innholdsperspektivet, elevperspektivet, skole – hjem perspektivet og lærer- og skoleorganisasjonsperspektivet. Dette er sentrale perspektiver i opplæringsvirksomheten, som på ulike måter kan relateres til kategoriene som blir fremmet i didaktisk relasjonstenkning: mål, elev, rammer, arbeidsmåter, innhold og vurdering (Engelsen, 1999:226). Jeg vil forsøke å trekke frem sentrale aspekter ved disse perspektivene, samt fokusere på hovedtrekk som spesielt blir vektlagt i det kildemateriale jeg forholder meg til. Ettersom overnevnte perspektiver ofte blir omtalt i relasjon til hverandre, blir fremstillingen noe overlappende.

3.2.1 Mål/ innholdsperspektivet.

Den svenske skolen er som tidligere omtalt styrt i henhold til prinsippet om målstyring. Utdanningssystemet i Sverige knyttes sammen i tre læreplaner, henholdsvis Lpfö98 for førskolen, Lpo94 for den obligatoriske skolen, inklusiv forskoleklassene og fritidshjemmet, samt Lpf94 for de frivillige skoleformene (jf. videregående skoler i Norge). Felles for disse læreplanene er at de nasjonale målene for skolen blir presentert som henholdsvis ”mål att uppnå” og ”mål att sträva mot”. Noen mål er således mer kortsiktige, konkrete og mer knyttet til faglige eller sosiale ferdigheter, mens andre mål er mer langsiktige og innebærer utvikling av ferdigheter eller holdninger som læres og utvikles på sikt, eller som kanskje aldri fullstendig kan læres eller utvikles. Skolens handlingsrom er således knyttet til *hvordan* målene kan oppnås. Det målstyrte arbeidet i skolen krever både en tolkning av målene, ulike innsatser for å nå målene, og dokumentert oppfølging mot målene. Denne prosessen innebærer planlegging, gjennomføring og resultatoppfølging på individnivå, og skal i tråd med læreplanens intensjoner gjennomføres i tilknytning til elevens rett til innflytelse og demokratiske arbeidsformer (Myndigheten för skolutveckling, Dnr 2004:462). Dette er ingen enkel utfordring for den enkelte skole, lærer og elev, og mye av bakgrunnen for behovet for

individuell planlegging og dokumentasjon, for eksempel i form av en individuell utviklingsplan, er knyttet til utfordringen om at alle elevene i skolen skal få mulighet til å delta i planleggingen av sin egen læringsprosess.

I den svenske regeringens kvalitetsprogram for skolen ”Alla skolor ska vara bra skolor”, (Utbildningsdepartementet, 2003) blir det hevdet at skolen skal være en kunnskapsskole for alle elever, hvor elevens utvikling mot de nasjonale målene for utdanningen skal stå i sentrum. Målene i skolen må derfor tydeliggjøres og gjøres kjent for alle involverte parter, slik at både lærer, elev og eventuelt foreldre vet hvilke mål som skal oppnås eller streves mot. En individuell utviklingsplan kan i denne sammenheng betegnes som en plan for målstyring på individnivå – en plan som skal være til hjelp i å følge elevens utvikling mot de nasjonale målene som er satt for skolen. I følge Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2003:251), kan et redskap som IUP øke bevisstheten og forbedre gjennomføringen av det mål- og resultatstyrte systemet i skolen.

3.2.2. Elevperspektivet og skole – hjem perspektivet.

Visjonen om en likeverdig skole for alle i den svenske skolen, blir koblet til økt fokus på individuell tilpassning til den enkelte elev (jf. Utbildningsdepartementet, 2003). Elevperspektivet i henhold til IUP blir ofte behandlet i sammenheng med skole – hjem perspektivet, slik at disse forholdene i noen grad må behandles parallelt.

Informasjon om elevens studieresultat som i dag er lovfestet i den svenske ”grundskoleförordningen”, består av en utviklingssamtale hver termin i alle grunnskolens ni år og karakterer de siste to årene. I tillegg kommer ulike former for tilbakemeldinger, muntlige og skriftlige, individuelle og kollektive. Slik utviklingssamtalen er ment å fungere, skal den gi eleven og foreldrene klar beskjed om elevens studieresultat og utvikling i relasjon til målene i læreplanen og i kursplanene. Foresatte har rett til å få skriftlig informasjon i tillegg til utviklingssamtalen, men slik informasjon skal ikke ha funksjon som karakterer. Informasjonen skal ikke være formalisert eller standardisert, og skal heller ikke overgis uten at det har blitt avtalt i det enkelte tilfelle (Utbildningsdepartementet, Dnr U2004/2868/S).

Ved å innføre IUP som informasjons- og kommunikasjonsverktøy, skal elevene og de foresatte få rett til skriftlig dokumentasjon i tillegg til utviklingssamtalen. Den individuelle utviklingsplanen skal ta utgangspunkt i utviklingssamtalen eleven har krav på hvert semester, og er ment å sammenfatte hvordan eleven skal gå videre i sin studieutvikling, og på denne måten være en fremadrettet plan. Dette er informasjon som anses å være nyttig både for læreren, eleven og foreldrene (Utbildningsdepartementet, Dnr U2004/2868/S). Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2003:251) viser at skolen benytter en rekke begrep og redskap som er koblet til individuell planlegging og dokumentasjon, men selv om navnet på redskapene varierer har de ofte store likheter i forhold til innhold og funksjon. Eksempler på dette er loggbok, planleggingsbok, målbok og elevbok samt handlingsplaner og individuelle studieplaner. Redskap har også blitt utviklet med samme navn men med varierende funksjon og bruksområde, for eksempel ”portfolio” (mappevurdering). Selv om det allerede blir gjort mye i henhold til individuell planlegging, mener Utbildningsdepartementet (Dnr U2004/2868/S) at det er behov for å systematisere og forsterke informasjonen, og det dokumenterte arbeidet for at hver elev skal nå så langt som mulig i sin studieutvikling. Behovet for denne systematiserte og forsterkede innsatsen for individuell planlegging og dokumentasjon mener de at finnes både i ”grundskolan”, ”särskolan”, ”specialskolan” og ”sameskolan”. Utbildningsdepartementet vil derfor innføre individuelle utviklingsplaner for den enkelte elev i alle disse skoleformene.

Den individuelle utviklingsplanen skal være et redskap for elevens læring og utvikling, og bør i følge Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2004:462) inngå både i det daglige pedagogiske arbeidet og i samtale med eleven. Inntil nå har det kun vært elever med rett til særskilt støtte som har hatt krav på individuell dokumentasjon, gjennom ”åtgärdsprogramet”. I og med at hensikten med å opprette et ”åtgärdsprogram” er å planlegge elevens utdanning slik at elevens læring kan optimaliseres, hevdes det i ”Elevens framgång – Skolans ansvar” (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19) at dette burde være et utgangspunkt for arbeidet med *alle* elever, og ikke kun for de med behov for særskilt støtte. Elever med behov for særskilt støtte skal i følge Utbildningsdepartementet (Dnr U2004/2868/S) i tillegg til en individuell utviklingsplan ha rett til å få utarbeidet et ”åtgärdsprogram”. Til forskjell fra ”åtgärdsprogrammene” skal de individuelle utviklingsplanene omfatte alle elevene og fokusere på planleggingen av utdanningens innhold.

Et område som ofte blir løftet frem, er at individuelle utviklingsplaner kan bidra til å bedre informasjonen ved overganger i utdanningssystemet (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19). Bruk av individuelle utviklingsplaner kan blant annet minske risikoen for at verdifull informasjon om eleven går tapt, og at læreren slipper å "begynne på nytt" når eleven byttet skole. Individuelle utviklingsplaner kan være den "røde tråden" som følger eleven gjennom utdanningsløpet.

3.2.3. Lærer- og skoleorganisasjonsperspektivet

Skolen som samarbeidsarena blir av ekspertgruppen bak "Elevens framgång – Skolans ansvar" (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19) hevdet å være av avgjørende betydning for økt måloppfyllelse, og for elever med behov for særskilt støtte. Skolens oppdrag er å se elevenes muligheter og møte problemer med pedagogiske tiltak. Det problematiske knyttet til organisatorisk friheten i henhold til hvordan tiltak skal fremmes, mener ekspertgruppen er knyttet til at mange skoler mangler bevisste strategier, og at dette kan lede til segregerende løsninger. Elevens problemer stopper ofte opp på individnivå, noe som knyttes til at skolen mangler en tradisjon for å vurdere kollegaers arbeid. Gode tiltak rettet mot den enkelte elev, krever en gjennomgående analyse på både individ-, gruppe- og skolenivå. Arbeid med individuelle utviklingsplaner er ment å kunne føre til at skolen får en mer bevisst strategi i henhold til å møte elevenes behov i skolen, slik at ikke eleven kartlegges løsrevet fra den konteksten han eller hun befinner seg i. Noe av hensikten med IUP er at lærerne på den enkelte skolen får et felles utgangspunkt for å samarbeide rundt elevenes læring og utvikling, noe som kan føre til økt kvalitet i dette arbeidet.

I henhold til hvilke økonomiske og ressursmessige konsekvenser innføringen av individuelle utviklingsplaner kan få for skolen, viser Utbildningsdepartementet (Dnr U2004/2868/S) til dagens ansvarsfordeling i henhold til måloppnåelse i skolen. Det er "skolhuvudmännen" som har ansvar for at målene i skolens styringsdokumenter konkretiseres, slik at alle elever gis optimale muligheter for å lykkes ut fra sine forutsetninger. Skolen har ansvar for at alle elever får en individuelt tilpasset undervisning, og at studieutviklingen for alle elever planlegges og følges opp gjennom skoletiden. Det vises til at flere skoler på eget initiativ har innført individuelle utviklingsplaner, da de hevder det gagnar planlegging og evaluering av undervisningen

og dermed også elevene. I forbindelse med utviklingssamtalene blir det gjort mye dokumentasjonsarbeid knyttet til forberedelser og etterarbeid. Departementet mener at kompetansen lærerne trenger i forbindelse med utviklingssamtaler og utviklingsplaner, ikke skiller seg markant fra den kompetansen læreren *alltid* behøver for å gi eleven tilbakemelding, og for å være oppmerksom på hvilke tiltak eleven trenger for å nå målene. Allikevel mener departementet at ”skolhuvudmännen” med fordel kan sette i gang kompetanseutvikling knyttet til gjennomføring av utviklingssamtaler og utforming av individuelle utviklingsplaner. Det hevdes også at lærernes arbeidsbelastning på sikt kan komme til å minske gjennom at lærerne har tilgang på en samlet dokumentasjon som kan komme til nytte for eksempel når elever flytter. Individuelle utviklingsplaner bør i følge departementet ikke medføre økte krav for den enkelte lærer eller skole. Det poengteres også at skolene skal få en viss støtte ved innføringen av individuelle utviklingsplaner. Statens skolverk skal få i oppdrag å følge opp og vurdere implementeringen av bestemmelsene. Myndigheten för skolutveckling skal også ha en viktig rolle gjennom sitt utviklingsstøttende arbeid.

3.3. Eksempler på hva individuelle utviklingsplaner kan inneholde.

Som jeg poengterte tidligere, er ikke individuelle utviklingsplaner én bestemt måte å planlegge på, og innholdet, metodikken og hensikten knyttet til en slik plan kan variere. Et vesentlig fellestrekk for individuelle utviklingsplaner er allikevel at de *søker å planlegge læring og utvikling på individnivå*, ut fra de *nasjonale målene* for skolen. Jeg skal her ut fra kildene jeg forholder meg til kun gi *eksempler* på hva en individuell utviklingsplan kan inneholde, da det ikke per i dag foreligger noen felles tilnærming til dette feltet.

I skrivende stund har ikke den svenske regjeringen endelig vedtatt hva som skal skrives inn i *grundskoleförordningen* i henhold til individuelle utviklingsplaner. Jeg forholder meg derfor til *forslaget* som ble fremmet om innholdet i *grundskoleförordningen* (jf. Utbildningsdepartementet, Dnr U2004/2868/S), og benytter dette kun som et eksempel og ikke et endelig vedtak. I ”Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, sarskolan, specialskolan och sameskolan” (Utbildningsdepartementet, Dnr U2004/2868/S) står det følgende om hva forslaget om å innføre individuelle utviklingsplaner går ut på:

Förslag: Bestämmelser införs om att framåtsyftande, skriftliga individuella utvecklingsplaner skall upprättas för varje elev i grundskolan och motsvarande skolformer. Av utvecklingsplanerna skall framgå vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen och även i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna. Statens skolverk ges i uppdrag att ta fram allmänna råd för de individuella utvecklingsplanerna samt att följa upp och utvärdera tillämpningen av bestämmelserna.

Ovenfor ser vi at Utbildningsdepartementet påpeker at utviklingsplanene skal inneholde informasjon om hvilke tiltak som skal rettes mot elevene, for at de skal nå så langt som mulig innenfor læreplanens og kursplanens innhold. For de elevene som allerede når målene, mener Utbildningsdepartementet at det handler om å gå videre innenfor rammene av læreplanen og kursplanene. Planene kan for eksempel inneholde avtaler mellom lærere, elev og foreldre om de insatser som vil bli nødvendig. Det påpekes at planen ikke skal anvendes som en vurdering av elevens resultat, men derimot utgjøre en plan for den framtidige utvikling og læring. Vurdering av elevens oppnådde resultater skal gis muntlig og fortrinnsvis i forbindelse med utviklingssamtalen som eleven har hver termin.

I "Elevens framgång – Skolans ansvar" (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19) vil ikke ekspertgruppen komme med et ferdig forslag til en individuell utviklingsplan. Det blir fremhevet at den enkelte kommune og skole ut fra sin virksomhet, bør finne tydelige og utviklingsdyktige former og maler som er støttende og veiledende for elevene, foresatte, lærerkollegiet og skolen. Ekspertgruppe har sett på ulike kommunale strategier for hva den individuelle utviklingsplanen kan inneholde, noen eksempler er: kartlegging av sterke og svake sider, læringsprosesser, strategier for måloppfyllelse, evaluering, kortsiktige og langsiktige målsetninger for elevens læring, elevens skolesituasjon, sosial og emosjonell utvikling samt elevens individuelle forutsetninger for læring. Kommunene har som vist ovenfor både fokusert på elevens faglige og sosiale utvikling som ledd i den individuelle planleggingen. Skolesituasjonen blir også vektlagt, men i mindre grad. Ekspertgruppen vil i lys av dette understreke skolens ansvar for å analysere *hele læringsmiljøet*. Et annet punkt de også fremhever er at den individuelle utviklingsplanen skal fokusere på "mål at sträva mot" og ikke kun "mål at uppnå" slik de fremgår i læreplanene. Dette vil i følge ekspertgruppen være et vesentlig bidrag til å styrke måloppnåelsen og kvaliteten i skolen.

I følge ekspertgruppen kan følgende informasjon inngå i en individuell utviklingsplan:

- elevens mål i forhold til de nasjonale målene
- ev. åtgärdsprogram
- ev. skriftlig informasjon fra utviklingssamtalen
- resultat fra nasjonale prøver
- resultat fra nasjonalt diagnostisk material
- ev. skriftlig vurdering når eleven ikke har oppnådd karakter
- lærerkollegiets analyse i tilknytning til eleven (jf. analyse av hele læringsmiljøet)
- skolens individuelle oppfølging og evaluering av eleven

Ekspertgruppen kommer også med anbefalinger i henhold til hva en velfungerende individuell utviklingsplan forutsetter:

- at eksisterende og relevant dokumentasjon legges ved utviklingsplanen, for eksempel åtgärdsprogram, skriftlig informasjon i tilknytning til utviklingssamtalen, skriftlig vurdering når ikke eleven har fått karakterer i et fag, resultat fra nasjonale prøver, lokale prøver, oppfølging og evaluering (jf. informasjon som kan inngå i en individuell utviklingsplan),
- at skolen oppmuntrer eleven til å ta ansvar for sin egen utviklingsplan og gjør foresatte delaktige i arbeidet,
- at eleven og foresatte er enige med skolen om hvilken informasjon som skal dokumenteres,
- at lærere og det øvrige personale bistår med å formulere og revidere målene i den individuelle utviklingsplanen,
- at ”skolhuvudmannen” gir personale støtte og kompetanseutvikling i arbeidet med de individuelle utviklingsplanene.

4. HVILKE MULIGHETER OG UTFORDRINGER KAN KNYTTES TIL INDIVIDUELLE UTVIKLINGSPLANER I SKOLEN?

I forrige kapittel så vi at formålet med IUP kan knyttes til både mål/innholdsperspektivet, elevperspektivet, skole-hjem-perspektivet og lærer/skoleorganisasjonsperspektivet. Når det fra skolepolitisk hold, slik som i Sverige, blir foreslått eller bestemt at nye virkemidler skal tas i bruk i skolen, blir ofte de positive fordelene sterkt vektlagt fremfor de eventuelle utfordringene et slikt forslag kan medføre. I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å nyansere bildet som ble gitt av individuelle utviklingsplaner under kapittel 3, ved å trekke frem både muligheter og utfordringer ved individuelle utviklingsplaner som et redskap for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Flere av områdene jeg vil belyse vil ikke kun angå individuelle utviklingsplaner, men vil også være aktuelle for individuelt planarbeid generelt.

Når et nytt verktøy, som for eksempel IUP, blir tatt i bruk i skolen vil dette påvirke både den pedagogiske teorien og praksisen i skolen. Individuell utviklingsplan som dokument utgjør, som Ingela Elfström (2004) påpeker, i seg selv ingen risiko for skolens virksomhet. Det avgjørende er hvordan planene benyttes og tolkes av de som bruker dem. For at individuelle utviklingsplaner skal være en fruktbar tilnærming for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, er det etter min mening en forutsetning at dette planarbeidet blir gjort i overensstemmelse med det pedagogiske grunnsynet som ligger til grunn for skolens virksomhet. Pedagogisk grunnsyn forstår jeg som ulike verdioppfatninger om hva skolen er til for, og hvordan arbeidet i skole og klasserom bør foregå (Engelsen, 1999:41). Skolen har både Opplæringsloven og et læreplanverk å forholde seg til for å utforme satsningsområder i opplæringen, og disse føringene angår blant annet verdioppfatninger knyttet til mål for opplæringen, elevsyn, syn på læring og undervisning, lærerrollen, skolearenaen og foreldersamarbeid. Dette er forhold som angår pedagogisk arbeid generelt, og en uttømmende beskrivelse av disse forhold ville være å fokusere for bredt i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg vil derfor avgrense disse forhold og forsøke å trekke ut områder jeg synes er spesielt relevant i drøftingen rundt muligheter og utfordringer knyttet spesielt til individuelle utviklingsplaner. Med utgangspunkt i de perspektivene individuelle utviklingsplaner allerede har blitt presentert ut fra, vil jeg fokusere på følgende områder: styrket måloppnåelse, eleven i sentrum, skole-hjem-samarbeid og læreren og skoleorganisasjonen.

4.1. Styrket måloppnåelse.

Som det kom fram under kapittel 3, er formålet med individuelle utviklingsplaner knyttet til å styrke måloppnåelsen i skolen. Individuelle utviklingsplaner kan sees som et ledd i det målstyrte læreplanarbeidet som ligger til grunn for skolens virksomhet, og angår målstyring fra nasjonalt til individuelt nivå. Individuelle utviklingsplaner er sålede det siste leddet i en målstyringskjede, fra den nasjonale læreplanen til den individuelle læreplanen/ utviklingsplanen. Her vil jeg rette fokuset mot *hvilke muligheter og utfordringer individuelt planarbeid kan innebære i henhold til prinsippet om målstyring?* I denne sammenheng vil jeg vektlegge tre spørsmål: Hvilke risikofaktorer kan knyttes til det målstyrte arbeidet i skolen? Balansegang mellom homogenitet og individualitet; hvor ”individuell” kan den individuelle utviklingsplanen være? Hvordan differensiere innenfor det målstyrte systemet?

4.1.1. Hvilke risikofaktorer kan knyttes til det målstyrte arbeidet i skolen?

I rapporten ”Individuell planering och dokumentation i grundskolan” (Myndigheten för skolutveckling, Dnr 2003:251) kommer det frem at enkelte skoler påpeker en rekke ”risikofaktorer” i henhold til målarbeidet i opplæringen. Tre aspekter blir trukket frem: at skolen blir altfor *forutsigbar* hvis hver elevs utvikling trekkes opp med forutbestemte mål, at kun *målbare kunnskaper* blir vektlagt og at for detaljerte mål kan rette fokus på *svakheter* fremfor sterke sider hos elevene.

Disse ”risikofaktorene” kjenner vi igjen fra kritikken som rammet ”opplæringsboka” av blant annet Lærerforbundet med Folkestad (1996) i spissen. Å følge opp prinsippet om målstyring og kravet om at elevene skal nå de oppsatte målene ved hjelp av en slik opplæringsbok, ville i følge Folkestad (1996:129) føre til at kun de forhold i undervisningen som kunne ”måles og veies” ble vektlagt. Mangfold og kreativitet kunne gå tapt til fordel for rammelegging og registrering av hva eleven hadde oppnådd.

Folkestads (1996) kritikk og overnevnte ”risikofaktorer” berører kjernen av hva målstyrt arbeid i opplæringen ofte blir kritisert for. Uenigheten i henhold til målstyring dreier seg i hovedsak ikke om hvorvidt utdanning, skole og opplæring skal være målrettet, men om hvilken funksjon målene skal ha og hvordan de skal formuleres (Engelsen,

1999:103). Knyttet til hvilken *funksjon* målene skal ha i skole og klasserom, dreier uenigheten seg om hvorvidt målene skal direkte styre eller kun være et grunnlag for virksomheten. Hvis målene skal virke styrende, må de også formuleres slik at de tolkes på en entydig måte. Mål som kun skal utgjøre en ramme for virksomheten, kan formuleres mer åpent og mindre entydig (ibid).

Kravet om presise målformuleringer i skolen har sine røtter i det vi betegner som mål-middel pedagogikk og undervisningsteknologi. Kjente representanter for mål-middel pedagogikken er blant andre Ralph W. Tyler, Hilda Taba og Bloom-gruppen, som alle utviklet ulike tilnærminger til målarbeid på 1950- og 60-tallet. Undervisningsteknologien, med blant andre Robert F. Mager i spissen, satte de strengeste kravene til presise målformuleringer, hvor kun mål formulert som ytre observerbar atferd ble regnet som tilfredsstillende (Engelsen, 1999:98).

Mot slutten av 1960- og begynnelsen av 70-tallet vokste kritikken mot slike krav til målpresisering sterkt. På den ene siden var dette en praktisk kritikk som hevdet at slike krav ville være umulige i den daglige undervisningssituasjonen. På den andre siden var dette en fundamental kritikk, rettet mot hvilke konsekvenser ensidig vektlegging av atferdsmål kunne få for vår forståelse av undervisning. Fremtredende talsmenn for denne kritikken var Elliot W. Eisner og Lawrence Stenhouse. Begge hevdet at undervisning har andre viktige oppgaver enn å lede elevene til forhåndspreiserte mål, og en ensidig vektlegging av mål formulert som atferd innebærte derfor en redusert forståelse for hva undervisning er (Engelsen, 1999:99). For å forberede elevene på en verden som læreren ikke har levd i, og for at de senere skal kunne være med å videreutvikle sitt samfunn og kultur, må elevene lære å tenke selvstendig, utføre intelligent analyse og problemløsning, samt få gi uttrykk for sin individualitet gjennom kreative oppgaver. I tråd med disse betraktningene, skilte Eisner mellom tre typer mål eller resultater, samt tre ulike typer undervisnings-/læringsaktiviteter: atferdsmål og atferdsaktivitet, problemløsningsmål og problemløsningsaktivitet, samt ekspressive aktiviteter og ekspressive resultater (ibid). Eisner avviste ikke atferdsmål, men mente de kun var egnet til læringsoppgaver hvor resultatet kunne forutbestemmes. Problemløsningsmål er kjennetegnet ved at oppgaven er gitt og at det blir angitt visse kriterier for å løse den (Engelsen, 1999:100). I motsetning til atferdsmål, får derimot problemløsningsmålene anledning til å variere innen for de gitte kriteriene. De

ekspressive aktivitetene er de som mest av alt gir rom for eleven til å uttrykke sin individualitet. Her skal det gis plass til aktiviteter som er spesielt planlagt og tilrettelagt for den enkelte, men uten tanke på at elevene skal nå fram til forutbestemte mål.

4.1.2. Balansegang mellom homogenitet og individualitet; hvor ”individuell” kan en individuell utviklingsplan være?

Mye av den samme kritikken som har rammet mål-middel tenkningen i pedagogikken, så vi ovenfor at var dagsaktuell i tilknytning til bruk av individuelle utviklingsplaner i den svenske skolen. ”Risikofaktorene” som jeg nevnte tidligere gikk ut på at forutbestemte mål kunne føre til en forutsigbar skole, en skole som kun ville velge å fokusere på målbare kunnskaper og at for detaljerte mål ville kunne føre til en fokusering på elevens svake sider. Den overnevnte kritikken mot ensidig vektlegging på atferdsmål (jf. Eisner i Engelsen, 1999), viser at mål i skole og opplæring ikke nødvendigvis trenger å være svært presise eller legge føringer for et gitt resultat. Grad av forutsigbarhet, grad av målbarhet og detaljstyring kan med andre ord variere innenfor det målstyrte arbeidet i skolen. Dette er således utfordringer som er relevante enten skolen arbeider med individuelle utviklingsplaner eller ikke. Men hvilke utfordringer kan knyttes til at det målstyrte arbeidet i sterkere grad blir rettet mot enkeltindividet, og ikke klassen eller grupper av elever?

Dette spørsmålet berører balansegangen mellom grad av likhet og ulikhet i opplæringen. Skal skolen motvirke faglige forskjeller mellom elevene, eller skal den akseptere at faglige forskjeller mellom elevene kan øke gjennom skolegangen? Skal skolen gi alle den samme kunnskapen, eller kan innholdet tilpasses den enkelte elev? Som Rørvik (1998:118) påpeker, er det et paradoks i utdanningspolitiske dokumenter at elevene skal være både like og ulike. På den ene siden skal elevene ha *lik faglig progresjon*. Skolen skal gi tilpasset undervisning som motvirker forskjeller, slik at den kan forebygge lærevansker og gjøre videre skolegang mulig for flest mulig. Størst mulig homogen kunnskap blir derfor viktig for videre skolegang. På den andre siden skal skolen gi *faglige utfordringer for alle*. Skolen skal gi elevene undervisning og oppgaver som er i samsvar med evner og forutsetninger hos eleven. Dette er et ønske om individualitet, ikke homogenitet, også når det gjelder kunnskap. I arbeid med individuelle utviklingsplaner, blir utfordringen om å balansere mellom homogenitet og individualitet

svært aktuell. Kan for eksempel arbeid med IUP føre til at individualitet blir vektlagt fremfor homogenitet? I følge utdanningspolitiske dokumenter fra Sverige (jf. kapittel 3) skal individuelle utviklingsplaner motvirke forskjeller relatert til måloppnåelse i skolen, gjennom en individualisering av opplæringstilbudet. Homogenitet og individualitet blir i tråd med disse betraktningene ikke sett på som motsetninger, men som et resultat av et gjensidig samspill. For å motvirke forskjeller og læreversker, må det rettes ulike tiltak mot elevene. Den nasjonale læreplanen (både i Norge og Sverige) setter opp mål for opplæringen, slik at ikke elevens forutsetninger og behov alene kan være retningsgivende for hva opplæringen skal inneholde. Den individuelle utviklingsplanen får dermed en utfordring med å differensiere innenfor de gitte rammene læreplanen har risset opp.

4.1.3. Hvordan differensiere innenfor det målstyrte systemet?

I et målstyrt system skal alle elevene i utgangspunktet nå de samme målene. Utfordringen slik jeg ser det, er at differensiering står i fare for kun å innebære tempodifferensiering. Fokuset kan bli for sterkt rettet mot at eleven kun får benytte ulik *tid* på læringsarbeidet, og valg av *innhold* eller *vanskelighetsgrad* kan komme i bakgrunnen (jf. kvalitativ og kvantitativ differensiering) (Engelsen, 1999:153). Dette temaet tar også Ingela Elfström (2004:84) opp når hun stiller spørsmålet; *Hur olik får man vara?* Hun mener at individuelle utviklingsplaner kan sees som ytterligere en måte å kontrollere at alle, men på ulike måter, når det samme forutbestemte målet. Konflikten ligger i at individualiseringen har som mål at alle skal klare de samme tingene. Veien til målet er fleksibel, men målet er gitt. Hun skriver: "Det finns egentligen inget val, alla ska utvecklas enligt samma plan och åt samma håll" (Ingela Elfström, 2004:85).

Selv om de overordnede målene for opplæringen er gitt, er ikke mulighetene knyttet til individuelle utviklingsplaner innenfor et målstyrt system, kun tempodifferensiering. Målformuleringene i nasjonale læreplaner blir ofte veldig generelle, og målene må derfor brytes ned og konkretiseres. I følge Sjøvoll (1999:140) er det viktig at individuelle opplæringsplaner blir utformet i samarbeid mellom partene som er involvert i planarbeidet, og at en kontekstuaavhengig individuell opplæringsplan neppe kan utformes. Dette er betraktninger som også er relevante for arbeid med individuelle utviklingsplaner, da det nettopp er det kontekstnære som byr på mange muligheter. Ved

det individuelle fokuset blir det rettet søkelys på hvordan den enkelte skal kunne nå målene ut fra sine evner og forutsetninger, og ikke ut fra gjennomsnittet eller ”normaleleven” i klassen. Delmålene en skal arbeide med for å nå de nasjonale målene, kan variere fra elev til elev. Graden av individuelt fokus er selvfølgelig opp hvordan en benytter individuelle utviklingsplaner som redskap, men noe av hensikten med slike planer er at de tar utgangspunkt i individet og ikke gruppen eller klassen. Når eleven skal stå i sentrum for opplæringen, er også elevens delaktighet i målarbeidet relevant, noe vi skal se nærmere på i neste delkapittel.

4.2. Eleven i sentrum

Individuelle utviklingsplaner som tilnærming til tilpasset opplæring, berører spørsmål knyttet til vårt syn på hvordan mennesket lærer og utvikler seg. I forrige kapittel (3) så vi at IUP ble beskrevet som et redskap for å støtte elevens læring og utvikling. Det ble vektlagt at elevene selv skulle bidra aktivt til planens utforming, og selv være med på å sette opp målsetninger. Ved bruk av IUP ble det også trukket frem at eleven skulle få bedre informasjon om sin studieutvikling. Den individuelle utviklingsplanen blir fremstilt som et redskap som kan bedre informasjonen ved overgangene i utdanningssystemet, og på den måten være de ”røde tråden” som følger eleven gjennom skolegangen. Med utgangspunkt i disse formålene ved IUP, vil jeg drøfte følgende spørsmål: Hvordan kan elevsyn påvirke vårt arbeid med individuelle utviklingsplaner?

Som jeg påpekte ovenfor er formålet at eleven selv skal bidra aktivt i utformingen av den individuelle utviklingsplanen. Men både lærer, og også foreldrene skal kunne bidra i denne prosessen. Samtidig er en rekke av målene for opplæringen allerede forutbestemt i læreplanen. Et relevant spørsmål er derfor; hvor aktiv og selvstendig er det egentlig rom for at eleven kan være i det individuelle planarbeidet? Her er vi inne på spørsmål som berører balansegangen mellom elev – lærer/ foreldre, i henhold til å formulere mål ut fra de nasjonale målene. Kan det muligens skisseres et spenningsforhold mellom eleven som aktiv deltaker og eleven som passiv mottaker? Før jeg drøfter dette spørsmålet, skal vi se nærmere på ulike faktorer i elevsyn, mer generelt kalt menneskesyn.

4.2.1. Faktorer i menneskesyn/ elevsyn.

Alle som står framfor ei arbeidsoppgåve, må kjenne det dei skal arbeide med. Ingen kan bygge ei bru utan å kjenne materialet. Slik også i pedagogikken. Undervisning og oppseding handlar om å utvikle personen. Derfor må pedagogen vite korleis mennesket er. Inne i seg seier han – meir eller mindre eksplisitt – at sidan eleven er slik eller slik, bør han arbeide på den eller den måten. Derfor er menneskesynet ein premiss når han planlegg arbeidet (Harald Rørvik, 1998:28).

Som Rørvik (1998) påpeker ovenfor, er menneskesynet et premiss når en skal planlegge det pedagogiske arbeidet. Videre skal jeg med utgangspunkt i Rørvik (1998) og Arneberg og Overland (2001), sette søkelyset på sentrale faktorer i synet på mennesket, slik at jeg senere kan drøfte elevsyn relatert til individuelle utviklingsplaner som tiltak.

Arv/ natur og miljø som faktorer i menneskelig utvikling.

Når mennesket blir betraktet som et resultat av *arv eller natur*, blir utviklingen ansett å komme *innenfra*. Mennesket og miljøet blir betraktet som atskilt. Selv om mennesket alltid er i et miljø, kan det enkelte individs læring og utvikling bare forstås på bakgrunn av de forutsetningene for læring og utvikling den enkelte er født inn i denne verden med (Arneberg og Overland, 2001:67). Våre liv blir betraktet som naturgitte. Som Arneberg og Overland (ibid) poengterer, kan dette i verste fall føre til at lærere konsentrerer seg om de elevene som er motiverte og greier å følge med. De øvrige får klare seg som best de kan. Dette hevder de at representerer et negativt syn på mennesket utvikling og læring. Et slikt menneskesyn kan knyttes til at elevens læring og utvikling blir betraktet som et ensidig elevantliggende. Skolen og læringsmiljøet vil i lys av dette synet være mindre relevant å reflektere over (ibid).

Når mennesket betraktes som et *miljøprodukt*, blir omgivelsene det lever i oppfattet som den sentrale påvirkningsfaktoren. Utviklingen blir ansett å komme *utenfra*. Teorier som har hatt mye å si for denne orienteringen, er blant andre psykoanalysens syn på feilutvikling på grunn av uheldig miljø, og atferdsteorienens syn på personlighetsforming gjennom læring og forsterkere i miljøet. I skolesammenheng kommer dette menneskesynet til syne i ulike sammenhenger. Arneberg og Overland (2001:68) trekker frem at elevrollen og lærerrollen tradisjonelt har vært oppfattet slik at det er læreren som

lærer bort kunnskaper, ferdigheter og holdninger, mens eleven er mottaker. Eleven blir betraktet som et objekt i denne sammenhengen. De hevder at et miljøorientert menneskesyn uttrykker et negativt syn på eleven, ettersom det er ensidig opptatt av individets tilpasning til miljøets forventninger og krav.

Mennesket som aktør i egen utvikling.

Oppsummert har menneskesynet blitt diskutert ut fra en enkel arv-miljø-dimensjon. I dagens diskusjon om menneskets læring og utvikling er samspillet mellom arv og miljø en mer aktuell problemstilling, da både arv og miljø har blitt kritisert for å være utilfredsstillende forklaringsmodeller forstått separat. I følge Rørvik (1998:30) er det mer interessant spørre hvilke egenskaper arv og miljø sammen kan føre til. Fra et indeterministisk ståsted vil både arv og miljø være uakseptable årsaksforklaringer på menneskets utvikling. Både eksistensialistisk, kristen og humanistisk teori hevder at mennesket selv har kapasitet til å endre sine egne livsvilkår (Rørvik, 1998:30). Eksistensialistene har argumentert sterkest og mest konsekvent for dette synet. De hevder at det finnes en indre kjerne i mennesket, eksistensen, som unndrar seg forming utenfra. I respekt for denne eksistensen avviser de at mennesket skal formes av andre. Verken pedagoger eller andre har rett til det. I nyere psykologisk teori blir årsaksforholdene gjerne utvidet til å gå begge veier, det er ikke kun arv og miljø som påvirker mennesket, men mennesket påvirker også selv sin situasjon (jf. transaksjonsteori i Smidt og Ulvund, 1999, og konstruktivisme i Nygård, 2000). Spørsmålet blir ikke om individet er fullt ut determinert eller indeterminert, men i hvilken *grad* det er determinert eller indeterminert. Menneskets autonome legning blir trukket inn i arv-miljø-debatten, noe som kan føre til at menneskesynet blir mer nyansert.

I følge konstruktivistisk teori (jf. for eksempel George A. Kelly) kan menneskets autonome legning knyttes til det subjektive i mennesket. I motsetning til de deterministiske menneskesynene vi har vært inne på tidligere, vil et konstruktivistisk menneskesyn representere en omdefinering av menneskets natur (Nygård, 2000:251). Vår selvforståelse blir oppfattet som resultat av en konstruktiv prosess, et resultat som i sin tur får betydning for våre handlemåter og hvordan vi forholder oss til andre mennesker. Mennesket blir oppfattet som selvbestemmende i den forstand at vi er i

stand til å konstruere verden på ulike måter. Gjennom våre konstruksjoner er vi også i stor grad opphavet til vårt eget miljø eller vår egen situasjon (Nygård, 2000:248). Det er ikke kun miljøet som påvirker oss, men vi er selv aktivt med på å påvirke miljøet. Vi er aktører i vår egen læring og utvikling, og ikke kun passive brikker som blir flyttet rundt av påvirkningsfaktorer i miljøet. Dette synet på mennesket kan knyttes til en oppfattelse av mennesket som *indrestyrt*, i motsetning til mennesket som *yrestyrt*. I følge Nygård (2000:287) er det pedagogens oppgave å hjelpe mennesker til å bli klar over den frihet som ligger innebygd i en konstruktivistisk forståelse av mennesket. Verken biologi, historie eller de omstendighetene vi lever under er uvesentlige for oss, men det dette betyr ikke at disse faktorene behøver å ta kontrollen over oss, eller bli vår skjebne.

Optimisme eller pessimisme?

Synet på *kvalitet* i relasjon til hvor gode egenskapene ved mennesket er, enten det dreier seg om fysiologi, miljø eller autonom legning kan få konsekvenser for hvordan vi ser på læring og utvikling (Rørvik, 1998:32). Menneskesynet kan således være enten *optimistisk* eller *pessimistisk*. Den som ser optimistisk på menneskenaturen, er skeptisk til å tvinge den inn i unaturlige baner. Løsningen kan ligge i utfoldelse og selvrealisering. Den som ser mer pessimistisk på menneskenaturen, kan mene at redningen er å finne i miljøet og en mer systematisk oppdragelse, eller at utviklingen er forutbestemt og derfor vanskelig å påvirke. I nyere tid har humanistisk teori vært eksponenter for et optimistisk menneskesyn. Det mer pessimistiske menneskesynet kan for eksempel knyttes til motivasjonspsykologi, hvor tilfredsstillelse av egne behov ofte blir regnet som et fundamentalt motivasjonsprinsipp. Et annet eksempel er biologisk orientert teori, hvor en trekker paralleller mellom menneske og dyr og mener aggresjon er en naturlig del av menneskenaturen (Rørvik, 1998:33). Som Rørvik (*ibid*) påpeker er det antakelig behov for både ”vekst” og ”forming”, men slik de teoretiske standpunktene arter seg i dag er det fortsatt et relativt stort sprik mellom de mest optimistiske og pessimistiske menneskesynene.

4.2.2. Hvordan kan menneskesyn aktualiseres i relasjon til bruk av individuelle utviklingsplaner i skolen?

Bruk av individuelle utviklingsplaner i skolen må være forenelig med det elevsyn som fremmes i skolens styringsdokumenter. I læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, generell del (L93), blir det *integreerte menneske* omtalt som følger (s.50): ”Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” Som det kommer frem av dette utdraget blir både selvrealisering og fostring ansett som viktige elementer for å nå målene for opplæringen. I L97 fremstår eleven som et lærende subjekt, og det blir fokusert på at læreren skal være forbilde og veilede elevene i deres læreprosess (jf. Arneberg og Overland, 2000). Læring og utvikling blir forstått som et samspill mellom individet og miljøet, hvor både individet selv og miljøet rundt er med på å påvirke. Skolen har i tråd med læreplanen et ansvar for å fremme arbeidsmåter som både legger til rette for elevens selvrealisering og lærerens rolle som veileder, slik at balansen mellom lærer og elev speiler at læring og utvikling er produkt av et samspill.

Elevers planlegging, eller lærerens planlegging for eleven?

I rapporten skrevet av Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2003:251), blir forholdet mellom elevens og lærerens rolle i planleggingen mot de nasjonale målene drøftet. Gjennom å undersøke ulike skoler, har det blitt funnet en varierende praksis knyttet til målarbeidet. Dette gjelder både arbeidet med å tilpasse og konkretisere læreplanenes og kursplanenes mål til lokale forutsetninger, samt arbeidet med å bryte målene ned på elevnivå. Det vises til at flere skoler gjør elevene mer eller mindre delaktige når mål skal formuleres for deres læring. Kortsiktige mål som omhandler hva eleven skal gjøre i løpet av uken, blir gjerne knyttet til elevens egen planlegging. Mer langsiktige mål blir gjerne formulert i samarbeid med lærer, og også foreldrene i tilknytning til utviklingssamtalen. En problemstilling som skolene har løftet frem er hvordan de skal finne balansen mellom styring og kreativitet når det gjelder elevenes arbeid med å fremstille mål. Dette dreier seg om hvor mye læreren kan styre elevene mot og i linje med de nasjonale målene, og samtidig skape rom for elevenes egen kreativitet. I rapporten stilles følgende spørsmål (Myndigheten för skolutveckling Dnr 2003:251

s.16): ”Är individuell planering elevens egen planering eller är det lärarens planering för elevens sociala utveckling och kunskapsutveckling?”.

Overnevnte spørsmål belyser balansen mellom elev og lærer, og er et avveinings spørsmål som er høyst relevant når mål skal formuleres på individnivå. I den individuelle planleggingen er det viktig at lærere og andre bidragsytere er bevisste på de utfordringene en slik balanseang innebærer, og at det etableres en reflekterende praksis knyttet til disse spørsmålene. I denne sammenheng kan det være hensiktsmessig med en bevisstgjøringsprosess rundt forholdet mellom hvilket elevsyn/ menneskesyn læreren eller foreldrene har med seg inn i det pedagogiske arbeidet, og hvilke konsekvenser det kan få for grader av elevdeltakelse den pedagogiske praksis åpner for. I forhold til aktør – brikke dimensjonen jeg gjorde rede for tidligere, kan en for eksempel spørre: Ser læreren på eleven som aktør i sin egen utvikling? Hvordan kommer i så fall dette til uttrykk i det daglige arbeidet med elevene? Får elevene bidra aktivt i sin egen planlegging, eller planlegger læreren på vegne av eleven?

Hvordan kan arbeid med IUP påvirke elevens selvoppfatning?

Kan et redskap som individuelle utviklingsplaner legge føringer for hvordan eleven oppfatter seg selv og sine muligheter? To spørsmål vil bli drøftet: Bidrar arbeidet med individuelle utviklingsplaner til at eleven ser seg selv som en aktør, som kan ta ansvar for egen læring og utvikling? Kan bevisstgjøring rundt egen læring og utvikling påvirke elevens selvoppfatning?

Bidrar arbeidet med individuelle utviklingsplaner til at eleven ser seg selv som en aktør, som kan ta ansvar for egen læring og utvikling?

Arbeid med individuelle utviklingsplaner kan knyttes til utvikling av elevens ansvar for egen læring, en målsetning som også er fremmet i læreplanverket (L97). Ansvar kan her forstås som elevens mulighet til å påvirke målsetninger som skal vektlegges i den individuelle planen, samt hvilke metoder eller fremgangsmåter som skal benyttes. I rapporten skrevet av Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2003:251) trekkes det frem at *delaktighet* og *innflytelse* i skolens arbeid og egen hverdag er en forutsetning for at eleven skal kunne ta del i ansvaret for egen læring og utvikling. Samtidig påpekes det at ansvarsfordelingen ikke bør skyves for mye over på eleven, og at ansvaret bør deles

mellom elev og skole. Dette aktualiserer både motivasjonsproblematikk og ulike elevforutsetninger knyttet til ”ansvar for egen læring”. Alle elever er ikke like motivert eller har like gode forutsetninger for å ta et like stort ansvar i egen planlegging, og dette må læreren ta hensyn til i arbeidet med de individuelle utviklingsplanene. Utfordringen blir å tilpasse ansvarsoppgavene til den enkelte, slik at ikke ansvaret føles som en byrde fremfor en motivasjon. Elevens oppfatning av seg selv som ”aktør”, kan ikke påtvinges utenfra gjennom å overlate ansvaret for opplæringen til eleven selv. Vi kan derimot legge forutsetningene til rette for at arbeidsmåtene i skolen er forenelig med et aktørperspektiv på elevene, og at elevene får *veiledning* i å oppdage mulighetene som økt delaktighet og innflytelse kan innebære (jf. Nygård, 2000).

Kan bevisstgjøring rundt egen læring og utvikling påvirke elevens selvoppfatning?

Arbeid med individuelle utviklingsplaner er ment å føre til at eleven opplever en synliggjøring av egen læring og utvikling. Ved å gjøre elevene delaktige i planleggingsprosessen, kan elevene blant annet bli mer bevisste på målene de skal arbeide mot og hva de skal gjøre for å nå dem. I rapporten skrevet av Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2003:251) blir det hevdet at flere skoler beskriver at arbeidet med planlegging og dokumentasjon øker elevenes motivasjon for skolearbeidet. Gjennom at elevene setter relevante mål som er tilpasset egne forutsetninger, gis de mulighet for å nå målene og å lykkes. Elevene blir mer engasjert når de selv kan påvirke og ta utgangspunkt i egne behov. Gjennom dialog om mål og delmål forstår elevene bedre hva som forventes av dem, noe som øker bevisstheten om hva som skal læres og hvorfor. Selv om dette er påstander som er knyttet til arbeid med individuell planlegging og dokumentasjon generelt, og ikke kun individuelle utviklingsplaner, belyser det muligheter knyttet til synliggjøring og deltakelse i opplæringen.

Synliggjøring og bevisstgjøring rundt elevens læring og utvikling kan etter min oppfatning påvirke elevens selvoppfatning på både positive og negative måter, alt ettersom hva som vektlegges i denne synliggjøringen. Er det for eksempel elevens sterke eller svake sider som blir vektlagt i arbeidet med individuelle utviklingsplaner? Blir planarbeidet gjennomført i et ressursperspektiv eller et problemperspektiv (jf. Ogden, 2002)? Som det trekkes frem i rapporten skrevet av Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2003:251) kan det bli et problem om individuell dokumentasjon rundt elevens personlige og sosiale utvikling blir altfor detaljert, og fokuserer på

svakheter fremfor muligheter. Det påpekes at dokumentasjonen rundt elevene kan bli svært detaljert og kan grense til verdivurderinger av elevene som mennesker. Selv om dokumentasjonen opprettes i velvilje, er det en fare for at elevens personlige integritet kan bli krenket. Om den individuelle dokumentasjonen skal utgjøre en støtte for elevens læring, må det anses som viktig at skolens gode intensjoner bidrar til å styrke fremfor å svekke elevens integritet og selvfølelse. Spørsmål som kan stilles er: Hva skal dokumenteres? Hva er målet? Hvordan skal dokumentasjonen anvendes?

Synliggjøring av elevens læring og utvikling, kan også knyttes til at den individuelle utviklingsplanen skal kunne følge eleven gjennom utdanningssystemet. Ved at planen følger eleven fra klasse til klasse og fra skole til skole, kan planen bli en slags "rød tråd" som følger eleven, slik at overgangene skal gå lettere. Lærerne skal på denne måte slippe å "begynne på nytt" hver gang de møter nye elever. Dette er et uttrykk for gode intensjoner, men kanskje ikke helt uproblematisk? Som det blir drøftet i rapporten "Elevens framgång – Skolans ansvar" (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19) har enkelte lærere uttrykt en uro i forbindelse med at elevene tar med seg en uønsket "ryggsekk" ved overgangene. Problemstillingen er kanskje spesielt relevant for elever som av ulike grunner har hatt vanskeligheter i skolen, enten det dreier seg om såkalt "problematferd" eller lærevansker. Som ekspertgruppen i denne rapporten påpeker, er det viktig at informasjonen som overleveres er relevant og at eleven selv og foreldrene har godkjent hva som skal dokumenteres. I henhold til hvilke taushetspliktsspørsmål innføring av individuelle utviklingsplaner kan medføre, viser Utbildningsdepartementet (Dnr U2004/2868/S) til *Sekretess i elevernas inntresse – Dokumentation, samverkan og integritet i skolan* (SOU:2003:103). Denne utredningen kommer frem til at innføring av individuelle utviklingsplaner ikke blir hindret av bestemmelsene om offentlighet og taushetsplikt, men at det er viktig at skolene kan få hjelp og støtte til å utforme utviklingsplanene. Det foreslås at særskilte retningslinjer, kanskje i form av såkalte "allmenne råd", utformes på området. Utbildningsdepartementet mener at de individuelle utviklingsplanene *ikke* skal inneholde sensitive opplysninger som behøver å taushetsbelegges. Om det foreligger et behov for å dokumentere slike opplysninger, mener de at det må vurderes om det er behov for et "åtgärdsprogram". Som nevnt ovenfor skal foreldrene godkjenne hva som skal dokumenteres. Foreldre-hjem-samarbeid blir fremmet som en viktig i arbeidet med de individuelle utviklingsplanene, noe jeg vil drøfte nærmere i neste delkapittel.

4.3. Skole-hjem-samarbeid.

Som jeg gjorde rede for i kapittel 3, er et av formålene med individuelle utviklingsplaner å styrke skole-hjem-samarbeidet. I denne sammenheng vil jeg rette søkelyset mot hvordan foreldre-hjem-samarbeid kan være en viktig faktor i arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, samt drøfte muligheter og begrensninger knyttet til IUP som samarbeidsverktøy i skole – hjem samarbeidet. Jeg vil ta utgangspunkt i følgende spørsmål: Hva er bakgrunnen for at skole – hjem samarbeidet bør styrkes? På hvilken måte kan individuelle utviklingsplaner påvirke samarbeidet?

4.3.1. Hva er bakgrunnen for at skole-hjem-samarbeidet bør styrkes?

For å svare på dette spørsmålet, vil jeg ta utgangspunkt i tre forhold: Grunnlaget for skole – hjem samarbeidet, hvordan foreldremedvirkning kan påvirke elevenes læring og hvordan samarbeidet mellom hjem og skole fungerer i dagens skole.

Hva er grunnlaget for skole-hjem-samarbeidet?

Skolen er en samfunnssak, og er et ansvar for hele befolkningen. Samtidig skal de som har barna sine i skolen, ha anledning til å ytre seg, komme med innspill og få muligheter til å ha innflytelse over den påvirkning barna deres blir utsatt for. Skolen har et avledet foreldremandat, og oppdrar og underviser på vegne av samfunn og foreldre. En sterk foreldremedvirkning er derfor ikke bare ønskelig, men også nødvendig (Arneberg og Overland, 2001). I Opplæringsloven § 1-2 (første og sjette ledd), står det følgende:

Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Det skal leggjast vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar, mellom lærlingar, lærekandidatar og bedrifter, mellom skole og heim, og mellom skole og arbeidsliv.

Som det kommer frem i Opplæringsloven, er et godt samarbeid mellom skole og hjem en viktig utfordring for skolen. Også i L97 er samarbeid et gjennomgangstema, både lærere i mellom, mellom lærere og elever, mellom elevene imellom og mellom lærere

og foreldre. L97 ser på det å samarbeide som en måte å utvikle og kvalitetssikre læringsmiljøet i skolen på (Arneberg og Overland, 2001:54). Med utgangspunkt i L97 har Arneberg og Overland (2001:57) trukket frem tre prinsipper for samarbeidet mellom skole og hjem:

- Foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen. Det gjør at de også må ha et reelt medansvar i skolen.
- Det er skolens ansvar å legge forholdene til rette for at samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan komme i gang. Det skal fra skolens side legges til rette for at foreldrene kan være aktivt med i utviklingen av skolen.
- En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. Dette innebærer at hjemmet må få god informasjon om prinsippene for undervisningen, om hva læreplanen sier eleven skal møte på de ulike trinnene, og om hvilke arbeidsmåter elevene med utgangspunkt i læreplanen skal praktisere i skolen.

Selv om foreldrene har rett til medansvar og innflytelse i skolen, er det allikevel læreplanen som skal skape rammen for dette engasjementet. Læreplanen er et felles forpliktende grunnlag for både lærere og foreldre, og viktig utgangspunkt for dialog. Men hvilke områder skal hjem og skole samarbeide om? Arneberg og Overland (2001:55) trekker frem tre områder som blir understreket i L97:

- Samarbeid om den enkelte elev
- Samarbeid om et godt klassemiljø
- Samarbeid når det gjelder skolevurdering

Som det kommer frem av disse områdene ovenfor, er intensjonen at foreldreinnflytelse skal gjelde flere sentrale sider ved skolens virksomhet. I tråd med L97 sitt syn på foreldreinnflytelse i skolen, fremstår foreldrene som aktive subjekter som både vil og kan ta medansvar for sine barns læring og utvikling. Foreldrene skal ikke behandles som objekter som kun passivt observerer og tilpasser seg skolens autoritet eller tradisjon. Synet på foreldrene som aktive medspillere i skolen virksomhet, er som vist en del av intensjonsgrunnlaget for skolen.

Hvordan kan foreldremedvirkning påvirke elevenes læring?

Flere forskningsresultater tyder på at foreldrenes engasjement i skolen har en positiv påvirkning på elevens læring. Her vil jeg ta utgangspunkt i et utvalg av forskningsresultater som St. meld 14 *Om foreldremedverknad i grunnskolen* (1997-98), trekker frem i forbindelse med foreldrerollen i opplæringen:

En større norsk undersøkelse (Ung i Norge), Program for ungdomsforskning, finansiert av Norsk forskningsråd/Norges allmennvitenskaplige forskningsråd, omfatter 12287 elever på ungdomstrinnet på 67 skoler og ulike forhold ved situasjonen deres. I en spesialrapport for departementet om utdanningstilbud (Wichstrøm, 1993) presenteres disse konklusjonene:

- Elever på ungdomstrinnet opplever i svært stor grad at foreldrene er interesserte i skolearbeidet, at de oppmuntrer elevene, og at elevene får konkret hjelp med skolearbeidet hjemme. Bare et lite mindretall opplever at de ikke får denne støtten hjemmefra. Selv om ungdommene mener at interessen til foreldrene går noe ned gjennom ungdomstrinnet, er interessen fremdeles svært sterk i niende klasse.
- Støtte og hjelp fra foreldrene er langt viktigere for skolemotivasjonen enn sosial klasse, eller om mor og far bor sammen, utdanningsnivået til foreldrene og de intellektuelle interessene deres. Det gjelder i forhold til lekselesing og for holdningen til skolen, og i enda sterkere grad i forhold til regelbrudd og skulking.
- Den interessen foreldrene har for skolearbeidet, virker direkte inn på planene om å gå videre på ulike studieretninger i den videregående opplæringen - uavhengig av den holdningen eleven selv har til skolen og uavhengig av karakternivået til eleven.
- Den sosiale klassen og utdanningsnivået til foreldrene virker inn på om en elev velger allmennfaglige eller yrkesfaglige studieretninger i den videregående opplæringen, men ikke på styrken i motivasjon og utdanningsnivå.

Rapporten konkluderer med at foreldrene er en stor ressurs. De er positivt innstilte og er i stor grad avgjørende for skolemotivasjonen og skoletilpassningen hos eleven. Det blir stilt spørsmål ved om ikke denne ressursen kan utnyttes enda bedre.

Staten Iowa i USA har laget en rapport om foreldreengasjement i utdanningen («Parent Involvement in Education: A Resource for Parents, Educators and Communities»), der en summerer opp ulike undersøkelser fra Epstein (1991 og 1992), Henderson (1987), Davies (1988) og Lontos (1992). Hovedkonklusjonen er at når foreldrene samarbeider med skolen, er det en fordel for alle parter:

For eleven er det en fordel fordi det blant annet fører til:

- mer positive holdninger til skolen
- bedre resultat i lesingen
- bedre hjemmearbeid

For foreldrene er det en fordel fordi det fører til at de:

- får ideer fra skolen om hvordan de skal hjelpe barnet
- lærer mer om hva elevene lærer, og om hvordan skolen fungerer
- støtter barna bedre
- blir mer sikre på hvordan de skal hjelpe barna med å lære
- får et mer positivt syn på lærerne

For lærerne og skolen er det en fordel fordi det fører til at:

- lærerne får moralsk støtte til undervisningen
- foreldrene ser mer positivt på lærerne
- lærerne ser på foreldrene som mer hjelpsomme
- resultatet blir bedre for elevene
- foreldrene støtter skolen

Som vist ovenfor viser både forskning i Norge og i USA at foreldrenes engasjement i elevenes opplæring er av svært positiv betydning for elevenes læring og motivasjon. Elevenes holdning til skolen er også påvirket av dette samarbeidet. I arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, kan derfor samarbeid mellom skole og hjem

være en sentral faktor. I tillegg til de positive konsekvensene samarbeidet kan føre til for eleven, kan også foreldrene og lærerne bli styrket av samarbeidet. På den ene siden kan et godt samarbeid mellom skole og hjem føre til at foreldrene får bedre forutsetninger for å støtte og hjelpe barnet sitt med skolearbeidet, ettersom de får bedre informasjon og innsikt i hva elevene skal lære. På den andre siden kan samarbeidet føre til at lærerne få støtte i arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, ettersom foreldrenes kompetanse om egne barn blir sett på som en viktig ressurs i dette arbeidet.

Hvordan fungerer skole – hjem samarbeidet i dagens skole?

En ting er hvordan vi *ønsker* at samarbeidet mellom skole og hjem skal fungere og hvorfor vi mener det bør være slik, men hva med praksis? Hvordan fortøner skole-hjem-samarbeidet seg i dagens skole?

I NOU 2003:16 *I første rekke*, blir statusen til samarbeidet mellom skole og hjem oppsummert. Det vises til at samarbeidet hjem – skole ikke er noe stort forskningsfelt, men at det har blitt gjennomført en del spørreundersøkelser i løpet av 90-årene, spesielt for å avklare foreldrenes grad av tilfredshet med og deltakelse i foreldresamarbeidet (jf. Vestre 1995, Kvalsund mfl. 1991, Lidén 1997, Hedmarkprosjektet 1997, Nordahl og Sørli 1998, Nordahl 2000 og Nordahl & Skilbrei 2002.)

Hovedmønsteret i disse undersøkelsene er at foreldre er positive til skolen, og at de stort sett stiller opp på konferansetimer og foreldremøter og andre tiltak som iverksettes. De er mest opptatt av at barna deres trives og utvikler seg, og de er i hovedsak fornøyd med den informasjonen som skolen gir. I en undersøkelse gjennomført av Feedback Research for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i 1998, svarte 93 prosent av foreldrene at de som regel deltar på foreldremøter. I konkrete forsøk har det vist seg at foreldre kan være aktive og interesserte i å samarbeide også om innholdet i undervisningen dersom lærerne legger opp til dette. Men de peker på at samarbeidet domineres av skolen, og at foreldrenes reelle innflytelse er svært liten. De formelle samarbeidsorganene er stort sett på plass, men også de fungerer på skolens premisser. Selv om disse organene får større ansvar, fører ikke dette automatisk til at foreldrene generelt blir mer engasjert.

4.3.2. På hvilken måte kan individuelle utviklingsplaner påvirke samarbeidet mellom skole og hjem?

Ekspertgruppen som står bak ”Elevens framgång – Skolans ansvar” (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19) har gjennom sine undersøkelser funnet at det ofte er mangel på kommunikasjon både innen skolen og mellom skolen og hjemmet. I det første tilfellet kan dette føre til at det tar lenger tid å oppdage at elever trenger særskilt støtte, og i det andre tilfellet kan det føre til at hjemmet får liten eller ingen delaktighet i barnets skolegang. I lys av disse betraktningene mener ekspertgruppen at det finnes et stort behov for likeverdighet og struktur for å bedre disse forholdene. At eleven sammen med foreldre/ foresatte og lærerne oppretter en individuell utviklingsplan, mener de kan være et redskap for å bedre samarbeidet knyttet til elevens læringsprosesser. For å belyse hvordan individuelle utviklingsplaner kan påvirke samarbeidet mellom skole og hjem, vil jeg fokusere på tre spørsmål: Hva slags foreldrerolle kan fremmes gjennom samarbeid om IUP i skolen? Hvilke muligheter er knyttet til IUP som redskap for å bedre informasjonen og gi foreldrene medinnflytelse? Hvilke utfordringer kan arbeidet med IUP i skole-hjem-samarbeidet innebære?

Hva slags foreldrerolle kan fremmes gjennom samarbeid om IUP i skolen?

I St. meld. nr. 14 (1997-98) *Om foreldremedverknad i grunnskolen*, blir det poengtert at det er viktig å skille mellom tiltak for å skape et godt samarbeid og foreldreengasjement om utvikling av *eigne barn og klassen*, og tiltak for å øke foreldreengasjementet og foreldreinnvirkningen *på styringen av skolen*. Individuelle utviklingsplaner er først og fremst et redskap som er rettet mot samarbeid mellom hjem og skole på elev- og klassenivå. Foreldrene skal få bedre informasjon om elevens læring og utvikling, samt selv få være med å planlegge opplæringen i samarbeid med eleven og læreren. Sett fra en annen synsvinkel, kan individuelle utviklingsplaner i likhet med andre pedagogiske tiltak skolen iverksetter, være et område som angår foreldrenes medbestemmelse i styringen av skolen. Hvis individuelle utviklingsplaner er et av skolens satsningsområder, kan dette for eksempel være et aktuelt samarbeidstema for skolens ledelse og Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU).

I denne sammenheng, vil jeg rette fokuset på hvordan individuelle utviklingsplaner kan være et redskap for å gi foreldrene bedre forutsetninger for reell innflytelse knyttet til å tilpasse opplæringen for elevene. I NOU 2003:16 *I første rekke*, blir skole – hjem samarbeidet drøftet ut fra to ulike roller : den administrative rollen og utdanningsrollen. Den *administrative rollen* handler om både foreldrenes deltakelse i formelle samarbeidsorgan og deltakelse i enkelttiltak som dugnader, skoleekskursjoner og pengeinnsamlinger. *Utdanningsrollen* handler om foreldrenes direkte deltakelse i elevens/lærlingens opplæring, om deres rolle som sosialt forbilde og om deres bidrag til å etablere varierte læringssituasjoner. Det er utdanningsrollen som det i NOUen blir hevdet at er den aller viktigste i forhold til elevens/lærlingens utvikling. Hvis skolen skal klare å gi alle en tilpasset opplæring, forutsetter dette et velfungerende skole-hjem-samarbeid hvor foreldrene er aktive deltakere i det pedagogiske arbeidet.

Skole-hjem-samarbeidet om individuelle utviklingsplaner, er knyttet til foreldrenes utdanningsrolle. Slik jeg oppfatter at individuelle utviklingsplaner blir fremstilt fra svenske utdanningsmyndigheter, skal arbeidet rundt planene ha to hovedfunksjoner rettet mot foreldrene: informasjon og medinnflytelse. I Sverige skal den såkalte utviklingssamtalen danne grunnlag for dialogen og delaktigheten mellom elev, foreldre og lærer. I utviklingssamtalen skal det settes nye mål for eleven, med utgangspunkt i læreplanen, skolens lokale mål og elevens resultater (Myndigheten för skolutveckling, Dnr 2003:251). Den individuelle utviklingsplanen, blir en plan for å dokumentere disse målene. I Norge har vi den såkalte ”lærer-, elev- og foreldresamtalen”. I forskriften til Opplæringsloven, § 3-2 *Skolen og kontakten med heimen*, står det følgende:

Skolen skal halde god kontakt med foreldra. Kontaktlæraren skal minst to gonger om året ha ein planlagd og strukturert samtale med dei. I samtalen skal kontaktlæraren mellom anna gjere greie for korleis eleven står i høve til dei måla som er sette i læreplanverket og korleis eleven arbeider til dagleg. Samtalen skal munne ut i ei oppsummering, mellom anna med sikte på å bli einige om kva det særskilt skal leggjast vekt på i det vidare arbeidet. Etter fylte 12 år har eleven rett til å vere med.

I tillegg til samtale kan ein nytte skriftleg melding når skolen og/eller heimen finn det formålstenleg. Skriftleg melding skal alltid sendast når foreldra ikkje møter til samtale.

Som det kommer frem i forskriften, skal samtalen avsluttes med en oppsummering. Skriftliggjøring av hva eleven, foreldrene og læreren har kommet frem til er ikke et krav, men en ”skriftlig melding” kan benyttes ved behov.

Hvilke muligheter er knyttet til IUP som redskap for å bedre informasjonen og gi foreldrene medinnflytelse?

Et fellestrekk ved dokumentene jeg har benyttet meg av knyttet til IUP i den svenske skolen, er at planarbeidet kan fremme tydelighet og struktur rundt samarbeidet om den individuelle planleggingen. Dette er en påstand som også Sjøvoll (1999:76) trekker frem i henhold til bruk av *individuelle opplæringsplaner* i den norske skolen. Han mener et slikt redskap kan gjøre pedagogikken og kravene mer synlige for elever, lærere, foreldre og hjelpeinstanser. Synliggjøring av pedagogikken skolen står for og tydeligere krav mellom partene i samarbeidet, blir også oppfattet som en viktig hensikt med å benytte individuelle utviklingsplaner. I en intervjustudie om individuelle utviklingsplaner blant førskolelærere og lærere på småskoletrinnet, kom Ingela Elfström (2004) frem til at de fleste intervjuede mente at tydeligheten om hva førskolen og skolen står for øker. Foreldrene forstår bedre hva barna gjør og skal lære seg i skolen, og gjør det mer konkret. Det blir også tydeligere hvilke krav som stiles til foreldrene og at det handler om et delt ansvar.

Hvilke utfordringer kan arbeidet med IUP i skole-hjem-samarbeidet innebære?

En viktig utfordring for at arbeid med individuelle utviklingsplaner skal bidra til økt medinnflytelse fra foreldrene, er at *alle* foreldre blir gitt anledning til å delta ut fra sine forutsetninger. Samarbeidet kan ikke utelukkende skje på skolens premisser, og foreldrene må komme til ordet. I denne sammenheng er det viktig at skolen oppfatter foreldrene som ressurser, og ikke som en trussel mot egen yrkesidentitet (Arneberg og Overland, 2001). John Cederstrøm (i Arneberg og Overland, 2001:58) konkluderer i sitt forskningsarbeid med at skole-hjem-samtalen vurderes som god fra lærerhold dersom foreldrene har akseptert lærernes vurderinger, og som dårlig hvis de gjør innsigelser. I likhet med John Cederstrøm mener Sunil Loona (i Arneberg og Overland 2001) ut fra et minoritetsperspektiv, at samarbeidet langt på vei skjer på skolens premisser. I følge

Sunil Loona skjer samarbeidet ut fra en hypotese om at skolens oppgave overfor hjemmet er å kompensere for eventuelle mangler ved hjemmets kultur.

I tråd med overnevnte betraktninger om skole-hjem-samarbeidet, spør Ingela Elfström (2004): "Barnens och elevernas föräldrar kommer från olika samhällsklasser och kulturer. Får det konsekvenser för utvecklingsplanerna?" Hun viser i denne sammenheng til at syn på læring og utvikling er kulturelt betinget, og at det er et vesterlig syn som preger både læreplanen og lærernes vurderinger. Dette kan kanskje føre til en holdning om at foreldrene skal dele ansvaret for barnets utdanning, men på skolens vilkår. Disse problemstillingene gjelder ikke bare minoritetsspråklige foreldre, men også andre foreldre som ikke deler skolens kultur eller talemåte. En viktig utfordring i arbeidet med de individuelle utviklingsplanene, er at også skolen tilpasser seg foreldrene. Som Sunil Loona (i Arneberg og Overland, 2001) trekker frem, må lærere kommunisere et språk som foreldrene forstår. Den mest effektive måten å utelukke foreldre på, er å opprettholde skolespråket og oppføre oss på en måte som om dette er noe alle som skal stelle med skolesaker, må mestre. I lys av disse betraktningene, står lærerne ovenfor store utfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole om å tilpasse opplæring til den enkelte. Men lærne står også ovenfor andre utfordringer når det gjelder å tilpasset opplæring; nemlig samarbeidet i lærerkollegiet og skoleorganisasjonen. Dette skal vi se nærmere på i neste delkapittel.

4.4. Læreren og skoleorganisasjonen.

I kapittel 3 kom det frem at et av formålene med å arbeide med IUP, er å støtte lærerne i å møte elevenes behov i skolen (jf. Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19). To forhold ble vektlagt: IUP som bevisst strategi og felles utgangspunkt for samarbeid rundt elevenes læring og utvikling, og IUP som verktøy for å kartlegge elevene i nær sammenheng med den konteksten de befinner seg i. Samtidig blir det hevdet fra det svenske Utbildningsdepartementet (jf. Dnr U2004/2868/S) at innføringen av individuelle utviklingsplaner i skolen, ikke vil medføre økt arbeidsbelastning for lærerne. For å drøfte lærer- og organisasjonsperspektivet knyttet til individuelle utviklingsplaner, vil jeg fokusere på to spørsmål: Hvilke muligheter kan knyttes til IUP som kartleggings- og planleggingsverktøy? Hvilke utfordringer kan knyttes til å innføre IUP på den enkelte skole og i lærerkollegiet?

4.4.1. Muligheter knyttet til IUP som kartleggings- og planleggingsverktøy.

Muligheter knyttet til IUP som kartleggings- og planleggingsverktøy, vil jeg drøfte ut fra tre innfallsvinkler: IUP som felles refleksjonsgrunnlag rundt tilpasset opplæring, IUP som arbeidsmåte for å legge til rette for og følge med på enkeltelevens læring og utvikling, og om IUP kan føre til en individorientert tilnærming til tilpasset opplæring.

IUP som felles refleksjonsgrunnlag rundt tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring for alle elever, er en stor utfordring for lærerne og skolen som organisasjon. Som jeg omtalte i innledningen til oppgaven, hevder Peder Haug (2004b) at det ikke er nok med en såkalt "smal" tilnærming til tilpasset opplæring, kun rettet mot organiseringen av undervisningen. Han mener at en "vid" tilnærming til dette feltet er nødvendig, noe som innebærer å ta utgangspunkt i at tilpasset opplæring er en overordnet måte å forstå undervisning og opplæring på. Det er ingen enkel metode for handling, og en må se og vurdere hele virksomheten i skolen som en helhet og ikke isolere enkelte deler. I tråd med Peder Haug (2004b) sine betraktninger av tilpasset opplæring, kan muligens individuelle utviklingsplaner beskrives som en metode og ikke en såkalt helhetlig tilnærming til tilpasset opplæring.

For at redskap som for eksempel individuelle utviklingsplaner skal bli virkningsfulle for å støtte elevens læring og utvikling, hevder Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2003:251) at de må betraktes som deler i en helhet. Det blir hevdet at skolenes arbeid med individuelle utviklingsplaner, bør ta utgangspunkt i et videre begrep: individuell planlegging og dokumentasjon. Dette er et omfattende begrep, som angår redskap som loggbok, mappeevaluering og individuell utviklingsplan, og som forutsetter tolkning av læreplanens og fagplanenes mål.

Individuelle utviklingsplaner som metode kan i lys av både Peder Haug (2004b) og Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2003:251), stå i fare for å få en begrenset verdi hvis de ikke inngår i en mer helhetlig ramme. Spørsmålet blir om arbeid med individuelle utviklingsplaner kan påvirke lærernes arbeid med tilpasset opplæring innenfor en slik helhetlig ramme(?).

Ekspertgruppen som står bak ”Elevens framgång – Skolans ansvar” (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19) hevder at graden av måloppnåelse i skolen, er knyttet til hvordan skolen fungerer som samarbeidsarena. Skoler som har etablerte samarbeidsarenaer som fungerer som naturlige fora for diskusjon og planlegging, har bedre forutsetninger for at elevene skal nå utdanningsmålene enn på andre skoler. På skoler med slike samarbeidsarenaer, er det større grad av fleksibilitet og samarbeid i arbeidslag som blant annet kan komme til uttrykk gjennom kreative arbeidsformer og arbeidsmåter. Forutsetninger for at en slik positiv utvikling på skolen skal kunne finne sted, hevder de er knyttet til at skolens personale har et felles bilde av skolens oppdrag, samt at de har et felles utgangspunkt når det gjelder oppfatninger av forutsetninger for elevers læring. I denne sammenheng blir individuelle utviklingsplaner fremmet som et redskap som kan bidra til et felles fokus. Planarbeidet kan skape forutsetninger for å utvikle mer systematiske og likeverdige tilnæringer til arbeidet rundt elevene.

I kapittel 2, redegjorde jeg for hvordan Sjøvoll (1999) beskrev forholdet mellom individuelt læreplanarbeid og didaktisk refleksjon. Slik jeg forstod Sjøvoll (1999), hevdet han at den didaktiske refleksjonen knyttet til planarbeidet kunne gjøre lærere bedre rustet til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Didaktisk refleksjon knyttet til individuelle opplæringsplaner, er elementer som allerede inngår i de fleste læreres kompetanse. Som Sjøvoll (1999) påpekte, kunne kanskje denne kompetansen være nyttig å overføre til arbeid med alle elever. Knyttet til disse betraktningene, vil individuelle utviklingsplaner være en måte å favne bredere enn individuelle opplæringsplaner. Prinsippene knyttet til å skape et felles refleksjonsgrunnlag kan være noe av de samme. Ved at lærerkollegiet utvikler en felles mal eller modell for hva den individuelle utviklingsplanen skal inneholde, kan sentrale begreper og temaer knyttet til tilpasset opplæring drøftes. Med utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning (jf. Bjørndal og Lieberg, 1978) kan vi for eksempel stille disse spørsmålene: Hvilke forhold skal vi vektlegge når *elevene* skal kartlegges? Hvilke *mål* skal vektlegges i planen? Skal *rammevilkår* inngå som et ledd i planen? Skal vi omtale *arbeidsmåter*, eller bare *innhold*? Hvordan forholder planen seg til *evaluering*? Ved å drøfte tilpasset opplæring med utgangspunkt i individuelle utviklingsplaner, kan lærerne få et utgangspunkt for diskusjon og refleksjon. Individuelle utviklingsplaner er ikke en tilstrekkelig tilnærming, isolert sett, men kan inngå i skolens utviklingsarbeid rundt tilpasset opplæring.

IUP som arbeidsmåte for å legge til rette for og følge med på enkeltelevens læring og utvikling.

I tilknytning til lærerens arbeid med å tilpasse opplæringen for alle elever, skriver Ekeberg og Holmberg (2004:20/21) at det kreves andre ferdigheter i tillegg til fagkunnskap og fagdidaktikk. De hevder at læreren behøver evne til å kartlegge den enkelte elevens utvikling og læringsstrategier for å ha mulighet for å tilpasse fagstoffet til utviklingsnivået, samt å velge tilnæringsmåter som er tilpasset enkeltelevens opplæringsbehov. Det er ikke tilstrekkelig å vite *hva* det står i læreplanen at eleven skal lære – læreren må også vite noe om *hvordan* eleven lærer. I denne sammenheng viser Ekeberg og Holmberg (2004) til Vygotsky, som hevdet at det var hensiktsmessig å finne frem til elevens ”nærmeste utviklingszone” for å fremme læring og utvikling. Elevens læring er en prosess, og det er denne læringsprosessen læreren trenger å ha kunnskap om for å tilrettelegge opplæringen best mulig (Skogen og Holmberg, 2002:177). I tillegg til å følge med på hva eleven har lært, er det en fordel at læreren finner ut hvordan eleven arbeider med nytt lærestoff, og om det skjer en utvikling (ibid).

Skogen og Holmberg (2002) mener at individuelle utviklingsplaner kan være et hjelpemiddel for både lærer og elev i arbeidet med tilpasset opplæring. De mener det er elevens behov og forutsetninger som skal ligge til grunn for innholdet i en slik utviklingsplan, som skal forholde seg til: a) målet for opplæringen, b) innholdet i undervisningen, c) hvordan opplæringen skal drives.

I tilpasset opplæring skal den enkelte elevs behov være utslagsgivende, men det skal tas utgangspunkt i både den generelle delen av læreplanen og læreplanene i fagene. For at en individuell utviklingsplan skal kunne tilpasses elevenes behov, må den bygge på kartlegging. Skogen og Holmberg (2002:178) mener følgende områder må avklares:

- Elevens ressurser, egenart og læreforutsetninger
- Elevens totalsituasjon
- Personalets forutsetninger (kompetanse) og behov
- Praktiske forutsetninger og rammebetingelser

Deretter mener Skogen og Holmberg (2002:178) følgende spørsmål må stilles:

- Hva slags kompetanse er det realistisk å sikte mot i faget?
- Hva er de viktigste opplæringsbehovene i faget?
- Hvilke læringsstrategier benytter eleven i faget?
- Hva er en realistisk opplæringssituasjon i faget i et langsiktig perspektiv?

Skogen og Holmberg (2002:178) mener et viktig siktemål med en slik plan, er at den skal være et sentralt dokument i forhold til evaluering av den tilpassede opplæringen. Nådde vi de oppsatte mål? Hvis ikke, hvorfor? Hvilke mål bør vi sette for kommende periode?

Kan IUP føre til en individorientert tilnærming til tilpasset opplæring?

Ettersom den individuelle utviklingsplanen skal være en plan for den enkelte elev, kan det være på sin plass å drøfte om planarbeidet kan føre til en *individorientert tilnærming* til tilpasset opplæring? For å møte utfordringene knyttet til tilpasset opplæring, mener Thomas Nordahl (2004), at vi kan gå frem på to måter. Han skiller mellom et individorientert og et kontekstuellt perspektiv på tilpasset opplæring:

Kontekstuellt perspektiv. Å kritisk drøfte om skolens mål, innhold og organisering er tilpasset alle elevgruppers behov og forutsetninger, og ut fra dette eventuelt endre grunnleggende trekk ved organisering og innhold i skolen.

Individorientert perspektiv. Å iverksette individuelt relatert spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak til de elevene som det er vanskelig å undervise innenfor de tradisjonelle rammene i skolen, ut fra en forståelse av at årsaken til lærevansker og problematferd er knyttet til den enkelte elev.

Thomas Nordahl (2004) hevder at arbeidet med å realisere tilpasset opplæring i større grad bør fokusere på skolen som organisasjon og de kontekstuelle betingelsene i skolen. Han viser til at all læring og alle handlinger i skolen foregår i et samspill med de omgivelsene som til en hver tid finnes i den enkelte skole. Han skriver:

Både positive og negative læringsresultater innen så vel skolefaglige som sosiale og personlige områder bør derfor analyseres og forstås i forhold til omgivelsene i skolen. Dette gjelder både elever som ut fra skolens synspunkt handler og lærer på en hensiktsmessig måte og elever som ikke viser de læringsresultater eller den atferd som forventes. Ved ensidig å rette søkelyset mot eleven, frigjør vi atferden og læringsresultatene fra de omgivelsene eller den kontekst som de forekommer i.

Thomas Nordahl (2004) mener at skoleverket i Norge i stor grad har brukt en individorientert tilnærming, og særlig spesialundervisning som metode for å hjelpe elevene med "sine problemer". Han hevder at spesialundervisning i det offentlige skoleverket fremstår som et rasjonelt og hensiktsmessig viremiddel som gir de aktuelle elevene tilpasset opplæring. Han mener den institusjonelle praksisen knyttet til spesialundervisning i skoleverket kan sees på som et svar på behovet for stabilitet, orden og sikkerhet i utdanningsfeltet. Spesialundervisning som et rasjonelt og stabilt svar på elevers problemer i skolen hindrer imidlertid skoleverket i å trenge bak eller bevege seg ut over sin egen funksjonalistiske praksis. Nordahl hevder at skolen har blitt beskyttet mot usikkerheten omkring resultatene av dagens praksis fordi mistilpassning og problemer i skolen har blitt sett på som vansker, skader og avvik hos eleven. I stedet for å sette søkelyset på egen praksis har skolen rettet oppmerksomheten mot den enkelte elev. Nordahl trekker også inn PP-tjenesten, som han i høy grad mener er en del av denne individrettede praksisen. Han mener at når hovedfokus gjennom kartlegging og diagnostisering rettes mot enkeltelever bidrar det samtidig til at fokus rettes vekk fra læreren og klasserommet. Nordahl mener at det må fokuseres mer på den kontekstuelle tilnærmingmåten for å realisere tilpasset opplæring i skolen.

Som jeg redegjorde for ovenfor, legger Skogen og Holmberg (2002) vekt på kartlegging av både individ og system. Den individuelle utviklingsplanen skal bygge på en utredning av behov og forutsetninger hos både elev, lærer og skoleorganisasjonen. I likhet med Skogen og Holmberg (2002), mener ekspertgruppen som står bak "Elevens framgång – Skolans ansvar (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19) at skolens kartlegging av elevens måloppnåelse ikke må stoppe ved den enkelte eleven. For å kunne komme frem til hvordan innsatser og tiltak kan lede frem til økt måloppnåelse og kvalitet i skolens arbeid, forutsetter det en kvalifisert analyse av elevenes skolemiljø. Skolen må være i stand til å beskrive og analysere virksomheten på både individ-, gruppe- og skolenivå. Både "åtgärdsprogram" og individuelle utviklingsplaner skal i tråd med disse betraktningene ikke kun angå den enkelte eleven, men også prosesser på

gruppe- og skolenivå. Ekspertgruppen mener at slike gruppe- og skoleanalyser ikke trenger å skrives på nytt for hvert enkelt individ, men at de kan være et utgangspunkt for planlegging, gjennomføring og vurdering.

Som et forskningsgrunnlag knyttet til individuelt planarbeid og fokus på kontekstuelle faktorer, vil jeg vise til Sjøvolls (1999) forskning om individuelle opplæringsplaner (IOP) som jeg har gjort rede for tidligere (jf. kapittel 2). Sjøvoll (1999) fant *ikke* grunnlag for å hevde at arbeid med IOP isolert fremmer eller forsterker en individuerende tenke- og handlemåte i skolen. Han mente tvert i mot, at individuelle opplæringsplaner kan bidra til å fokusere på kontekstuelle forhold i skolen. I denne sammenheng viste han til betydningen av utformingen av *modellen* eller *malen* som den individuelle opplæringsplanen bygger på. Ved utvikling av en felles mal, kunne dette gi føringer for et systematisk arbeid knyttet til å sette organisasjonen i fokus når tiltak skulle utarbeides i skolen. Planarbeidet kunne bidra til å øke bevisstheten om hva som kan tilrettelegges i skolen, og hvordan skoleorganisasjonen kan tilpasse seg for å møte elevenes behov. Forskning knyttet til IOP i skolen kan selvfølgelig ikke overføres direkte til hvordan arbeid med individuelle utviklingsplaner kan utarte seg. Sjøvoll (1999) peker allikevel på en viktig mulighet ved individuelt planarbeid: Å sette et bevisst og systematisk fokus på de faktorene en ønsker å vektlegge i skolens arbeid. I henhold til å rette fokus på de kontekstuelle betingelsene som påvirker elevens læring og utvikling, kan malen som de individuelle utviklingsplanene er bygget på få en sentral betydning. Malen kan ta utgangspunkt i både elevens, lærerens og skolens forutsetninger og behov i henhold til å skape en tilpasset opplæring.

4.4.2. utfordringer knyttet til å få gjennomslag for IUP på den enkelte skole og i lærerkollegiet.

For å drøfte utfordringer knyttet til å få gjennomslag for IUP på den enkelte skole og i lærerkollegiet, vil jeg i hovedsak ta utgangspunkt i to spørsmål: Hvilke faktorer må tas hensyn til hvis lærerne skal oppfatte IUP som et nyttig verktøy? Kan arbeid med IUP bli en økt arbeidsbelastning, og en byråkratisering av skolehverdagen?

Hvilke faktorer må tas hensyn til for at lærerne skal oppfatte IUP som et nyttig verktøy?

For at de individuelle utviklingsplanene skal oppfattes som et nyttig verktøy av lærerne, trekker ekspertgruppen bak "Elevens framgång – Skolans ansvar" (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19) frem følgende forhold (s.38): "För at den individuella utvecklingsplanen skall få någon reell verkan måste den analyseras och inngå i arbetslagets dokumenterade planering". Ekspertgruppen (ibid) viser til at planen hele tiden må benyttes i det daglige arbeidet, og stadig videreutvikles. Slik jeg forstår ekspertgruppen, er et viktig moment i denne sammenhengen, at skolen selv får stor frihet til å utforme de individuelle utviklingsplanene. De må så å si harmonisere med skolens virksomhet og de informasjonsbehov som finnes på de ulike skolenivåer, hos elevene og hos foreldre/ foresatte. Ekspertgruppen viser til at det finnes flere eksempler på at beslutninger om individuelle utviklingsplaner i de kommunale bestemmelsene ikke får gjennomslag i virksomheten på grunn av bristende kunnskaper, engasjement og forutsetninger i skolene. I denne sammenheng hevdes det at forutsetningen for at intensjoner og beslutninger skal få gjennomslag i den praktiske virksomheten kreves det at relasjonen mellom "formuleringsarenaen" (de som vedtar ideene) og "gjennomføringsarenaen" (de som skal sette ideene ut i praksis) er bygget på tillit. Beslutninger på alle nivåer må være godt underbygget og forankret for at denne tillitten skal oppstå. Ekspertgruppen fremhever også at det kan være usikkerhet på skoler om hva arbeid med individuelle utviklingsplaner innebærer, og at det kan være fruktbart å tilby kompetanseutviklende tiltak med fokus på for eksempel observasjon, dokumentasjon og formulering av planer.

Relatert til overnevnte betraktninger, kan det være relevant å vise til skolekulturens betydning for implementering av nye tiltak i skolen. Gunnar Berg (1999:15) definerer *skolekultur* som "et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den pedagogiske og administrative virksomheten ved den enkelte skole". Berg (1999:184) viser til at etterkrigstidens forsøk på å gjennomføre læreplaner, i hovedsak har vært preget av en "ovenfra og ned"-bevegelse, og at implementering fortrinnsvis har vært oppfattet og behandlet som et informasjonsproblem. I henhold til læreplanimplementering, hevder Berg (1999) at det dreier seg mer om foreliggende aktørberedskaper ved skolene der læreplanintensjonene skal omsettes i pedagogisk hverdagsarbeid, enn om læreplanene i

seg selv. Begrepet *aktørberedskap* omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos aktører som skal involveres i det aktuelle endringsarbeidet, altså, lærere, elever, skoleledere, øvrige ansatte i skolen, foreldre osv., men også mottakeligheten i de organisatoriske strukturer som kjennetegner miljøet der endringsarbeidet skal iverksettes i skolens praksis (Berg, 1999:105). Aktørberedskap er således tett knyttet til hva som utgjør kulturen(e) ved den enkelte skole. For å skape bedre forutsetninger for å implementere læreplaner i skolen, mener Berg at det er mer hensiktsmessig med en såkalt ”nedenfra og opp”-strategi. Tiltakene som skal implementeres i skolen, bør ta utgangspunkt i kartlegging av skolekulturene og deretter utlede hvilken aktørberedskap som foreligger. Det blir en slags løpende utprøving av hvilke læreplantiltak som er gjennomførbare på et visst tidspunkt, hvilke som ut fra lokale forutsetninger bør skyves ut i fremtiden, og hvilke som må anses som mer eller mindre ugjennomførbare (Berg, 1999:184).

Som vist ovenfor mener ekspertgruppen bak ”Elevens framgång – Skolans ansvar” (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19), at relasjonen mellom ”formuleringsarenaen” (de som vedtar ideene) og ”gjennomføringsarenaen” (de som skal sette ideene ut i praksis) er viktig. I tråd med Berg (1999) sine betraktninger om skolekulturens betydning for implementering av nye tiltak i skolen (for eksempel læreplaner), blir en såkalt ”nedenfra og opp”-strategi foreslått for å få større gjennomslagskraft. Dette kan være nyttige perspektiver å ta med seg i arbeidet med å implementere individuelle utviklingsplaner på den enkelte skole, enten det settes i gang et nasjonalt eller lokalt arbeid. I et implementeringsarbeid er en avhengig av at aktørene som skal gjennomføre tiltakene, føler at det blir tatt hensyn til deres premisser. Hvis ikke lærerne føler et behov for individuelle utviklingsplaner i arbeidet med å tilpasse opplæringen, kan det bli vanskelig å skape oppslutning om tiltaket. En utfordring i implementeringsarbeidet, blir å ta utgangspunkt i aktiviteter som kan antas å ha forutsetninger for å falle i god jord, i tråd med den eksisterende aktørberedskapen. For å relatere individuelle utviklingsplaner til sin virksomhet kan en spørre: Hvordan kan individuelle utviklingsplaner være til hjelp på *vår skole*, ut fra *våre forutsetninger og behov*? Berg (1999:184) hevder at selve implementeringsprosessen kan påvirke de kulturelle forutsetningene ved skolen, slik at tiltak som viste seg å være vanskelige å gjennomføre, kan la seg omsette i praksis senere, som en følge av den ”kulturelle modningen” som skjer i løpet av implementeringsprosessen. I lys av disse betraktningene, kan det være

viktig å huske at endringsarbeid tar tid. Individuelle utviklingsplaner som en del av et utviklingsarbeid for å bedre den tilpassede opplæringen, vil kreve tid og ressurser fra både lærere, skoleledelsen, foreldre og elever.

Kan arbeid med IUP bli en økt arbeidsbelastning, og en byråkratisering av skolehverdagen?

Overnevnte spørsmål, er en forlengelse av drøftingen om faktorer som påvirker at individuelle utviklingsplaner skal få gjennomslag hos lærerne og skolen. Den økte arbeidsbelastningen og byråkratiseringen knyttet til individuelt planarbeid, har blitt drøftet både i Norge og Sverige.

I Norge, har den økte arbeidsbelastningen og byråkratiseringsperspektivet blant annet blitt løftet frem i NOU 2003:16 *I første rekke* og i tilknytning til forslaget om å innføre den såkalte ”opplæringsboka” i alle studieretninger i videregående opplæring.

I NOU 2003:16 drøftet kvalitetsutvalget (som omtalt i kapittel 2) om det kunne være gunstig å gi alle elever en *individuell opplæringsplan*. Dette mente de kunne virke ”byråkratiskapende”, selv om de mente at mange elever i praksis ville ha den samme planen. Som et alternativ foreslo de at læreren skulle utarbeide en plan for basisgruppen, og at den måtte ta høyde for variasjon og differensiere oppfølgingen til den enkelte.

Også ”opplæringsboka” ble kritisert for å føre med seg for mye byråkratisk papirarbeid. Folkestad (1996:125) hevdet at detaljeringsnivået på planleggingen og dokumenteringen ville dreie lærerens arbeidstid bort fra undervisning og over til byråkratisk papirarbeid. Å overføre planene i skolen (ukeplan, månedsplan, terminplan og årsplan) ned på individnivå, i en opplæringsbok for alle fag og kurs, ville i følge Folkestad kreve så mye papirarbeid at fokuset ville bli flyttet fra selve undervisningen og læringen.

I tråd med overnevnte betraktninger, blir den økte arbeidsbelastningen for læreren i tilknytning til individuelt planarbeid, i stor grad knyttet til tidsaspektet og mengden papirarbeid. I Sverige har lignende bekymringer blitt fremmet. Ekspertgruppen bak ”Elevens framgång – Skolans ansvar” (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19) påpeker

at det er en risiko for at kravet om å formulere en individuell utviklingsplan for hver enkelt elev, oppfattes som en belastning og ytterligere arbeidsoppgave, i stedet for et redskap for å høyne kvaliteten i arbeidet. Ved ekspertgruppens besøk ved ulike skoler, kom det frem at det allerede ble utarbeidet en del dokumentasjon rundt den enkelte elev, men at denne informasjonen ikke ble overlevert ved overganger i utdanningssystemet. Dette gjelder for eksempel for- og etterarbeid til utviklingssamtalen. Ekspertgruppen mener at lærernes arbeidsbelastning på sikt kan komme til å minske, gjennom at lærerne (for eksempel ved overganger) har tilgang på en samlet dokumentasjon rundt elevene. Skolen har allerede et ansvar for å gi alle elever en individuelt tilpasset undervisning, og å planlegge og følge opp elevens studieutvikling. Ekspertgruppen mener derfor at individuelle utviklingsplaner ikke kommer til å medføre økte krav til den enkelte lærer. Kompetanseutviklingstiltak i personalet, kan derimot være nødvendig, både i forhold til: observasjon, dokumentasjon og formulering av planer.

I rapporten "Individuell planering og dokumentation i grundskolan" (Myndigheten för skolutveckling, Dnr 2003:251), blir tidsaspektet drøftet. Her blir det fremmet at skolenes beskrivelser av vanskeligheter knyttet til individuell planlegging og dokumentasjon, oftest blitt relatert til tidsbruk. Mange skoler beskriver at det tar mye tid å følge opp elevenes planlegging og dokumentasjon, og at undervisningstiden sammen med elevene kan bli mindre. Flere skoler mener at individuell planlegging og dokumentasjon fører til en økt arbeidsbelastning og at lærerne havner i konflikt mellom sine høye ambisjoner og den tid de har til rådighet. Skolene trekker også fram at individuell planlegging og dokumentasjon krever samarbeid mellom lærerne, men at dette er svært ressurskrevende.

Tidsaspektet i overnevnte rapport (Dnr 2003:251), er ikke kun relatert til individuelle utviklingsplaner, men viser at tidsbruk er en utfordring som gjelder all planlegging og dokumentasjon. Hvordan kan vi forsøke å møte denne utfordringen? I den samme rapporten som vist til ovenfor (Myndigheten för skolutveckling, Dnr 2003:251) fremmes det at det er viktig å ta lærernes uro angående *tid* på alvor, slik at skolene kan finne løsninger på disse problemene. Det trekkes frem at synet på tidsspørsmålet kan avhenge av hvor funksjonelt og viktig lærerne oppfatter det er å bruke tid på elevens individuelle planlegging og dokumentasjon. Det kan også handle om hvordan man på

skolen oppfatter lærerrollen ut fra læreplanens oppdrag, og hvordan en vil fordele tiden på ulike arbeidsoppgaver.

For at arbeid med IUP ikke kun skal føles som en økt arbeidsbelastning og en byråkratisering av skolehverdagen, tror jeg lærerne selv må føle at planene kan hjelpe dem i det daglige arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte. Hvis planene kun blir oppfattet som et byråkratisk papirstykke, har kanskje intensjonen med IUP som pedagogisk verktøy blitt mistet på veien? Som jeg viste til ovenfor, mener ekspertgruppen bak ”Elevens framgång – Skolans ansvar” (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19) at den individuelle utviklingsplanen hele tiden må benyttes i det daglige arbeidet, og stadig videreutvikles. Hensikten er at IUP skal være et redskap som skal kunne øke kvaliteten på opplæringen, ikke forringe lærernes arbeid.

5. AVSLUTTENDE OPPSUMMERING, DRØFTING OG KONKLUSJON.

Tema for denne oppgaven har vært tilpasset opplæring. Et tema jeg har belyst gjennom individuelle utviklingsplaner. Den overordnede problemstillingen har vært: **Tilpasset opplæring for alle elever – Kan individuelle utviklingsplaner være en fruktbar tilnærming?** For å belyse denne problemstillingen, har jeg forsøkt å gjøre rede for og drøfte følgende forhold:

For det første ville jeg forsøke å etablere en bakgrunnsramme for oppgavens problemstilling, ut fra utdanningspolitiske retningslinjer, historisk utvikling, eksempler på individuelle planer og dagsaktuell skoleforskning knyttet til tilpasset opplæring. Jeg redegjorde for og drøftet spørsmålene: Hva er skolens oppdrag i henhold til tilpasset opplæring? Hvilke prinsipielle tilnærminger til tilpasset og inkluderende opplæring har historisk sett vært aktuelle i Norge? Finnes det eksempler på at individuelle planer har blitt anvendt for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev? Hva er dagens situasjon i skolen i henhold til tilpasset opplæring, og hva har blitt foreslått for å gjøre den tilpassede opplæringen bedre? På bakgrunn av disse betraktningene kom jeg med et forslag til hvordan individuelle utviklingsplaner kan knyttes til skolens oppdrag, og de utfordringene skolen og dens støttespillere (for eksempel PPT) står ovenfor i arbeidet med tilpasset opplæring. Jeg presenterte to perspektiver som kan relateres til behovet for en individuell utviklingsplan: elevens *rettigheter* til å få en tilpasset opplæring og behovet for å styrke *måloppnåelsen* i skolen.

For det andre gjorde jeg rede for Sveriges tilnærming til individuelle utviklingsplaner i skolen. Jeg begynte med å gi en kort sammenlikning av forhold i Norge og Sverige for å skape en forståelse for skolemessige forhold i de to landene. Deretter gjorde jeg rede for hva som kom frem som formålet med individuelle utviklingsplaner i skolen, ut fra følgende perspektiver: målstyringsperspektivet, elevperspektivet, skole-hjemperspektivet og lærer- og skoleorganisasjonsperspektivet. Til slutt ga jeg eksempler på hva en individuell utviklingsplan kan inneholde.

For det tredje drøftet jeg hvilke *muligheter* og *utfordringer* som kan knyttes til individuelle utviklingsplaner i skolen. Forhold som ble drøftet var: Hvilke muligheter og utfordringer kan individuelt planarbeid innebære i henhold til prinsippet om

målstyring? Hvordan kan elevsyn påvirke vårt arbeid med individuelle utviklingsplaner? Hvilke muligheter og begrensninger er knyttet til IUP som samarbeidsverktøy i skole-hjem-samarbeidet? Kan individuelle utviklingsplaner støtte lærernes og skoleorganisasjonens arbeid med å tilpasse opplæringen til alle elever?

Hva har jeg så kommet frem til? Kan individuelle utviklingsplaner være en fruktbar tilnærming til tilpasset opplæring?

Rettigheter og måloppnåelse.

Som vi så i kapittel 2, foreslo jeg at individuelle utviklingsplaner kan knyttes til skolens oppdrag, og de utfordringene skolen og dens støttespillere (for eksempel PPT) står ovenfor i arbeidet med tilpasset opplæring, i henhold til to viktige aspekter ved tilpasset opplæring: rettighetstenkningen og måloppnåelse i forhold til elevens opplæring.

Tilpasset opplæring er en *rettighet* alle elever har krav på i følge opplæringsloven, og i den senere tiden har utdanningspolitiske dokumenter uttrykt en forsterket vektlegging av tilpasset opplæring (jf. NOU 2003:16 *I første rekke* og St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*). Spørsmålet er om det etter hvert vil bli et behov for et administrativt saksdokument som i større grad systematiserer og fremmer elevenes rettigheter knyttet til tilpasset opplæring? I denne sammenheng kan individuelle utviklingsplaner være et alternativ. Disse forhold ble blant annet belyst gjennom elevperspektivet og skole-hjem-perspektivet i kapittel 3.

Skolens oppdrag er også knyttet til tilpasset opplæring som et middel for å nå sentralt gitte *mål* i opplæringen. En individuell utviklingsplan kan i tillegg til å være et administrativt saksdokument, forstås som et pedagogisk verktøy for å planlegge, gjennomføre og vurdere den tilpassete opplæringen til den enkelte elev. I henhold til målstyringstanken som ligger til grunn for læreplantenkningen i den norske skolen, kan en slik plan dreie fokuset mot *måloppnåelse på individnivå*. Disse forhold ble blant annet belyst gjennom målperspektivet og lærer- og skoleorganisasjonsperspektivet i kapittel 3.

Muligheter og utfordringer knyttet til IUP som tilnærming til tilpasset opplæring.

En ting er formål og intensjoner ved individuelle utviklingsplaner, en annen ting er hvordan planarbeidet vil fungere i et samspill med den eksisterende teorien og praksisen i skolen. I kapittel 4 ville jeg derfor drøfte et utvalg av muligheter og begrensninger ved IUP som tilnærming til tilpasset opplæring. Som Ingela Elfström (2004) påpekte, utgjør ikke de individuelle utviklingsplanene i seg selv en risiko for skolens virksomhet, det er hvordan planene tolkes og benyttes av de som bruker dem som vil få avgjørende betydning. I denne sammenheng hevdet jeg at planarbeidet må gjøres i overensstemmelse med det pedagogiske grunnsynet som ligger til grunn for skolens virksomhet. Med utgangspunkt i sentrale satsningsområder og verdier som ligger til grunn for skolens virksomhet (jf. Læreplanverket (L97) og Opplæringsloven), og de perspektivene individuelle utviklingsplaner allerede hadde blitt presentert ut fra, ville jeg fokusere på følgende områder: styrket måloppnåelse, eleven i sentrum, skole-hjem-samarbeid, samt læreren og skoleorganisasjonen.

1) For det *første* ville jeg drøfte hvilke muligheter og utfordringer individuelt planarbeid kan innebære i henhold til prinsippet om målstyring. Jeg vektla tre spørsmål: Hvilke risikofaktorer kan knyttes til det målstyrte arbeidet i skolen? Balansegang mellom homogenitet og individualitet; hvor ”individuell” kan den individuelle utviklingsplanen være? Hvordan differensiere innenfor det målstyrte systemet? Relatert til disse spørsmålene, kom jeg frem til at mye av den samme kritikken som har rammet mål-middel tenkningen i pedagogikken, er dagsaktuell i tilknytning til bruk av individuelle utviklingsplaner i skolen. ”Risikofaktorene” knyttet til forutsigbarhet, målbarhet og detaljstyring i målarbeidet, hevdet jeg at er utfordringer som er relevante enten skolen arbeider med individuelle utviklingsplaner eller ikke. Det ble nødvendig å rette blikket mot hvilke spesielle muligheter og utfordringer som kunne knyttes til at det målstyrte arbeidet i sterkere grad blir rettet mot enkeltindividet, og ikke klassen eller grupper av elever. I denne sammenhengen trakk jeg frem balansegangen mellom homogenitet og individualitet i opplæringen, og at arbeid med de individuelle utviklingsplanene får en utfordring i henhold til å differensiere innenfor de gitte rammene læreplanen har risset opp. Når det gjaldt differensiering, anså jeg det som en utfordring å legge opp til både kvantitativ og kvalitativ differensiering, og ikke kun tempodifferensiering i det individuelle planarbeidet. Det kan ligge en konflikt i at differensiering og

individualisering har som mål at alle skal klare de samme tingene. Gjennom å benytte IUP, hevdet jeg at søkelyset kunne bli rettet mot hvordan den enkelte skal kunne nå målene ut fra sine evner og forutsetninger, og ikke ut fra gjennomsnittet eller ”normaleleven” i klassen.

2) For det *andre* ville jeg drøfte hvilke muligheter og utfordringer som kan knyttes til at eleven skal være i sentrum i det individuelle planarbeidet. I denne sammenhengen valgte jeg å vektlegge hvordan elevsyn kan påvirke vårt arbeid med individuelle utviklingsplaner. Som Rørvik (1998) påpekte, er menneskesynet et premiss når en skal planlegge det pedagogiske arbeidet. Jeg vektla to forhold: faktorer i menneskesyn/ elevsyn og hvordan menneskesyn kan aktualiseres i relasjon til bruk av individuelle utviklingsplaner i skolen.

a) Relatert til det første spørsmålet, gjorde jeg rede for faktorer i menneskesyn ut fra følgende temaer: arv/ natur og miljø som faktorer i menneskelig utvikling, mennesket som aktør i egen utvikling og optimisme eller pessimisme.

b) Relatert til det andre spørsmålet, hevdet jeg at bruk av individuelle utviklingsplaner i skolen må være forenelig med det elevsyn som fremmes i skolens styringsdokumenter. I L97 fremstår eleven som et lærende subjekt, og det blir fokusert på at læreren skal være et forbilde og veilede elevene i deres læreprosess (jf. Arneberg og Overland, 2000). Læring og utvikling blir forstått som et samspill mellom individet og miljøet, hvor både individet selv og miljøet rundt er med på å påvirke. I lys av disse betraktningene, valgte jeg å rette fokuset mot to spørsmål:

Elevens planlegging, eller lærerens planlegging for eleven? I denne sammenheng, viste jeg til at balansen mellom elev og lærer, er et avveiningsspørsmål som er høyst relevant når mål skal formuleres på individnivå. I den individuelle planleggingen er det viktig at lærere og andre bidragsytere er bevisste på de utfordringene en slik balansegang innebærer, og at det etableres en reflekterende praksis knyttet til disse spørsmålene.

Hvordan kan arbeid med IUP påvirke elevens selvoppfatning? Jeg var interessert i å drøfte om et redskap som individuelle utviklingsplaner, kan legge føringer for hvordan eleven oppfatter seg selv og sine muligheter? For det første drøftet jeg om arbeidet med

individuelle utviklingsplaner bidrar til at eleven ser seg selv som en aktør, som kan ta ansvar for egen læring og utvikling? At arbeidet med IUP er ment å føre til økt delaktighet og innflytelse for eleven, kan knyttes til et aktørperspektiv. I tråd med et slikt aktørperspektiv, poengterte jeg at ikke alle elever er like motivert eller har like gode forutsetninger for å ta et like stort ansvar i egen planlegging. Dette anser jeg som viktig når læreren planlegger arbeidet med de individuelle utviklingsplanene. Utfordringen blir å tilpasse ansvarsoppgavene til den enkelte, slik at ikke ansvaret føles som en byrde fremfor en motivasjon. I tråd med Nygård (2000) hevdet jeg at vi kan legge forutsetningene til rette for at arbeidsmåtene i skolen er forenelig med et aktørperspektiv på elevene, og at elevene får *veiledning* i å oppdage mulighetene som økt delaktighet og innflytelse kan innebære.

For det andre drøftet jeg om bevisstgjøring rundt egen læring og utvikling kan påvirke elevens selvoppfatning? Når elevene blir mer delaktige i planleggingsprosesser gjennom arbeidet med IUP, er det meningen at eleven kan oppleve en synliggjøring av egen læring og utvikling. Motivasjonen og bevisstheten rundt skolearbeidet kan øke når de selv kan påvirke, og når elevene forstår bedre hva som forventes og hva som skal læres. I denne sammenheng, hevdet jeg at synliggjøring og bevisstgjøring rundt elevens læring og utvikling kan påvirke elevens selvoppfatning på både positive og negative måter. Dette mener jeg henger sammen med hva som vektlegges i synliggjøringen. Er det for eksempel elevens sterke eller svake sider som blir vektlagt i arbeidet med individuelle utviklingsplaner?

Synliggjøring av elevens læring og utvikling, kunne også knyttes til at den individuelle utviklingsplanen skal kunne følge eleven gjennom utdanningssystemet. Dette mente jeg kunne være et uttrykk for gode intensjoner, men kanskje ikke helt uproblematisk? Kanskje elevene må bære på en uønsket ”ryggsekk” ved overgangene? Det blir svært viktig at informasjonen som overleveres er relevant og at eleven selv og foreldrene har godkjent hva som skal dokumenteres. I denne sammenheng må også taushetspliktspørsmål drøftes.

3) For det *tredje* ville jeg drøfte muligheter og utfordringer knyttet til IUP som redskap for å styrke skole-hjem-samarbeidet. Jeg tok utgangspunkt i følgende spørsmål: Hva er

bakgrunnen for at skole – hjem samarbeidet bør styrkes? På hvilken måte kan individuelle utviklingsplaner påvirke samarbeidet?

a) Bakgrunnen for at skole-hjem-samarbeidet bør styrkes, hevdet jeg var knyttet til tre forhold. For det første har foreldremedvirkning en sterk posisjon i skolens styringsdokumenter (jf. Opplæringsloven og Læreplanverket (L97), og dette har skolene et ansvar for å følge opp. For det andre kan foreldrenes engasjement i skolen ha en positiv påvirkning på elevenes læring og motivasjon. I arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, kan derfor samarbeid mellom skole og hjem være en sentral faktor. For det tredje viser forskning på skole-hjem-samarbeid i den norske skolen, at samarbeidet domineres av skolen, og at foreldrenes reelle innflytelse er svært liten (jf. Feedback Research for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998, i NOU 2003 *I første rekke*).

b) På hvilken måte kan individuelle utviklingsplaner påvirke samarbeidet mellom skole og hjem? For å svare på dette spørsmålet, tok jeg utgangspunkt i tre forhold:

Hva slags foreldrerolle kan fremmes gjennom samarbeid om IUP i skolen? Relatert til dette spørsmålet hevdet jeg at individuelle utviklingsplaner først og fremst er et redskap som er rettet mot samarbeid mellom hjem og skole på elev- og klassenivå. Skole-hjem-samarbeidet om individuelle utviklingsplaner, er knyttet til foreldrenes utdanningsrolle (som jeg gjorde rede for i kapittel 4). Slik jeg oppfatter at individuelle utviklingsplaner blir fremstilt fra svenske utdanningsmyndigheter, skal arbeidet rundt planene ha to hovedfunksjoner rettet mot foreldrene: informasjon og medinnflytelse.

Hvilke muligheter er knyttet til IUP som redskap for å bedre informasjonen og gi foreldrene medinnflytelse? I denne sammenheng, trakk jeg frem at svenske styringsdokumenter og rapporter knyttet til IUP, mener at planarbeidet kan fremme tydelighet og struktur rundt samarbeidet om den individuelle planleggingen. Dette var også en påstand som også Sjøvoll (1999) trakk frem i henhold til bruk av *individuelle opplæringsplaner* i den norske skolen. Synliggjøring av pedagogikken skolen står for og tydeligere krav mellom partene i samarbeidet, blir også oppfattet som en viktig hensikt med å benytte individuelle utviklingsplaner (jf. Ingela Elfström, 2004).

Hvilke utfordringer kan arbeidet med IUP i skole-hjem-samarbeidet innebære? En viktig utfordring for at arbeid med individuelle utviklingsplaner skal bidra til økt medinnflytelse fra foreldrene, hevdet jeg at var relatert til at *alle* foreldre blir gitt anledning til å delta ut fra sine forutsetninger. Samarbeidet kan ikke utelukkende skje på skolens premisser. I denne sammenheng er det viktig at skolen oppfatter foreldrene som ressurser, og ikke som en trussel mot egen yrkesidentitet (Arneberg og Overland, 2001). Syn på læring og utvikling er også kulturelt betinget, og dette må tas hensyn til i arbeidet med de individuelle utviklingsplanene (jf. Sunil Loona i Arneberg og Overland 2001 og Ingela Elfström, 2004). En viktig utfordring i arbeidet med de individuelle utviklingsplanene, blir at også skolen tilpasser seg foreldrene.

4) For det *fjerde* ville jeg drøfte muligheter og begrensninger knyttet til arbeid med individuelle utviklingsplaner for læreren og skoleorganisasjonen. Jeg valgte å fokusere på to spørsmål: Hvilke muligheter kan knyttes til IUP som kartleggings- og planleggingsverktøy? Hvilke utfordringer kan knyttes til å innføre IUP på den enkelte skole og i lærerkollegiet?

a) Muligheter knyttet til IUP som kartleggings- og planleggingsverktøy, drøftet jeg ut fra tre innfallsvinkler: IUP som felles refleksjonsgrunnlag rundt tilpasset opplæring, IUP som arbeidsmåte for å legge til rette for og følge med på enkeltelevens læring og utvikling, og om IUP kunne føre til en individorientert tilnærming til tilpasset opplæring.

Individuelle utviklingsplaner som metode, så vi i lys av både Peder Haug (2004b) og Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2003:251), at kan stå i fare for å få en begrenset verdi hvis den ikke inngår i en helhetlig tilnærming til tilpasset opplæring. Spørsmålet blir om arbeid med individuelle utviklingsplaner kan påvirke lærernes arbeid med tilpasset opplæring innenfor en større satsning? I denne sammenheng trakk jeg frem IUP som *felles refleksjonsgrunnlag* rundt tilpasset opplæring. I lys av Sjøvoll (1999), ble det hevdet at den didaktiske refleksjonen knyttet til individuelt planarbeid kunne gjøre lærere bedre rustet til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Ved at lærerkollegiet utvikler en felles mal eller modell for hva den individuelle utviklingsplanen skal inneholde, kan sentrale begreper og temaer knyttet til tilpasset opplæring drøftes.

Når det gjelder IUP som *arbeidsmåte for å legge til rette for og følge med på enkeltelevens læring og utvikling*, ble det hevdet at dette planarbeidet kunne være et hjelpemiddel for både lærer og elev i arbeidet med tilpasset opplæring (jf. Skogen og Holmberg, 2002). Skogen og Holmberg (2002) hevdet at det er elevens behov og forutsetninger som skal ligge til grunn for innholdet i en slik utviklingsplan, som skal forholde seg til: målet for opplæringen, innholdet i undervisningen og hvordan opplæringen skal drives. Elevens læring er en prosess, og det kan være hensiktsmessig å finne frem til elevens ”nærmeste utviklingszone” for å fremme læring og utvikling (jf. Vygotsky i Ekeberg og Holmberg, 2004).

Ettersom den individuelle utviklingsplanen skal være en plan for den enkelte elev, fant jeg det viktig å drøfte om planarbeidet kan bidra til en *individorient tilnærming* til tilpasset opplæring? Her trakk jeg med utgangspunkt i Thomas Nordahl (2004) et skille mellom et individorientert og et kontekstuellet perspektiv på tilpasset opplæring. I tråd med Skogen og Holmberg (2002), skal arbeidet med IUP vektlegge både kartlegging av individ og system. Den individuelle utviklingsplanen skal bygge på en utredning av behov og forutsetninger hos både elev, lærer og skoleorganisasjonen. Dette er også synspunkter som kom frem i ”Elevens framgång – Skolans ansvar (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19). I tilknytning til Sjøvolls (1999) forskning på individuelle opplæringsplaner i skolen, ble det trukket frem at vektlegging av kontekstuelle forhold er sterkt styrt av hvordan *malen* er utarbeidet. Dette var forskningsfunn som jeg mente kunne relateres til bruk av individuelle utviklingsplaner i skolen. Malen de individuelle utviklingsplanene er bygget på, bør derfor ta utgangspunkt i både elevens, lærerens og skolens forutsetninger og behov i henhold til å skape en tilpasset opplæring.

b) utfordringer knyttet til å få gjennomslag for IUP på den enkelte skole og i lærerkollegiet, drøftet jeg ut fra to spørsmål: Hvilke faktorer må tas hensyn til hvis lærerne skal oppfatte IUP som et nyttig verktøy? Kan arbeid med IUP bli en økt arbeidsbelastning, og en byråkratisering av skolehverdagen?

For at *individuelle utviklingsplaner skal oppfattes som et nyttig verktøy av lærerne*, trekker ekspertgruppen bak ”Elevens framgång – Skolans ansvar” (Utbildningsdepartementet, Ds 2001:19) frem at skolen selv bør få stor frihet til å

utforme de individuelle utviklingsplanene, og at de bør harmonisere med skolens virksomhet og de informasjonsbehov som finnes på de ulike skolenivåer, hos elevene og hos foreldre/ foresatte. Det blir også hevdet at forutsetningen for at intensjoner og beslutninger skal få gjennomslag i den praktiske virksomheten, er at relasjonen mellom ”formuleringsarenaen” (de som vedtar ideene) og ”gjennomføringsarenaen” (de som skal sette ideene ut i praksis) er bygget på tillit.

Relatert til overnevnte betraktninger, fant jeg det relevant å vise til skolekulturens betydning for implementering av nye tiltak i skolen. Med utgangspunkt i Gunnar Berg (1999), viste jeg til en såkalt ”nedenfra og opp”- strategi for at tiltak skulle få større gjennomslagskraft. I et implementeringsarbeid er en avhengig av at aktørene som skal gjennomføre tiltakene, føler at det blir tatt hensyn til deres premisser. Hvis ikke lærerne føler et behov for individuelle utviklingsplaner i arbeidet med å tilpasse opplæringen, kan det bli vanskelig å skape oppslutning om tiltaket. For å relatere individuelle utviklingsplaner til sin virksomhet kan en spørre: Hvordan kan individuelle utviklingsplaner være til hjelp på *vår skole*, ut fra *våre forutsetninger og behov*?

Er det fare for at arbeid med IUP kan bli en økt arbeidsbelastning, og en byråkratisering av skolehverdagen? Dette var en forlengelse av drøftingen om faktorer som påvirker at individuelle utviklingsplaner kan få gjennomslag hos lærerne og på skolen. Tidsperspektivet ble løftet frem. Vi så at individuelt planarbeid generelt, ikke kun individuelle utviklingsplaner, har blitt kritisert for å være for tidkrevende å arbeide med, og at lærerne ofte føler at det går ut over andre viktige arbeidsoppgaver. I denne sammenheng, hevdet jeg at lærerne selv må føle at planene kan hjelpe dem i det daglige arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Hvis planene kun blir oppfattet som et byråkratisk papirstykke, har kanskje intensjonen med IUP som pedagogisk verktøy blitt mistet på veien? Intensjonen er tross alt at IUP skal være et redskap som skal kunne øke kvaliteten på opplæringen, ikke forringe lærernes arbeid.

Avsluttende tanker.

Kan individuelle utviklingsplaner være en fruktbar tilnærming til tilpasset opplæring? Slik jeg ser det, representerer IUP kun en *mulighet* til å være en fruktbar tilnærming til tilpasset opplæring. Det er hvordan vi som pedagoger tilegner redskapet en hensikt, et

innhold og en bruksmåte som får en avgjørende betydning. Som jeg har forsøkt å belyse, er IUP som redskap i skolen et spørsmål som krever refleksjon og drøfting knyttet til grunnleggende verdier og intensjoner i skolen som virksomhet. I tråd med PP-tjenestens kompetanseutviklende oppgave i skolen, mener jeg det kan rettes søkelys på hvordan redskap og metoder kan påvirke skolens forutsetninger for å drive tilpasset opplæring. Når PP-tjenesten og skolen skal samarbeide om å gi et tilpasset opplæringstilbud til alle elever i skolen, kan det bli viktig å skape et felles refleksjonsgrunnlag. IUP kan i lys av tidligere betraktninger, være et utgangspunkt for å skape et felles fokus.

Tilpasset opplæring er en stor utfordring og et viktig satsningsområde i dagens skole. Individuelle utviklingsplaner sett isolert, er ikke en tilstrekkelig tilnærming for å løse disse utfordringene. Men kanskje planarbeidet kan øke bevisstheten og refleksjonen rundt tilpasset opplæring? I så fall kan vi få et godt utgangspunkt for det videre arbeidet.

6. LITTERATURLISTE

- Arneberg, Per og Overland, Bjørn (2001). *Fra tilskuer til deltaker. Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. NKS-forlaget. Tangen.
- Berg, Gunnar (1999). *Skolekultur – Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal AS. Oslo.
- Birkemo, Asbjørn (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Universitetet i Oslo.
- Bjørndal, Bjarne og Lieberg, Sigmund (1978). *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug. Oslo.
- Cole, Cassandra, Sandra Washburn og Jim Ansaldo (2002). *A shared responsibility for all students. Toward a definition of inclusive schools*. Indiana University, Bloomington.
- Dale, Erling Lars (1993). *Den profesjonelle skole*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. MacMillan Company. New York.
- Ekeberg, Torill Rønsen og Holmberg, Jorun Buli (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Elfström, Ingela (2004). *Varför individuella utvecklingsplaner? – en studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. Lärarhögskolan i Stockholm. <http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/individuellplanering/Pdf/varforiup.pdf>
- Engelsen, Britt Ulstrup (1999). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.

- Folkestad, Anders (1996). *Opplæringsbok – vurdering*. I Skagen, Kaare (red.) 1996. Karakterboka - Om karakterer og vurdering i ny skole. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Studie of Curriculum Practice*. McGraw – Hill Book Company. New York.
- Haug, Peder (2003). *Evaluering av Reform 97*. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97. Norges forskningsråd.
- Haug, Peder (2004a). *Skaper skulen taparar? Kan PP-tenesta førebyggje?* I Skolepsykologi nr. 7 – 2004.
- Haug, Peder (2004b). *Om tilpassa opplæring. Analyse av tilstanden i grunnskolen*. Innlegg på leiarforum for PP-tenesta i Oslo og Akershus 22. – 23. april 2004. I Skolepsykologi nr. 4 – 2004.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Nasjonalt læremiddelsenter. Oslo.
- Kjeldstadli, Knut (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var*. Universitetsforlaget. 2 utgave. Oslo.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*, 1998. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Moan, Terje 1996. *Kvalitetssikret opplæring med elev-/lærlingbok*. I Skagen, Kaare (red.) 1996. Karakterboka - Om karakterer og vurdering i ny skole. Universitetsforlaget AS. Oslo
- Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2003:251). *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*.
- Myndigheten för skolutveckling (Dnr 2004:462). Yttrande. *Individuelle utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan* (Dnr U 2004/2868/S).

- Nasjonalt læremiddelsenter (1996). *Rettleiing. Vurdering i vidaregåande opplæring – bedrift*. Oslo.
- Nordahl, Thomas (2004). *Realisering av tilpasset opplæring – utfordringer og muligheter*. Skolepsykologi nr. 4 – 2004.
- Nordahl, T og Overland T (1999). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- NOU 1995:18 *Ny lovgivning om opplæring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003:16 *I første rekke*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nygård, Roald (2000). *Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse*. Gyldendal Akademisk AS. Oslo.
- Ogden, Terje (2002). *Sosial kompetanse og problemferd i skolen*. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Rørvik, Harald (1998). *Didaktisk refleksjon. Frå normative premissar til pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Sjøvoll, Jarle (1999). *Rom for alle – syn for hver enkelt. Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Institusjonen för pedagogik och ämnesdidaktik. Centrum för forskning i lärande. Luleå tekniska universitet. Universitetstryckeriet. Luleå.
- Skagen, Kaare (red.) (1996). *Karakterboka – Om karakterer og vurdering i ny skole*. Universitetsforlaget AS. Oslo
- Skogen, Kjell og Holmberg, Jorun Buli (2002). *Elevtilpasset opplæring – En innovasjonstilnærming*. Universitetsforlaget. Oslo.

Skogen, Kjell, Kari Nes og Marit Strømstad (2003). *”Reform 97 og inkluderingsidéen. En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt”*. Notat.

Smith, Lars og Ulvund, Stein Erik (1999). *Spedbarnsalderen*. Revidert og utvidet utgave. Universitetsforlaget. Oslo.

SOU 1998:66 *Utredningen om Funktionshindrede elever i skolan*. . Utbildnings- og kulturdepartementet, Funkiskommittén.

SOU 2003:35 *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Utbildnings- og kulturdepartementet.

SOU:2003:103 *Sekretess i elevernas inntresse – Dokumentation, samverkan og integritet i skolan*. Utbildnings- og kulturdepartementet.

St.meld. nr. 35 (1990-91) *Opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 33 (1991-92) *Kunnskap og kyndighet*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St. meld. nr. 14 (1997-98) *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Telhaug, Alfred Oftedal (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Didakta Norsk Forlag AS. Oslo.

Utbildningsdepartementet (Ds 2001:19) *Elevers framgång – Skolans ansvar*. Regeringskansliet, Stockholm.

Utbildningsdepartementet (2003). *Alla skolor ska vara bra skolor – regeringens kvalitetsprogram för skolan*. Regeringskansliet, Stockholm.

Utbildningsdepartementet (Dnr U2004/2868/S). *Individuella utvecklingsplaner i grundskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan*. Regeringskansliet, Stockholm.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Rundskriv F-13/ 04.

Utdanningsdirektoratet (2004). *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*. <http://www.kunnskapsloftet.no/filer/retningslinjermedarbeidforlreplaner.pdf>