

IOP – hva er hensikten, og hva er praksis?

En undersøkelse om lærernes erfaringer og perspektiver i arbeidet med individuelle opplæringsplaner.

Anne Cecilie Christensen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Institutt for
Spesialpedagogikk, Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

15.06.2006

Sammendrag

Tittel: *"En individuell opplæringsplan - hva er hensikten, og hva er praksis?"*

En undersøkelse om lærernes erfaringer og perspektiver i arbeidet med individuelle opplæringsplaner".

Formål: Formålet med masterprosjektet er å frambringe mer kunnskap om lærernes erfaringer og perspektiver knyttet til arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP).

Bakgrunn: Individuell opplæringsplan (IOP) er et relativt nytt fenomen i skoleverket. De første mer omfattende prosjektene som er knyttet til IOP, kom på slutten av 1990-tallet. Temaer som planlegging, gjennomføring og evaluering av IOP, synes å være sentrale temaer i disse forskningsprosjektene (Dalen og Skårbrevik 1999). Temavalg i oppgaven må sees i sammenheng med samfunnets krav til skolen. Et viktig mål for den offentlige skolen er en tilpasset opplæring for alle (Opplæringsloven § 1-2). Men det er ikke alle elever som får et tilfredsstillende utbytte, eller som oppnår den kompetansen som er forventet av den "ordinære" undervisningen. Da må behovet for spesialundervisning og dermed særskilt tilrettelagt opplæring vurderes. Retten til spesialundervisning er nedfelt i Opplæringsloven § 5-1. Paragrafen sier; "Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning". Spesialundervisningen kan oppfattes som arbeidet med å tilpasse opplæringen i form av tiltak for elever med særskilte opplæringsbehov (Nilsen 2004). Opplæringsloven (§ 5- 5) slår fast at alle elever som får spesialundervisning, skal ha en individuell opplæringsplan (IOP). IOP vil kunne være et mulig hjelpemiddel for å bidra til kvalitet i spesialundervisningen avhengig av hvordan man lager, utarbeider og bruker de individuelle opplæringsplanene (Nilsen 1997b).

Problemstilling: Problemstillingen i masterprosjektet er: ”Hvilke erfaringer og perspektiver har lærere i arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP)?”

Metode: Metoden for undersøkelsen er basert på et kvalitativt intervju. Jeg har valgt å arbeide ut fra et fenomenologisk og hermeneutisk utgangspunkt når jeg analyserer det empiriske materialet. I analysen av dataene blir meningskategorisering foretatt.

Resultater: I hovedkategorien perspektiver kommer det fram at samtlige lærere ser på IOP som et nyttig kvalitetsredskap til samarbeid mellom hjem og skole og også lærere imellom. Samtlige oppfatter hensikten med IOP som et redskap til å tilpasse undervisningen, og som et retningsgivende dokument for hvordan spesialundervisningen skal legges opp og gjennomføres. For å utarbeide en plan av kvalitet, mener samtlige lærere at det er viktig å ha kjennskap til eleven, samt tidligere planer. Resultatene viser, under hovedkategorien erfaringer, at samtlige informanter vektlegger organiseringen av undervisningen når IOP skal utarbeides, og at lærerne i stor grad bruker planen som en ”bakhodemodell” i den daglige gjennomføringen av spesialundervisningen. Lærerne viser til at det gjennomgående er spesiallærer som har hovedansvaret for planlegging, gjennomføring og vurdering av IOP. Lærerne har ulike erfaringer fra samarbeid med andre lærere. Noen foreldre bli aktivt tatt med i planprosessen, andre ikke. Gjennomgående viser erfaringene at eleven deltar lite i planprosessen. Når man ser erfaringer og perspektiver i sammenheng så viser resultatene at når det gjelder perspektiver på IOP, ser det ut til å være et slags dialektisk forhold mellom læreplanens intensjoner på den ene siden og kjennskap til eleven og undervisningserfaring på den andre siden. Dette forholdet kan være et uttrykk for hvordan teori og praksis henger sammen. Når det gjelder erfaringer med planlegging av IOP, ser det ut til å være få teoretiske perspektiver som dominerer besvarelsene til lærerne. Gjennomføringen av IOP tar i større grad for seg det planlagte i forhold til det realistiske, praksis skal bedre og endre, framfor at bevissthet om teoretiske perspektiver og praktiske erfaringer er med på å utvikle hverandre. For øvrig ser det ut til at enkelte lærere i vurderingen av IOP har et slags perspektivpreg. Man snakker om hvilken rolle IOP bør ha framfor det praksisnære.

Forord

En masteroppgave har ikke all verdens omfang og er ikke lenger enn at den kunne kalles en litt omstendelig artikkel. Likevel finner man raskt ut at man må utforske veier like omstendelig som om tidsfaktoren ikke var der. Prosessen er den samme.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik og utviklende prosess. Jeg har fått et innblikk i noen perspektiver og erfaringer lærere har i arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP).

Jeg vil først og fremst takke de 6 lærerne som har bidratt med sine tanker og kunnskaper rundt arbeidet med IOP. Jeg er klar over at hverdagen er hektisk og er derfor takknemlig for at dere har prioritert tid til intervjuundersøkelsen.

Veilederen min Sven Nilsen fortjener en stor takk. Med sin kunnskapsmengde om individuelle opplæringsplaner (IOP) og sine konstruktive tilbakemeldinger har han veiledet meg gjennom dette arbeidet.

Jeg vil særlig takke mannen min, Henrik og datteren min, Sofie. Dere har vært tålmodige, gitt meg støtte og pågangsmot i arbeidet med masteroppgaven. I tillegg takk til Inger Christensen som har stilt opp med barnepass og korrekturlesning. En takk rettes også til Ingrid Reite som har bidratt med oppmuntring og konstruktive synspunkter.

Oslo juni 2006

Anne Cecilie Christensen

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
INNHold	6
1. INTRODUKSJON	9
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALITET	9
1.2 PROBLEMSTILLING – AVKLARING	10
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	11
2. TEORETISK GRUNNLAG	12
2.1 ”ET SAMFUNN FOR ALLE – EN SKOLE FOR ALLE”	12
2.2 TILPASSET OPPLÆRING FOR ALLE?	13
2.3 SPESIALUNDERVISNING	14
2.4 FRAMVEKSTEN AV INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN	16
2.5 HVA ER HENSIKTEN MED INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN.....	18
2.6 HVEM HAR ANSVARET FOR Å UTARBEIDE IOP?	20
2.7 HVA SKAL DEN INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANEN INNEHOLDE?	21
2.7.1 <i>Planlegging og utarbeiding av individuell opplæringsplan.....</i>	<i>23</i>
2.7.2 <i>Gjennomføringen av individuell opplæringsplan.....</i>	<i>27</i>
2.7.3 <i>Vurdering av IOP.....</i>	<i>30</i>

2.8	BARRIERER I PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANER (IOP).....	33
3.	FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING	34
3.1	FENOMENOLOGI OG HERMENEUTIKK.....	34
3.2	KVALITATIV METODE	35
3.3	KVALITATIV FORSKNINGSINTERVJU	36
3.4	INTERVJUGUIDE	36
3.5	UTVALG AV INFORMANTER	37
3.6	ANALYSE AV DATA	38
3.7	DRØFTINGER AV VALIDITET	40
3.7.1	<i>Validitetsdrøfting av forskerrollen.....</i>	<i>40</i>
3.7.2	<i>Forskningsopplegget.....</i>	<i>41</i>
3.7.3	<i>Datamaterialet</i>	<i>42</i>
3.7.4	<i>Tolkninger og Analytiske tilnærminger</i>	<i>43</i>
3.7.5	<i>Etiske overveielser</i>	<i>44</i>
4.	RESULTATER – ANALYSE OG DRØFTING	46
4.1	PERSPEKTIVER PÅ IOP	46
4.1.1	<i>Hensikten med IOP</i>	<i>47</i>
4.1.2	<i>IOP sin praktiske betydning.....</i>	<i>49</i>
4.1.3	<i>Betingelse for å lage og gjennomføre en god IOP.....</i>	<i>52</i>
4.2	ERFARINGER I ARBEIDET MED IOP	55

4.2.1	<i>Erfaring med utarbeidelse av IOP</i>	55
4.2.2	<i>Erfaring med iverksettelse av IOP</i>	63
4.2.3	<i>Erfaringer med evaluering av IOP</i>	67
5.	AVSLUTNING	72
5.1	OPPSUMMERING AV RESULTATER	72
5.1.1	<i>Oppsummering av kap. 4.1: Perspektiver på IOP</i>	72
5.1.2	<i>Oppsummering av kap. 4.2: Erfaringer i arbeidet med IOP</i>	72
5.2	IMPLIKASJONER	74
5.2.1	<i>Praktiske/ pedagogiske implikasjoner</i>	74
5.2.2	<i>Forskningsmessige implikasjoner</i>	75
5.3	AVSLUTTENDE PERSPEKTIVER	76
5.4	AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	78
	KILDELISTE	79
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	82
	VEDLEGG 2: FORESPØRSEL TIL REKTORENE	84
	VEDLEGG 3: FORESPØRSEL TIL LÆRERE	85

1. Introduksjon

”Den som leser og har kunnskap alene, vil lite kunne tyde og tolke. Den som dertil eier visdom; vil kunne tyde mer. Har han dertil kjærlighet, vet han å tyde alt” (Dagfinn Ulland).

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Individuell opplæringsplan (IOP) er et relativt nytt fenomen i skoleverket. De første mer omfattende prosjektene som er knyttet til IOP, kom på slutten av 1990-tallet. Temaer som planlegging, gjennomføring og evaluering av IOP, synes å være sentrale emner i disse forskningsprosjektene (Dalen og Skårbrevik 1999). Siden fenomenet er såpass nytt, vil det også i framtiden være behov for videre forskning omkring ulike aspekter ved IOP.

Tilpasset opplæring for alle er et viktig mål for den offentlige skolen (Opplæringsloven § 1-2). Spesialundervisning kan oppfattes som en del av arbeidet med å tilpasse opplæringen i form av tiltak for elever med særskilte opplæringsbehov. Opplæringsloven (§5-5) slår fast at alle elever som får spesialundervisning, skal ha en individuell opplæringsplan (IOP).

Hensikten med individuell opplæringsplan (IOP) er å sikre et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud for elever med spesialundervisning og bidra til å ivareta kvaliteten på spesialundervisningen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). IOP kan derfor sies å stå sentralt i skolen og benyttes i stor utstrekning i spesialundervisningen.

Den sakkyndige vurderingen fra pedagogisk- psykologisk tjeneste og vedtaket om spesialundervisning, danner bakgrunn for skolens utarbeidelse av den individuelle opplæringsplanen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Våren 2003 ble det fremmet forslag om å forsterke retten til tilpasset opplæring, men å fjerne retten til

spesialundervisning. Forslaget vakte reaksjoner, og retten til spesialundervisning ble opprettholdt (St.meld.nr.30(2003-2004)).

Nilsen (1997b) har i en intervjuundersøkelse om lærernes erfaringer med IOP, blant annet konkludert med at IOP er et redskap for å oppnå kvalitet i spesialundervisningen. Han påpeker at hvis IOP skal fungere som et nyttig arbeidsredskap, vil dette være avhengig av hvordan en lager, utarbeider og bruker de individuelle opplæringsplanene. Dette er avgjørende for i hvilken grad IOP bidrar til kvalitet i spesialpedagogisk arbeid.

Hvordan fungerer et slikt dokument i praksis? Hvordan er forholdet mellom teori og praksis i hverdagen?

1.2 Problemstilling – avklaring

Undersøkelsen dreier seg om hvorledes IOP fungerer i den daglige spesialundervisningen. Gjennom intervju med lærere som har spesialundervisning, vil jeg innhente beskrivelser av hvordan IOP fungerer på et konkret nivå sett i forhold til tidligere forskning, og hvordan forholdet er mellom lærernes egne perspektiver og erfaringer.

Med denne bakgrunnen vil jeg i masteroppgaven presentere følgende problemstilling:

”Hvilke erfaringer og perspektiver har lærere i arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP)?”

Problemstillingen består av to deler, lærernes perspektiver og erfaringer i bruk av individuelle opplæringsplaner. ”Perspektiver” representerer den mer teoretiske og praksisteoretiske siden, der informantene skal forsøke å gi uttrykk for hvorledes de selv synes noe bør være når det gjelder verdimeslige overveielser og overordnede teoretiske perspektiver. ”Erfaringer” vil i stor grad representere et slags ”teknisk-profesjonelt” felt, som skal forsøke å gi et bilde av de praktiske sider ved undervisningsvirksomheten og forsøke å fange hvilke fokus lærere har når de skal

beskrive sin egen praksis. Perspektiver og erfaringer er slett ikke klart avgrensede felt i arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Til tross for at de teoretisk kan presenteres som en slags ”motpoler”, synes det som de i praksis griper inn i hverandre.

1.3 Oppgavens oppbygging

I oppgavens kapittel 1 (i dette kapitlet) har formål og problemstilling blitt introdusert, samt bakgrunn og aktualitet. I kapittel 2 redegjør jeg for de referanserammer som ligger til grunn for arbeidet med problemstillingen. Her belyses noen begreper og perspektiver som dels er knyttet til problematikken spesialundervisning på det allmenne plan, og dels er knyttet til problematikken på et mer konkret nivå. I kapittel 3 beskriver jeg mitt forskningsperspektiv, min metode og analyse. I kapittel 4 vil jeg presentere funn og drøftinger av analysen. Oppgaven avrundes i kapittel 5 med en sammenfattende avslutning.

2. Teoretisk grunnlag

Denne oppgaven handler om lærernes perspektiver og erfaringer i arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP). Problemfeltet i dette kapitlet vil bli satt i en bredere sammenheng, i lys av teoretiske perspektiver, offentlige retningslinjer, forskning og problemstilling.

2.1 "Et samfunn for alle – en skole for alle"

En politisk målsetting er å utvikle et samfunn for alle – noe som også innebærer en skole for alle (Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1998-2001). Målet er å sikre alle like muligheter til å delta i samfunnet, uansett forutsetninger. I dette ligger det et verdigrunnlag som sier at alle har det samme menneskeverdet (St.meld. nr.8 (1998-99) og Inst. S.nr.85 (1998 -99)). At samfunnet er tilgjengelig for alle, handler ikke bare om at det skal gis fysiske muligheter til alle. Det handler også om de tilbud som samfunnet ellers gir. For å utvikle et tilgjengelig samfunn, vil opplæring være et sentralt innsatsområde. Et viktig mål for den offentlige grunnskolen er "en skole for alle" (St.meld.nr.8 (1998-99)). I dette ligger det at alle skal ha like muligheter til utvikling og læring, ut fra egne forutsetninger og evner. I den norske skolen står grunnleggende prinsipper som tilpasset opplæring, likeverdig opplæring og inkluderende opplæring sentralt (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

Tilpasset opplæring ikke et nytt tema i skolen. Gjennom mange år har det stått i som en ledestjerne i det pedagogiske arbeidet. I løpet av de siste tiårene har fokuset blitt sterkere rettet mot dette. Dette har blant annet sammenheng med den nye Opplæringsloven som kom i 1999. Prinsippet om tilpasset opplæring blir også nevnt i den generelle delen, i Læringsplakaten, i det kommende læreplanverket, Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2006). En opplæring som er for alle, uansett evner og forutsetninger, må sies å være inkluderende. Prinsippet

om inkludering kommer blant annet til uttrykk i Opplæringsloven (§ 8-1) som sier at alle elever i grunnskolen har rett til å gå på den skolen de sokner til. Samtidig handler ikke inkludering bare om fysisk tilstedeværelse, for elevene skal også delta i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet. I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, prinsipper og retningslinjer, sies det at skolen skal være et inkluderende fellesskap. Det uttales at ”Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte ”(KUF 1996: 58). For at en reel inkludering skal finne sted, vil tilpasset opplæring være en nødvendig forutsetning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

2.2 Tilpasset opplæring for alle?

Den tilpassede opplæringen er ikke et prinsipp for enkelte elevgrupper, men alle elever i den norske skolen. I følge Skogen (2005) er det ikke uvanlig at ansatte i skolen knytter prinsippet om tilpasset opplæring til opplæringen av elever med særskilte behov eller til spesialundervisningen. Han påpeker at tilpasset opplæring (TPO) er en av de viktigste skolepolitiske fanene i norsk skolepolitikk, og at prinsippet TPO kan se ut til å være mer profilert enn begrepet inkludering. Likevel er begge begrepene viktige prinsipper som det må kontinuerlig arbeides mot. Selv om de nevnte prinsippene gjelder alle elever i skolen, vil denne oppgaven rette seg i særlig grad mot elever som får særskilt tilrettelagt undervisning (spesialundervisning) etter sakkyndig vurdering, og som får utarbeidet en individuell opplæringsplan (IOP). I denne oppgaven er det lærere som utgjør informantgruppen. Oppgaven vil nærmere bestemt rette søkelyset mot lærernes erfaringer og perspektiver i arbeidet med IOP.

All læring i skolen, foregår i samspill med de omgivelsene og det læringsmiljøet som til enhver tid finnes på den enkelte skole. Den enkelte elev møter skolen med ulike forutsetninger og evner for læring og utvikling. I en elevgruppe kan læreforutsetningene være betydelig forskjellige. Dette kan føre til en relativ stor kunnskapsspredning innen elevgruppen og by på pedagogiske utfordringer for den enkelte lærer. Ut fra prinsippet om tilpasset opplæring, vil det være viktig å treffe

spekteret av læreforutsetninger i elevgruppen. Dette vil medføre at opplæringen differensieres og tilpasses med tanke på pedagogiske metoder og organisering, valg av arbeidsmåter og lærestoff (Schultz m.fl.2004). I Læreplanverket for 1997 sies det: ”Det krev at alle sidene ved opplæringa - lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel - blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har” (KUF 1996:58). For å kunne tilby en undervisning som er i tråd med læreplanens intensjoner vil læreplanteori kunne være en hjelp til å skape sammenheng mellom teori og praksis i skolens undervisningsarbeid. Hensikten med læreplanteori er å gi lærerne en systematisk bevissthet i planleggingen av undervisningen, både på klassenivå og på individnivå (Engelsen 2006).

I utgangspunktet skal skolen tilpasse undervisningen til den enkelte elev innenfor rammen av den ordinære undervisningen. Men det er ikke alle elever som får et tilfredsstillende utbytte eller oppnår den kompetansen som er forventet av denne undervisningen. For noen elever vil det måtte foretas spesielle tilpasninger som vil gjelde mål, innhold og metoder for å ivareta deres særskilte opplæringsbehov. Da må behovet for spesialundervisning og dermed særskilt tilrettelagt opplæring vurderes.

2.3 Spesialundervisning

Retten til spesialundervisning er nedfelt i Opplæringsloven § 5-1. Paragrafen sier: ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”. Spesialundervisningen skal gis den enkelte elev etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Spesialundervisning defineres i rettslig sammenheng som ”all spesialpedagogisk hjelp som gis etter særskilt beslutning utover den vanlige undervisningen” (Tangen 2001: 96). Det er altså et spesielt tilrettelagt undervisningstilbud tuftet på et formelt vedtak. Våren 2003 ble det fremmet forslag om å forsterke retten til tilpasset opplæring, men å fjerne retten til spesialundervisning gjennom en offentlig utredning. Forslaget vakte reaksjoner og fikk stor medbør, og retten til spesialundervisning ble opprettholdt (St.meld.nr.30 (2003-2004)).

I følge Nilsen (2004) kan spesialundervisning sees som et ledd i skolens arbeid for å gi alle elever en tilpasset opplæring. Fjelde (1997) har diskutert bruken av begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning i offentlige dokumenter. Hun fastslår at tilpasset opplæring er et mål for alle elever i skolen, og at spesialundervisningen er en ekstra ressurs i arbeidet med å tilpasse undervisningen. Spesialundervisning etter loven leder til tilføring av ekstra ressurser for å kunne tilpasse undervisningen til enkeltelever. Fjelde (1998) påpeker at den ordinære læreplanen er utgangspunktet for den individuelle opplæringen, og at rutinene som bygges opp i forbindelse med individuelle opplæringsplaner (IOP), må vurderes ut fra om de er formålstjenelige redskaper til inkludering av elever i fellesskapet til klassen (Stangvik 2001).

Det knytter seg utfordringer til tilpasset opplæring og spesialundervisning. I følge Nordahl og Overland (1997) må omfanget av spesialundervisning vurderes ut fra et kontekstuellt perspektiv, hvor det totale opplæringstilbudet i den enkelte skole og klasse vurderes. Elevens behov for spesialundervisning vil i så fall være avhengig av den enkeltes skoles kompetanse til å tilrettelegge og til å gi tilpasset opplæring. Befring (1997) beskriver den spesialpedagogiske kjernekompetansen som kunnskap om utvikling og læring. Dette innebærer kunnskap i læreprosessen til eleven, og hvilke læreprosesser som kan gi eleven best mulig utvikling. Nilsen (1993) har vist til at individuell tilrettelegging i praksis ofte arter seg som tempodifferensiering. Formålet med spesialundervisningen blir da å tilrettelegge opplæringen for en elev, som ikke dekkes gjennom det ordinære opplæringstilbudet (Schultz m.fl.2004).

Kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet skapes i skolen (Skårbrevik 1996, Nordahl og Overland 1997). Intensjonene ligger til grunn, men det er ikke alltid at disse er i samsvar med praksis. Skogen (2005) peker på at det finnes ulike tilnærminger for å heve kvaliteten på det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Han sier at det neppe blir inkludering ved at alle elever skal sitte i samme rom. For å få en best mulig kvalitet i spesialundervisningen, peker han på forhold som fleksible tiltak, god organisering, tiltrekkelige ressurser og en god spesialpedagogisk kompetanse. Nilsen (2001) hevder at individuelle opplæringsplaner vil kunne være et mulig

hjelpemiddel for å bidra til kvalitet i spesialundervisningen, avhengig av hvordan slike planer brukes.

I denne oppgaven vil blikket være rettet mot individuelle opplæringsplaner som et hensiktsmessig verktøy for å bidra til kvalitet i spesialundervisningen (Nilsen 1997a). Det kan være nyttig å se på bakgrunnen til individuelle opplæringsplaner for å forstå bruken av dem i norsk skole.

2.4 Framveksten av individuell opplæringsplan

Individuell opplæringsplan er et relativt nytt fenomen i skoleverket. I følge Dalen og Skårbrevik (1999) må framveksten av individuelle opplæringsplaner sees i lys av det spenningsfeltet som oppstod mellom spesialundervisning og generell, tilpasset undervisning. Det er flere grunner til denne utviklingen. Det var blant annet et ønske om å synliggjøre spesialundervisningen, sikre kontinuitet i opplæringen, dokumentere bruk av timer, samt bedre kvaliteten på undervisningen. De første mer omfattende prosjektene som er knyttet til IOP kom på midten av 1990 – tallet. Temaer som planlegging, gjennomføring og evaluering av IOP, synes å være sentrale temaer i disse forskningsprosjektene.

Sett i et historisk lys ble individuelle opplæringsplaner (IOP) innført i samme tid som flere store reformer i skolesystemet. IOP er nevnt i flere innstillinger og utredninger fra slutten av 1980-tallet. Selv om fokuset var lite vektlagt i de første meldingene, ble det gitt noen føringer på hva individuelle opplæringsplaner skulle inneholde (Sjøvoll 2001). Nilsen (1997 b) hevder at innføring av IOP på siste halvdel av 1980-årene må sees i sammenheng med realiseringen av utviklingsstrategier. Blant annet gjaldt dette strategier som desentralisering, delegering av oppgaver og målstyring. En følge av reformene var at det spesialpedagogiske støttesystemet i kommunene ble utbygd. Hensikten var å få best mulig kompetanse lokalt nær brukerne, samt å utvikle kvaliteten på spesialundervisningen.

Bakgrunnen for innføringen av IOP kan sees i sammenheng med erfaringer og praksis som er gjort fra andre land. USA er det første landet som lovfestet individuelle opplæringsplaner. Der har de utviklet programmet ” Individualized programs ”(IEP) som pålegger spesiell tilrettelegging av opplæringen for elever med spesielle behov (York og Vandercook 1993, Sjøvoll 1993, Sjøvoll 2001). Flere tiår senere får vi Opplæringsloven som sier at alle elever som får spesialundervisning, har rett til å få utarbeidet en individuell opplæringsplan. I følge Sjøvoll (1999), som har analysert den historiske utviklingen av planene i Norge, så er dette pedagogiske prinsipper som lenge har ligget til grunn for den praktiske undervisningen, men som nå har blitt lovpålagt gjennom Opplæringsloven (1999).

I 1990-årene vokste det fram en praksis for bruk av individuelle opplæringsplaner for elever som mottar spesialundervisning. Etter regjeringsskiftet i 1997 ble det fremmet og utarbeidet en ny opplæringslov som ble innført 1999. I forbindelse med den nye Opplæringsloven, § 5-5, sies det at ” For elever som får spesialundervisning skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål og innholdet i opplæringa og korleis ho drivast ” Paragrafen viser at det skal utarbeides en skriftlig oversikt over den opplæringen som eleven får, samt gi en vurdering av elevens utvikling. Alle elever som får spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan. Den nye Opplæringsloven (1999) pålegger utarbeidelse av en IOP, sammenliknet med tidligere hvor det ikke var noen forpliktelse i lovens forstand. Men i praksis så var IOP langt på vei innført da den ble pålagt ved lov. En undersøkelse som Nilsen (1997a) har foretatt i et fylke før Opplæringsloven kom, viste at 95 % av elevene som fikk spesialundervisning, hadde fått utarbeidet individuell opplæringsplaner (Dalen og Skårbrevik 1999).

I dette kapitlet har framveksten av individuelle opplæringsplan blitt omtalt. Det synes som om med innføringen av IOP at det var høye forventinger til en kvalitetsmessig forbedret spesialundervisning, der teorigrunnlaget søkes systematisert i praksis. Hva er så hensikten med IOP?

2.5 Hva er hensikten med individuell opplæringsplan ?

Hensikten med individuelle opplæringsplaner er å legge til rette for et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud for elever med spesialundervisning, og bidra til å ivareta kvaliteten på spesialundervisningen. Individuelle opplæringsplaner danner bakgrunn for vurderinger av innhold, målsettinger, organisering, metoder og arbeidsmåter av undervisningen. Opplæringen skal også bidra til personlig og sosial læring og utvikling. Den individuelle opplæringsplanen skal derfor ivareta hensynet til både faglige og sosiale elementer i opplæringen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

En individuell opplæringsplan skal bidra til en gjennomtenkt planlegging av innholdet i spesialundervisningen, mål som ønskes oppnådd, og hvordan disse målene skal kunne realiseres og gjennomføres i den daglige undervisningen. Dermed skal den gjøre den praktiske opplæringen mest mulig reflektert og begrunnet. I tillegg skal planen inneholde en oversikt over hva som skal gjøres for at eleven skal utvikle seg og fungere i fellesskapet. Med andre ord skal planen være en støtte til individuell utvikling, samtidig som eleven skal delta i det sosiale fellesskapet.

Spesialundervisningen må derfor sees i sammenheng med det opplegget som klassen/ elevgruppen har (Aarnes 2000). I følge Opplæringsloven (1999) skal innholdet i undervisningen, så langt det er mulig, tilpasses mest mulig klassens/ elevgruppens undervisning. Den individuelle opplæringsplanen skal sees i sammenheng med øvrige planer.

Nilsen (1997a:13) har skissert en modell, denne modellen kan gi en god oversikt over de øvrige planene som IOP skal ta hensyn til.

Generell del		
Prinsipper og retningslinjer	Læreplaner for fag	Sentralt nivå (nasjonalt plan)
Satsingsområder		Kommune
Lokalt arbeid med læreplanene		Skole
Undervisningsplanlegging: - Klasse - Elev		Klasse Elev
Individuell opplæringsplan		Elev med spesialundervisning

Nilsen (1997a) fremhever at IOP må relateres både til individuelle forutsetninger og til felles læreplaner. Det gjelder læreplaner på nivåer for statlig hold og ned til den enkelte skole og klasse. Dette henger sammen med at elevene skal få en opplæring som både er differensiert og inkluderende, og som følgelig og bidrar til tilpassning og fellesskap. IOP skal bidra til et helhetlig tilbud, hvor ikke bare det faglige legges til grunn, men også inkludering og sosial deltakelse. Organiseringsform og arbeidsmåter skal bidra til deltakelse sosialt. Prinsippet om inkludering har ført til at det også rettes oppmerksomhet mot elevens utvikling og opprettholdelse av sosiale roller (Stangvik 2001).

Intensjonen med individuelle opplæringsplaner kan sees fra ulike perspektiver. Ekeberg og Holmberg (2005) påpeker at arbeidet med individuell opplæringsplan (IOP) kan være tosidig. Den individuelle planen skal være en hjelp, et plandokument, for læreren i det daglige arbeidet. En IOP skal også være et saksdokument som viser hva skole og hjem har blitt enige om. IOP kan således oppfattes som et juridisk

dokument, og som et grunnlag for spesialundervisningen. Aarnes (2000) framhever også den juridiske retten som skal sikre eleven et likeverdig tilbud. Han sier at hensikten med IOP blant annet er ”å sikre den økonomiske rammen slik at eleven får en god opplæring og likeverdig utdanning”(ibid:14). Hovedaktørene, lærere, elever, foreldre og skoleadministrasjonen kan ha ulikt syn på hvor hovedvekten bør ligge. For lærere vil individuell opplæringsplan kunne fungere både som et administrativt redskap for dokumentstyring, et arbeidsredskap knyttet til undervisningen og et redskap til samarbeid med elever og foreldre. Ut fra dette vil IOP kunne knyttes til både en økonomisk, en juridisk og en pedagogisk side. En juridisk side, - fordi loven krever det, en økonomisk side, - for å dokumentere midler og en pedagogisk side, - for å bedre undervisningen. Disse begrunnelsene går ofte i hverandre (ibid).

Individuelle opplæringsplaner kan, som nevnt, ha flere hensikter. Den gir muligheter til refleksjon over den opplæring elever med spesialundervisning får. En IOP kan bidra til å gi en kontinuerlig opplæring som er basert på elevens forutsetninger og evner, og den sikrer dokumentasjon over det opplæringstilbudet som gis. En IOP gir også muligheter til å vende søkelyset mot både individet og systemet gjennom helhetlig utvikling og læring. En individuell opplæringsplan kan være et bidrag til samarbeid og dialog med skole og hjem og gi muligheter til samarbeid mellom lærere og eventuelt andre hjelpeinstanser. Planen vil kunne bidra til et helhetlig opplæringstilbud, hvor det er sammenheng mellom planlegging, gjennomføring og vurdering (Utdanning og forskningsdepartementet 2004). Disse ”hensiktene” med IOP representerer termen ”Perspektiver” i datainnsamlingen og analysen i masterprosjektet.

2.6 Hvem har ansvaret for å utarbeide IOP?

Den sakkyndige vurderingen og vedtaket om spesialundervisning danner grunnlaget for skoleeiers utarbeidelse av en individuell opplæringsplan (IOP). Det er skolen som har ansvaret for å lage den individuelle opplæringsplanen, og ledelsen ved skolen har ansvaret for å legge til rette for et godt arbeid med planen. De som kjenner elevens

behov og utvikling best, bør samarbeide om å lage planen. Det vil ofte omfatte kontaktlærer, spesialpedagog og faglærer. Det er gjerne de som skal bidra til å gjennomføre planen i praksis. Selv om skolen har ansvaret for å utarbeide IOP, kan også andre instanser og aktører bidra. For eksempel kan det være hensiktsmessig å trekke inn eleven / foreldre i utarbeidelsen av planen. De har kunnskap om elevens interesser, behov, vansker og styrke. Denne kunnskapen er viktig å legge til grunn når IOP skal utarbeides (Utdannings og forskningsdepartementet 2004). Offisielle retningslinjer fremhever samarbeid med foreldrene som spesielt viktig når elever har spesielle opplæringsbehov. Blant annet sier læreplanen (KUF 1996:58): ”For elever med særskilte opplæringsbehov er samarbeidet med foreldra spesielt viktig for å finne fram til det som samla sett er det beste opplæringstilbudet, og for å få ei felles forståing av kva ein kan vente av elevane når det gjeld innsats og utvikling”. I følge Nilsen (1994, 1997b) kan samarbeid med foreldre bidra til kvalitet i planleggingen av spesialpedagogiske tiltak.

2.7 Hva skal den individuelle opplæringsplanen inneholde?

Kommuner og fylkeskommuner kan forskjellige maler for IOP. Dette kan medvirke til at ulike IOP- maler er utformet på ulike måter (Nilsen 1997a). Dessuten vil det kunne variere i hvert enkelt tilfelle hvor grundig og konkret opplæringsplanen bør være. Det er likevel noen momenter som Opplæringsloven krever at den individuelle opplæringsplanen skal inneholde. I Opplæringsloven (§5-5) framgår det at planen skal inneholde mål for opplæringen, innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen skal drives.

Individuelle opplæringsplaner krever et helhetlig perspektiv. IOP er en betegnelse som dekker hele prosessen, både veien fram mot resultatet og selve resultatet. Uten en god prosess kan det neppe bli et godt resultat. Prosessen handler om overveielser, nåtid og framtid.

Arbeidet med IOP kan deles i ulike faser, slik det ofte arter seg i praksis. Nilsen (1997b: 122) operer med en utviklingsspiral, som illustrerer de ulike fasene arbeidet med IOP. Denne spiralen inneholder følgende punkter:

1. Kartleggingen: Analyse av nåtidssituasjonen - elevens behov og opplæringen.
2. Planleggingen: Sette mål og utforme tiltak - hva en skal arbeide mot og hvordan.
3. Implementeringen: Gjennomføringen av planen.
4. Vurderingen: Hvordan er situasjonen nå i forhold til det som ble planlagt?
5. Justering og ny planprosess.

Modellen klassifiserer arbeidsoppgaver og setter dem i relasjon til hverandre. Kartlegging legger grunnlaget for vedtaket om spesialundervisningen som danner premissene for skrivingen av IOP. Videre følger planleggingsfasen og implementeringsfasen. I neste fase, vurdering, evalueres elevenes utvikling for å finne ut om opplæringstilbudet skal videreføres eller forandres. I den siste fasen, justeringer, vil oppstart og ny planprosess bli foretatt. På denne måten kan arbeidet med individuelle opplæringsplaner sies å være et prosessorientert arbeid, hvor de ulike fasene i utviklingsspiralen griper inn i hverandre. Jeg har i denne undersøkelsen tatt utgangspunkt i fasene planleggingsfasen gjennomføringsfasen og vurderingsfasen, uten at jeg anser kartleggingsfasen eller justeringsfasen som mindre viktig. Fordelen med denne modellen er at den tar utgangspunkt i lærernes praktiske hverdag og det er de selv som skal gjennomføre og vurdere det som blir gjort. I følge Nilsen (ibid) så er det likevel ikke tilstrekkelig at prosessene er fornyet. Det behøves også ekstern støtte og veiledning for å kunne oppnå en prosess som er av kvalitet.

Nilsen (1997b) har i en intervjuundersøkelse om lærernes erfaringer med IOP, blant annet konkludert med at IOP kan fungere som et redskap for å oppnå kvalitet i spesialundervisningen. Han påpeker samtidig at dette avhenger av hvordan man lager, utarbeider og bruker de individuelle opplæringsplanene. Dette er avgjørende for i hvilken grad IOP bidrar til spesialpedagogisk arbeid.

Med bakgrunn i utviklingsspiralen vil jeg følgende belyse noen aspekter, perspektiver og erfaringer ved planlegging, gjennomføring og evaluering av IOP.

2.7.1 Planlegging og utarbeiding av individuell opplæringsplan

En viktig del av arbeidet med IOP, er planleggingen. I denne fasen blir innhold, mål, metoder og former for vurderinger lagt til grunn. Deltakerne kommer til planleggingsarbeidet med forskjellige oppfatninger av de utfordringer som knytter seg til arbeidet med IOP. Arbeidsprosessen er ikke styrbar uten refleksjon over disse oppfatningene og deres konsekvenser. ”Beslutninger som tas, må settes inn i en gyldig meningssammenheng. Det krever at alle oppfatningene som representeres i prosessen gjøres til gjenstand for kritisk refleksjon” (Stangvik 2001:106). Jeg vil i mine intervjuer undersøke hvilken rolle kritisk refleksjon vil spille inn i planlegging av IOP. Dette representerer et sentralt aspekt ved mitt mer samlede begrep ”perspektiver”.

Planlegging av IOP vil kunne avspeile ulike perspektiv. Individuelt læreplanarbeid kan belyses og forstås med referanse til læreplanteori/ didaktiske begrep. Ut fra ulike teoretiske tilnærminger er det utviklet flere modeller for å bygge opp individuelle opplæringsplaner, bla. en modell basert på didaktisk relasjonstenking (Bjørndal og Lieberg 1979) en atferdsanalytisk tilnærming (Bollingmo og Jørgensen 1994) og en humanistisk orientert tilnærming (Nordahl og Overland 1992). Ulike modeller for planlegging handler om ulike verdier og normer. I arbeidet med IOP vil dette innebære refleksjon i forhold til for eksempel hvilket kunnskapssyn og menneskesyn som skal vektlegges (Sjøvoll 1999). Jeg vil i min tilnærming til IOP hente inspirasjon fra didaktisk relasjonstenking. Hvorfor? Kanskje fordi den er en praksisnær tilnærming, som er spesielt aktuelt når man vil undersøke forholdet mellom perspektiver og erfaringer. Her vil jeg legge til, at jeg i analysen vil se etter menneskesyn og kunnskapssyn gjennom en oppfattning om hvem IOP er for.

Stangvik (2001) hevder at forutsetningene for at et individorientert plansystem skal lykkes, er at det foretas bevisste valg ut fra felles pedagogisk plattform. For å danne en felles pedagogisk plattform er det viktig at lærerne til en viss grad opererer med et felles begrepsapparat for hvordan deres virkelighet skal forstås.

I møte mellom perspektiv og erfaring er det aktuelt å trekke fram forholdet mellom teori og praksis, og deres møtepunkt i hverdagen – som er lærernes “praksisteori”. En refleksjon og felles forståelse over praksisteori kan være aktuelt for at arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP) skal lykkes. Den såkalte ”didaktiske praksistrekanten” gir en fremstilling av forholdet mellom læreres teoretiske grunnlag, deres praksis og hvordan de begrunner sin praksis. Den illustrerer på en enkel måte at lærepraksis er mer enn de virksomhetene som direkte kan bli observert i skole og klasserom (Engelsen 2006).

Dale (1993) påpeker at betydningen av de didaktiske begrepene som anvendes, bidrar til å etablere bevisst mening på pedagogisk virksomhet. Lærenes didaktiske begrepsinnsikt gjør det mulig å systematisere kunnskapen og blir dermed en forutsetning for rasjonell undervisning. Dette betinger en kontinuerlig refleksjon. Kunnskapen blir derfor en hjelp til å reflektere over praksis og til å åpne for flere innfallsvinkler i utarbeidelsen IOP. Slike felles begrep kan være et verktøy som bidrar til å heve innsiktsnivået fra et individuelt og privat til et kollektivt profesjonelt nivå som gjør det mulig å reflektere sammen. Bruk av felles mal, modell for utforming av IOP, kan ha en slik funksjon (Sjøvoll 1999). For å sikre at nødvendige hensyn trekkes inn i planleggingen, er det utviklet ulike retningslinjer og maler for IOP, som tidligere nevnt, - enten de brukes felles i kommunen, fylket eller på skolen. Malene kan bidra til å sikre at de formelle og juridiske sidene ved planleggingen får tilstrekkelig oppmerksomhet (Aarnes 2000). I en analyse av kartleggingsdata av kommunale maler og retningslinjer, fremkommer det blant annet at gode maler og retningslinjer kan bidra til kvalitet i planleggingen (Nilsen 1997a). I følge Stangvik (2001) er imidlertid ikke disse malene tilstrekkelig med hensyn til å skape helhet i arbeidet. Han mener det er behov for en modell utover disse planene, som skaper

sammenheng og kontinuitet i planutviklingen av IOP. Det er utarbeidet ulike modeller til hjelp i det spesialpedagogiske arbeidet. Den nevnte utviklingsspiralen, er et eksempel på en slik modell.

I undersøkelser basert på lærerens erfaringer med IOP, går det tydelig fram at planleggingen er en viktig fase i arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Sjøvoll (1999) har studert lærernes begrunnelser for å planlegge individuelle opplæringsplaner. Studien viser blant annet at oppmerksomheten rettes mot de ytre vilkårene for opplæringen, og at det blir tatt for lite utgangspunkt i individene. Likevel var det bare et mindretall som oppga at arbeidet førte til uønsket merarbeid (Stangvik 2001).

Utarbeidelse av en IOP representerer den praktiske delen av planleggingsfasen. Å utarbeide en IOP omfatter gjerne en aveining mellom individuelle forutsetninger og samfunnets målsettinger uttrykt gjennom nasjonale læreplaner for undervisningen (Nilsen 1997a). Selv om opplæringen av elever med særskilte behov må kunne begrunnes ut fra samfunnets målsettinger, er det kanskje enda viktigere å samtidig tilpasse opplæringen etter individets forutsetninger. Det innebærer at opplæringen må være i samsvar med elevens evner, ferdigheter, kunnskaper og behov. Videre bør opplæringen ha relevans for eleven ved at den tar utgangspunkt i interesser, evner og ferdigheter og alder. Opplæringen bør ha nytte eller gyldighet for eleven ved at den tar hensyn til elevens behov for kunnskaper og ferdigheter i nåværende og framtidige samfunnsliv (Forros 1988, Nordahl og Overland, 1997). Med andre ord bør planen ha relevans til samfunnets utvikling, så vel som til individets forutsetninger. Dette medfører at individets behov og forutsetninger danner et viktig kriterium for utvelgelse av mål i arbeidet med individuelle opplæringsplaner.

Tilpasset opplæring er et område der det læreplanteoretiske og det spesialpedagogiske fagfeltet møtes. I følge Nilsen (1997b) må IOP koordineres med annen planlegging for at det skal bidra til inkluderende opplæring. Forholdet mellom IOP og klassens plan er viktig i denne sammenhengen. I Opplæringsloven (§ 5- 5) påpekes det at IOP skal ta utgangspunkt i og samordnes med klassens / elevgruppens

plan. Dette kan få konsekvenser for både klassens plan og for IOP og for realiseringen av disse planene i praksis (Nordahl og Overland 1997).

Thomson og Rowan (1995) har sammenfattet vurderinger av gjennomføring av individuelle opplæringsplaner, hentet fra undersøkelser foretatt i New Zealand og USA. I undersøkelsene kommer det blant annet fram at lærere ser på arbeidet med å planlegge individuelle opplæringsplaner som en administrativ oppgave. Lærerne oppga at arbeidet med IOP var til hjelp for å planlegge å identifisere undervisningsbehov, videre var det viktig å klargjøre mål og velge strategier, organisere tidsbruk og fremme kommunikasjon med foreldre og andre faggrupper (Stangvik 2001).

De mest sentrale aktørene i planleggingen av IOP synes å være kontaktlærer og spesialpedagog. I praksis er det oftest spesialpedagog som utfører arbeidet, mens hovedansvaret for arbeidet og koordineringen ligger hos kontaktlærer (Nilsen 1997b).

Retningslinjer sier at eleven og foreldre skal delta i planleggingen av IOP.

Undersøkelser viser at foreldrene kommer sent med i planleggingsfasen av IOP. De kommer gjerne inn når planen er ferdig utarbeidet og klar for godkjenning av de foresatte. Dysvik (1996) har intervjuet foreldre som har barn med IOP. I undersøkelsen kom det frem at foreldrene opplevde at de kunne være med på å ha innflytelse og vurdere den individuelle opplæringen til sine barn. De oppga at de fikk bedre innsyn i opplæringen og kunne være med å avgjøre. Dette samsvarer med en undersøkelse Nilsen (1997a) har gjennomført, hvor foreldrene oppgir at de var fornøyd med kommunikasjonen med skolen. Resultatet viser at IOP kan bidra til et godt samarbeid mellom hjem og skole. Elevens direkte rolle i planleggingen synes å være mer uklar. Dette avhenger av elevens alder og modenhet. På ungdomstrinnet kan det se ut som elevene deltar noe mer. Ofte kan det se ut til at eleven medvirker i valg av organiseringen framfor planens innhold (Dalen og Skårbrevik 1999).

I dette kapittelet har det vært omtalt ulike sider ved planleggingen / utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner. Likevel er det å utarbeide en plan ikke ensbetydende med at planen er av god kvalitet eller at den blir fulgt i praksis (Nilsen 1997a).

Farstad (1998) har fra et veiledningsperspektiv fulgt utviklingen av utarbeidningen av IOP. Hun hevder at det i tillegg til utarbeidelsen av IOP, også er viktig å se hvordan individuelle opplæringsplaner lar seg gjennomføre i praksis. Farstad etterlyser en rød tråd som går fra elevens behov til målene som settes, hvordan disse målene nås, og i hvilken grad måloppnåelse skal evalueres. Farstad påpeker at hvis en plan følger en slik rød tråd, så vil det være gode forutsetninger for å kunne bli et funksjonelt og godt arbeidsredskap (Haug m.fl.1999, Dalen og Skårbrevik 1999). I masterprosjektet er det nettopp dette forholdet mellom perspektiver og intenderte målsetninger på den ene siden, og praksis / erfaringer på den andre siden, som mange ganger ikke stemmer overens. Jeg vil nå komme inn på sider ved gjennomføringen av IOP.

2.7.2 Gjennomføringen av individuell opplæringsplan

Haug (1995) hevder at ”Den største utfordringen knyttet til tilpasset opplæring er å sørge for at ideologien og den vedtatte politikken gjennomføres i praksis” (Nordahl og Overland1992:19). Det kan være kritiske øyeblikk når IOP skal prøves mot realitetene i praksisfeltet. Bygger de på en god virkelighetsforståelse, eller er de skrivebordsprodukter som vanskelig kan la seg omsette i praksis?

Skolen skal bygge den daglige undervisningen på den individuelle opplæringsplanen. Lærere som arbeider med eleven, er de mest sentrale aktørene i gjennomføringen av IOP, men også PPT og andre i støtteapparatet kan være viktige rådgivere i gjennomføringen og utviklingen av IOP (Utdannings – og forskningsdepartementet 2004).

Flere undersøkelser viser at den mest usikre fasen i arbeidet med individuelle opplæringsplaner, kan synes å gjelde implementeringen av IOP (Nilsen 1997b). Det legges mer arbeid i å lage en IOP enn å bruke planen i den daglige undervisningen. Skolene gir utrykk for at det eksisterer færre rutiner for hvordan planen kan brukes i praksis. Likevel viser en undersøkelse, foretatt av Nilsen (ibid) at lærere opplever at plandokumentet har betydning for det praktiske arbeidet. I praksis bruker lærere planen som en ”bakhodemodell”. Det vil si at planen er lagt vekk, men innholdet i

den individuelle opplæringsplanen sitter i bakhodet. Det er imidlertid interessant å se hvordan informantene i min undersøkelse benytter en slik plan, eller i hvilken grad planen styrer det praktiske arbeidet.

I følge Stangvik (2001) kan det oppstå utfordringer ved gjennomføringen av IOP. Han hevder blant annet at det er en viss fare for at planen ikke finner plass mellom rutinene, men reduseres til et stykke papir uten praktisk betydning. Ulike oppgaver bidrar til ulike oppfatninger av oppdraget. Lærere kan oppfatte sin oppgave som å undervise klasser/ elevgrupper i timer og fag. I denne situasjonen kan en for sterk fokusering på IOP oppleves som en for stor kostnad. En reflektiv tilnærming forutsetter derfor kontinuerlig dialog for å vurdere gyldigheten av planene når den møter praksis feltet. Hensikten er å forstå forholdet mellom kontekst og plan, å forstå praksisen bedre der den gjennomføres, ikke bare kontrollere at den gjennomføres.

Farstad (1998) hevder at kvaliteten på plangjennomføringen har stor variasjon. Forskningsprosjekter viser at det er lærernes motivering for å bruke slike planer som er mest avgjørende for nytteverdien. Det pekes på at enkelte lærere har motstand mot å ta i bruk IOP. Dersom det er en konflikt mellom ansvaret for utarbeidelse og gjennomføring av IOP, kan intensjoner og underliggende perspektiver stå i fare for å svekkes i gjennomføring. Erfaringsmessig er det spesiallærere som har hovedansvaret for spesialundervisningen. Enkelte kan oppleve at andre lærere fra skriver seg ansvaret og overlater hovedtyngden av arbeidet ovenfor dem. Dette er med på svekke betydningen av å utarbeide en IOP, fordi slik ansvarsfraskrivning fører til mindre samarbeid i praksis om elevens opplæringstilbud. Dersom det ikke foregår noe samarbeid mellom lærere som har ansvaret for spesialundervisningen og klassestyreren, vil mange elever med spesialundervisning stå i fare for å få et amputert opplegg (Dalen og Skårbrevik 1999). Det er derfor viktig at alle parter deltar og på den måten sikre at det er sammenheng mellom intensjoner og perspektiver på den ene siden og praksiserfaringer på den andre siden.

I en undersøkelse gjennomført av Monsen (1995) fremgår det at lærerteamene ikke så på IOP som et hjelpemiddel i seg selv i den daglige undervisningen, men at planen

bidrar likevel til å påvirke arbeidet med elevene (Dalen og Skårbrevik 1999). For å realisere målene med planene må en observere mottakelsen av det i praksisfeltet. Dette er nødvendig for å bedre forstå den problematikken som gjennomføringen aktualisere og gjøre de inngrepene som er nødvendig. I følge Stangvik (2001) blir den individuelle planleggingen lett noe som foregår uten direkte kontakt med arbeidsvirkeligheten. Forskningen om individuelle opplæringsplaner illustrerer situasjonen. Den viser ofte at det er opplæringens behov, ikke elevene som står i sentrum.

Hva viser forskning om elever, lærere og foreldre sitt syn på spesialundervisningen? NIFU STEP har på oppdrag for utdanningsdirektoratet gjennomført en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning anno 2004 (Grøgaard m.fl. 2004). Undersøkelsen har kartlagt og analysert elevers, foreldres og lærerers vurderinger av opplæringen for elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak. Spørreundersøkelsen rettet seg mot både grunnskolen og videregående skole. Undersøkelsen var ikke ment å skulle være en effektevaluering av spesialundervisningen, men en brukerundersøkelse. Lærerne ga i undersøkelsen uttrykk for at spesialundervisningen gir nytte for ca. 70-80 % av elevene. De uttrykte tilfredshet med organiseringen av spesialundervisningen, og at de har tro på at det pedagogiske arbeidet bidrar til faglig utvikling og læringsutbytte for elevene. Elevene var stort sett fornøyde med spesialundervisningen, men det var 20-30 % av elevene som oppga at de ikke var fornøyd. De fleste foreldrene oppga at de var fornøyd over at barnet fikk spesialundervisning, men de ønsket flere timer med spesialundervisning og ga uttrykk for at læreren ikke er godt nok kvalifisert. I undersøkelsen oppfatter de fleste lærerne samarbeidsklima mellom hjem og skole, bedre enn foreldrene. Flere foreldre etterlyser mer brukermedvirkning og mer informasjon om eleven. De fleste foreldrene uttrykte at de stort sett er gjennomgående fornøyd med samarbeidet og kommunikasjonen med lærerne. En sammenfatning av undersøkelsen viser at både elever, lærere og foreldre er fornøyd med spesialundervisningen, men at lærerne var de som var mest fornøyd. Likevel er det verdt å merke seg at det var 20-30 % av de spurte som ikke er fornøyd med undervisningen.

2.7.3 Vurdering av IOP

I forbindelse med vurdering av IOP definerer Stangvik begrepet evaluering slik: ”Evaluering betyr her å samle inn og systematisere erfaringer og observasjoner for å få svar på om målet med programmet er nådd og undersøke hvordan det ble gjennomført”. (2001:165)

Elever som får spesialundervisning har rett til å bli vurdert på lik linje med andre elever. I tillegg skal det utarbeides en halvårsrapport av kontaktlærer/ spesialpedagog. Vurderingen skal ta utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen og den individuelle opplæringsplanen. Rapporten skal gi en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått og gi en vurdering av elevens utvikling (Opplæringsloven § 5-5). I en undersøkelse, foretatt av Nilsen, (1997b) kommer det fram at vurdering inngår ofte som et element i de kommunale planene for IOP. I planene kommer det ikke tydelig fram hvordan vurderingen skal foregå, men retningslinjene viser at vurderingen er tydeligst knyttet til halvårsrapporteringen.

Hvilke erfaringer har så lærere omkring vurdering av IOP? Undersøkelser viser at den viktigste vurderingen av IOP foregår i forbindelse med halvårsrapporter. Selv om det er kontaktlærer som skal koordinere ansvaret, er det ofte spesialpedagogen som i praksis skriver halvårsrapporten (Nilsen1997b). Monsen (1995) viser til i en undersøkelse han har utført, hvor lærerne så på rapporteringen som et byråkratisk arbeid for å dokumentere bruken av ressursene. Rapportene ble i mindre grad brukt som ledd i en prosesevaluering.

Det finnes ulike måter å evaluere på. Evalueringen kan omfatte både den formelle og den uformelle vurderingen. Den formelle vurderingen kan knyttes til arbeidet med halvårsrapportene. Mens den uformelle vurderingen vil kunne finne sted i den daglige undervisningen og være en del av hele prosessen.

Evaluering bør ikke bare komme på slutten av prosessen. Den bør foregå parallelt og som integrert del av arbeidet, fra utredningen begynner til ”programmet” sluttes. Stangvik (2001) relaterer evalueringen til å vurdere opplæringsplanens gyldighet når

den møter praksisfeltet, hvilke aspekter som er kritiske og viktige for gjennomføringen av planen, og hva som bør arbeides videre med. Evalueringen gir muligheter til økt forståelse mellom plan og kontekst, ikke bare en vurdering om planen er realiserbar eller ikke. Det settes hele tiden verdi på det som skjer, selv om det skjer utsystematisk og subjektivt. Likevel er det også viktig å gjøre dette til en formell del av evalueringsarbeidet.

Jeg vil hevde at evaluering, og planlegging og gjennomføring henger nøye sammen. God planlegging vil gi rom for evaluering i prosessen og i etterkant, samtidig som evaluering bidrar til bedre og mer reflekterte planleggingsprosesser. Forholdet mellom perspektiver og erfaringer griper på denne måten inn i hverandre. Planlegging styres av perspektiver, teoretiske refleksjoner og vurderinger av planene. Evalueringen setter gjennomføring og planlegging i system, og lar erfaringen være gjenstand for en form for refleksjon som ikke bare endrer planleggingsprosessen, men også går dypere og endrer perspektivene hos den enkelte lærer.

Ved sluttevaluering, halvårsvurderingen, handler det om å se tilbake på hele prosessen for å vurdere resultatene av arbeidet til den enkelte elev, og for å oppdage konsekvenser og spore nødvendige forandringer. Aktuelle spørsmål ved sluttvurderingen kan for eksempel være i hvilken grad ble målene realisert, var målene et godt valg, var de presise nok, hvorfor ble de ikke realisert osv. Dette kan også være aktuelt å forsøke å få fram hos lærerne i undersøkelsen. Forskning om IOP har vist at målene ofte er dårlig formulert og at det skjer lite systematisk vurdering (Stangvik 2001). Er målene dårlig beskrevet blir evalueringen deretter. Evaluering bør ikke ensidig fokusere på mål, men også organiseringsformer, spesialundervisningens omfang og de metoder og arbeidsmåter og læremidler som er brukt må vurderes (ibid).

Vurderingsarbeidet skal gi tilbakemelding til eleven og foresatte om hvordan eleven utvikler seg i forhold til målene. Vurdering skal være et grunnlag for dialog og samarbeid mellom hjem og skole. Hvis avgjørelser blitt tatt over hodet på eleven vil det være vanskeligere for eleven å ta medansvar for egen læring (Ekeberg og

Holmberg 2004). Det er derfor viktig at skolen undersøker hvordan elevene opplever skolehverdagen og bidrar til at eleven får positive erfaringer. Eleven bør derfor trekkes aktivt med i vurderingen av sin læring, utvikling og trivsel (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Gjennom spørsmål til informantene vil lærernes utsagn om vurdering kunne gi en pekepinn på hvilket fokus og hvilket perspektiv som styrer prosessen rundt en IOP.

Prinsippet om inkluderende opplæring forutsetter at skolen legger til grunn en helhetsvurdering i planlegging av tiltak, hvordan en vurderer elevens læring og opplæringens kvalitet. Det er derfor viktig at elevvurderinger og skolebasert vurdering knyttes sammen (Utdannings - og forskningsdepartementet 2004). I følge Holmberg og Lyster (2000) bør vurderinger i tillegg til å se på eleven som enkeltindivid, også se på samhandlingen mellom elev - lærer og elev - klasse. Samtidig bør også skolen som system vurderes. Spørsmålene kan blant annet dreie seg om hvordan skolen vektlegger differensieringstiltak, gir elevene interesse for læring, skaper trygghet osv. En slik bevisst vurdering av skolen som system, vil kunne føre til en bedre forståelse av skolen som organisasjon.

Evalueringen bør ha til hensikt å bidra til kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Vurderingen gir muligheter til justeringer i videre arbeid. Kunnskapen en får, kan føre til endringer i tiltak og føre til forbedret kvalitet for eleven. Undersøkelser viser at de fleste lærere gir uttrykk for at de har hatt stor nytte av å arbeide med IOP. De mener at planene har vært viktige redskaper for planlegging av undervisning generelt, samtidig som det har styrket samarbeidsrutiner rundt enkeltelever (Dalen og Skårbrevik, 1999). Nilsen (1997b) påpeker at lærere har blitt mer oppmerksomme på å vektlegge elevens sterke sider. Lærerne mener at utformingen av IOP har medført at oppleggene har blitt mer helhetlige og koordinerte.

2.8 Barrierer i planlegging og gjennomføring av individuelle opplæringsplaner (IOP)

Selv om mange lærere opplever positive erfaringer i bruken av IOP, kan forholdet mellom styring og frihet være et dilemma i planprosessen (Nilsen 1997b). Farstad (1998) viser til at enkelte lærere har motstand mot å ta i bruk IOP. Hun betegner dette som både rasjonell og irrasjonell motstand. En rasjonell motstand viser at begrepene som brukes i planarbeidet ikke samsvarer med de kunnskaper og erfaringer lærere har, og at de derfor tviler på hensikten for å sette opp forhåndsbestemt mål. Farstad hevder at denne motstanden har sitt grobunn i manglende kunnskap for læreplanarbeid. En annen motstand kan være at den enkelte lærer opplever arbeidet med IOP som truende fordi de ønsker å beskytte seg mot styringskrav og innsyn. Denne motstanden betegner Farstad som irrasjonell motstand.

En undersøkelse Nilsen (1997 b) har foretatt om lærernes erfaringer med IOP viser dette. I undersøkelsen kommer det blant annet fram at noen lærere opplever malen for IOP som omfattende og stor, og at dette kan bli styrende for arbeidet med den individuelle opplæringsplanen. De ønsker å stå mer fritt i undervisningen. Andre lærere opplever det som positivt å ha en mal å forholde seg til. De foretar justeringer underveis, og ser derfor ikke på malen som en "tvangstrøye". Samtidig viser undersøkelsen at holdningen til planarbeidet endrer seg over tid. Arbeidet blir en prosess som krever erfaring og kompetanse for å innarbeide.

Nettopp dette forholdet mellom perspektiver, enten de er egne eller "pålagte" i ulike nivåer av læreplanen, og de erfaringer som gjøres i arbeidet med individuelle opplæringsplaner, er mitt undersøkelsesfelt i masterprosjektet. Analysen vil søke å gi en oppdatert beskrivelse av arbeidet med individuelle opplæringsplaner, der jeg trekker noen sammenlikninger med de teoretiske perspektiver og forskningsresultater som her har vært redegjort.

3. Forskningsmetodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetodisk tilnærming. Jeg vil ta for meg metode for innsamling av data og analyse av data, og deretter gå inn på spørsmål om undersøkelsens validitet og etiske overveielser.

3.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fortolkningen har en sentral plass innenfor kvalitative metoder, sett ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de personer som studeres. Kvalitative tilnærminger kan derfor knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi (Thaagard 2004). Jeg vil i oppgaven legge til grunn en fenomenologisk tilnærming som tar ”utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer”(Thaagard 2004: 36). Fenomenologien er opptatt av subjektets livsverden og opplevelsen av verden. Den er åpen for informantenes erfaringer og beskrivelser av sin livsverden (Alvesson og Sjöberg 1994, Dalen 2004). I mitt prosjekt vil et fenomenologisk perspektiv innbefatte at jeg søker den umiddelbare oppfatningen og erfaringen lærere har i sin daglige skolehverdag, knyttet til arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP).

De metodiske prinsippene som her blir lagt til grunn for analysen av data, blir ofte sammenfattet i begrepet hermeneutikk. Hermeneutikk kan betraktes som en virksomhet hvor målet er å komme fram til en velbegrunnet fortolkning av et meningsformidlende materiale (Wormnes 2005). Hermeneutikk danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på tolkning og forståelse. I intervjuforskning blir informantens utsagn skrevet ned i tekster og utgjør materialet som skal fortolkes og forstås. Budskapet settes inn i en sammenheng der deler og helhet sees i forhold til hverandre (Dalen 2004). Man kan si man har å gjøre med en hermeneutisk sirkel i analysen av forskningsdata. Man har en form for tematisk hermeneutikk ved at man samler inn nye data fra informanter

som hver for seg vil gi ny innsikt i tema. I metodisk sammenheng vil man snakke om hvordan ens forforståelse påvirker forskerens fortolkning av data, og om hvordan stadige ”møter” mellom nye data og forforståelse utvikler ny forståelse. Det er denne prosessen og disse ”møtene” jeg skal gå inn i ved behandling av intervjuene.

3.2 Kvalitativ metode

Et overordnet mål i kvalitativ forskningstilnærming er å utvikle forståelsen av sider knyttet til intervjupersonens sosiale virkelighet ut fra intervjupersonens eget perspektiv (Dalen 2004).

Styrken i denne kvalitative tilnærmingen ligger ikke i mengden eller i bredden av data, men i dybden, - i fortellingen om det erfarte og opplevde fra subjektets, lærernes, egen beskrivelse. Fenomenlogiske studier søker å gi oss en dypere forståelse av hva det er å være menneske og om hva menneskelige opplevelser betyr. Funnene i denne undersøkelsen er ikke en studie som er ment å avdekke den hele sannhet om lærernes erfaringer og perspektiver i arbeidet med IOP, men heller tilføre en rikere forståelse av fenomenet i menneskets livsverden.

Når jeg vil belyse problemstillingen ved hjelp av kvalitativ forskningstilnærming, er det nettopp på bakgrunn av et ønske om å få innsikt i lærernes erfaringer og perspektiver, nærmere bestemt i arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP). Undersøkelsesmetoder kan ikke bestemmes uavhengig av fenomenet som skal undersøkes. For å utvikle ny kunnskap om lærernes erfaringer og perspektiver, måtte jeg gå til ”kilden”, det vil si lærere som har IOP som sitt daglige virke. Det finnes ulike tilnærminger for å oppnå dette. Som forskningsmetode har jeg valgt kvalitativ forskningsintervju.

3.3 Kvalitativ forskningsintervju

”Hvis samtaler ikke fantes ville det knapt eksistere noen allmenngyldig kunnskap om den sosiale arena” (Kvale 2005:23). Samtalen er grunnleggende i menneskelig kommunikasjon. Intervju er et eksempel på en samtaleform. Intervju kan ifølge Kvale bredt defineres som: ”... en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema” (Dalen 2004: 15). I denne oppgaven benyttes kvalitativt forskningsintervju som hovedmetode. Metoden anses som godt egnet til å skaffe innsikt i lærernes erfaringer og perspektiver i arbeidet med IOP, slik problemstillingen innebærer. Forskningsintervjuet er en faglig konversasjon som har en viss struktur og hensikt. Samtidig kan denne tilnærmingen gi rom for improvisasjon og personlige valg underveis (Befring 2002). I følge Kvale (2005) vil temaet for intervjuet gis av intervjueren, som også årvåkent følger opp intervjupersonens svar på spørsmålene. I dette prosjektet ble det på forhånd utarbeidet hovedspørsmål for å gi samtalen en viss struktur. Samtidig tok samtalen enkelte ”avstikkere” underveis, gjennom oppfølgingsspørsmål til tema informantene brakte på bane.

3.4 Intervjuguide

I prosjektet utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden omfattet sentrale temaer og spørsmål som skulle dekke de viktigste områdene studien skal belyse. Jeg omsatte overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Disse skulle ha relevans til problemstillingen om lærernes perspektiver og erfaringer i arbeidet med individuell opplæringsplaner. Jeg tok utgangspunkt i en vanlig, brukt mal til IOP, som er delt i henholdsvis utarbeiding, gjennomføring og evaluering. Jeg valgte å benytte meg av en semistrukturert form for intervju, hvor samtalen skulle være knyttet til de temaene som var bestemt på forhånd (Kvale 2005). Dette var fordi jeg skulle få innsikt i hvordan lærere opplever arbeidet med IOP. Samtidig ble det lagt vekt på å skape åpenhet for at informantene kunne fortelle om sine erfaringer og opplevelser (Dalen 2004). Det semistrukturerte

intervjuet legger opp til at det preges av avveining av struktur og åpenhet. Jeg benyttet lydbånd for å ta vare på informantenes egne uttalelser. Bruken av lydbånd krevde samtykke fra hver enkelt informant.

I utarbeidelsen henvendte jeg meg til to lærere for å prøve ut intervjuguiden. De ble oppfordret til å komme med innspill, spørsmål og kommentarer til intervjuguiden. Tilbakemeldingene og erfaringene jeg gjorde, førte til justeringer av intervjuguiden. Da informantene i prøveintervjuene skulle uttale seg om perspektiver knyttet til arbeidet med IOP, refererte de til erfaringer de hadde fra dette området, fra den praktiske skolehverdagen. Perspektiver og erfaringer så ut til ”å gli inn i hverandre”. På bakgrunn av prøveintervjuene ble hovedvekten i intervjuguiden lagt på deres erfaringer, mens perspektivene fikk noe mindre plass.

3.5 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter omfatter 6 lærere med ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av spesialundervisningen på barnetrinnet i Oslo Kommune. Kriteriet til lærerne var at de må ha minst 1 elev i sin klasse / elevgruppe som får spesialundervisning. De lærerne som ble valgt ut, er lærere som har spesialundervisning som del av sin post, og som derfor er med på å utarbeide og bruke IOP.

Jeg benyttet den såkalte ”snøballmetoden” for å velge ut informanter (Befring 2002). I første omgang tok jeg kontakt med to lærere ved to barneskoler, som jeg hadde kjennskap til. Skolene har omtrent samme antall elever, men ligger i to ulike bydeler i Oslo kommune. De to lærerne tok videre kontakt med aktuelle lærere og rektor ved sin skole for å ”sondere terrenget” og vurdere muligheten for å delta i undersøkelsen.

Den første henvendelsen til skolen ble gjort telefonisk. Samtlige rektorer og lærere stilte seg positive til undersøkelsen, og jeg sendte umiddelbart skriftlig informasjon og formell forespørsel om å delta i undersøkelsen til de to utvalgte barneskolene (se

vedlegg 2 og 3). I brevet ble rektor oppfordret til å bistå i datainnsamlingen, gjennom å ta kontakt med aktuelle lærere ved skolen sin som oppfylte de kriteriene som jeg har nevnt. Undersøkelsen krevde samtykke og frivillig deltagelse fra aktuelle lærere. Dette ga dermed som resultat at 6 lærere ved to barneskoler i Oslo kommune deltok som informanter i undersøkelsen.

3.6 Analyse av data

Analyse av data kan generelt sett knyttes til følgende spørsmål: Hva handler teksten om? Oppmerksomheten rettes mot meningsinnholdet i teksten. Det er derfor viktig å reflektere over hvordan danning av kategorier kan bidra til å fremheve sentrale temaer i materialet.

De kategoriene som brukes, kan for det første være knyttet til forskerens teoretiske bakgrunn og reflekterer de temaene som er utgangspunkt for undersøkelsen. Miles og Hubermann (1994) kaller dette deduktive koder for analyse. For det andre vil det informantene har brakt fram i intervjuene danne et induktivt utgangspunkt.

Abduksjon står som en posisjon mellom deduksjon og induksjon, og fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data (Alvesson og Sjöberg 1994; Mason 1996, Thaagaard 2004). I denne analysen vil det ligge en abduktiv analysetilnærming til grunn, dels ut fra forhåndsbestemte temaer og dels gjennom det som kommer fram gjennom intervjuene. Jeg forholder meg til tema som er relevante for individuelle opplæringsplaner, som igjen er forankret i teoretiske perspektiver og forskning.

Samtidig er jeg ute etter å finne realkunnskap om bruken av IOP som grunner seg på data fra intervjuene, hvordan lærerne i det daglige liv og praksis benytter planene.

I analysen har jeg tatt utgangspunkt i Kvaales (2005) tre tolkningsnivåer; Selvforståelse, Kritisk forståelse basert på sunn fornuft og Teoretisk forståelse. Det første trinnet handler om å sortere den enkelte lærers uttalelser i intervjuet, å søke å få fram den intervjuedes egen mening eller hovedpoeng. Å oppfatte intervjuobjektets egen mening er imidlertid en komplisert prosess. Dette dreier seg om tolkningsnivået,

Selvforståelse. Hovedformålet mitt er å identifisere relevante utsagn som de bruker i sin omtale av individuelle opplæringsplaner (IOP), som igjen kan inngå i kategorier. Det innebærer en slags induktiv tilnærming, hvor det kreves en mest mulig presis og valid gjengiving av den en har hørt, og som kan sjekkes i utskrift fra intervjuene (Thaagaard 2004). I det neste trinnet i analysen, Kritisk forståelse basert på sunn fornuft, går tolkningen lenger enn det informanten forstår og opplever. Forskeren benytter informantenes egne ord og uttrykk, men kommer samtidig også med egne refleksjoner. Tolkningen omfatter en kritisk lesing basert på sunn fornuft innenfor konteksten av problemstillingen. I analysen vil dette vise seg gjennom presentasjonen av informantenes svar på spørsmålene og mine tolkninger som innebærer en kritisk vurdering av informantenes svar. I det siste trinnet benyttes en teoretisk forståelse av det som blir sagt. Tolkningen går lenger enn forrige trinn i en teoretisk forståelsesramme. Her vil en begynnende refleksjon over hvilke teoretiske innfallsvinkler være naturlig å trekke inn. Deretter er det viktig å lete etter teoretisk bidrag som kan øke forståelsen av materialet. Det handler om å se informantenes uttalelser i lys av teori og samtidig kunne vurdere hvorvidt data er i overensstemmelse med eller kan danne en ansats som videre forskning.

Ettersom målet med dette prosjektet er å få kunnskap om lærerens erfaringer og perspektiver i arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP), blir meningskategorisering relevant i analysetilnærmingen (Kvaale 2005). Med utgangspunkt i hoveddimensjonen som IOP representerer, ønsker jeg å avdekke ulike kategorier. I denne undersøkelsen representerer kategoriene de ulike temaene undersøkelsen handler om. Temaene har på forhånd blitt avklart gjennom intervjuguiden. På denne måten kan refleksjonen over materialet være en interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendenser i datamaterialet. På den ene siden har forforståelsen min bidratt til å påvirke organiseringen av data gjennom det deduktive utgangspunktet. På den andre siden har den videre forforståelsen av meningsinnholdet i kategoriene blitt utviklet gjennom møte med datamaterialet (Kvale 2005).

3.7 Drøftinger av validitet

Å tolke kvaliteten av resultatene i en undersøkelse innebærer å reflektere over ulike sider ved prosessen og resultatet. I hvilken grad kan resultatet fra undersøkelsen sies å være troverdig? Jeg vil nå drøfte forhold knyttet til validitet i prosjektet mitt. Jeg har tatt utgangspunkt i Dalen (2004:105) sin oppstilling på forhold knyttet til validitet i kvalitative intervjustudier. Det vil her si forhold som forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet, og tolkninger og analytiske tilnærminger. Avslutningsvis kommer jeg også inn på etiske overveielser.

3.7.1 Forskerrollen

Forskerrollen har betydning for validiteten i det enkelte prosjekt. I følge Dalen (2004) vil en drøfting av forskerrollen innebære at forskeren gjør rede for sin tilknytning til det fenomenet som skal studeres. Dette fordi at leseren skal kunne vurdere forhold som kan ha påvirket tolkningen av resultatene. I undersøkelsen intervjuet jeg lærere om deres erfaringer og perspektiver i arbeidet med IOP. Jeg har selv bakgrunn som lærer, og har erfaringer knyttet til arbeidet med IOP. Tilknytningen min til temaet kan sies å være problematisk. Som forsker så skulle jeg stille meg ”utenfor”, samtidig som bakgrunnen min kunne gjøre det vanskelig å distansere seg. På en annen side ga bakgrunnen meg en nærhet til temaet i undersøkelsen.

I kvalitativ tilnærming er det en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant. ”De uttalelsene som kommer frem, bør være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig” (Dalen 2004: 105). I mitt prosjekt forsøkte jeg å skape trygghet og tillitt til informantene. Det var ikke tale om rette og gale svar, men å oppfordre informantene til å være ærlige om sine perspektiver og erfaringer. Forhold man ikke har kontroll over i en intervjusituasjon er bl.a. konsentrasjon og oppmerksomhet, motivasjon og dagsform. Dette kan føre til variasjon i svarene. Intervjusituasjonen i undersøkelsen ga imidlertid anledning til å utdype spørsmål overfor informantene. På den måten har det vært mulig å redusere misforståelser. Bruk av båndspiller er også en fordel, på den måten at svarene har

kunnet spilles av flere ganger, og at man kan sjekke det som blir sagt så korrekt som mulig.

3.7.2 Forskningsopplegget

Fenomenologisk vitenskapstradisjon søker kunnskap om mulige menneskelige opplevelser, og hvordan opplevelsene er levd og erfart av subjektet (Thaagaard 2002). En fenomenologisk studie kan aldri gjentas med identiske forutsetninger av en annen forsker som har en annen forforståelse, personlig historie osv. Påliteligheten kan derfor i prosjektet mitt ikke knyttes til identisk gjentakelse, men heller å kunne gjøre rede for ulike faser i den metodiske framgangsmåten. På den måten kan leseren følge meg som forsker gjennom å bedømme om konklusjonene er troverdige. Fenomenologisk forskning kan tillegges ulik gyldighet avhengig av nøyaktigheten i arbeidet.

I følge Dalen (2004) vil det være naturlig i et forskningsopplegg å drøfte validiteten av utvalg og metodisk tilnærming.

a) Utvalg

Dalen (ibid) retter søkelyset mot generalisering og overførbarhet i kvalitative studier. Overførbarhet svarer til ytre validitet og spørsmål omkring generalisering. I kvalitativ forskning får begrepet mening gjennom bruk av et godt utvalg og gode detaljerte fremstillinger som bidrar til å lage helhetlige beskrivelser. Den kvalitative forsker bør bestrebe seg på å gi så omfattende, relevante og detaljerte beskrivelser som mulig (Lincoln og Cuba 1985, Kvale 2005). Slik forsikrer man seg at den som mottar informasjonen og forskningsresultatene kan avgjøre hvor anvendelig resultatene er i andre situasjoner (Dalen 2004). Kvale (2005) knytter dette opp til analytisk generalisering, det vil si i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. I denne undersøkelsen vil det være opp til leseren å vurdere hvorvidt funnene gir gjenklang i den situasjonen han/hun befinner seg i, og om resultatene kan brukes i andre situasjoner. Masterprosjektet har et begrenset tidsperspektiv og omfang som gjør at

antallet informanter begrenser seg. Av hensyn til overførbarhet kunne det være interessant og få større bredde i utvalget. Det kunne for eksempel ha vært interessant og intervjuet lærere i både barneskole, ungdomskole og videregående skole, eller for eksempel lærere i flere landsdeler, om deres erfaringer og perspektiver i arbeidet med IOP.

b) Metodisk tilnærming

I denne undersøkelsen er det lagt vekt på å velge en metode ut fra hva som egner seg for den aktuelle problemstillingen. Siden problemstillingen dreier seg om lærernes erfaringer og perspektiver i arbeidet med IOP, var kvalitativ tilnærming et naturlig valg. I kvalitativ forskning vil et sentralt validitetsspørsmål i følge Kvale (2005) kunne være om metoden undersøker det den er ment å skulle undersøke. Spørsmål om validitet vil derfor kunne fungere som en sikkerhetskontroll gjennom hele undersøkelsen. For å legge best mulig grunnlag for bearbeiding, tolkning og analyse av data, benyttet jeg meg av lydbånd for å ta vare på informantenes uttalelser (Dale 2004). I forbindelse med intervjuene ble fortløpende transkribering foretatt. Et viktig spørsmål vil være om transkripsjonen er valid. Transkripsjon innebærer en oversetting fra det muntlige til det skriftlige språket. I følge Kvale (2005) blir det umulig å besvare hva korrekt transkripsjon er, siden det ikke finnes en sann, objektiv oversettelse fra det muntlige til det skriftlige språket. For å sikre best mulig validitet i dette prosjektet, gjentok jeg lydopptakene flere ganger etter transkripsjon, for å sjekke at jeg hadde fått en så korrekt gjengivelse av informantenes uttalelser som mulig. Det innebar en slags induktiv forståelse, hvor jeg prøvde å få en mest mulig presis og valid gjengiving av det jeg hadde hørt (Thaagaard 2004). Man kan imidlertid ikke helt utelukke at man kan gå glipp av informasjon i transkriberingsfasen.

3.7.3 Datamaterialet

I intervjustudie utgjør informantenes egen ord og fortellinger hovedtyngden av det materialet som skal danne grunnlaget for tolkning og analyse. Det er derfor viktig at

materialet blir så fyldig og relevant som mulig. Validiteten strykes ved at intervjuer stiller presise spørsmål og definerer innholdet i begrepene som blir anvendt (Dalen 2004). I dette prosjektet ble det utarbeidet en intervjuguide som omfattet sentrale temaer og spørsmål som skulle dekke de viktigste områdene studien skulle belyse. Målet var, ut fra et fenomenologisk perspektiv, å få innsikt i lærernes erfaringer og perspektiver knyttet til arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Man må søke å stille mest mulige dekkende spørsmål for problemstillingen, samt følge opp svarene fra informantene og søke etter ny informasjon og nye innfallsvinkler (Kvale 2005). I forhold til mitt eget prosjekt ble lærerne blant annet stilt spørsmål om perspektiver de har på arbeidet med IOP. Resultatet av intervjuundersøkelsen viste at lærerne refererte i stor grad til sine egne erfaringer fra sin egen skolehverdag. Det så ut til i intervjuene at det kan være vanskelig å skille perspektiver og erfaringer fra hverandre. Perspektiv kan forstås som ”sånn bør det være”, mens erfaringer kan relateres til ”hvordan det faktisk fungerer”. Disse ”dimensjonene” kan ha en mulig vekselvirkning på hverandre. Perspektiver er sterkt knyttet til ens egne erfaringer. De danner gjerne bakteppe for de meningene man har. Intervjuspørsmålene skulle her dekke lærerens perspektiver i arbeidet med IOP. Kanskje var spørsmålene i denne hovedkategorien for generelle, og at oppfølgingsspørsmålene ikke førte til så konkrete og nyanserte svar som ventet. Det innbød til liten grad av informasjon om de faktiske perspektivene informantene har i forhold til IOP. På den andre siden vil man kanskje ikke alltid få det svaret man venter. Slik at det kan synes som om ”misforståelser” i stedet bringer nye dimensjoner til fenomenet.

3.7.4 Tolkninger og Analytiske tilnærminger

Dalen (2004) tar her utgangspunkt i Maxwells termer i den følgende beskrivelsen: tolkningsvaliditet og teoretisk validitet

a) Tolkningsvaliditet

Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen vil danne grunnlaget for den forståelsen jeg får gjennom prosessen i oppgaven min. Til en viss grad har den også

gitt føringer for hva jeg bør fokusere på, noe som angår validiteten i en fenomenologisk tilnærming (Thaagaard 2002). Min egen fortolkningsramme (Jfr. redegjørelsen i kapittel 2) har dannet grunnlag for den forståelsen jeg har hatt i møte med resultater fra undersøkelsen.

Tolkningsvaliditeten handler for det første om analyseprosessen og inndelingen av kategorier. I utgangspunktet var intervjuguiden inndelt i to hovedkategorier. Denne inndelingen av hovedkategorier var preget av teoretiske innfallsvinkler. Den forhåndsbestemte inndelingen av hovedkategorier ble stående etter transkribering. Samtidig dukket det også opp nye underkategorier i tolkningen av det transkriberte materialet.

En annen type validitet i tolkningsprosessen har med det fortolkende nivået å gjøre. Dette kan knyttes til begrepet "Experience distant" som inkluderer forskerens tolkning av intervjumaterialet, og som inkluderer en begynnende refleksjon over relevant teori (Dalen 2004). Det blir her tale om at jeg som forsker forsøker å få tak hva som er informantenes meninger. Jeg har i undersøkelsen konsentrert meg om helheter og deler, der jeg har forsøkt å finne kategorier som sier noe dypere, grunnleggende om lærernes erfaringer og perspektiver i arbeidet med IOP.

b) Teoretisk validitet

Teoretisk validitet handler om refleksjon over resultatene ved den teoretiske tilnærmingen jeg har lagt til grunn (Dalen 2004). Det handler om evne til å se sammenheng mellom min undersøkelse og ulike teoretiske begreper. Erfaringsdelen synes i stor grad å samsvare med teori og min kjennskap til tidligere undersøkelser. Også perspektivdelen kan knyttes til teori, samtidig ser det også ut til perspektivene kan relateres til skolepolitiske intensjoner.

3.7.5 Ethiske overveielser

Gjennom hele forskningsprosessen må man ta stilling til etiske vurderinger. Jeg forpliktet meg til å følge forskningsetiske regler som tilsier at informantene bør

orienteres om hva prosjektet gjelder og følge kravene om anonymisering og informert, frivillig samtykke fra de involverte informantene, samt innhente tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) (Befring 2002). NSD bekreftet at prosjektet ikke medførte meldeplikt og konsesjonsplikt. Informantene ble gjennom informasjonsskrivet, om forespørsel om å delta i prosjektet, informert om prosjektet, frivillig deltakelse, om anonymitet og muligheten til å trekke seg underveis i prosjektet. Ved informasjonsskrivet var det vedlagt en svarslipp som informantene skulle undertegne og på den måten tilkjenne at de deltok frivillig i undersøkelsen. Informasjon om prosjektet, anonymitet og om frivillig deltakelse ble gjentatt muntlig i forkant av intervjuene. Dette for å sikre at informantene hadde fått tilstrekkelig informasjon. Jeg forsikret informantene om at det kun er forskeren som skal lytte til intervjuene, og at intervjumaterialet blir oppbevart på en forvarlig måte (Dalen 2004). Metodiske utfordringer vil være knyttet til hvordan jeg analyserer og fortolker det som kommer fram i intervjuene. I henhold til forskningsetiske hensyn har jeg forpliktet meg til å utvise redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultatene. Det er gjort med størst mulig respekt for informantene (Engelstad 1998, Thaagaard 2004). I løpet av et intervju kan tanker, følelser og meninger komme til uttrykk på en annen måte enn man i utgangspunktet hadde forbredt seg på. Det ble derfor viktig å ivareta informantene ved at de i etterkant ble oppfordret til å fortelle hvordan de hadde oppfattet å bli intervjuet.

4. Resultater – analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg gi en presentasjon av analyse og drøfting av de empiriske funnene i undersøkelsen. Analysen tar utgangspunkt i framgangsmåten som tidligere har blitt beskrevet i metodekapitlet, og drøftingen blir sett i lys av forståelsesrammen som det er redegjort for i teorikapitlet. Drøftinger blir gjort underveis i framstillingen, knyttet til de ulike avsnittene.

Det ble naturlig å dele besvarelsene i to hovedkategorier etter intervjuguiden. Jeg operer med følgende kategorier: *Perspektiver på IOP* og *Erfaringer i arbeidet med IOP*.

Innholdsanalysen av intervjuene gir mulighet til å dele opp hver av de 2 hovedkategoriene i mindre delkategorier. Materialets ulike deler er et forsøk på å systematisere intervjubesvarelsene. Gjennom spørsmålene er det forsøkt å åpne for lærernes erfaringer og perspektiver i arbeidet med IOP innenfor tematiske rammer gitt av problemstillingen og intervjuguiden. Samspillet mellom deltema i intervjuguiden og det informantene har brakt fram, har derfor stått sentralt i danningen og utformingen av kategorier. Analysen har i stor grad en sammenfattende karakter. Den vil gi eksempler på sitater som synes spesielt representative. For øvrig er det lagt vekt på å gi en presentasjon av hvorvidt informantenes oppfatninger er sprikende eller mer sammenfallende.

4.1 Perspektiver på IOP

Første hovedkategori handler om hvilke perspektiver lærere har på individuell opplæringsplan (IOP). Perspektiver representerer mer den praksisteoretiske siden, der informantene skal forsøke å gi uttrykk for hvorledes de selv synes IOP bør være. Spørsmålene som ble stilt i denne kategorien, var ment å være så åpne som mulig. Jeg spurte ikke bare om erfaringene lærerne har fra skolehverdagen, men først og fremst om deres subjektive oppfatninger og meninger om dette temaet. Før jeg gikk inn på

erfaringer, la jeg vekt på å spørre om lærernes perspektiver. Ut fra datamaterialet, og det som synes å være en naturlig inndeling, er denne hovedkategorien delt i tre underkategorier: Hensikten med IOP, IOP sin praktiske betydning og betingelser for å lage og gjennomføre en god IOP.

4.1.1 Hensikten med IOP

I intervjuundersøkelsen ble lærerne stilt spørsmål om hvordan de ser på hensikten med IOP. Ut fra besvarelsene er det særlig tre hensikter med IOP som går igjen; Hensikt som et kvalitetsredskap, hensikt som et redskap til tilpasning og hensikt som dokumentasjon.

Hensikt som et kvalitetsredskap

Samtlige informanter ser hensikten med individuelle opplæringsplan som et redskap til å kvalitetssikre undervisningen. Dette stemmer overens med Nilsen (1997a) som hevder at IOP vil kunne være et mulig hjelpemiddel for å bidra til kvalitet i spesialundervisningen. Kvalitetsredskap for hvem? De fleste informantene sier IOP er et nyttig redskap for flere aktører i skolehverdagen. I tråd med dette synet uttaler en informant: ”Hensikten med IOP er jo at det er et redskap både for eleven, foreldrene og for læreren, så det er et nyttig redskap”.

Gjennomgående for besvarelsene er at IOP, oppfattes som et kvalitetsredskap, særlig for undervisningen for elever med spesielle behov, altså for spesialundervisningen. Det fremkommer at IOP for det første sees på som et redskap til dialog og samarbeid mellom hjem og skole om elevens undervisningstilbud. For det andre mener de at IOP kan bidra til å fremme samarbeid mellom lærere ved at de sammen må gjennomtenke, planlegge og følge opp elevens undervisningstilbud.

Hensikt som et redskap for tilpasning

”IOP sikrer at eleven lærer ting og for å justere læringen. Det er et sikkerhetsredskap i forhold til at den eleven trenger tilpassing som er annerledes enn den ordinære planen klassen har”.

Dette utsagnet er i tråd med samtlige av informantene. De ser hensikten med IOP som et redskap til å tilpasse undervisningen i forhold til elevens evner og forutsetninger. Planen bidrar til at en bedre tilrettelegger opplæringen i forhold til elevens forutsetninger og behov, blant annet slik at en blir seg bevisst på at eleven ikke bare trenger mer av samme opplæringen som andre får ut fra læreplanen, men også en annen opplæring ut fra individuelle behov.

Hensikten med IOP som et redskap til tilpassning, er i tråd med Opplæringsloven (§1-2) som sier at opplæringen skal tilpasses alle elever uansett evner og forutsetninger. Et tilpasset og likeverdig tilbud til elever med spesialundervisning kan knyttes til et metanivå hvor utgangspunktet er eleven i sentrum. Her kan det se ut til at lærerne setter brukeren, eleven i fokus.

Samtlige informanter mener at IOP har til hensikt å være et redskap til tilpassning. Det er mulig at dette perspektivet representerer en ”ren” refleksjon, eller det kan tenkes at perspektivet er ”farget” av de skolepolitiske intensjonene som råder. Noen av formuleringene til informantene står også sentralt i læreplanen (L-97), det er mulig at de kan ha sitt opphav der. I så fall kan det være en tendens til at læreplanen har en viss innflytelse på lærernes perspektiver.

Hensikt som dokumentasjon

Noen informanter fremhever at gjennom skriftliggjøring av planen, blir den tilpassede undervisningen dokumentert. En lærer uttaler i forhold til dette:

”Hensikten med en IOP er at man skriftlig dokumenterer hva man jobber med og hvilke fag og emner eleven skal lære.(Jeg kan) Vise i IOPen at jeg tar de fagemnene og de kravene som passer til barnet”.

I intervjumaterialet nevnes også andre aspekter ved skriftliggjøring av planen. Dette blir nærmere beskrevet i en senere underkategori.

Ut fra besvarelsen kan det synes som om hensikten med IOP er at spesialundervisningen blir kvalitetssikret. Informantene knytter begrepet kvalitetssikring opp mot at spesialundervisningen blir tilpasset den enkelte elev. Enkelte lærere fremhever skriftliggjøring av planen som et ledd i å tilpasse undervisningen.

Informantene knytter bl.a. hensikten med IOP til at spesialundervisningen blir tilpasset den enkelte elev. Dette kan relateres til Stangvik (2001) som hevder at den individuelle planleggingen kan ha ulike funksjoner. På den ene side representerer planen et forsøk på strukturere pedagogisk arbeid slik at den er bedre i samsvar med individers forutsetninger og behov. På den andre siden er den et ledd i et byråkratisk-administrativt rituale. Dette ritualet gir legitimt grunnlag for å sluse de som har vansker inn i et system ved å bygge på legale forordninger som kobler planen til enkeltvedtak og ressurstildeling.

Skriftliggjøring av planen som dokumentasjon på hvordan undervisningen er tilrettelagt, er i tråd med Aarnes (2000) som hevder at IOP bl.a. kan ha til hensikt å være et redskap for dokumentering, samt et praktisk arbeidsredskap knyttet til undervisningen. Det ser altså ut til at det er en sammenheng mellom tilpasningsperspektivet og kvalitetssikringsperspektivet. Begge disse har klare referanser til læreplandokumenter (L97). En offentlig, normativ tilnærming kan derfor sies å ha betydning for informantenes oppfatning av hensikten med individuelle opplæringsplaner.

4.1.2 IOP sin praktiske betydning

Lærerne blir spurt om hva de tror IOP kan ha å si for spesialundervisningen i praksis. Tanken bak dette spørsmålet er å få fram hvordan lærere ser på hva slags rolle IOP har i den daglige skolehverdagen. Det er naturlig å samle inn utsagnene fra lærerne i

momenter som: Skriftliggjøring og bevisstgjøring, ledetråder og bruken av IOP i den daglige undervisningen.

Skriftliggjøring og bevisstgjøring

Flere informantene vektlegger den praktiske betydningen av IOP, ved at spesialundervisningen blir skriftliggjort. Blant annet sies det: ”Å ha det skriftlig gjennom en IOP, så synes jeg det er mer ryddig og strukturert for min del”.

Mange av lærerne ser på skriftliggjøring av IOP som positivt. De begrunner skriftliggjøring av planen med at den bidrar til refleksjon over opplæringen for elever med spesialundervisning, særlig når det gjelder innholdet i spesialundervisningen. Her er det også mulig at lærerne mener at skriftliggjøring kan bidra til en større forpliktelse for arbeidet som skal gjennomføres, slik at den legger vekt på å følge opp hva partene har blitt enige om. IOP kan gi et gjennomtenkt grunnlag for spesialundervisningen som står i motsetning til vilkårlighet og mangel på planlegging. Flere lærere oppgir at de gjennom IOP ble bevisstgjort på hvilke mål eleven skal ha. I tråd med dette blir det uttalt:

”Ideelt sett så tror jeg IOP har en ... (pause) vesentlig rolle. For ideelt sett så bør jo en IOP være noe som deles opp i delmål og emner og materiell og organisering for den eleven. Og jeg tror at de som underviser barnet hele tiden har under huden og justerer”.

Denne uttalelsen viser at lærerne mener at IOP bidrar til bevisstgjøring av mål og innhold i opplæringen. Denne bevisstgjøringen kan gjøre seg gjeldende i utarbeidelsen av planen, men kanskje også i det praktiske arbeidet med IOP. Dette samsvarer med en undersøkelse Nilsen (1997b) har foretatt om lærernes erfaringer med IOP. I undersøkelsen framkommer det at ”lærerne opplever skriftliggjøring i form av en mal som en hjelp til å stille større krav til gjennomtenkning, begrunnelse og planlegging av undervisningen”(ibid: 177). Skriftliggjøring ser altså ut til å være en måte å bidra til den refleksjon som skaper en pedagogisk plattform. I tillegg kan det også se ut til at selve skriftliggjøringen konkretiserer og systematiserer de pedagogiske perspektiver som ligger til grunn for utarbeidelsen av IOP.

Ledetråder

Samtlige av lærerne fremhever at IOP kan spille en positiv rolle som ledetråder i spesialundervisningen.

To informantene gir beskrivelser i tråd med disse to uttalelsene:

”Gjennom IOP har du noen ledetråder å legge opp undervisningen etter” og ”Det er en huskelapp, synes jeg. Jeg synes det er mer nyttig jo mer jeg har brukt den. Den (IOP) blir kanskje større og større jo lenger jeg har hatt en elev også”.

Samtlige lærere oppgir at IOP kan ha en praktisk betydning som retningsgivende for hvordan spesialundervisningen skal legges opp og gjennomføres. I intervjuene kommer dette til uttrykk gjennom termer som for eksempel ledetråder, huskelapp og ledestjerne.

Disse termene kan knyttes til en undersøkelse foretatt av Nilsen (1997b), hvor lærere opplever at plandokumentet har betydning for det praktiske arbeidet. I praksis bruker lærerne planen som en ”bakhodemodell”. Det vil si at planen er lagt vekk, men innholdet i IOP sitter i bakhodet. Her kommer forholdet mellom teori og praksis fram. Teorien representerer det teoretiske perspektivet, for hvordan spesialundervisningen for eleven bør være. Mens i praksis så mener lærerne at teorien blir liggende, som for eksempel en huskelapp.

Dette kan også gå på hvordan forholdet mellom teori og praksis møtes i hverdagen, - som lærernes ”praksisteori”. I den forbindelse kan det være aktuelt å referere til den såkalte ”praksistrekanten”, som fremstiller forholdet mellom lærerens teoretiske grunnlag, deres praksis og hvordan de begrunner sin praksis (Ekeberg 2006).

Bruk av IOP i den daglige undervisningen

Hvilke perspektiver har så lærere på bruken av IOP i den daglige undervisningen? Noen informanter legger vekt på at IOP kan hentes frem ved behov. Andre av besvarelsene peker på at bruken av IOP i den daglige undervisningen kommer til å variere. En lærer uttaler dette om bruken av IOP i den daglige undervisningen:

”Og jeg tror vel at de elevene som sliter mye, de med store generelle lærevansker, der tror jeg nok at en IOP blir fulgt i større grad. Fordi det er så åpenbart at elever med store lærevansker klarer ikke å følge klassens plan ”.

Det synes som om lærerne mener at IOP kan bidra til at elever med store lærevansker får tettere oppfølging av planen i den daglige undervisningen, enn for eksempel elever som har IOP i ett eller noen få fag.

I denne underkategorien er det mulig at lærernes erfaringer med bruken av IOP i den daglige undervisningen kommer til uttrykk framfor at de fremhever et perspektiv eller hvordan noe bør være. Det ser ut til at lærerne bekrefter Monsen (1995) og Nilsens (1997) undersøkelser som sier at IOP er ment å brukes som et systematisk kvalitetsredskap. Den representerer en slags teori som ikke så lett lar seg omsette i praksis, der perspektivet snarere representerer en ”ledetråd” eller som en slags ”huskelapp” enn noe som aktivt og systematisk styrer praksis. På den måten kan det sies at lærernes utsagn om IOP som et kvalitetsredskap heller er mer en god intensjon enn noe som lar seg omsette i praksis.

4.1.3 Betingelse for å lage og gjennomføre en god IOP

I den siste underkategorien fikk informantene spørsmål om hva de tror skal til for å lage og gjennomføre en god individuell opplæringsplan. Besvarelsene som blir gitt i kategorien, kan særlig knyttes til følgende delkategorier: Kjennskap, tid og undervisningserfaring.

Kjennskap til eleven

Kjennskap til eleven er avgjørende for å tilpasse planen til elevenes behov. En lærer sier: ”For det første må du kjenne eleven ganske godt, det er alfa omega det ”.

Samtlige lærere ser det som viktig å ha kjennskap til eleven når de skal utarbeide en IOP. Dette blir begrunnet ut fra at opplæringen skal ta utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger. For å kunne sette eleven i sentrum, krever det kjennskap til eleven.

For å få kjennskap til en elev må man” ha hatt eleven en stund”. I den forbindelse sier en lærer: ”... skal du ha kjennskap til eleven så må du ha et visst antall timer med eleven, eller så vet du ikke hvor du skal legge lista”. Denne uttalelsen er i tråd med mange av besvarelsene. Lærerne trenger tid for å bli kjent med eleven. De må kjenne eleven de skal utarbeide den individuelle planen for. Dette er for å kunne planlegge en undervisning over tid, sett i forhold til elevens behov.

Flere av informantene fremholder at for å kunne utarbeide en plan som er i tråd med de opplæringsbehovene eleven har, så er det også viktig å ha kjennskap til hva som har blitt gjort i tidligere individuelle opplæringsplaner. På bakgrunn av spørsmålet om hva som skal til for å utarbeide og gjennomføre en god IOP, sier en informant: ”Da ville jeg prøvd å finne ut hvor eleven står i dag, kan fra før. Sjekke halvårsvurderingene, finne ut hva han kan før jeg utarbeider en ny plan”.

Intervjumaterialet viser at kjennskap til tidligere individuelle planer og halvårsrapporter sees på som viktige faktorer for å kunne lage og gjennomføre en god plan.

Kjennskap til eleven og kjennskap til tidligere individuelle opplæringsplaner, kan knyttes til Nilsens (1997b) ”utviklingsspiral” hvor ulike faser i arbeidet med IOP er representert. Lærerne kan gjennom kartleggingsfasen gjøre seg kjent med eleven og de opplæringsbehovene vedkommende har. I justeringsfasen vil justeringer og ny planprosess foregå. I denne fasen vil det kunne være naturlig å ta utgangspunkt i tidligere individuelle opplæringsplaner, slik at en bygger på tidligere erfaringer og sikrer en viss kontinuitet i opplæringen.

Tid

I undersøkelsen kommer det frem at tid spiller en viktig rolle for å utarbeide en god IOP.

Flere informanter opplever utarbeiding av IOP som tidkrevende. De peker på tiden som en viktig faktor for å kunne lage en plan som er av god kvalitet. Flere lærere etterlyser mer tid til samarbeid med andre kolleger i utarbeidelsen av IOP.

En mulig refleksjon rundt tid, kan være at flere informanter opplever utarbeidingen av IOP som tidkrevende fordi de kanskje har liten erfaring med dette planarbeidet. I følge Nilsen ” kan planarbeid knyttes til en prosess som en trenger tid for å komme inn i og bli fortrolig med” (1997b: 125). Flere informanter etterlyser mer tid til samarbeid med andre i planprosessen. Tiden er vesentlig element i struktureringen av lærernes arbeid (Hargreaves 1996). Man kan stille seg spørsmål om det er slik at tiden rett og slett er knapp i en hektisk hverdag, eller om det kan være slik at tiden til planarbeid ikke prioriteres tilstrekkelig.

I følge Engelsen (2006: 244) kan det ikke trekkes noe klart skille mellom rammebetingelser som hemmer og fremmer virksomheten i skolen. Dette fordi de samme faktorene kan i en situasjon virke begrensende på prosessen, mens i en annen situasjon vil være nødvendig forutsetning for prosessen.

Undervisningserfaring

En lærer fremhever undervisningserfaring som en mulig faktor for å kunne gjennomføre og lage en god IOP: ”... og kanskje erfaring fra begynneropplæringen i norsk og matematikk vil kunne ha betydning for hvordan man utarbeider en IOP grundig nok”.

En annen lærer supplerer denne oppfatningen på denne måten: ”Du må hele tiden vite hva slags krav, fagkrav, som ligger til alderstrinnet og i forhold til det kjenne eleven slik at du kan vurdere hva du skal sette opp i IOPen ”.

IOP skal ta utgangspunkt i klassens plan så langt det er mulig og videre tilpasse elevens forutsetninger og behov. Ut fra beskrivelsene kan erfaring fra undervisning være nyttig i forbindelse med utarbeiding av IOP. Erfaringen kan gi kunnskaper om det aktuelle nivået og alderstrinnet IOP skal ta utgangspunkt i.

Planleggingsprosessen kan på denne måten kalles en slags hermeneutisk spiral, der lærerne vektlegger tidligere undervisningserfaring som en slags ”forståelseshorisont”, der man tilpasser undervisningen etter hvert som man lærer å kjenne eleven. Det ser ut til at praktiske dimensjoner som kjennskap til eleven og erfaring med undervisning

generelt, for lærerne er avgjørende sider ved perspektiver på å utarbeide en IOP. Perspektivene på og hensikten med IOP, som innebærer kvalitetssikring og et normativt perspektiv preget av læreplaner, ser også ut til å til dels påvirke planleggingen gjennom bl.a. læreplanenes fagkrav for resten av klassen.

4.2 Erfaringer i arbeidet med IOP

Hovedkategori 1. handlet om hvilke perspektiver ("sånn det bør være") lærere har på individuell opplæringsplan (IOP). I den neste hovedkategorien vil søkelyset bli rettet mot erfaringer lærere har fra det praktiske arbeidet med IOP. Med erfaring kan en forstå noe som en har opplevd, og noe som en har tenkt på og reflektert over. Erfaring er noe fortidig, noe som har skjedd, noe som en tillegger mening (Tangen 1998). Med erfaringer mener jeg i denne sammenheng hvilke positive og negative opplevelser lærere har med individuelt planarbeid. Dette omfatter erfaringer under hele IOP-prosessen. Ut fra besvarelsene og intervjuguiden kan denne hovedkategorien deles inn i flere underkategorier knyttet til ulike faser i IOP-prosessen: Erfaring med utarbeidelse av IOP, erfaring med gjennomføring av IOP og erfaring med evaluering av IOP.

4.2.1 Erfaring med utarbeidelse av IOP

I denne underkategorien er lærerne spurt om hvilke erfaringer de har i forhold til rutine for å utarbeide, lage individuelle opplæringsplaner (IOP). Med utarbeidelse av IOP menes prosessen under utforming og skriving av planen. Ut fra besvarelsene er analysen delt inn i ulike delkategorier.

Felles kommunal mal

Lærerne blir spurt om hvilken mal de bruker i forbindelse med utarbeidelse av IOP. Informantene i undersøkelsen er ansatt ved to barneskoler i Oslo kommune. Samtlige lærere oppgir at de benytter en felles kommunal mal for utarbeidelse av IOP. Det vil her si en mal utarbeidet for skoler i Oslo kommune. En lærer uttrykker dette om

malen som blir benyttet: ”Jeg synes den er ryddig, sånn huskelapp, du får punkt for punkt i malen”.

De fleste informantene har uttalelser i tråd med dette utsagnet. De opplever malen som nyttig, ryddig og strukturert å arbeide etter. Den bidrar til å klargjøre hva som skal være med i IOP, slik at de vet hva de skal tenke gjennom og legge plan for.

Dette samsvarer med Dale (1993) som bl.a. hevder at bruk av felles mal, kan bidra til å reflektere over praksis.

Hvem utarbeider IOP

Det er skolen som har hovedansvaret for å lage den individuelle opplæringsplanen (jf Opplæringsloven 1999). Hvem deltar i den praktiske utarbeidelsen av IOP innenfor skolen?

Utsagnene viser at rutine varierer noe. Ved en skole forteller informantene at det er koordinator ved skolen, sosiallærer, som lager en grovskisse første gangen det skal utarbeides en ny IOP. Sosiallæreren tar utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen fra pedagogisk psykologisk tjeneste. Rutinen ved skolen blir av en informant begrunnet slik: ”Det er viktig å ha papirene i orden i tilfelle klager”.

Selv om sosiallærer spiller en viktig rolle første gangen planen lages, ser det ut til at spesiallærer er den som står sentralt i utarbeidelsen de neste gangene. Spesiallærer gjør dette i kontakt med andre lærere, i første omgang kontaktlærer.

Ved den andre skolen oppgir lærerne at det oftest er ”spesiallærer” som har ansvar for å utarbeide IOP. En lærer forteller at det gjerne er lærer med ansvar for spesialundervisningen som utarbeider planen, men hvis det er assistenter som har spesialundervisningen, så skriver klassestyrer IOP. Rutinen ved denne skolen blir av en lærer begrunnet slik: ”Jeg synes det er greit at den som kjenner eleven skriver”.

Ut fra besvarelsene kommer det frem at ulike rutiner ble benyttet i utarbeidelsen av IOP. Spesiallærer synes imidlertid gjennomgående å ha en sentral plass i prosessen.

Samtlige lærere uttrykker at de er fornøyd med rutinene de har på den skolen de er ansatt.

Når en informant begrunner rutinene på skolen med at det er ”viktig å ha papirene i orden..”. kan dette relateres til Sjøvoll (1999) som sier at ytre vilkår vektlegges framfor fokus på eleven. Begrunnelsen fra denne informanten kan således forstås som at det er viktig å ha det juridiske i orden. På begge skolene framkommer det at det at spesiallærer skriver planen. Dette samsvarer med Nilsens (1997b) undersøkelse som viser at det oftest er spesiallærer som skriver IOP.

Tid

Lærerne blir stilt spørsmål om hvordan de vurderer betingelsene for å utarbeide individuelle opplæringsplaner. Flere av informantene oppgir tiden til å utarbeide IOP som en utfordring. En lærer uttaler: ”Det tar mye tid å utarbeide den, ja. Det ville bli knapt med tid hvis jeg jobbet i en 100 % - stilling”.

I intervjuene viser flere lærere til den tidligere konverterte tiden i skolen, hvor det var satt av tid til samarbeid, blant annet tid til utarbeiding av individuelle opplæringsplaner. I forhold til dette uttaler en lærer: ”Før var det konvertert tid, men sånn er det ikke lenger. Vi bruker mye tid ”

Samtlige lærere uttrykker tiden som en utfordring. De fleste opplever at utarbeidelse av en plan krever tid til samarbeid med andre lærere som også har kjennskap til eleven. Flere uttrykker at de opplevde det lettere å samarbeide med kolleger før, da de hadde konvertert tid på skolen. Dette samsvarer med Englesen (2006:224) som bla. sier at ”lærere ikke kan strekke seg lenger enn rammebetingelsene tillater”.

Samarbeid

Samarbeid vil være en del av utarbeidelsen av IOP. Flere lærere formidler at de er fornøyd med samarbeidet de har på skolen, og at de erfarer samarbeidet som tett. En lærer sier her:

”Alltid greit å ha noen å samarbeide med da, tenker jeg, når man er fersk i gamet. I dette tilfellet har kontaktlærer kunnskap om eleven. Hun [kontaktlærer] er veldig god på masse ting og visste hva eleven kunne og ikke kunne”.

Andre informanter har andre erfaringer knyttet til samarbeidet med kontaktlærere. I den forbindelse forteller en lærer:

”Noen kontaktlærere har jeg jobbet veldig nært og tett sammen med, og begge parter har vært klar over hva vi har ventet av eleven. Men så har jeg jobbet sammen med kontaktlærere som ser på en måte barnet som mitt problem og at hele pakka tilhører meg”.

Det er altså en viss tendens til ansvarsfraskrivning. Enkelte kontaktlærere vil skyve ansvaret for IOP over på spesiallærer. Ut fra informasjonen lærerne gir, har mange erfaringer som tilsier at det er lærer med ansvar for spesialundervisningen som skriver IOP, men at vedkommende som skriver planen, samarbeider med kontaktlærer og andre lærere på trinnet. Enkelte informanter oppgir også samarbeid med sosiallærer. Likevel viser undersøkelsen at samarbeidet med kolleger kan oppleves forskjellig.

I enkelte tilfeller er det også hensiktsmessig å trekke inn andre kompetansemiljøer. To lærere oppgir at de samarbeider eksternt med kompetansesentre når de utarbeider IOP. Den ene læreren sier: ”Jeg samarbeider mye med et kompetansesenter som hjelper meg mye, siden det er en ny problematikk”. Disse lærerne erfarer samarbeidet med kompetansesentrene som fruktbart, selv om de uttrykker at slikt samarbeid ikke synes å ha stort omfang.

Besvarelsene tyder på at det oftest er spesiallærer som skriver planen. Det er mulig at dette kan indikere på ansvarsfraskrivelse fra andre lærere som også arbeider med eleven. I følge Dalen og Skårbrevik (1999) vil ansvarsfraskrivelse føre til mindre samarbeid i praksis om elevens behov og dermed også føre til en svekket betydning av å utarbeide IOP. Kanskje kan denne ansvarsfraskrivelsen også henge sammen med lettelse på å slippe oppgaver, men også at en opplever mangel på kompetanse. Dette viser seg uheldig i forhold til eierforhold til planene (Nilsen 1997b).

Denne praksisen viser seg å være noe forskjellig fra det informantene uttrykker i hovedkategori 1, perspektiver, der samtlige informanter ser hensikten med IOP som et kvalitetsredskap til samarbeid mellom henholdsvis lærere, hjem- skole og skole-elev. Et aspekt ved forskjellen mellom perspektiv og erfaring på dette området kan handle om ulike roller som spesialpedagog og lærere har på skolen, og ansvarsområder i forhold til IOP (jf Nilsen 1997b).

Samarbeid med foreldre og deres rolle

Selv om skolen har ansvaret for å utvikle IOP, kan også andre aktører bidra i prosessen. Retningslinjer tilsier at foreldre og elever skal delta i planleggingen av IOP. I følge Opplæringsloven (1999) kan det være hensiktsmessig at eleven / foreldrene bidrar i prosessen med å utvikle IOP. Dette blir begrunnet med at de har særlig kunnskap om elevens styrker og vansker, interesser, muligheter og behov, og at denne kunnskapen er det viktig å bygge på når en utformer planen. Hvordan opplever lærerne samarbeidet med foreldrene i praksis?

En lærer forteller at det i samarbeid med foreldrene blir satt opp punkter for hva planen skal inneholde. Dette begrunner læreren med at "... det er de som kjenner eleven aller best." Flere lærere har positiv erfaring med å samarbeide med foreldre når de skal utarbeide en IOP. I tråd med dette uttaler en informant: "Ja, de har vært med! Og sånn som det siste eksemplaret, så kom de med tilbakemeldinger; " Dette tror vi går, og dette tror vi ikke går, dette er viktig, dette vil vi ha med".

Andre utarbeider IOP ferdig og leverer planen til foreldrene for underskrift. Noen erfaringer viser nettopp dette: "Jeg tror ikke vi har latt foreldre være med å utarbeide mål, vi sender den hjem til underskrift" og "Vi pleier å levere IOPen til foreldrene når vi er ferdig med den, men vi diskuterer jo IOPen å konferansetimer og sånn".

I slike tilfeller kommer altså foreldre med først når IOP er ferdig og får mulighet til å reagere på det ferdige dokumentet. Besvarelsene viser at lærerne opplever det som positivt å samarbeide med foreldrene, men at praksisen er forskjellig. Noen lærere

samarbeider med foreldrene i prosessen med å utarbeide planen, andre leverer planen til gjennomlesing og underskrift når den er ferdig utarbeidet.

Dette viser en svært ulik tilnærming til mange aspekter med utarbeidelse av IOP, som berører alt fra elevsyn og elev- foreldremedvirkning til mer pragmatiske sider.

Resultatene stemmer overens med det Nilsen (1997b) finner om at samarbeid med foreldre varierer mye. Samtidig oppleves samarbeidet omkring IOP oppleves positivt og viktig og som et godt redskap for kontakt med foreldrene.

Samarbeid med eleven

I hvilken grad er eleven involvert i utarbeidelsen av IOP? Samtlige lærere opplyser at eleven deltar i liten grad.

”Det vi ikke er så gode på, er å få med elevene på dette. Elevene fra fjerde, femte trinn, for de laveste trinnene er det vel ofte sånn at det ikke er så lett å skjønne så mye av det. Så det er vel greit at det er sammen med foreldre og lærer. Men det er kanskje et område som vi kanskje ikke er så flinke på, - at det faktisk er elevene det gjelder”.

Dette utsagnet kommer fra en av informantene og er i samsvar med andre informanters uttalelser. Elevene trekkes altså ikke mye inn i prosessen. Noen påpeker at de kanskje kan bli flinkere til å la eleven medvirke. Samtidig påpeker flere at elever på småtrinnet kanskje er for små til å kunne delta aktivt i utarbeidelsen. Enkelte av informantene hevder at graden på vansken til barnet vil kunne spille rolle på hvilken måte eleven kan delta i denne prosessen.

Informantene opplyser at elevene deltar lite i samarbeidet. Dette samsvarer med andre erfaringer. Disse erfaringene viser til at elevens direkte rolle i planleggingen synes å være uklar (Nilsen 1997, Dalen og Skårbrevik 1999).

Utgangspunkt

IOP skal blant annet vise mål og innhold for opplæringen. Foruten dette må også IOP angi hvordan opplæringen skal drives. Informantene blir stilt spørsmål om hva de tar utgangspunkt i når de utarbeider IOP. Hvilke sider vektlegger de i forhold til for eksempel mål, innhold og organisering av undervisningen?

En lærer forteller blant annet at: "... organiseringen, at den er fleksibel spiller en rolle". I sitatet blir det lagt vekt på fleksibel organisering. Samtlige besvarelser viser at organiseringen av undervisningen er et sentralt utgangspunkt når IOP skal utarbeides.

I datamaterialet omtaler lærerne bl.a. organisering som bruk av tid, ressurser og personale. Her kan det se ut til at informantene setter fokus på organisatoriske forhold framfor for eksempel innhold. Dette kan relateres til Sjøvoll (1999) som viser at til at ytre vilkår gjerne vektlegges framfor fokus på eleven. Planlegging av IOP krever en kritisk refleksjon (jf Stangvik 2001). Lærerne her snakker lite om at de kritisk vurderer og reflekterer over teoretisk grunnlag i planleggingen.

Når lærerne ikke tar utgangspunkt i mål i planleggingen sin, men heller i organiseringen, kan det sees i forhold til kritikken mot målstyring i skolen. Denne kritikken vektlegger bl.a. at for lærerne er selve prosessen viktigere enn å klargjøre mål (Engelsen 2006).

Opplæringen avhenger av den planleggingen som er nødvendig ut fra elevens behov og opplærings situasjonen. To informanter legger vekten på å trene eleven til å fungere i hverdagen (ADL- trening). Andre tar utgangspunkt i at undervisningen skal være variert, og at mål og momenter skal ta utgangspunkt i L-97 og de planene som er på trinnet.

Samordning med klassens plan

Opplæringsloven (1999) fremhever bl.a. at IOP skal samordnes med klassens/elevgruppens plan. Hvilke erfaringer har så informantene med å samordne den individuelle opplæringsplanen med klassens plan?

Svarene fra lærerne har ulikt innhold. En mulig faktor kan være hvilken vanske eleven har. En lærer nevner at eleven hun underviser, har på grunn av vansken sin: "mål som er helt forskjellig fra klassens mål". Selv om det å samordne med klassens plan blir vanskelig, blir det likevel, i følge denne læreren, lagt noe vekt på at eleven

skal få ta del i klassens fellesskap. Andre informanter opplyser at elever som har IOP, deltar på deler av klassens plan.

En lærer uttaler i forhold til spørsmålet: ”Ja, i alle fall klassens plan i revidert omfang”. En annen lærer forteller at de på skolen er opptatt av at når: ”... vi har spesielle prosjekter og temaer så er det viktig at elever med spesialundervisning er med på det i stor grad som mulig”.

Samtlige lærere legger vekt på at elevene, uansett vanske, skal delta i det sosiale fellesskapet. De skal ta del i aktiviteter og arbeidsmåter som gjør at eleven opplever tilhørighet til gruppen / klassen. Samtidig blir det lagt vekt på at den individuelle opplæringsplanen må utarbeides i tråd med det den enkelte elev kan mestre. Hvorvidt klassens plan eller deler av den blir fulgt i utarbeidelsen, kan se ut til å være avhengig av vansken barnet har. Jo større vanske, jo mindre deler av klassens plan passer for eleven. Jo mindre vanske, jo mer av klassens plan blir samordnet med IOP.

Nilsen (1997b) peker på at samordning mellom IOP og klassens plan bl.a. avhenger av elevens forutsetninger. I tillegg vil samordningen også være avhengig av hvordan klassens undervisning tilpasses individene.

Nytten av å utarbeide en plan

Til sist i denne kategorien blir lærerne stilt spørsmål om hvordan de opplever nytten av å utarbeide en plan. Lærerne oppgir svar som at: ”Nytten er du får knagger å henge undervisningen på”.

En lærer nevner at utarbeidelsen av IOP er et slags måleinstrument, som gir rom for refleksjon om dette tilbudet er det beste tilbudet for eleven. Denne informanten ytrer at erfaringen er basert på arbeidet med en elev som kanskje trenger et alternativt skoletilbud. Informanten sier: ”Hvis vi har skrevet en IOP, og det ikke er tilfredsstillende på målene, ut fra de resursene vi har å tilby, så er kanskje ikke dette skolen å gå for eleven”.

De fleste av informantene ser nytteverdi å utarbeide IOP. De erfarer at utarbeidelsen av IOP er nyttig for den spesialundervisningen de skal gjennomføres. Flere lærere peker på at utarbeidelsen gir rom for refleksjon over undervisningen til eleven. Dette samsvarer med Nilsens (1997b: 177) undersøkelse hvor ”refleksjon synes å være et sentralt stikkord når det gjelder nytteverdien med IOP”.

4.2.2 Erfaring med iverksettelse av IOP

Vi skal nå gå over til neste fase i IOP- prosessen som knytter seg til iverksettelse av planen. Denne underkategorien vil derfor omhandle erfaringer med bruken og gjennomføringen av IOP i den daglige undervisningen.

Dilemmaet rundt det faglige og sosiale utbyttet

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (KUF 1996) sier blant annet at det bør gjøres en avveining i forhold mellom individuelle tilpassning og inkludering. Det blir blant annet fremhevet at elever skal få delta i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet. Hvordan vurderer lærerne det faglige og sosiale utbyttet for elever som får IOP?

De fleste informantene erfarer at elever med IOP får et bedre faglig utbytte gjennom bruk av IOP. En lærer forteller om positive erfaringer knyttet til det faglige utbyttet for elevene: ”Jeg har barn som ikke har kunnet lese og skrive når de har begynt, men som har kunnet følge emneplanene når de går i ut av 7 klasse”. Mange har positive erfaringer knyttet til det faglige utbyttet, men opplever samtidig det sosiale utbyttet med IOP som en utfordring. I forhold til dette uttaler to informanter at eleven: ”... må få undervisning i liten gruppe for å få til det faglige. Det er et dilemma rundt den sosiale biten, fordi det blir sosialt vanskelig å være ute” og ”Veldig lett med spesialundervisning at man blir usosiale”. Dette er i tråd med flere besvarelser. Lærerne erfarer at organiseringen av undervisningen bidrar til faglig utbytte, men at det sosiale utbyttet blir mindre.

Dette kan representere et dilemma som Sjøvoll (1999) peker på, hvor arbeidet med IOP på den ene siden skal ta hensyn til elevens kognitive – intellektuelle ståsted, samtidig som arbeidet også skal ivareta den sosial- kontekstuelle prosessen. Ut fra lærernes beskrivelser kan det her se ut til at organiseringen først og fremst er knyttet til et individaspekt.

Samarbeid med foreldre i gjennomføringen

Hvordan erfarer lærerne samarbeidet med foreldrene i gjennomføringen av IOP? Informantene forteller om positive erfaringer. En lærer sier: ”Ja, de stiller opp i forhold til hjemmearbeid, vi har mye kontakt med hjemmet.”

De fleste informantene forteller at samarbeidet med hjemmet, i gjennomføringen av IOP, er mye rettet mot at foreldrene stiller opp i forhold til hjemmearbeidet den bestemte elev har. En informant opplever et dilemma knyttet til dette samarbeidet: ”Vårt dilemma er vel heller at foreldrene vil at eleven skal klare å følge med på det trinnet har av emner og sånn og samtidig jobbe med IOP”. Sitatet viser at læreren synes at enkelte foreldre kan ha noe ambisiøse forventninger i forhold til hvordan IOP skal brukes. Likevel viser datamaterialet at de fleste lærerne opplever samarbeidet mellom hjem og skole som positivt.

Bruk av IOP i den daglige undervisningen

Lærerne fikk spørsmål om hvordan de bruker IOP i den daglige undervisningen. En informant sier: ”**Det** ligger i bakhodet som et retningsgivende dokument som danner plattformen for den undervisningen som gis ”. Dette synet er gjennomgående for flere av besvarelsene til lærerne. Planen er et retningsgivende dokument for den løpende undervisningen. IOP ligger som et bakteppe for gjennomføringen og blir tatt frem fra tid til annen som en påminnelse for de målene som er satt. En informant opplyser følgende om bruken av IOP i den løpende undervisningen: ”Vi har noen elever med syndromer og store lærevansker, her følger spesiallæreren den individuelle planen ganske regelmessig”.

Flere lærere erfarer at den individuelle planen kanskje ikke blir fulgt i like stor grad når eleven har IOP i ett eller noen fag. Men elever med omfattende vansker får en større oppfølging av IOP i den daglige undervisningen. En lærer hevder at undervisningserfaring vil være avgjørende for hvorvidt planen blir aktivt benyttet i den daglige undervisningen. I forhold til dette uttaler informanten:

”Jeg tror at lærere som ikke har noe særlig erfaring med spesialundervisning, så blir IOP lagt i skuff, og tar den frem til halvårsvurderingen og ser hva de egentlig skulle ha jobbet med. Kanskje andre året de må jobbe på denne måten så blir de mer bevisste”.

Dette illustrerer at erfaring fra spesialundervisningen kan medvirke større bevissthet omkring bruken av planen i praksis.

Felles for besvarelsene er at IOP gir føringer for spesialundervisningen. Dette kan samsvare med Nilsens (1997b) ”bakhodemodell”. Planen blir liggende i bakhodet for den undervisningen som blir gitt. På en side kan dette tolkes som at planen ikke brukes like aktivt i gjennomføringen som det blir gjort i utarbeidingen og vurderingen av IOP. For noen kan kanskje planarbeidet oppfattes som skrivebordsarbeid som er pålagt, og som man derfor er nødt til å skrive. Dette kan i praksis føre til en irrasjonell motstand for aktivt bruk av planen (Farstad 1998). På en annen side kan det kanskje være slik som lærerne i undersøkelsen viser til, at IOP er retningsgivende for praksisen, selv om den blir liggende i bakhodet. Informantene i undersøkelsen begrunner den varierende bruken av IOP i den daglige undervisningen, med bl.a. hvor mange fag eleven har IOP og undervisningserfaring.

Oppfølging av IOP gjennom ukeplaner

Informantene fikk spørsmål om de har erfaring med bruk av andre planer i den daglige undervisningen. Besvarelsene viser at ukeplaner og lekseplaner blir benyttet. En lærer sier dette: ”Da tar jeg klassens ukeplan, lekseplan og så lager jeg en egen individuell uke- og lekseplan for henne.”

De fleste av lærerne opplyser at de tar utgangspunkt i lekse – og ukeplanen til klassen, og tilpasser disse til nivået eleven mestrer. På denne måten blir IOP, som er

laget for hele skoleåret, fulgt mer konkret opp ved planlegging for kortere perioder, i første rekke gjennom ukeplaner. Enkelte lærere forteller at eleven har så avvikende plan fra klassen, slik at det kun er enkelte temaer som blir fulgt.

At planleggingen av IOP samordnes med annen planlegging, kan relateres til Nilsen (1997) som hevder at koordinering med andre planer bidrar til kvalitet i spesialundervisningen. Samordningen av IOP med annen planlegging, kan settes i sammenheng med at IOP gjerne blir utarbeidet for et år om gangen, med vurdering hvert halvår, og at dette kan tolkes som generelle retningslinjer for hvordan undervisningen skal legges opp. Og at det i praksis også vil være naturlig at man bruker andre planer, som for eksempel ukeplaner/ lekseplaner som konkretiserer den daglige undervisningen mer (ibid). Ut fra en slik synsvinkel kan IOP bli liggende i bakhodet som en "bakhodemodell" for de andre planene som blir brukt i skolehverdagen.

Den praktiske nytten av gjennomføring og bruken av IOP

Hvordan opplever lærerne den praktiske nytten av gjennomføringen og bruken av IOP? Hva opplever de som positivt, og hva opplever de som utfordringer? Lærerne har ulike erfaringer omkring dette emnet. Samtlige informanter har positive erfaringer som tilsier at planen danner et bakteppe, dvs. en bevisst føring for den daglige undervisningen som gis. Som en informant uttrykker det: "IOP rydder mine egne tanker. Jeg synes det er et greit arbeidsdokument". Uttalelsen viser at IOP fungerer som et retningsgivende dokument, som bidrar til bevisstgjøring for den daglige undervisningen. En lærer bruker for eksempel den individuelle opplæringsplanen i forbindelse med utarbeiding av ukeplaner. Andre forteller at de bruker planen mer sjelden. Likevel opplever informantene gjennomgående det positivt retningsgivende å ha planen. En lærer knytter den praktiske bruken av IOP i den daglige undervisningen opp mot erfaring. Med erfaring vil man se om den individuelle opplæringsplanen er realistisk. Det sies: "Etter hvert som man skjønner dette med IOP, og kanskje har bommet et par ganger, så blir man kanskje mer bevisst på: Er denne planen realistisk?" Informanten bruker i intervjuet begrepet realistisk i

den forbindelse at planen lar seg realistisk gjennomføre og bruke i den daglige undervisningen.

Det synes viktig at IOP gir rom for fleksibilitet og gir muligheter til variasjon i den løpende opplæringen. Det er på en annen side viktig at IOP ikke blir så detaljert at planen oppleves som en "tvangstrøye" når den skal gjennomføres. En lærer peker på at planen ikke bør være for detaljert, fordi da kan den være vanskelig å gjennomføre planen i praksis. Hun sier her: "Det er klart at hvis IOP blir veldig detaljert så får man et problem med å holde seg innenfor grensen. Det føler jeg er den viktigste utfordringen".

Hvordan planen er utarbeidet, får konsekvenser for den praktiske gjennomføringen av IOP. Denne uttalelsen viser at hvis planen er for detaljert, så kan dette få betydning for gjennomføringen, når planen skal settes ut i livet. Nilsen (1997b) hevder at man med erfaring tilegner seg evne til å lage en plan som er realistisk i praksis.

I følge Stangvik (2001) kan planleggingen av IOP lett bli noe som foregår uten direkte kontakt med arbeidsvirkeligheten. Dette kan relateres til det den ene informanten forteller, om at målene har blitt for detaljert slik at det kan være vanskelig å følge dem.

4.2.3 Erfaringer med evaluering av IOP

Evaluering av IOP danner utgangspunkt for justeringer av IOP for neste periode. Med evaluering menes her en vurdering av den enkelte elevs utvikling og av måloppnåelse for den enkelte elev- En vurdering om den gjennomførte planen har vært realistisk og hensiktsmessig for elevene. Utover dette kommer også samarbeidsforhold, og hvem som utfører evalueringen.

Samarbeidsforhold – hvem utfører evalueringen?

Lærerne fikk spørsmål om hvem som deltar i evalueringen av spesialundervisningen. Noen informanter oppgir at de har et samarbeid med sosiallærer. De fleste informantene (spesiallærere) oppgir samarbeid med kontaktlærere i evalueringen av

spesialundervisningen. Flere lærere oppgir også et tett samarbeid med kontaktlærer. Dette kommer her til uttrykk: ”Her er samarbeidet veldig viktig, jeg snakker med kontaktlærer for å få alle nyansene”. Andre informanter forteller om et mer sporadisk samarbeid med kontaktlærer. Om dette sier en lærer:

”Jeg spør i alle fall klassestyrer om de har sett noe i denne perioden. Da er vi inne igjen på kontaktlærere som er inneforstått med IOPen og bruker den. De er mye mer hjelpsomme enn de som ikke er så inne på det”.

Ut fra undersøkelsen oppgir de fleste informantene at det er lærer med ansvar for spesialundervisningen som skriver halvårsrapporten, men for de fleste så skjer dette i samarbeid med kontaktlærer. Uttrykkene ”inneforstått med” og ”inne på” individuelle opplæringsplaner er muligens et uttrykk for at det er en variasjon i hvorvidt lærere har kompetanse på dette området, enten det er snakk om teoretisk eller praktisk kompetanse. Videre kan de gi inntrykk av at evaluering ser ut til å avhenge av en slik form for kompetanse.

Lærerne oppgir at de ofte samarbeider og evaluerer IOP uformelt og mer løpende sammen med andre lærere. To lærere uttaler i denne sammenhengen: ”Samarbeider veldig tett på trinnet, det blir en del av den daglige virksomheten å snakke sammen” og ”... man gjør det ubevisst, tror jeg”.

Stangvik (2001) sier vurderingen bør foregå som en integrert del av arbeidet med IOP. Uttalelsene fra informantene bekrefter nettopp dette. Alle informantene forteller om betydningen av den daglige, uformelle dialogen med andre lærere. Samtlige lærere forteller om positive erfaringer knyttet til det uformelle samarbeidet med kolleger.

Foreldrene

Hvilken rolle spiller foreldrene i den direkte evalueringen? En lærer oppgir at hun ikke kjenner til rutinene om at eleven eller foreldre er med i evalueringen. En annen sier dette om samarbeidet med foreldrene: ”Jeg tror det er vanskelig for foreldrene å følge med på det faglige”. Ut fra disse uttalelsene deltar foreldrene i liten grad i

evalueringen av IOP. Andre informanter gir besvarelser i tråd med disse:” Foreldrene deltar lite i denne fasen. Foreldre blir informert om resultatene fra evalueringen av IOP på konferansetimer, og hvor deres erfaring trekkes inn”.

Sammenliknet med de andre fasene, utarbeidelsen og gjennomføringen av IOP, kan det ut som om flere informanter tar foreldrene mindre aktivt i vurderingen av den individuelle planen.

Eleven

Retningslinjer sier at elever bør trekkes aktivt med i vurderingen av sin trivsel, læring og utvikling (Utdannings- forskningsdepartementet 2004). Hvilken rolle spiller elevene i evalueringen?

Erfaringene informantene har, tilsier at elevene deltar lite i evalueringen. En lærer sier nettopp dette: ”Nei, det er vel en større samvittighet, fordi det siste punktet i halvårsplanene så er det hva elevene synes om undervisningen. Men det er ikke så lett å få dem til å si noen ting”.

En annen lærer peker på at eleven har så store lærevansker at det er vanskelig for eleven å evaluere. Læreren sier dette: ”Nei, han er ikke med, jeg tror ikke han har nok selvinnsikt til å klare det”. Dette utsagnet er i tråd med et par andre besvarelser, hvor informantene har ansvar for elever med store, generelle lærevansker. Generelt, ut fra besvarelsen, kan det se ut til at elevene nesten ikke deltar i den formelle evalueringen.

Besvarelsene kan sees på som kontrast til læreplanverket for den 10- årige grunnskolen (KUF 1996), som sier det er viktig at skolen legger vekt på hvordan elevene opplever skolehverdagen og bidrar til at de får positive erfaringer. Hvordan elevene opplever IOP, og hva de får ut av planen, kan knyttes til Goodlad (1979) sin ”Erfarte læreplan”(Tangen 1999).

En lærer har erfaring med at eleven deltar i den uformelle evalueringen. Gjennom å gi tilbakemeldinger i den daglige undervisningen. Om dette sier læreren:

”Tilbakemeldinger får du hele tiden, om de kaster bøkene i gulvet eller...(ler). Men

de sier jo rett ut at jeg vil ha det sånn men ikke sånn”. Ut fra denne opplysningen får læreren en uformell tilbakemelding fra eleven på den individuelle tilrettelagte undervisningen.

Oppnåelse av mål og justeringer

Evaluering omfatter blant annet vurdering av måloppnåelse for den enkelte elev. Hvordan erfarer informantene at målene blir nådd? Besvarelsene viser at lærerne generelt har erfaringer som sier at noen mål blir nådd, mens andre mål krever videre arbeid. En informant sier dette om måloppnåelse: ”Stort sett funker det også er det noe som ikke funker i det hele tatt”. Mangel på måloppnåelse gjelder særlig: ”Hvilke mål som ikke er gode nok, som ikke er konkrete nok”.

En annen lærer fremhever at det kan være vanskelig å nå spesielt sosiale mål i IOP. I denne forbindelsen uttales det: ”Sosiale mål er vanskelige, men noen får man til”.

Samtlige informanter opplyser at justeringer blir foretatt i lys av evalueringen. Når nye mål lages baserer en seg følgelig på erfaring med IOP. Intervjumaterialet viser at lærerne foretar justeringer særlig på mål som evalueringen viser ikke fungerer eller ikke er hensiktsmessig.

Nytte av evaluere

Halvårsvurderingen handler om å se tilbake på hele prosessen for å vurdere resultatene av arbeidet til den enkelte elev, og for å oppdage konsekvenser og spore nødvendige forandringer (Stangvik 2001).

Hvordan opplever lærerne så nytten av å evaluere individuelle opplæringsplaner (IOP)? I forhold til dette sier en informant: ”... må jo finne ut hva du kan gjøre bedre og hva som ar fungert”.

Samtlige lærere erfarer nytte med evaluering av IOP. En sier dette:

”Halvårsvurderingen er den viktigste. For planen er ikke verdt noe hvis den ikke blir justert og evaluert”.

Spørsmål som blir tatt opp i halvårsvurderingen sier blant annet: Er de oppsatte målene fortsatt relevante eller er det behov for å justere dem? I forhold til hva? Her kommer det frem flere ulike sider som lærerne opplever som nytte.

En lærer knytter evaluering opp mot mål: ”Det viktigste ved evaluering er jo både å se om målene man har er laget realistiske mål for eleven, og samtidig at eleven får utfordringer som ligger akkurat i den sonen hvor de kan strekke seg”.

En informant ser nytten i å evaluere slik at foreldrene og systemet kan lese i rapporten hva som har blitt gjort. Informanten sier om dette: ”Det er vesentlig å lage halvårsrapportene, fordi der kan foreldrene og systemet lese hva det er den enkelte elev har jobbet med det halvåret, så det legges mye arbeid i ”.

En annen lærer fremhever nytte ved å evaluere IOP i forhold til opplæringsplikten og dokumentasjon av hva en har gjort: ”Hvis man mener om ti år at eleven ikke har fått det den her har krav på, så er det særlig vurderingene som vil si noe om skolen har oppfylt opplæringsplikten sin”.

Som uttalelsene viser, opplever de fleste informantene nytte ved evaluere IOP. Dette samsvarer med undersøkelser som viser at lærere opplever nytte av å evaluere (Dalen og Skårbrevik 1999). Likevel kan det ut fra datamaterialet se ut til at lærerne relaterer nytten av å evaluere til ulike sider ved IOP. Noen erfarer at det er nyttig å evaluere fordi da kan de se om målene en har laget er realistiske, andre erfarer nytten å evaluere fordi foreldre og systemet kan lese hva som har blitt gjort, mens en informant knytter nytten av evaluere til om skolen har oppfylt opplæringsplikten sin. I følge Nilsens utviklingsspiral (1997b) tjener vurdering utviklingsprosessen både til at driver bedre planarbeid, men kan også bedre undervisningstilbud for enkelte.

I dette kapitlet har lærernes perspektiver og erfaringer blitt presentert og systematisert i kategorier og underkategorier som har fremkommet av lærernes egne utsagn. Videre vil jeg forsøke å trekke noen oppsummerende linjer, der enkelte punkter fra analysen spesielt kan belyse forholdet mellom lærernes perspektiver og erfaringer.

5. Avslutning

Tre aspekter vil bli belyst avslutningsvis: En oppsummering av resultatene av undersøkelsen, implikasjoner og avsluttende perspektiver.

5.1 Oppsummering av resultater

En oppsummering vil her bli foretatt for hver hovedkategori som analysen er delt inn i, det vil si først perspektiver og så erfaringer med IOP.

5.1.1 Oppsummering av kap. 4.1: Perspektiver på IOP

I denne hovedkategorien kom det fram at samtlige lærere ser på IOP som et nyttig kvalitetsredskap til samarbeid mellom hjem og skole og lærere i mellom. Samtlige oppfatter hensikten med IOP som redskap for å tilpasse undervisningen og som en slags huskelapp og ledetråd, som et retningsgivende dokument for hvordan spesialundervisningen skal legges opp og gjennomføres. Enkelte lærere trekker frem skriftliggjøring av planen som et bidrag til bevisstgjøring og refleksjon i arbeidet med spesialundervisningen. For å utarbeide en plan av kvalitet mener samtlige lærere at det er viktig å ha kjennskap til eleven og tidligere planer, slik at planen blir i tråd med de opplæringsbehovene som eleven har. I undersøkelsen kom det frem at mange informanter mener tidsfaktoren spiller en viktig faktor for å kunne lage en plan som er av god kvalitet. Undervisningserfaring blir også trukket fram av enkelte som en mulig faktor for å gjennomføre og lage en god IOP.

5.1.2 Oppsummering av kap. 4.2: Erfaringer i arbeidet med IOP

Utarbeidelse

Samtlige informantene opplyser at de erfarer det som ryddig strukturert og klargjørende å arbeide etter en kommunal mal for IOP. Undersøkelsen viser at rutinene for å utarbeide IOP varierer noe, men at det gjennomgående er spesiallærer

som har den sentrale rollen i utarbeidelsen. Det viser seg at informantene har ulike erfaringer knyttet til samarbeid med kolleger. Noen opplever samarbeidet som positivt, andre ikke. Flere informanter oppgir tiden som en utfordring; de erfarer at det tar tid å utarbeide en IOP og at de ønsker mer tid til samarbeid med andre kolleger. Samtlige lærere viser til at de opplever samarbeidet med hjemmet som positivt. Det viser seg at innholdet i samarbeidet, samarbeidspartnere og samarbeidsrutiner er svært forskjellige. Noen lærere trekker foreldrene med i hele prosessen, andre sender utkast til planen hjem til foresatte for underskrift.

Undersøkelsen viser at lærerne tar elevene lite med i utarbeidelsen av planene. Noen mener de kan bli bedre på dette området, andre begrunner liten elevdeltakelse med barnets alder og hvilken vanske eleven har. Samtlige lærere vektlegger organiseringen av undervisningen når IOP skal utarbeides. Vansken til barnet synes å avgjøre hvor mye av klassens plan som blir fulgt, uansett mener alle lærerne at det er viktig at eleven deltar i det sosiale fellesskapet klassen/ elevgruppen utgjør. Informantene opplever nytte i å utarbeide IOP; dette blir begrunnet ut fra at planlegging gir refleksjon over undervisningen som skal tilbys.

Gjennomføring

Intervjumaterialet viser at den daglige bruken av IOP varierer. Noen bruker planen aktivt i forbindelse med utarbeiding av ukeplan, mens andre mer sjelden. Felles for mange av besvarelsene er at IOP blir liggende som et "bakteppe" for den daglige undervisningen som blir gitt. Hvor aktivt planen blir benyttet kan blant annet avhenge av hvor omfattende planen er. Samarbeid mellom hjem og skole i gjennomføringen av IOP oppleves av samtlige som positivt. Samarbeidet går i hovedsak ut på at foreldrene følger opp barna med hjemmearbeid. Enkelte informanter opplever at foreldrene ønsker at eleven skal følge den ordinære planen klassetrinnet har, samtidig som den individuelle planen blir fulgt. Lærernes erfaringer med den praktiske nytten av IOP gjenspeiler både utfordringer og positive opplevelser. Gjennomgående viser IOP seg å være et arbeidsdokument som gir føringer for den daglige undervisningen. Utfordringer går på hvor realistisk planen er, og hvis planen er for detaljert så kan det føre til utfordringer i forhold til den praktiske gjennomføringen. De fleste

informantene erfarer at IOP gir et faglig utbytte for elevene, men at det sosiale utbyttet blir i mindre grad realisert.

Vurdering

Undersøkelsen viser at det oftest er lærer med ansvar for spesialundervisning som skriver halvårsrapporten, men at det i evalueringen blir samarbeidet med andre lærere. Erfaringene viser at foreldrene og eleven i liten grad deltar i den formelle vurderingen av IOP. Samtlige informanter viser til at noen mål blir oppnådd, andre ikke. Mål som ikke blir oppnådd fører gjerne til videre justeringer. Informantene ble spurt om hvordan de opplever nytten av å evaluere. Ulike erfaringer kom til syne; blant annet kom det frem at evaluering er viktig for å se om målene blir nådd, foreldre og system kan gjennom halvårsrapporten lese hva som blir gjort, vurdering fører til justering, og evaluering blir ansett som et ledd i å oppfylle opplæringsplikten.

5.2 Implikasjoner

Jeg vil her peke på noen mulige implikasjoner med IOP. Jeg velger å skille mellom praktiske/pedagogiske implikasjoner og forskningsmessige implikasjoner.

5.2.1 Praktiske/ pedagogiske implikasjoner

Ut fra undersøkelsen fremstår det å lage helhetlige individuelle planer, som en stor utfordring. Lærerne vektlegger at elevene med spesielle behov skal følge klassens øvrige planer. Det fremkommer at de er opptatt av at elevene skal oppleve klassens/elevgruppens sosiale fellesskap. En slik tendens bygger opp om et inkluderende perspektiv. Samtidig skal også de individuelle behovene hos elever med særskilt tilrettelagt undervisning taes hensyn til. Det kunne derfor kanskje være mulig å også innføre en form for ”omvendt inkludering”, der *klassen* tok hensyn noen av elevens spesielle og mer individuelle mål.

Ut fra undersøkelsen ser det ut til at samarbeidet mellom spesiallærere og andre lærere varierer. Mange informanter opplever at det oftest er spesiallærere som sitter med hovedansvaret for IOP. Samarbeid om opplæringen er en forutsetning for å utvikle en felles oppfatning av sentrale pedagogiske begreper (Engelsen 2006). Det ser ut til at det å *gjennomføre* et godt samarbeid representerer en utfordring for lærerne i informantgruppen på alle plan. Det er mulig at man presenterer samarbeid som en prosess som det i liten grad konkretiseres i retningslinjer for arbeid med IOP. Dette kompliserer dens rolle som kvalitetsredskap. Hvordan samarbeid konkret legges opp, kan sies å være lite i fokus for oppmerksomheten– dette til tross for den utstrakte begrepsmessige bruk i offentlige retningslinjer og den store ressursandelen av læreres arbeidstid som er avsatt til dette. For å bedre samarbeidet mellom lærerne vil en mulig innfallsvinkel kunne være kompetansebygging. Økt kompetanse kan føre til at flere får et større ”eierskap” til planarbeidet, og kanskje bedre motivasjon for samarbeid med de andre lærerne.

Gjennomgående viser undersøkelsen at IOP brukt som ”bakhodemodell” i gjennomføringen av spesialundervisningen. Planen er retningsgivende for praksisen, selv om den ikke blir aktivt benyttet i den daglige undervisningen. Her er kan det være nødvendig å spørre seg hvorvidt lærere oppfatter at den individuelle opplæringsplanen er ment å ha innvirkning på den daglige undervisningen, spesielt med tanke på at planlegging og evaluering etter malene skal foregå hvert halvår. En innfallsvinkel til dette kan derfor være å reflektere over forholdet mellom lærernes praksisteori, hvorledes de tenker den utarbeidede planen skal kunne gjennomføres i praksis, som også Farstad (1998) påpeker, slik at planen følger en rød tråd og kan bli et best mulig et best mulig funksjonelt og godt arbeidsredskap.

5.2.2 Forskningsmessige implikasjoner

IOP berører ulike parter, og kan derfor belyses og forstås fra flere hold. I denne undersøkelsen har perspektiver og erfaringer vært belyst ut fra lærernes synsvinkel. For å få et mer helhetlig perspektiv kunne det ha vært interessant gjennom forskning

og fått mer informasjon om hvordan elevene opplever å få undervisning etter individuelle opplæringsplaner. Lærene brukte individuelle opplæringsplaner som en hjelp i det spesialpedagogiske arbeidet og som en kvalitetsutvikler. Imidlertid kunne brukerne selv, elevene, gi en viss pekepinn på hvorvidt læreres perspektiver gjenspeiles i praktisk gjennomføring, og skillet mellom intendert og erfart spesialundervisning kunne muligens blitt enda mer markant ved siden av å representere en ny innfallsvinkel til tema.

Arbeidet med IOP kan ikke bare belyses fra et individperspektiv, men også fra et systemperspektiv. I følge Nilsen (1997b) er det ikke alltid tilstrekkelig at arbeidet med IOP går som et internt prosessorientert arbeid, det kreves i tillegg ofte også ekstern støtte for å utvikle planer av kvalitet. Ekstern støtte kan her tolkes som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Det kunne vært interessant å få mer kunnskap om PPTs erfaringer og perspektiver rundt deres rolle i planarbeid og gjennomføring. PPT er involvert i den sakkyndige vurderingen av eleven og kan representere et mellomledd i samarbeid mellom både elev, foreldre og lærere.

Problemstillingen berører forholdet mellom praksis og teori og hvordan disse påvirker hverandre. I forlengelse av dette hadde det vært av interesse å stille et mer åpent spørsmål om hva som bidrar til kvalitetsutvikling av individuelle opplæringsplaner. Her kan man stille bruk av IOP opp mot indikatorer på kvalitetsutvikling på en skole eller en kommune. I et systemperspektiv vil det også være aktuelt å vurdere hvorvidt og på hvilken måte IOP kan fungere som et bidrag til innovasjon i skolen. Dette innebærer i tillegg en vurdering av barrierer for innovasjon jf. Skogen (2004).

5.3 Avsluttende perspektiver

Problemstillingen ser ut til å omhandle et konkret nivå og et mer overordnet metanivå: På et konkret nivå framkommer det ulike perspektiver og erfaringer i forhold til arbeidet med individuelle opplæringsplaner, der konkrete arbeidsmåter

beskrives. På et annet nivå kan man i analysen forsøke å skjelne forholdet mellom perspektiv og erfaring, sagt på en enklere måte - mellom teori og praksis. Gjennom lærernes utsagn kan man derfor ikke bare kun finne ut hvordan IOP fungerer, men kunne finne mulige forklaringsmodeller der hvor det ser ut som om lærernes bruk av opplæringsplanene fungerer annerledes enn beskrevet i teoretisk behandling av tema.

Perspektiver

Når det gjelder perspektiver på IOP, ser det ut til å være et slags dialektisk forhold mellom læreplanenes intensjoner på den ene siden og kjennskap til den enkelte eleven, samt undervisningserfaring på den andre siden. Dette forholdet mellom det normative og det erfaringsmessige er ikke nødvendigvis et motsetningsforhold, men snarere et uttrykk for hvordan teori og praksis kan fungere sammen.

Erfaringer

Når det gjelder erfaringer med planlegging av IOP, ser det ut til at det er få teoretiske perspektiver som dominerer besvarelsene til lærerne. I stedet er det pragmatiske hensyn som omhandler lærernes egen arbeidssituasjon, der spørsmål om hvem som bør skrive IOP, hvilken ressurs som er avsatt til dette arbeidet tidsmessig osv.

Iverksettelse av IOP i den daglige undervisningen tar i større grad for seg forholdet mellom det planlagte i forhold til det realistiske, der man bl.a. knytter termen ”bevissthet” til erfaring – der man gjennom konkret arbeid blir bevisst på hvordan man jobber med IOP. Dette kan kalles en litt ”endimensjonal” tilnærming til feltet; praksis skal bedre og endre praksis framfor at man snakker om en mer todimensjonal form for bevissthet hvor teoretiske perspektiver og praktiske erfaringer er med på å utvikle hverandre i forhold til IOP.

Når det gjelder evaluering av IOP, er uttrykket ”å være inneforstått med IOP” interessant. Dette er et lite spesifisert uttrykk, der man ikke får inntrykk av hvorvidt lærerne vektlegger praktisk eller teoretisk kompetanse. Forøvrig ser det ut til at enkelte læreres uttrykk for erfaringer på området evalueringer har et slags

”perspektivpreg”, der man snakker om hvilken rolle evaluering bør ha, som er lite presise og praksisnære.

5.4 Avsluttende kommentar

Det har vært en kompleks og interessant oppgave å behandle en problemstilling som ikke bare tar for seg konkrete erfaringer lærerne har med IOP, som kun presenterer et konkret fenomen, men også skal redegjøre for perspektiver, som er mer abstrakt og mindre tilgjengelig for lærerne. I tillegg gir problemstillingen en utfordring om at forholdet mellom disse to undersøkes og drøftes. Intervjuguidens "hva" og "hvordan" på et konkret plan om hvordan individuelle opplæringsplaner utøves i dag gjennom lærernes erfaringer utfordres i tillegg av et perspektivplan, som spør om "hvorfor". Dette representerer ikke bare en utfordring for lærerne å svare på, men gir også utfordringer til analysen. Behandlingen av de kvalitative data bør gi noen svar på hvordan IOP gjennomføres på noen skoler og ikke minst hvorfor IOP gjennomføres slik de gjør i norsk skole gjennom beskrivelser av hvorledes lærerne opplever sin praksisteori som henholdsvis perspektiver og erfaringer. Man har altså hatt å gjøre med flere komplekse plan, ikke bare i intervjuguiden, men også i analysen. Undersøkelsen kunne derfor med hell ha vært utvidet til et større kvalitativt prosjekt der disse problemene kunne blitt behandlet ytterligere, og man i større grad kunne ha fått oversikt over hvordan forholdet utarter seg mellom individuelle opplæringsplaners teori og praksis i norske skoler.

Kildeliste

- Aarnes, A. (2000): *Informasjonshefte om Individuelle OpplæringsPlaner - IOP. For foreldre, elever, læringer og lærekandidater*. Oslo: Pedlex, Norsk skoleinformasjon
- Befring, E.(2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bjørnsrud, H.(2005): *Rom for aksjonsforskning: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Dale, E. L. (1989): *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal
- Dalen, M og K. J. Skårbrevik (1999): *Spesialundervisning på grunnskolens område 1975-1998*. I Haug P., J. Tøssebro og M. Dalen (red): *Den mangfoldige spesialundervisninga – status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*.
- Dysvik, K (1996): *Individuelle læreplaner og foreldre. Endrar planane samarbeidet?* Hovedfagsavhandling. NTNU: Pedagogisk institutt
- Ekeberg, T.R. og J.B. Holmberg (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, B. (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A.S
- Farstad, A. L (1998): *Problembasert kollegieveiledning som rådgivningsmodell* *Spesialpedagogikk*. (2)
- Grøgaard, J. B. (2004): "Brukernes vurdering av tilbudet." I Grøgaard, J. B., I. Hatlevik, E. Markussen: *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport 9. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning / Senter for innovasjonsforskning (NIFU STEP)
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad. notam Gyldendal
- Holmberg, J.H. og S.A.H. Lyster (2000): *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As
- Inst.S.nr 8 (1998-1999)
- Kvale, S (2005): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Norsk forlag AS

-
- Kvalsvik, M. og W. Tegdal (1998): *Individuell opplæringsplan- hyllevarmer eller pedagogisk arbeidsredskap? Lærernes erfaringer med utarbeidelse, iverksettelse og evaluering av individuelle opplæringsplaner. Finnes det forbedringsområder?* Hovedfagseksamen i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Lincoln, Y.S og E. Guba (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage
- Miles, M.B. og A.M. Hubermann (1994): *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Monsen, L (1995): *Evaluering av individuelle opplæringsplaner i Oppland. Delrapport 1: Lærerteamenes arbeid med individuelle opplæringsplaner*. Høgskolen i Lillehammer
- Nilsen, S (2001): Kap. 21: Spesialundervisning i grunnskolen – perspektiver, prinsipper og dilemmaer. I Befring, E. og R. Tangen (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Nilsen, S (Nr. 2- 1997): *Individuelle opplæringsplaner- utbredelse, innhold og kvalitet. Analyse av kartleggingsdata fra skoler og kommuner og av kommunale maler og retningslinjer*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Nilsen, S.(Nr.5-1997): *Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner. En intervjuundersøkelse*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Nordahl, T. og T. Overland. (1992): *Individuelt læreplanarbeid. Planlegging og gjennomføring av opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Schulz, J., A. Hauge og H. Støre. (2004): *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sjövoll, J.(1994): *Rom for alle – syn for hver enkelt. Studier av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Doktoravhandling. Institutionen för pedagogikk och ämnesdidaktikk. Centrum for forskning i lärande. Luleå tekniska universitet.
- Skogen, K (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. (2005): *Spesialpedagogikk En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stangvik, G. (2001): *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo /Otta: Abstrakt Forlag as
- St.meld.nr.8 (1998-1999)
- St.meld. nr 30 (2003-2004): Kultur for læring

- Tangen, R. (1999): *Skolekvalitet på særvilkår: elever og foreldre i møte med videregående skole*. Avhandling- Universitetet i Oslo
- Tangen, R.(2001): Kap.5: Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning.. I Befring, E. og R. Tangen (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Thaagard, T. (2004): *Systematikk og Innlevelse. En innføring i kvalitativ analyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo, Læringscenteret.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006): *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. URL: <http://www.odin.no/filarkiv/254450/Laereplaner06.pdf> (Lesedato 25.4.2006).
- Wormnæs, O.(2005): Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I: Spesialpedagogikk, SPED 4010. *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Master, blandingskompendium. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Unipub.

Vedlegg 1: Intervjuguide

PERSPEKTIVER

- 1.) Hva opplever du som hensikten med individuell opplæringsplan?
- Hva mener du er formålet med IOP?
- 2.) Hva tror du IOP har å si for spesialundervisningen praksis? Hvilken rolle?
- 3.) Hva mener du skal til for å lage og gjennomføre en god IOP?

ERFARINGER

a) Utarbeidelse av individuell opplæringsplan (IOP)

- 1.) Hvordan er rutineene på skolen for utarbeide individuelle opplæringsplaner?
- 2.) Hvilke erfaringer har du med disse rutineene og hvordan fungerer de?
- 3.) Hvordan vurderer du betingelsene for å utarbeide IOP?
- 4.) Hvem deltar og samarbeider i utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner?
- 5.) Hvordan opplever du samarbeidet om opplæringen?
- 6.) Retningslinjer sier at foreldre og elever skal delta i planleggingen av IOP, hvordan opplever, erfarer du dette i praksis?
- 7.) Hva tar du utgangspunkt i / hva legger du vekt på når du utarbeider en IOP (Hvilke sider vektlegger dere (mål, innhold, organisering av undervisningen)?)
- 8.) Hvordan samordnes IOP med klassens plan, planlegger dere ut fra klassens plan?
- 9.) Hvordan opplever du nytten av å utarbeide en IOP?

b) Bruk og gjennomføring av individuelle opplæringsplaner (IOP)

- 1.) Hvordan bruker du individuelle opplæringsplaner i din daglige undervisning?
- 2.) Hvilken betydning har IOP for gjennomføringen av spesialundervisningen?
- 3.) Lager dere andre typer planer, bruker dere for eksempel arbeidsplaner, planer, hvordan?
- 4.) Hvordan opplever du den praktiske nytten i gjennomføringen av IOP, hva er positivt og hva opplever du som utfordringer med IOP?
- 5.) Hvilken rolle spiller foreldre/foresatte i gjennomføring av IOP?
- 6.) Hvordan vurderer du det faglige og sosiale utbyttet av undervisningen for elever som har individuelle opplæringsplaner?

c) Evaluering av spesialundervisningen i lys av IOP?

- 1.) Hvem deltar i evalueringen av spesialundervisningen?
- 2.) Hvordan spiller foreldre og elven rolle i evalueringen?
- 3.) Hvordan evalueres IOP med tanke på formell og uformell vurdering?

- 4.) Hvordan opplever du nytten av å evaluere individuelle opplæringsplaner?
- 5.) Hva brukes evalueringen til – fører det til justeringer?
- 6.) I hvilken grad opplever du at de fastsatte målene; delmål og hovedmål, blir oppnådd?

Hvordan opplevde du spørsmålene som ble stilt, er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2: Forespørsel til rektorene

Anne Cecilie Christensen

Oslo

Oslo 13.1.2006

Telefon

Rektor ved X skole

Oslo

FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU.

Jeg studerer 2. året på masterstudiet i spesialpedagogikk, ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. I den forbindelse søker jeg informanter som kan bidra med data til masterprosjektet mitt. Temaet for masteroppgaven er individuelle opplæringsplaner i spesialundervisningen. Jeg ønsker å få bedre innsikt om lærerens erfaringer og perspektiver i arbeidet med individuelle opplæringsplaner i barneskolen. Planen er å foreta en intervjuundersøkelse blant lærere som har spesialundervisning som deler av sin post og som derfor er med på å utarbeide og bruke IOP. Undersøkelsen rettes til 2 barneskoler i Oslo-området, hvor rektorene bes ta kontakt med tre lærere ved skolen som oppfyller de kriteriene som er nevnt. I følge NSD medfører ikke dette prosjektet meldeplikt og konsesjonsplikt.

Det er ønskelig at lærerne skal føle seg frie til å si hva de tenker og erfarer rundt dette temaet. Dette vil bli sikret gjennom at intervjuene vil bli anonymisert. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og aktuelle lærere kan til enhver tid trekke seg og sitt bidrag fra datamaterialet. Jeg anmoder rektor om å forespørre tre lærere, som oppfyller de nevnte kriteriene, om å delta i undersøkelsen. Rektor bes overlevere vedleggene og deretter innhente samtykke erklæringer og oversende disse til meg.

Dette er første henvendelse for å undersøke om skolen er interessert i å delta. Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på tlf... eller sende en e-post til...

Jeg ser frem til samarbeidet med lærerne på ... skole og håper på en positiv respons på denne henvendelsen.

Med vennlig hilsen

Anne Cecilie Christensen

Mastergradstudent

Vedlegg 3: Forespørsel til lærere

Anne Cecilie Christensen

Oslo

Oslo 13.1.2006

Telefon

Lærere ved X skole

Oslo

FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU.

Jeg studerer 2. året på masterstudiet i spesialpedagogikk, ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. I den forbindelse søker jeg informanter som kan bidra med data til masterprosjektet mitt. Temaet for masteroppgaven er individuelle opplæringsplaner i spesialundervisningen. Jeg ønsker å få bedre innsikt om lærerens erfaringer og perspektiver i arbeidet med individuelle opplæringsplaner i barneskolen. Planen er å foreta en intervjuundersøkelse blant lærere som har spesialundervisning som deler av sin post og som derfor er med på å utarbeide og bruke IOP. Undersøkelsen rettes til 2 barneskoler i Oslo-området, hvor rektorene bes ta kontakt med tre lærere ved skolen som oppfyller de kriteriene som er nevnt.

I følge NSD medfører ikke dette prosjektet meldeplikt og konsesjonsplikt.

Det er ønskelig at lærerne skal føle seg frie til å si hva de tenker og erfarer rundt dette temaet. Dette vil bli sikret gjennom at intervjuene vil bli anonymisert. For enkelt skyld vil lydbånd bli benyttet under intervjuene. Lydbåndene vil bli slettet når utskrift intervjuene foreligger. Ingen resultater vil kunne føres tilbake til hver enkelt lærer eller skole. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og aktuelle lærere kan til enhver tid trekke seg og sitt bidrag fra datamaterialet.

Dette er første henvendelse for å undersøke om skolen er interessert i å delta.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på tlf.... eller sende en e-post til...

Jeg ser frem til samarbeidet med lærerne på ... skole og håper på en positiv respons på denne henvendelsen.

Med vennlig hilsen
Anne Cecilie Christensen
Mastergradstudent

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien av lærernes erfaringer og perspektiver i arbeidet med individuelle opplæringsplaner og ønsker å stille til intervju.

Signatur...

Telefonnummer:...