

«IOP er liksom limet!»

En kvalitativ undersøkelse om hvilken plass den individuelle opplæringsplanen har blant lærere i dag.

Eline Mælum Lersveen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2014

«IOP er liksom limet!»

En kvalitativ undersøkelse om hvilken plass den individuelle opplæringsplanen har
blant lærere i dag.

© Eline Mælum Lersveen

År: 2014

Tittel: «IOP er liksom limet!»

Forfatter: Eline Mælum Lersveen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel:

«IOP er liksom limet!» En kvalitativ undersøkelse om hvilken plass den individuelle opplæringsplanen har blant lærere i dag.

Bakgrunn og formål for undersøkelsen

Alle barn har ifølge opplæringslovens § 1-3 rett til tilpasset opplæring. Imidlertid vil det være barn som til tross for tilpasset opplæring i ordinær undervisning ikke har godt nok utbytte av opplæringen. Disse elevene har rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1, første ledd. Når et barn vurderes å ha rett til spesialundervisning, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan, IOP. Hver elev skal ha en IOP for å sikre kvalitet og kontinuitet i spesialundervisningen. IOP-arbeidet skal representere både et planmessig og målrettet arbeid for å utvikle bedre kvalitet på den opplæringen elevene med spesialundervisning møtes med (Buli-Holmberg og Nilsen, 2010).

Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen (Riksrevisjonen, 2010-2011) viser at mange av kommunene fikk påpekt svakheter ved innholdet i IOP. Dette gikk både på mangelfull beskrivelse og konkretisering av opplæringsmål, og ikke klart nok definert omfang og organisering av spesialundervisningen.

Formålet med å velge IOP som tema for min masteroppgave ble derfor å finne ut om IOP er det nyttige arbeidsverktøyet den ifølge Utdanningsdirektoratet er ment å være. Det er også interessant å se på om ulike IOP-maler har noe å si for i hvor stor grad den blir brukt - om den er en «bakhodemodell», «huskelapp» eller om den følges opp i mer konkrete periodeplaner (Buli-Holmberg og Nilsen, 2010). Jeg ønsket også å finne ut noe om lærerens syn og holdninger til IOP.

Problemstilling

IOP som et arbeidsverktøy -

- Hva slags mal brukes – er den ulik fra kommune til kommune?
- Hvem utarbeider IOP og hvordan blir den brukt?
- Hva synes læreren om IOP - er den et nyttig arbeidsverktøy?

Metode

Jeg har valgt kvalitativt intervju med en hermeneutisk innfallsvinkel til forskningen. Utvalget består av fem lærere plukket ut med utgangspunkt i en kriteriebasert utvelgning. I analysen av data, har jeg kodet materialet ut fra tema.

Resultater

Alle informantene i dette forskningsprosjektet er positive til IOP. Til tross for arbeidet som må legges ned og tiden det tar, opplever de IOP som et godt arbeidsverktøy. De mener at IOP er et forpliktende dokument som sikrer at spesialundervisningen følger opplæringslovens krav. Likevel brukes den ikke like aktivt av alle informantene i skolehverdagen. Det kan se ut til at prosessen med utarbeidelsen av IOP er like viktig som selve produktet for to av informantene.

Informantene påpeker flere faktorer som ville gjøre det enklere å utarbeide og følge opp en IOP. Først og fremst nevner de opplæring som en forutsetning for å kunne skrive en god IOP. Deres erfaring er at opplæring på dette området ikke er prioritert i lærerutdannelsen og at praksis blir å søke hjelp hos mer erfarne lærere. Flere av lærerne etterlyser et tettere samarbeid med PPT. Det kan se ut som om den kompetansen PPT sitter på, i større grad må deles med den enkelte skole og at dette samarbeidet må settes i system i større grad enn hva som er praksis i dag.

Videre kommer de inn på betydningen av å ha en grundig sakkyndig vurdering som grunnlag for å skrive en god IOP. Riksrevisjonen påpeker (2010-2011, s.36-37) at de sakkyndige vurderingene ikke alltid er gode nok. Her må kommunene ved PPT se på sin kunnskap om og forståelse av opplæringsloven med forskrifter og om de har god nok kunnskap om læreplanverket til å vise til dette når sakkyndig vurdering utarbeides.

Malene er ulik fra kommune til kommune. Alle malene i forskningsprosjektet har med de hovedpunktene som det i opplæringsloven settes krav til: mål, innhold og organisering.

Praksis for hvem som er med og utarbeider IOP er ulik. Oppgaven viser at utenlandsskolen som eneste skole i forskningsprosjektet har valgt at kontaktlærer ikke skal være med i utarbeidelsen av IOP, kun lærerne som har spesialundervisningen utarbeider IOP. Dette kan synes underlig når både IOP-mal og føringer ellers kommer fra PPT-utland som er direkte underlagt Fylkesmannen i Oslo og Akershus.

Forord

En intens og samtidig utviklende prosess er over. Å skrive en masteroppgave innebærer mange følelser. Det har vært spennende å fordype seg og få større innsikt i et tema som opptar meg som lærer.

Langsmed veien har det vært mange gode hjelpere: Takk til mine kjære søstre og mor for korrekturlesning og oppbyggende telefonsamtaler. Jeg vil også takke mannen min for nyttig datateknisk hjelp da marger og innrykk har hoppet hit og dit.

Jeg vil også få rette en takk til Ragnhild rektor fordi hun på en positiv måte lot studier og jobb kombineres. Mine fem informanter som til tross for travle tider lot seg intervjuer, er jeg også en stor takk skyldig.

Sist, men ikke minst, vil jeg gi en stor takk til min veileder Elisabeth O. Kolbjørnsen for hennes faglige veiledning. Hun har gitt meg en uvurderlig trygghet gjennom arbeidet med masteroppgaven.

Spania, mai 2014

Eline Mælum Lersveen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Oppbygging av oppgaven/avgrensinger	3
2	Teoretisk bakgrunn.....	6
2.1	Tilpasset opplæring.....	6
2.2	Rett til spesialundervisning	6
2.3	Den spesialpedagogiske tiltakskjeden	7
2.3.1	Før tilmelding og utredning.....	8
2.3.2	Tilmelding til PPT.....	9
2.3.3	Sakkyndig vurdering av elevens behov	9
2.3.4	Vedtaksfasen	10
2.3.5	Planlegging og gjennomføring	11
2.3.6	Evaluering	11
2.4	Individuell opplæringsplan (IOP).....	12
2.4.1	IOP sitt innhold	13
2.4.2	Hvem har ansvaret for utarbeidelse av IOP?.....	15
2.5	Skoleledelsen	15
2.6	Riksrevisjonens undersøkelse.....	16
2.6.1	Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak	17
2.6.2	Innholdet i IOP og rapporteringen	18
2.6.3	Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).....	18
2.7	Midtlyngutvalget	19
3	Metode.....	21
3.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv – Hermeneutikk	21
3.2	Det kvalitative intervju	21
3.3	Utvalg	23
3.4	Datainnsamling.....	24
3.5	Bearbeiding av datamaterialet	25
3.5.1	Transkribering	25
3.5.2	Analyse.....	26

3.6	Vurdering av studiets kvalitet.....	27
3.6.1	Validitet.....	27
3.6.2	Reliabilitet.....	29
3.7	Forskningsetiske betraktninger.....	29
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	31
4.1	IOP-malen.....	31
4.1.1	Likheter og ulikheter ved IOP-malene.....	32
4.1.2	Forbedringer av IOP-mal.....	33
4.1.3	Opplæring i utfylling av IOP – PPT`s rolle.....	34
4.1.4	Oppsummering.....	35
4.2	Utarbeidelse og gjennomføring.....	37
4.2.1	Rutiner i utarbeidelsen av IOP.....	37
4.2.2	Hvordan brukes IOP i det daglige – og av hvem?.....	39
4.2.3	Den årlige rapporteringen.....	40
4.2.4	Oppsummering.....	42
4.3	Lærernes syn på og holdninger til IOP.....	44
4.3.1	Et forpliktende dokument.....	44
4.3.2	Forutsetninger for en god IOP.....	46
4.3.3	Arbeidsverktøy.....	48
4.3.4	Oppsummering.....	50
5	Avslutning.....	53
5.1	Konklusjon.....	53
5.2	Vurdering av studiets kvalitet.....	55
5.2.1	Validitet.....	55
5.2.2	Reabilitet.....	57
5.3	Forskningsetiske betraktninger.....	57
5.4	Logopedens rolle i IOP-arbeid.....	58
5.5	Perspektiver framover.....	60
	Kildeliste.....	63
	Vedlegg 1 Forespørsel til rektorer og lærere.....	67
	Vedlegg 2 Intervjuguide.....	71
	Vedlegg 3 Svar fra NSD.....	73

1 Innledning

«Formålet med å undervise et barn er å gjøre det i stand til å klare seg uten sin lærer» (Elbert Hubbard).

1.1 Bakgrunn

Alle barn har ifølge opplæringslovens § 1-3 rett til tilpasset opplæring. Imidlertid vil det være barn som til tross for tilpasset opplæring i ordinær undervisning ikke har godt nok utbytte av opplæringen. Disse elevene har rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1, første ledd. Når et barn vurderes å ha rett til spesialundervisning, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan, IOP. Hver elev skal ha en IOP for å sikre kvalitet og kontinuitet i spesialundervisningen. IOP-arbeidet skal representere både et planmessig og målrettet arbeid for å utvikle bedre kvalitet på den opplæringen elevene med spesialundervisning møtes med (Buli-Holmberg og Nilsen, 2010).

Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen (Riksrevisjonen, 2010-2011) viser at rundt 25 prosent av kommunene fikk påpekt svakheter ved innholdet i IOP: Planene hadde mangelfull beskrivelse og konkretisering av opplæringsmål. Den hadde heller ikke klart nok definert omfang og organisering av spesialundervisningen. Halvårsrapportene var ikke gode nok i 20 prosent av kommunene. Dette kan bety at justeringer av IOP blir gjort på feil grunnlag. Svakheterne kan ligge i at elevens opplæringsmål ikke er konkrete nok, at innholdet i opplæringen ikke er klart nok definert – eller at lærestoff og arbeidsmåter ikke kommer tydelig fram.

Da jeg første gang som kontaktlærer skulle skrive en IOP, hadde jeg ingen kjennskap til eller opplæring i dette. Det var heller ikke noen mentor som hjalp meg eller hadde tradisjon for å gi veiledning i IOP-arbeid. «Hvorfor bruke så mye tid på en IOP som vi bare putter inn i arkivet?» var omkvedet blant mange av lærerne.

Etter å ha arbeidet i flere kommuner har jeg også erfart at malene for IOP er ganske ulike, at noen er langt mer omfattende å fylle ut enn andre. Er dette med på å styre vårt syn på IOP? Hva så med foresatte og eleven selv – blir de tatt med på råd i utarbeidelsen av IOP?

I min hjemkommune er alle skolene inne i det andre av fire år med «prosjekt Lærelyst». Det betyr at den enkelte skole er forpliktet til å se på egen praksis i lærerarbeidet og utvikle en felles plattform rundt alt som har med skolens daglige arbeid å gjøre: «*Fra kenguruskole til lærende organisasjon*» (Fløgstad og Helle, 2007). I fellesskap skal det utarbeides en felles forståelse for alt fra skolens ordensreglement til gode læringsstrategier i matematikk. I dette store utviklingsarbeidet har skolen jeg arbeider på også satt fokus på IOP: En god praksis rundt IOP-arbeidet er noe vi ønsker å videreutvikle, og derfor ser jeg IOP som et spennende tema for min masteroppgave.

Min retning på masterstudiet har vært logopedi og da virker kanskje en masteroppgave med IOP som tema ikke som det mest naturlige valget. Likevel følte det riktig å ta utgangspunkt i min arbeidssituasjon slik den er idag. I mitt framtidige arbeid som logoped er det gode sjanser for at jeg vil bli involvert i IOP-arbeidet, eksempelvis i utredninger av barn med språkvansker. Da vil denne oppgaven kunne ha gitt meg noen viktige perspektiver videre på veien.

1.2 Problemstilling

Denne oppgaven dreier seg om hvilken plass IOP har i spesialundervisningen i dag. Gjennom intervju med fem lærere fra fire skoler vil jeg forsøke å finne ut om IOP er et arbeidsverktøy for lærerne.

Med dette som bakgrunn, har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

IOP som et arbeidsverktøy -

- **Hva slags mal brukes – er den ulik fra kommune til kommune?**
- **Hvem utarbeider IOP og hvordan blir den brukt?**
- **Hva synes læreren om IOP - er den et nyttig arbeidsverktøy?**

Opplæringsloven § 5-5 krever at alle elever som har rett til spesialundervisning skal få utarbeidet en IOP. Hensikten er at IOP skal være et arbeidsverktøy for lærerne som sikrer at eleven får et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud. Men vil dette variere fra IOP til IOP,

avhengig av grundigheten som er lagt ned i utarbeidelsen av den? Eller avhenger det av hvem som er med i utarbeidelsen?

Det er også interessant å se på om ulike IOP-maler har noe å si for i hvor stor grad den blir brukt - om den er en «bakhodemodell», «huskelapp» eller om den følges opp i mer konkrete periodeplaner ((Buli-Holmberg og Nilsen, 2010). Sist, men ikke minst ønsker jeg å finne ut noe om lærerens syn og holdninger til IOP. Nilsen (2010) påpeker nettopp viktigheten av å utvikle et eierforhold til IOP-arbeidet hos alle involverte, for å sikre både planleggingskvalitet, opplæringskvalitet og læringskvalitet.

1.3 Oppbygging av oppgaven/avgrensinger

Denne masteroppgaven er en kvalitativ intervjuundersøkelse. Den avgrenser seg til fem informanter som arbeider som lærere på barnetrinnet. Oppgaven består av til sammen fem kapitler.

I dette første kapittel har bakgrunn og problemstilling blitt presentert.

Andre del består av relevant teori som belyser min problemstilling. Her vil jeg komme inn på den spesialpedagogiske tiltakskjeden med særlig fokus på IOP, men også kort nevne hvilken funksjon skoleledelsen har i det spesialpedagogiske arbeidet. Videre er et sammendrag fra Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen fra 2010-2011 tatt med, med hovedvekt på de punktene som gjelder IOP.

Utgangspunktet for min oppgave er grunnskolen da det er denne spesialundervisningen som Riksrevisjonen (2010-2011) har undersøkt, og det er på barnetrinnet mine informanter underviser. Regelverket rundt spesialundervisning er stort, og jeg vil kun vise til de paragrafene i opplæringsloven (§ 5) og forvaltningsloven som gjør seg mest gjeldende i spesialundervisning i grunnskolen. Ut fra problemstillingen, mine informanter og egen bakgrunn ble det også naturlig å la oppgaven ta utgangspunkt i lærerens ståsted.

Barnehage og videregående skole som også har rett til spesialundervisning, men til dels med hjemmel i andre paragrafer vil jeg ikke komme inn på i denne oppgaven. Jeg nevner heller ikke den utviklingen som spesialundervisning har hatt – fra før å være et opplæringstilbud på egne spesialskoler til nå i størst mulig grad være integrert og inkludert innenfor vanlige skoler.

Selv om tidlig innsats har blitt et hovedprinsipp i regjeringens arbeid for å få skoleverket til å bedre se den enkelte elevs behov (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.6) og begrepet derfor kan sees i sammenheng med spesialundervisningen, vil jeg ikke komme nærmere inn på dette begrepet.

For å finne de ulike paragrafene i opplærings- og forvaltnings-loven har jeg brukt nettsiden www.lovdatab.no og jeg viser derfor ikke til noe sidetall.

Når en går inn på lovdatab.no og finner igjen opplæringslovens § 5–5, er dette interessant lesning: I andre ledd står det «Skolen skal hvert halvår (1) utarbeide skriftlig oversikt over den opplæringa eleven har fått.» Når en så leser note 1 står det «Skal vel være «ein gong i året», jf. lov 21 juni 2013 nr. 98 (ikr. 1 aug 2013). Ved en inkurie vart «kvart halvår» gjeninnført frå 1 jan 2014 med lov 22 juni 2012 nr. 53.» Ut fra dette kan en få inntrykk av at det igjen er bestemt at skriftlig evaluering av IOP skal gjennomføres hvert halvår. I dette forskningsprosjektet ble intervjuene holdt i februar. Samtlige informanter og jeg som intervjuer var av den oppfatning at rapporten kun skulle skrives en gang i året, og oppgaven er utformet med dette som utgangspunkt.

I oppgavens tredje kapittel beskriver jeg mitt vitenskapsteoretiske perspektiv, min metode for datainnsamling og bearbeiding av dette. Videre vurderer jeg studiets kvalitet og ser på hvilke forskningsetiske vurderinger som er gjort.

Fjerde kapittel er hovedkapittelet og består av analyse og drøfting. Her presenteres mine funn i lys av teorikapittelet. Dette har jeg så sett på i forhold til min problemstilling for å forsøke å finne svar.

Femte og siste kapittel oppsummerer resultatene fra datainnsamlingen med refleksjoner rundt arbeidet som er gjort. Videre ser jeg på dette i forhold til reliabilitet, validitet og etiske betraktninger. Jeg kommer også kort inn på hvilke erfaringer jeg som logoped kan ta med meg videre fra dette forskningsprosjektet. Helt til slutt nevner jeg noen områder det kunne vært interessant å forske videre på.

Jeg har brukt flere betegnelser på min masteroppgave. Både forskningsprosjekt, oppgave og undersøkelse brukes om det samme.

Forkortelsene IOP og PPT brukes konsekvent for henholdsvis Individuell OpplæringsPlan og Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste. Evaluering og vurdering samt opplæring og undervisning er ord som brukes synonymt i denne oppgaven.

Jeg har valgt å tydeliggjøre alle sitater fra informantene ved å sette disse i kursiv. Hvilke informantene som har kommet med de ulike uttalelsene, er ikke forsøkt forklart med fiktive navn eller nummerering av informantene. Enkelte steder har jeg dog brukt «de tre kontaktlærerne» for å kategorisere uttalelser disse har hatt som har stått i kontrast til de to andre informantene uten kontaktlærerfunksjon.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget i forskningsprosjektet om IOP som et arbeidsverktøy.

Først belyses sentrale grunnlag og prinsipper for spesialundervisning, før det settes nærmere søkelys direkte på den individuelle opplæringsplanen.

Videre følger en oppsummering av resultatene i Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen fra 2010-2011.

Til slutt kommer jeg kort inn på Midtlyngutvalgets innstilling fordi dette er interessant med tanke på justeringer som departementet har foretatt i etterkant av denne innstillingen.

2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et prinsipp som favner *alle* elever etter opplæringslovens §1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidatene» (www.lovdato.no).

Det blir presisert i Kunnskapsløftet under «Prinsipper for opplæring» som sier at

Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre. Det gjeld også elevar med særlege vanskar eller særlege evner og talent på ulike område. (Kunnskapsløftet, s.6).

Det betyr at skolene skal ha som prinsipp at alle elever gis tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan blant annet gis ved at undervisningen tilrettelegges med ulik fordypning i lærestoffet, i variasjon av vanskegrad, mengde og tempo eller med høyere lærertetthet (Aarnes, 2013).

2.2 Rett til spesialundervisning

Det grunnleggende prinsippet om tilpasset opplæring er ikke godt nok for alle elever. Noen elever vil til tross for tilpasninger i ordinær undervisning ikke ha godt nok utbytte av opplæringen. Disse elevene har en individuell, juridisk rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1, første ledd som sier at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få

tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, har rett til spesialundervisning». Her kommer skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning tydelig fram: Tilpasset opplæring er et prinsipp som favner alle elever, mens spesialundervisning er en rettighet som gjelder noen elever.

I skoleåret 2009/2010 hadde 7,9 prosent av grunnskolens elever enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette tilsvarer 48 470 elever. Skoleåret etter økte denne andelen av spesialelever: Foreløpige tall fra Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011, s. 9) viste at 51 822 elever hadde spesialundervisning, altså 8,4 prosent.

Spesialundervisningen skal sikre at eleven får forsvarlig utbytte av opplæringen sett i forhold til det som er realistiske opplæringsmål for eleven. Utdanningsdirektoratet (2009) har laget et veiledningshefte til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Hftet viser saksgangen i kjeden med tiltak som må gjennomføres når spesialundervisning skal avklares. Det har som hensikt å bidra til en felles forståelse av regelverket.

I flere av fasene i tiltakskjeden kan en sak avsluttes, blant annet hvis foresatte ikke ønsker vurdering eller hvis eleven likevel har godt nok utbytte av ordinær opplæring. Dette nevnes i liten grad i denne oppgaven da problemstillingen dreier seg om IOP.

2.3 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Spesialundervisningen har en tiltakskjede av flere hensyn. Først og fremst er den et middel for å gi den enkelte elev best mulig læring gjennom gode støttesystem. Videre skal den sikre at spesialundervisningen foregår etter korrekt saksgang regulert i opplæringsloven og forvaltningsloven. Nilsen og Herlofsen (2012) forklarer spesialundervisningens tiltakskjede som «en sammenhengende kjede av tiltak som tar sikte på å oppdage og sakkyndig vurdere behovet for spesialundervisning, og videre å fatte vedtak om, planlegge, gjennomføre og vurdere slik undervisning». (s.247)

Spesialundervisningens tiltakskjede deles inn i 6 faser (Utdanningsdirektoratet, 2009):

1. Før tilmelding og utredning
2. Tilmelding til PPT

3. Sakkyndig vurdering av elevens behov
4. Vedtaksfasen
5. Planlegging og gjennomføring
6. Evaluering

Ut fra problemstillingen i denne oppgaven er det spesielt punkt fem som er det sentrale. Alle punktene nevnes kort og generelt for en mest mulig helhetlig oversikt over saksområdet, før det redegjøres mer inngående om IOP.

2.3.1 Før tilmelding og utredning

I denne fasen har foreldre, skolen eller eleven selv følt en stund at eleven ikke har godt nok utbytte av undervisningen. Initiativet kan komme fra bekymrede foreldre i samtale med lærer. Imidlertid er det ofte kontaktlærer som fatter mistanke eller opplever utfordringene til eleven i skolehverdagen. Da er det naturlig at lærer diskuterer dette med kollegaer eller spesialpedagogisk ansvarlig på skolen, for å vurdere om det er noe skolen kan gjøre med organisering, arbeidsmåter eller andre forhold som kan gi eleven godt nok utbytte av undervisningen. I opplæringslovens § 5-4 står det blant annet at «Undervisningspersonalet skal vurdere om ein elev treng spesialundervisning, og melde frå til rektor når slike behov er til stades». Dette betyr at lærer har plikt til å si ifra til rektor når lærer mener at det er behov for spesialundervisning.

Før videre undersøkelser blir foretatt, skal det ifølge opplæringsloven innhentes samtykke fra foreldrene eller eleven selv (§ 5-4, andre ledd). Samtykke fra foreldrene er et krav, men samarbeid med foreldrene i denne fasen er også viktig fordi de kjenner barnet fra fødselen av og kan komme med viktige stikkord om barnets utvikling som supplement til skolens dokumentasjon. Hvis skolen konkluderer med at eleven trenger spesialundervisning, må skolen sende saken videre til PPT for nærmere utredning. Saken går da inn i andre fase av tiltaksjeden. Hvis skole og foreldre konkluderer med at eleven har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, avsluttes saken i denne fasen.

Buli-Holmberg og Nilsen (2010) påpeker samspillet mellom individets forutsetninger og påvirkningsfaktorer fra systemet rundt, og hvordan et for ensidig systemperspektiv om at alle

skal lære det samme kan ramme enkelteleven: Hvis all undervisning legges opp kollektivt slik at alle elevene skal lære det samme uansett forutsetninger, er det fare for at noen elever faller utenfor. Da vil ikke skolen som system ha tatt vare på den enkelte elevs forskjellighet. Aarnes (2013) er inne på noe av det samme når han nevner skolers ulike tilretteleggingskultur, hvor noen skoler i større grad klarer å differensiere den vanlige undervisningen gjennom allmennpedagogiske styrkingstiltak og slik skaper en inkluderende skolekultur – mens andre skoler i større grad vektlegger enkeltvedtak om spesialundervisning. Offisiell utdanningspolitikk og Midtlyngutvalget (NOU 2009: 18, «Rett til læring») tilstreber skoler som den først nevnte.

2.3.2 Tilmelding til PPT

I denne andre fasen opprettes kontakten med PPT. Prosedyrene for dette vil variere fra kommune til kommune da opplæringsloven ikke inneholder noen regulering for hvordan. Dog anbefales det at denne tilmeldingen skjer skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 52). Den skriftlige tilmeldingen bør ha med de utredninger og tiltak som skolen har iverksatt for den aktuelle eleven.

Nytt i opplæringsloven fra 1.august 2013 er at skolen skal ha vurdert og prøvd med tiltak i den ordinære undervisningen i form av tilpasset opplæring for å forsøke å gi eleven et tilfredsstillende utbytte - før det blir foretatt en sakkyndig vurdering (Aarnes, 2013).

2.3.3 Sakkyndig vurdering av elevens behov

Først i denne tredje fasen involveres PPT. Før vedtak om spesialundervisning avgjøres, skal det ifølge opplæringslovens § 5-3 utarbeides en sakkyndig vurdering.

Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast».

Den sakkyndige vurderingen skal utarbeides av PPT og består av både en sakkyndig utredning og tilråding. Hvis PPT anser det nødvendig med mer utfyllende opplysninger utover det som er kommet i tilmeldingen fra skolen, må de sørge for å framskaffe dette selv.

Innholdet i den sakkyndige vurderingen er regulert i opplæringslovens § 5-3, andre ledd og skal inneholde elevens utbytte av ordinært opplæringstilbud og om dette utbyttet er godt nok, hva elevens vansker består av, hvilke opplæringsmål som er realistiske og hva som er et forsvarlig opplæringstilbud. Det er viktig at den sakkyndige vurderingen er grundig og individualisert riktig da denne vurderingen vil ligge til grunn for arbeidet i de neste fasene.

Omfanget av elevens behov for spesialundervisning skal komme fram og angis i et konkret antall årstimer. Her er det ulik praksis, men Utdanningsdirektoratet anbefaler årstimer fordi dette gir skolen mer fleksibilitet (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.64). Foreldrene skal tas aktivt med i denne prosessen.

2.3.4 Vedtaksfasen

Når PPT har oversendt sin sakkyndige vurdering tilbake til skolen, er skolen ved rektor ansvarlig for - ut fra den sakkyndige vurderingen, å fatte et skriftlig enkeltvedtak som avgjør om eleven har rett til spesialundervisning eller ikke, jmf. opplæringslovens § 5-1. Hvis eleven har rett på spesialundervisning, skal det av enkeltvedtaket komme tydelig fram timetallet med spesialundervisningen, innhold i opplæringen og hvordan timene skal organiseres (enetimer, gruppe, i klassen). Hvis den sakkyndige vurderingen fra PPT er grundig nok, kan skolen i enkeltvedtaket vise til at eleven skal få opplæring i samsvar med den sakkyndige vurderingen.

I forvaltningslovens § 27 står det: «Det forvaltningsorgan som har truffet vedtaket, skal sørge for at partene underrettes om vedtaket så snart som mulig». Men hva er så snart som mulig? Forvaltningslovens § 11a tredje ledd fastslår at i saker som gjelder enkeltvedtak, skal det gis et foreløpig svar dersom enkeltvedtaket ikke kan ferdigbehandles innen en måned etter mottatt henvendelse. Det foreløpige svaret skal inneholde en begrunnelse for hvorfor det tar lang tid, samt prøve å anslå når svar kan ventes. Dette betyr i utgangspunktet at foreldre og elev raskt skal få skriftlig beskjed om ordlyd i enkeltvedtaket, og bli informert om retten til å se dokumenter, samt klageadgang.

Maksimal saksbehandlingstid fra tilmelding til vedtak foreligger, er ifølge Utdanningsdirektoratet tre måneder (2009, s.77).

2.3.5 Planlegging og gjennomføring

I femte fase starter skolens arbeid med å utarbeide den individuelle opplæringsplanen (IOP).

IOP skal bygge på den sakkyndige vurderingen fra PPT, enkeltvedtaket om spesialundervisning og skolens pedagogiske vurderinger, se opplæringslovens § 5-5. IOP skal ha en kartleggingsdel og en tiltaksdel. Den skal være et arbeidsverktøy og bør derfor ha en enkel og forståelig form med logisk oppbygging.

I denne fasen er det av stor viktighet å få med foreldrene i prosessen. De har inngående kunnskap om elevens muligheter, interesser, svake og sterke sider og deres bidrag vil derfor være viktig ved valg av mål, innhold, læremidler og arbeidsmetoder.

2.3.6 Evaluering

Siste ledd i tiltakskjeden går ut på å vurdere elevens læring og utvikling, samt om opplæringstilbudet fungerer som planlagt: Er de rette tingene gjort?

Bjørndal (2011, s.6) forstår vurdering som

Systematisk innsamling av informasjon om forutsetninger, prosesser og resultater for/av den pedagogiske virksomheten, med vekt på visse kriterier samt beskrivelse og analyse av den pedagogiske virksomheten i dens kontekst, med formål om vurdering av hvorvidt den pedagogiske virksomheten bør opprettholdes, eller om praksis på noen måte kan forbedres.

Hvis lærerne i samarbeid vurderer elevens utvikling med utgangspunkt i en slik definisjon av evaluering, vil jeg tro at eventuelle justeringer av IOP vil bli gjort til det beste for elevens opplæringstilbud. Da vil prosessen lærerne imellom være preget av bevisste og systematiske valg – i motsetning til det Bjørndal (2011) kaller en pedagog uten refleksjon.

Evalueringen gjøres kontinuerlig gjennom hele undervisningsåret og her er det viktig og riktig at også eleven selv vurderer sin trivsel, mestringsfølelse og utvikling. I tillegg utarbeides det skriftlig rapport en gang i året, mot tidligere en gang hvert halvår. Skolen skal sende rapporten til foreldre og til kommunen (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.86).

Det blir viktig å se på både individfaktorer og systemfaktorer i forbindelse med vurdering. Med individfaktorer menes da enkeltelevens forutsetninger, utvikling og læringsutbytte, mens systemfaktorerene går på det rundt eleven som kan påvirke elevens læringsprosess:

klasse/skolemiljø, lærer, foreldre, organisering (Buli-Holmberg og Nilsen, 2010). Dette kommer jeg nærmere inn på i neste kapittel.

I denne fasen må det også vurderes om skolen skal sende en ny tilmelding til PPT. Dette er aktuelt hvis forutsetningene for spesialundervisning har forandret seg og ny sakkyndig vurdering er nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.87).

2.4 Individuell opplæringsplan (IOP)

Tiltakskjeden viser at IOP-arbeidet må sees på som ett ledd i en større kjede. Formålet er kvalitetsutvikling av spesialundervisningen og sikre at eleven får et forsvarlig og likeverdig utbytte av opplæringen (Nilsen, 2010).

Systemfaktorenes påvirkning på individperspektivet er allerede så vidt nevnt. Buli-Holmberg og Nilsen (2010) nevner dette samspillet mellom individets forutsetninger og systemets påvirkningsfaktorer og viser til Urie Bronfenbrenners økologiske perspektiv. Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell belyser individet og systemet rundt i et helhetsperspektiv og mener at barnets utvikling stimuleres bedre jo flere systemer barnet inngår i (Bronfenbrenner, 1979, ref. i Buli-Holmberg og Nilsen, 2010). De sier videre at «Det er samspillet mellom systemene som er avgjørende for utviklingsmuligheter og risiko» (2010, s.19). Det jeg vil fram til er at dersom ett ledd i den spesialpedagogiske tiltakskjede svikter, så vil det kunne få store konsekvenser for elevens opplæringstilbud. Styrken i tiltakskjeden avhenger ikke bare av kvaliteten i det enkelt ledd, men også av at leddene bygger på hverandre - at det er sammenheng mellom leddene (Nilsen og Herlofsen, 2012).

Nilsen (2010) sammenligner IOP-arbeidet med P-S-modellen som brukes i innovasjonsarbeid i skolen. P-S står for problemløsningsstrategi (Skogen, 2004). Den tar utgangspunkt i et følt behov for endring på et arbeidssted. Alle involverte skal være med i prosessen. De neste fasene kalles problem, ressurser, løsning, og implementering. Disse fasene kan lett overføres til leddene i spesialundervisningens tiltakskjede. Jeg tar med sammenligningen fordi den viser hvor viktig det er å tenke IOP-arbeid som utviklings- eller innovasjons-arbeid.

Individuelle opplæringsplaner skal utarbeides av tre grunner som gjensidig begrunnes av hverandre: pedagogiske, økonomiske og juridiske grunner (Aarnes, 2013). Den pedagogiske grunnen fokuserer på at spesialundervisningen skal være målrettet og være kvalitativt

annerledes enn ordinær opplæring, den økonomiske tar sikte på å forsvare bruken av midler til nyttige formål som gir resultater, mens den juridiske grunnen rett og slett er at loven krever det. Ulike aktører vil ha forskjellig ståsted, og for læreren vil den pedagogiske begrunnelsen være viktigst.

IOP bør være et måldokument og samarbeidsredskap med foresatte og elev gjennom bevisstgjøringen av læringsprosesser, læringsbetingelser og strategier - samt gi oversikt over realistiske mål og delmål (Aarnes, 2013). Noen benytter seg av SMART-test for å kunne gi målbare beskrivelser. SMART står for Spesifikt, Målbart, Avgrenset, Realistisk og Tidsbegrenset. Hvis målene sjekkes opp mot disse stikkordene, kan en sikre at målformuleringene er gode og konkrete nok (Aarnes, 2013).

Kjennetegn ved en IOP er ifølge Aarnes (2013) at den gjelder for en enkelt, navngitt elev, er et juridisk dokument, og at det er en plan for planmessig og målrettet arbeid. Den skal beskrive opplegget for elevens læring og hvordan læreren har tilrettelagt spesialundervisningen. Fordi IOP er et juridisk dokument, stilles det krav til hvordan den utformes.

2.4.1 IOP sitt innhold

I opplæringslovens § 5-5 står det at for alle elever som får spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan på grunnlag av den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket for spesialundervisning. Videre står det at «Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringa og korleis ho skal drivast» (§ 5-5, første ledd).

Tre stikkord for IOP sitt innhold er altså: mål, innhold i opplæringen og hvordan.

Når det gjelder målene i en IOP så tenkes det ikke nødvendigvis på kompetansemålene i læreplanverket for Kunnskapsløftet, selv om disse har en viktig rolle i all opplæring. Målene i en IOP må utformes slik at de angir hvilken kompetanse det tas sikte på at eleven skal oppnå i det enkelte fag som eleven har spesialundervisning i. Målene må være realistiske og klare slik at det er mulig å evaluere gjennomføringen av IOP (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 81). Det blir også viktig å tenke sosiale mål som er mer relatert til den generelle delen av Kunnskapsløftet (LK06) med fokus på det «allmenndanna menneske»: En IOP skal beskrive

hvordan læringen settes inn i en større sammenheng med tanke på det framtidige liv utenfor skoleveggene (Aarnes, 2013).

Både mål og innhold i en IOP må sees i forhold til de fagene som eleven får spesialundervisning i. Utgangspunktet er enkeltvedtakets vurdering av elevens evner, forutsetninger og behov. Innholdet i IOP i form av hva eleven skal jobbe med utformes på grunnlag av målene som er satt for opplæringen.

For mange elever vil det være snakk om bortvalg av pensum eller kompetansemål. Dette må gjøres innenfor rammene i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 83).

Hvordan opplæringen skal drives skal også med i en IOP. Både arbeidsmåter, tidsramme, organisering, læremidler og hvordan samordningen med klassens ordinære plan er tenkt, skal med. Hvor omfattende IOP må være avhenger av elevens behov. Dette må vurderes i hvert enkelt tilfelle med utgangspunkt i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 83).

Det er veldig viktig at den individuelle opplæringsplanen samordnes med den ordinære opplæringen, det vil si klassens plan. Dette fordi det vil bidra til å ivareta de elevene som har IOP sin helhetlige opplæringssituasjon. Avveiningen består av å ta hensyn til at eleven får ta del i det inkluderende fellesskapet - samtidig som individuell tilpasning må finne sted (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.84).

Verken Utdanningsdirektoratet eller Kunnskapsdepartementet har ønsket å lage én fastlagt, nasjonal mal for IOP (Aarnes, 2013). Men for at IOP skal bli et nyttig arbeidsredskap for dem som arbeider med elevens opplæring, sier Utdanningsdirektoratet (2009, s.81) at erfaring viser at en god mal skal:

- ha en enkel form
- være lett å forstå
- kunne fylles ut relativt enkelt
- ha en logisk oppbygning
- kunne vise helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud
- kunne gi et godt grunnlag for evaluering av opplæringen

Ønsket er at IOP skal være et praktisk og pedagogisk arbeidsredskap som sikrer at eleven får et godt tilrettelagt opplæringstilbud uten at det krever for mye papirarbeid av læreren (Aarnes, 2013).

2.4.2 Hvem har ansvaret for utarbeidelse av IOP?

Når PPT har utredet en sakkyndig vurdering og skoleeier har fattet enkeltvedtak om spesialundervisning, skal det utarbeides en IOP.

Det er skolen som har hovedansvaret for å skrive de individuelle opplæringsplanene. Anbefalingene er at alle som arbeider med eleven samarbeider om utarbeidelsen av IOP (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 79). Dette kan innbefatte kontaktlærer, spesialpedagog, fag/timelærer og også assistenter.

Rektor må legge til rette for at godt planarbeid kan gjennomføres og har også ansvar for å påse at de ferdige IOP inneholder de punkter som opplæringsloven krever.

Opplæringslovens § 5-4, andre ledd påpeker viktigheten av å få med foreldre og elev i prosessen: «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn». De kan ha en litt annen innfallsvinkel til elevens vansker og muligheter som kan være konstruktiv i utarbeidelsen av IOP.

Det kan også være aktuelt å trekke inn andre aktører som Statped, alt avhengig av hva elevens utfordringer består av.

2.5 Skoleledelsen

Opplæringslovens § 1-3 pålegger skoleeierne å legge til rette for en opplæring som er tilpasset enkeltelevens forutsetninger og behov. Videre står det i opplæringsloven § 13-1 *Plikt for kommunen til å sørge for grunnskoleopplæring og spesialpedagogisk hjelp*, første ledd at «Kommunen skal oppfylle retten til grunnskoleopplæring og spesialpedagogisk hjelp etter denne lova for alle som er busette i kommunen». I opplæringslovens § 13-10 presiseres kommunens ansvar for å ha et forsvarlig system som skal sikre elevenes rettigheter. I Ot.prp. nr.55 (2003-2004, s. 24) understrekes dette:

Det er presisert i føresegna at skoleeigarane både skal ha eit forsvarleg system for å vurdere om krava i lovverket og forskriftene blir oppfylte, og eit forsvarleg system for å følgje opp resultatata frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderingar. Skoleeigarane står fritt til å forme ut sine egne system, tilpassa lokale forhold.

Skoleeier har også et ansvar for å vurdere om den sakkyndige vurderingen fra PPT gir et godt nok grunnlag for å fatte enkeltvedtak. Hvis skoleeier mener at den sakkyndige vurderingen er utilstrekkelig, skal skoleeier be om at PPT eller et statlig spesialpedagogisk senter utreder på nytt. Hvis ikke vil dette være i strid med både prinsippet om forsvarlig saksbehandling og utredningsplikten i forvaltningslovens § 17 (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 67).

IOP-arbeidet foregår lokalt og er delegert til den enkelte skole. Dermed blir det den enkelte skoles ansvar å kvalitetsutvikle spesialundervisningen. Her har skoleledelsen en særs viktig rolle som tilrettelegger og pådriver, men også støttespiller. Skoleledelsen må klare å skape en felles kultur for læring og en felles forståelse av hvordan et støttesystem for alle elevers læring utvikles (Nilsen, 2010). Den allerede nevnte P-S-modellen kan være et verktøy for innovasjonsarbeidet som må gjennomføres (Skogen, 2004).

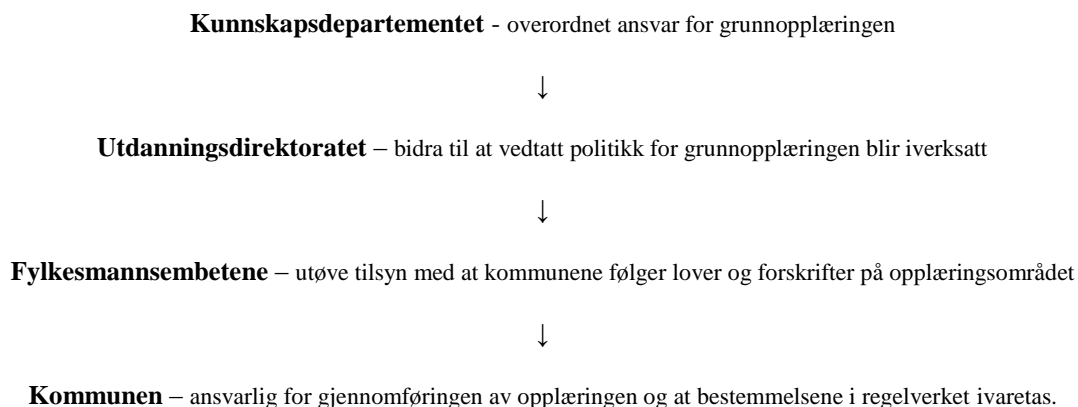
2.6 Riksrevisjonens undersøkelse

Målet med riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen (2010-2011), var å vurdere i hvilken grad Kunnskapsdepartementet ivaretar at elever med særskilte behov får et likeverdig grunnskoletilbud. Det var en omfattende undersøkelse med intervjuer, gjennomgang av elevmapper, spørreundersøkelse til PPT, bruk av offisiell statistikk og aktuelle dokumenter fra Stortinget og forvaltningen.

I dette forskningsprosjektet vil jeg fokusere på de punktene i undersøkelsen som går direkte på IOP-arbeidet og som kan være med på å gi svar på prosjektets problemstilling.

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen ga i Innst. S. nr.268 (2003-2004) til Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) uttrykk for at retten til spesialundervisning er nødvendig for å ivareta elevens rettssikkerhet, men at det likevel må arbeides systematisk mot en redusert bruk av den gjennom bedre tilpasset opplæring (Riksrevisjonen, 2010-2011, s.7).

Ansvarsfordelingen kan illustreres slik:



Undersøkelsen avdekker svakheter på flere områder, svakheter som gjør det betimelig å spørre om Kunnskapsdepartementet har ivaretatt sitt overordnede ansvar i stor nok grad.

Variasjoner i omfang av spesialundervisningen i kommunene er stor og har i tillegg økt fra 2006 til 2009. I 2006 var den høyeste andelen elever med spesialundervisning i en kommune 23 prosent, mens gjennomsnittet for kommunene lå på 7,1 prosent. I 2009 lå den høyeste andelen elever med spesialundervisning i en kommune på hele 32 prosent, mens gjennomsnittet hadde økt til 9,3 prosent. Disse variasjonene er større enn hva som kan forklares som en naturlig variasjon i antall elever med spesielle behov. Videre viser tallene for 2009 at spesialundervisning på småskoletrinnet utgjorde 13 prosent av det totale antallet lærertimer, mens det på ungdomstrinnet hadde økt til 21 prosent av timene (Riksrevisjonen, 2010-2011, s. 31). Spesialundervisningen øker altså lenger ut i skoleløpet.

2.6.1 Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Riksrevisjonens undersøkelse viser at saksbehandlingstiden for utarbeidelse av sakkyndig vurdering er på over tre måneder i 70 prosent av kommunene. Dette er ifølge Utdanningsdirektoratets veileder for lang tid. Videre viser undersøkelsen at de sakkyndige vurderingene beskriver elevenes vansker, men ikke i samme grad konkretiserer realistiske opplæringsmål. Det kan vanskeliggjøre kommunenes muligheter til å utarbeide et enkeltvedtak som konkretiserer opplæringstilbudet. Resultater fra felles nasjonale tilsyn i 2007 og 2008 viser at i 60 prosent av kommunene som var med i tilsynet, var det svakheter ved enkeltvedtaket om spesialundervisning. Dette gikk på innhold, organisering eller omfang

av opplæringstilbudet (Riksrevisjonen, 2010-2011, s. 41). Dette vil påvirke neste ledd av tiltakskjeden som går på skolenes utarbeidelse og gjennomføring av IOP.

Odeltingsproposisjon nr.46 (1997-1998) påpeker kommunens ansvar for spesialundervisning uavhengig av midler. Rektor har delegert myndighet til å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning. Her ligger det en risiko for at økonomiske hensyn tillegges større vekt i tildelingen av spesialundervisning enn vurderingen av om elevens læringsutbytte er forsvarlig og likeverdig (Riksrevisjonen, 2010-2011, s.10).

2.6.2 Innholdet i IOP og rapporteringen

Resultater fra felles nasjonale tilsyn i 2007 og 2008 viser også at rundt 25 prosent av kommunene som var med i tilsynet, hadde mangler i forhold til innholdet i IOP. Dette gikk primært på dårlig konkretisering og beskrivelse av opplæringsmål, men også på at organisering og omfang ikke var klart nok definert (Riksrevisjonen, 2010-2011, s.10).

En gang i året skal det rapporteres i hvilken grad elever med spesialundervisning har nådd de målene som er satt i IOP (mot tidligere års halvårsrapporter). Resultater fra felles nasjonale tilsyn i 2007 og 2008 viser svakheter i rundt 20 prosent av kommunenes halvårsrapporter. Dette går på at rapportene ikke tydelig viser om opplæringstilbudet er gjennomført i tråd med omfang og organisering skissert i enkeltvedtak og IOP. Når opplæringsmålene i IOP er mangelfulle vil det bli vanskelig å vurdere måloppnåelse, rapportene blir mangelfulle - og justeringer i ny IOP vil bli foretatt på feil grunnlag (Riksrevisjonen, 2010-2011, s.10).

Nettopp hvordan svikt i et tidlig ledd i spesialundervisningens tiltakskjede påvirker kvaliteten i de neste leddene i kjeden, kommer tydelig fram gjennom denne undersøkelsen.

Riksrevisjonen påpeker statens overordnede styringsansvar og disponering av styringsmidler som forskrifter, veiledning og tilsyn på opplæringsområdet. Videre nevnes det at det er et statlig ansvar å påse at kommunene holder seg til regelverket som gjelder elever med særskilte behov.

2.6.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)

PPT er en kommunal tjeneste som har forankring i opplæringsloven § 5-6. I paragrafens andre ledd står det:

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.

En godt fungerende PPT skal altså hjelpe skolene med utredninger og vurderinger, men også med kompetanseutvikling av lærere.

For å styrke den faglige kompetansen i PPT, ble det fra 2000 til 2002 gjennomført et nasjonalt program: Samtak. Programmet viste heller svake resultater. Utdanningsdirektoratet uttaler i intervju (Riksrevisjonen, 2010-2011, s.34) at denne satsingen ikke styrket PPT i ønsket grad.

PPT får kritikk på noen punkter i Riksrevisjonens undersøkelse. Rundt 45 prosent av kommunene i undersøkelsen fikk påpekt svakheter i forbindelse med sakkyndig vurdering, dette påpeker fylkesmennene både i 2007 og 2008 (Riksrevisjonen, 2010-2011, s. 37). Som nevnt i kapittel 2.6.1 gikk disse svakhetene på konkretisering av realistiske opplæringsmål for elever med spesialundervisning. Flere av fylkesmennene påpeker også at PPT i liten grad vektlegger det ordinære læreplanverket i utformingen av sakkyndig vurdering, dette til tross for at læreplanverket legger rammen for innholdet i den ordinære undervisningen. Tretti prosent av PPT som var med i denne undersøkelsen, uttaler selv at de ikke har fokus på læreplanverket når de utreder barnet, og at de sjelden drøfter læringsmål i det systemrettede arbeidet med skolene.

Riksrevisjonens undersøkelse avdekker også et tilfelle hvor utarbeidelse av sakkyndig vurdering har foregått uten at PPT har hatt kontakt verken med elev eller skole (Riksrevisjonen 2011-2011, s. 37).

2.7 Midtlyngutvalget

Kommer vi til å ha en lovfestet rett til spesialundervisning i framtiden? Diskusjoner om dette har pågått gjennom flere år. Ulike forslag til endringer har blitt framlagt. Det såkalte Midtlyngutvalget (NOU 2009:18) hadde som mandat å vurdere spesialundervisningens organisering, ressursbruk og resultater. De foreslo blant annet at retten til spesialundervisning skulle erstattes av en rett til «ekstra tilrettelegging» (Nilsen og Herlofsen, 2012).

Midtlyngutvalget hadde også som forslag at vedtaket om «ekstra tilrettelegging» kunne fattes uten sakkyndig vurdering. I stedet for sakkyndig vurdering skulle vedtaket baseres på skolens egen saksforberedelse i samarbeid med PPT – uten krav til spesialpedagogisk kompetanse (Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen, 2010). Dette mener Buli- Holmberg et al. fort kan svekke rettssikkerhetshensynet fordi blant annet kommuneøkonomi kan få avgjørende betydning. Riksrevisjonen (2010-2011, s.10) er også inne på dette når de nevner at samtlige fylkesmenn som var med i undersøkelsen, påpekte at økonomiske hensyn har betydning ved tildeling av spesialundervisning. Dette utgjør en vanskelig avveining for rektorene som da må vurdere behovet for spesialundervisning opp mot økonomi.

Buli-Holmberg et al. (2010) er også kritisk til Midtlyngutvalgets innstilling i forhold til behovet for kompetanse og mener at utvalgets vektlegging av spesialpedagogisk kompetanse både er svak og uklar.

I behandling av innstillingen valgte departementet ikke å støtte Midtlyngutvalgets innstilling og har i stedet gått inn for å holde på retten til spesialundervisning. Likevel har det i etterkant av Midtlyngutvalgets innstilling kommet noen endringer i opplæringsloven. Det blir nå blant annet stilt strengere krav til at skolene skal iverksette og ha evaluert tilpasset opplæring før tilmelding om behov for spesialundervisning går til PPT (se kap.2.3.1).

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av metodisk tilnærming, datainnsamling og analyseprosess. Videre vil jeg komme inn på spørsmål om undersøkelsens validitet, reliabilitet og de etiske overveielserne.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv – Hermeneutikk

Ordet «hermeneutikk» kommer fra det greske *hermenevein* og betyr «å tolke» (Fuglseth, 2006). Opprinnelig ble termen hermeneutikk brukt om tolkning av hellige tekster. I dag legger den hermeneutiske filosofi mye av det teoretiske grunnlaget for fortolkningen i kvalitativ forskning (Gall, Gall & Borg, 2007). I intervjuforskning blir informantenes utsagn transkribert og dette utgjør materialet som skal fortolkes og forstås. Det sentrale blir å fortolke utsagnene med fokus på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir sagt.

Ved å sette budskapet inn i en sammenheng forsøker en å få tak i en dypere mening (Dalen, 2011). Forståelsesprosessen er derfor ikke bare karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten tilpasses delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse beskrives som den hermeneutiske spiral. Tolkningen utvikles videre i et stadig samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, samt forskerens forforståelse (Gall, Gall & Borg, 2007).

Fortolkningsprosessen går på å heve materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå, hvor forskeren kombinerer informantens ord og uttrykk med sine egne tanker basert på aktuell teori (Dalen, 2011). Dette vil jeg forsøke å oppnå ved å møte informantenes utsagn om IOP med min forforståelse om temaet, i en stadig utvikling mot ny forståelse.

3.2 Det kvalitative intervju

For å belyse problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i form av intervju til forskningsprosjektet. Den kvalitative metodens styrke ligger ikke i bredden eller mengden av data, men heller i dybden av disse: Det å utvikle forståelse for de fenomener som kan knyttes til personer og situasjoner i deres hverdag (Dalen, 2011).

Med begrepet intervju menes ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s.22) egentlig en «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Målet for et kvalitativt intervju er å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). Nettopp dette med informantens egne erfaringer og tanker passer direkte inn i min problemstilling – om læreren opplever IOP som et nyttig arbeidsverktøy.

Kvalitative forskningsintervju blir gjerne delt inn i tre typer: strukturert, semistrukturert eller ustrukturert (Johnsen, 2006). Jeg har valgt den semistrukturerte formen som min form for forskningsintervju. Det er en intervjuform hvor jeg som forsker har forberedt spørsmål rettet direkte mot temaet IOP i en intervjuguide. Spørsmålene i et semistrukturert intervju er formulert som gjennomtenkte, «store» spørsmål som stilles likt til alle informantene. Dette gir en rekke standarddata fra informantene. I tillegg vil denne intervjuformen åpne for at intervjuer kan komme med mer utdypende spørsmål som er naturlige i der-og-da-situasjonen - det gir informanten mulighet til å komme med utfyllende informasjon som går mer i dybden (Johnsen, 2006).

Intervjuguiden ble utarbeidet etter «traktprinsippet» (Dalen, 2011). De innledende spørsmålene ble formulert slik at informanten skulle føle seg rolig og avslappet, og at jeg som forsker oppnådde god kontakt med informanten. Da dette var oppnådd kunne jeg stille de mer direkte temaspørsmålene om IOP. Mot slutten av intervjuet var det naturlig å avrunde med mer generelle spørsmål.

I forkant av intervjuene utførte jeg et prøveintervju. Dette for å teste intervjuguiden, få prøvd meg selv som intervjuer og sikre at opptaksutstyret fungerte tilfredsstillende. Dalen (2011) understreker viktigheten av å utføre et slikt prøveintervju og at det er med på å kvalitetssikre undersøkelsen.

Direkte etter prøveintervjuet fikk jeg tilbakemelding fra informant om egen rolle som intervjuer og hvordan utformingen av intervjuguiden fungerte. Dette førte til små justeringer ved å omformulere et spørsmål som viste seg å være litt uklart i begrepsbruken, samt tilføre et underspørsmål som jeg fant interessant å få svar på. Videre snakket vi om intervjuers rolle som en nøytral, men samtidig deltagende samtalepartner: Var jeg som intervjuer for aktiv i min iver etter å vise interesse, forståelse og oppnå god kontakt? Har det at jeg kjenner personen i prøveintervjuet fra lang tid tilbake påvirket min væremåte og mine innspill? Dalen nevner nettopp dette med menneskelig samspill i den kvalitative intervjuformen, og at «..det

er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant..» (2011, s. 95). Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3.6.1 om validitet.

Prøveintervjuet var svært nyttig, og informanten hadde reflekterte og lange svar. Hun arbeider ved en av de fire involverte skolene. Alle spørsmålene ble gjennomført. Fordi det ved denne skolen viste seg vanskelig å få to informanter som oppfylte kriteriet om å ha kontaktlærerfunksjon, valgte jeg derfor å innlemme prøveintervjuet i mitt forskningsprosjekt.

Informantene fikk ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd. Dette fordi jeg ønsket deres umiddelbare betraktninger og opplevelser rundt IOP-arbeidet. Imidlertid fremgikk det av informasjonsskrivet sendt til rektor og lærer i forkant hvilke hovedtema intervjuet skulle inneholde.

Intervjuene ble tatt opp og transkribert i etterkant. Under intervjuene brukte jeg notatblokk for å notere ned iakttagelser, observasjoner og andre reaksjoner på det som kom frem. Slike memos kan virke uvesentlige der og da, men kan vise seg å ha stor analytisk verdi når en kommer til bearbeidingen av data (Dalen, 2011). En annen fordel med å notere litt underveis, var å gi informantene tid til å tenke. Dalen (2011) påpeker nettopp viktigheten av pauser som gir tid til refleksjon. Når intervjuer sitter og noterer føles ikke denne tenkepausen ubehagelig verken for informant eller intervjuer.

3.3 Utvalg

Å få tak i egnede informanter som kan være med å belyse prosjektets formål og problemstilling er svært viktig (Dalen, 2011).

Tidsaspektet er en utfordring når en skriver en masteroppgave og det ble nødvendig å foreta noen avgrensinger. Med kvalitativt forskningsintervju som metode hvor jeg ønsket å gå i dybden av kildematerialet, fant jeg ut at fem informanter var et realistisk mål. Mitt utvalg ble plukket med utgangspunkt i en kriteriebasert utvelging, og jeg valgte å kontakte skoler hvor jeg hadde bekjente som kunne fungere som «døråpnere» (Johnsen, 2006). Dette for å få en rask bekreftelse på om de ønsket å delta. Fordi jeg selv arbeider på barneskole og kjenner dette trinnet best, ønsket jeg å ha forskningsintervju med kontaktlærere som arbeidet på barnetrinnet. Spesialpedagoger vil i større grad ha hatt om IOP i sin utdanning, jeg ønsket å

se det fra «allmennlærerens» ståsted. De fem kontaktlærerne skulle ha lang erfaring med IOP og ha skrevet minst en IOP det siste skoleåret.

Kontakten ble opprettet i god tid ved noen uformelle telefoner til ansatte ved skolene, med spørsmål om de følte dette kunne være et interessant forskningsprosjekt å delta på. Deretter utformet jeg et informasjonsskriv som ble sendt til rektorene ved de aktuelle skolene (vedlegg 1). Rektorene videreformidlet kontakt med informanter som oppfylte kriteriene og vi avtalte tid for intervju.

Utvalget består av fem erfarne pedagoger fra fire ulike skoler. Samtlige informanter er kvinner. Dette var ikke bevisst, men et resultat av rektorenes valg ut fra de fastsatte kriteriene. De har arbeidet som lærere i fra 12 til 40 år. To av skolene ligger i samme fylke i Norge, mens den tredje skolen ligger på en annen kant av landet. Den fjerde skolen er en norsk skole i Spania. Ved å ha to skoler fra samme fylke, hadde jeg mulighet til å se om dette skapte flere likheter ved IOP-arbeidet i forhold til den ene skolen som lå i et fylke langt vekk. Interessant var det også å se om praksis og holdninger på en norsk skole i utlandet som er direkte underlagt Fylkesmannen i Oslo, ville skille seg ut fra de andre skolene eller ikke.

På den ene skolen hvor jeg hadde to informanter, viste det seg vanskelig å finne kontaktlærere som var med på utarbeidelsen av IOP da de ved denne skolen hadde rutiner for at det kun var lærerne som hadde spesialundervisningen som skrev IOP. Av den grunn består mitt utvalg av tre kontaktlærere, en spesialpedagog og en faglærer med lang erfaring som tidligere kontaktlærer, men som nå hadde spesialundervisning. De tre kontaktlærerne arbeider på småskoletrinnet, mens spesialpedagogen og faglæreren arbeider både på barne- og ungdomstrinnet.

3.4 Datainnsamling

Samtlige intervju ble gjennomført i løpet av en to-ukersperiode i februar. Først i intervjuene kom jeg inn på forskningsprosjektets tema og formål, minnet om at dataene ville bli behandlet konfidensielt og opptak slettet etter innlevering av oppgave og at jeg ville ta notater underveis. Intervjuene varte fra 29 til 46 minutter. I tillegg hadde vi en 10 minutters løs prat til slutt etter at jeg hadde slått av opptaket. Duket det opp spesielle ting under denne uformelle praten noterte jeg det ned for senere analyser. Dalen (2011) fremhever viktigheten av at jeg som intervjuer opptrer lyttende og interessert. Dette opplevde jeg fungerte bra da jeg

fikk gode tilbakemeldinger i etterkant av intervjuene. Balansen er likevel hårfin, og når jeg hører på opptakene har jeg kanskje i for stor grad kommet med «jaa» og muntlige nikk.

Informantene kom med fyldige beskrivelser og hadde mange tanker og erfaringer de ville dele. Flere av informantene ga også uttrykk for viktigheten av at jeg satt og noterte, slik at de fikk tid til å tenke seg godt om. Dette var også en trygghet for en uerfaren intervjuer.

Dalen (2011) fremhever viktigheten av å ta vare på informantenes egne uttalelser og anbefaler at det brukes teknisk opptaksutstyr til dette. Det er informantenes verbale uttalelser som er selve datamaterialet i undersøkelsen. Iphone med passord ble brukt som opptaksutstyr. Lydfilene ble overført til en passordbeskyttet Mac. Videre bearbeiding av datamaterialet ble gjort på denne maskinen. Dette ble gjort i samsvar med de retningslinjer som ble gitt i søknadssvaret fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

3.5 Bearbeiding av datamaterialet

Som allerede nevnt, ble alle intervjuene tatt opp på bånd og deretter transkribert. Dette er en forutsetning for videre analyse av det innsamlede materialet (Dalen, 2011).

3.5.1 Transkribering

Å transkribere betyr å oversette tale til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2009). I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det mange måter å transkribere på, og det blir opp til forskeren å avgjøre hvilket transkriberingsnivå som er mest hensiktsmessig utfra prosjektets formål. Kvale og Brinkmann (2009, s.189) nevner likevel en grunnregel i all transkripsjon: «Skriv uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonen er utført».

I mitt transkriberingsarbeid med de fem intervjuene vektla jeg å få fram essensen i det som ble sagt. I stedet for å skrive ned ordrett alle muntlige ekstraord, pauser, kremting og nøling, omformet jeg intervjuet til en mer formell, skriftlig stil. Likevel tok jeg med stikkord om nonverbal kommunikasjon i de sammenhenger der det føltes viktig. I sitater fra intervjuene i denne oppgaven, har jeg valgt å gjengi utsagnene ordrett da dette blir mest mulig autentisk. For å anonymisere mest mulig, er likevel alle sitatene på bokmål. All transkribering ble utført av meg som forsker. Dette mener Dalen (2011) er viktig for å bli godt kjent med data, få et eierforhold til materialet.

Flere ganger gikk jeg tilbake til lydopptaket som supplement til transkriberingen og fikk på den måten en fyldigere referanseramme i analysearbeidet.

3.5.2 Analyse

Etter transkriberingen ble dataene kodet. I utgangspunktet var tanken å bruke dataprogrammet NVivo til kodingen. Men da dette er en stor programvare som er tidkrevende å lære, samt at det egner seg best på PC/Windows og ikke Mac/Apple, prioriterte jeg bort dataverktøyet.

Koding av datamaterialer er et viktig ledd i analyseprosessen. Med dette menes at en ikke bare må summere data, men også kategorisere de på nye måter som i større grad gjør at en forstår innholdet på et mer teoretisk og fortolkende nivå (Dalen, 2011). Siden intervjuguiden i min oppgave var delt i tema, kodet jeg materialet ut fra tema. Dalen (2011) kaller dette «tematisering». På denne måten fant jeg ut hvor hovedtyngden i materialet lå. I arbeidet med å kode datamaterialet opplevde jeg at det kom opp nye kategorier som utgjorde viktige funn ved undersøkelsen.

Videre i fortolkningsprosessen fant jeg det nyttig å strukturere dataene i en tabell med følgende overskrifter: «experience near», «experience distance» og «teorier». Med experience near menes informantenes egne betegnelser og fortolkninger, mens experience distant vil si mine tolkninger og opplevelser av informantenes beskrivelser og refleksjoner (Dalen, 2011). I den siste kolonnen satte jeg opp stikkord for mulige teorier utfra betegnelse foran, den hermeneutiske spiral: Delene sees i lys av helheten og omvendt.

Eksempel etter modell fra Dalen (2011, s. 60):

Experience near	Experience distant	Teorier
<i>«Det er vi som skole som skriver den, IOP.»</i>	Eierforhold til IOP	Nilsen, 2010
<i>«Det er ei god skole sånn sett altså, god ledelse. Det tror jeg er viktig – at vi har noen over oss som kan støtte.»</i>	Skoleledelsen	Opplæringslovens §§ 13-1 til 13-10

<p><i>«Ja, jeg føler - at jeg har jobbet lenge, hatt mange spespedelever og har god oversikt på det.»</i></p>	<p>Kompetanse og erfaring</p>	<p>Opplæringslovens § 10-1</p> <p>Undersøkelse av Buli-Holmberg et al.(2008)</p>
---	-------------------------------	--

Teoretiske betraktninger ble på denne måten knyttet til dataene og jeg prøvde å få tak i en dypere mening: Hva var det egentlig var informantene fortalte? Bearbeidelsen foregikk gjennom en abduktiv tilnærming, der jeg så både informantenes uttalelser og prosjektets teoretiske utgangspunkt vekselvis i lys av hverandre (Dalen, 2011). Samspillet mellom data fra intervjuene og teori ble det essensielle.

Tabellen var til god hjelp for å strukturere mine tanker og få et overblikk over materialet. Det var også en bevisstgjøring i forhold til hva som var mine egne analytiske betraktninger og tolkninger, og hva som var informantenes refleksjoner og beskrivelser.

Jeg brukte også Corbin og Strauss (referert i Dalen, 2011, s. 63.) nivåer i kodingsprosessen: Den første råkodingen har som mål å bestemme hovedkategoriene og hvilke begrep som kommer innunder disse. Aksial koding er neste nivå og beskriver konteksten handlingen foregår i. Det tredje nivå kalles selektiv koding og her skal en forsøke i koordinere det hele til en overordnet forståelse Det betyr at jeg som forsker måtte, etter å ha kommet fram til noen kjerne kategorier som jeg fant forbindelser mellom, prøve å samle trådene for å finne det essensielle sett i forhold til problemstillingen.

3.6 Vurdering av studiets kvalitet

Kvalitet i kvalitativ forskning handler om i hvilken grad resultatene er etterprøvbare, troverdige og generaliserbare (Dalen, 2011). I de kommende underkapitler vil jeg forsøke å knytte dette opp mot mitt forskningsprosjekt.

3.6.1 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009): Gir oppgaven svar på de spørsmålene som stilles?

Maxwell (1992) anvender fem kategorier i sin drøfting av validitet: deskriptiv, tolknings-, teoretisk, generaliserings- og evalueringsvaliditet (s.284-285). Disse må ifølge Dalen sees i lys av følgende forhold: forskerrollen, forskningsopplegget og tolkninger (2011). Jeg har tatt utgangspunkt i Maxwell (1992) og Dalen (2011) når jeg knytter validitet til mitt forskningsprosjekt.

Sentralt i hermeneutikken står forforståelsen, som består av våre egne forventninger, oppfatninger og teoretiske bakgrunn (Kvernbekk, 2002). Denne forforståelsen vil prege forskerens avgjørelser, analyser og konklusjoner. Her er det viktig å reflektere rundt sine egne forutsetninger i forskerrollen. Selv har jeg arbeidet som lærer i mange år, og kjenner derfor godt til IOP-arbeidet fra innsiden. Dalen (2011) påpeker at det kan være positivt å ha kjennskap til fenomenet som studeres samtidig som at det kan gjøre en blind for enkelte sider ved fenomenet og farge ens syn uten at forskeren er det bevisst.

I mitt tilfelle tenker jeg at det kan ha preget meg i forhold til at jeg kjenner meg igjen i informantenes jobbhverdag, i deres opplevelser og utfordringer. Det kan ha ført til at jeg har utelatt å stille utdypende spørsmål ved sider av IOP-arbeidet som for meg kan virke som selvfølgeligheter. På den andre siden vil informanten lettere dele sine egne tanker og meninger, og intersubjektivitet skapes. Dette styrker validiteten i tolkningen av informantenes utsagn. Som tidligere nevnt (kap.3.4), prøvde jeg å legge til rette for dette ved å vise en åpen, interessert og lyttende holdning til det informantene hadde å fortelle.

Deskriptiv validitet handler om at en beskriver og begrunner prosessen fra problemstilling til intervju, transkripsjon, analyse og den endelige rapporten, altså forskningsopplegget (Maxwell, 1992). Dette er forsøkt ivaretatt i prosessen beskrevet i kapittel 3. Mitt utvalg på fem informanter fra fire skoler er lite og kan ikke generaliseres på linje med kvantitativ forskning. I følge Andenæs (2001) er det likevel «den som mottar informasjon fra forskningsresultater som avgjør hvor anvendelig et resultatet er for andre situasjoner» (referert i Dalen, 2001, s. 96). Når intervjuene i tillegg sees i lys av Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011) av spesialundervisningen i grunnskolen, intervjuguide er forsøkt tilpasset undersøkelsens problemstilling, prøveintervju er gjennomført og alle intervju er gjennomført av samme intervjuer og tatt opp på bånd, så kan dette være med på å styrke både den deskriptive- og generaliserings-validiteten i prosjektet.

Tolkningsvaliditet handler blant annet om i hvilken grad en klarer å se fenomenet fra informantenes synsvinkel og forskerens tolkning av dette (Maxwell, 1992). For å styrke denne validiteten er det viktig med valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen, 2011). Det opplevde jeg at mine informanter hadde. Men min egen forforståelse om IOP-arbeid kan ha farget mine tolkninger og påvirket tolkningsvaliditeten i dette prosjektet.

Teoretisk validitet vil si i hvilken grad en klarer å gi en teoretisk forståelse av fenomenene som studeres (Dalen, 2011). Jeg har forsøkt å løfte datamaterialet til et fortolkende og teoretisk nivå ved å strukturere dataene i en tabell med kolonnene: «experience near», «experience distance» og «teorier» (se kap. 3.5.2.), og på den måten tydeliggjøre hvilke analytiske redskap og grep som er brukt slik at leseren av oppgaven kan følge trinnene fra koding og kategorisering til abstrahering.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale og Brinkmann, 2009). Innen kvalitativ forskning mener mange at reliabilitet er et lite egnet begrep fordi det blir vanskelig å etterprøve framgangsmåten ved innsamling og analyse av data for andre forskere (Dalen, 2011). I kvalitativ forskning må en derfor bruke andre innfallsvinkler til reliabilitet.

En måte er å gjøre beskrivelsen av alle ledd i forskningsprosessen så nøyaktig at en annen forsker da har muligheten til å ta på seg de samme «forskerbrillene». Dette har jeg forsøkt gjort gjennom oppgaven hvor grundig beskrivelse av alt fra forhold ved informantene, intervju, lydopptak og transkribering til analysemetoder er tatt med. Om en annen forsker ville fått nøyaktig de samme svarene på intervjuguiden og gjort de samme refleksjoner er usikkert. Men det er teoretisk mulig å gjennomføre en lignende studie med samme tilnærming som det er redegjort for i kapittel 3.

3.7 Forskningsetiske betraktninger

Gjennom hele forskningsprosessen må en ta stilling til etiske vurderinger. Først innhentet jeg tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) til forskningsprosjektet.

Da informasjonsskrivet til rektor og lærere ved de aktuelle skolene ble utarbeidet og sendt ut, tok jeg utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene som den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har utformet. Særlig to av punktene har vært viktig å ta hensyn til i min oppgave: krav om informert og fritt samtykke samt konfidensialitet.

De fem lærerne ble informert og samtykket skriftlig til forskningsprosjektet. Videre fikk lærerne gjennom informasjonsskrivet vite at de hadde sin fulle rett til når som helst å avbryte sin deltakelse i forskningsprosjektet. Dette ble de også informert om rett i forkant av intervjuet. Krav om konfidensialitet betød at jeg som forsker gjorde informantene oppmerksomme på at det kun var jeg som skulle høre på intervjuene, og at lydbånd ville bli slettet etter transkribering – og at transkriberingen ville bli makulert da materialet var analysert og ferdig drøftet i masteroppgaven. Samtlige personnavn og navn på skoler er erstattet med fiktive navn, fra transkriberingen av lydfilene til presentasjon av resultatet.

Nevnes kan også punkt 19 i NESH retningslinjer som går på forskerens ansvar for å fremtre med klarhet: Under selve intervjuet ble det viktig å holde seg objektiv og tydelig. Og da intervjuene skulle omsettes til tolkning og analysering måtte jeg utvise størst mulig grundighet for at resultatet skulle bli så autentisk som mulig.

Et forskningsintervju er ikke en samtale mellom likeverdige parter: Det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette er det viktig å være bevisst på under intervjuene.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet presenteres og diskuteres resultatene fra mitt forskningsprosjektet med utgangspunkt i problemstillingen:

IOP som et arbeidsverktøy -

- **Hva slags mal brukes – er den ulik fra kommune til kommune?**
- **Hvem skriver/utarbeider IOP og hvordan blir den brukt?**
- **Hva synes læreren om IOP - er den et nyttig arbeidsverktøy?**

Jeg har valgt å drøfte resultatene tematisk ut fra kategorier i intervjuguiden, samt i underkategorier som har dukket opp underveis. Dette betegner Dalen (2011) som «tematisering».

I min analyse har jeg funnet det naturlig å presentere, tolke og drøfte informantenes uttalelser fortløpende med utgangspunkt i de tre hovedkategoriene: IOP-malen, utarbeidelse og gjennomføring av en IOP - og lærerens syn på og holdninger til IOP. Dette er sentrale tema som jeg mener kan belyse problemstillingen på en god måte. Hver hovedkategori har sitt eget kapittel delt inn i underkapitler og med en oppsummering til slutt. Resultatene fra de ulike spørsmålene blir drøftet samlet der jeg mener de berører samme tema.

Hovedtyngden vil ligge på de to siste hovedkategoriene da den første om IOP-malen var enklere å finne et entydig svar på.

Sitater fra informantene vil bli brukt der de fanger opp det essensielle, eller der sitatet er representativt og sammenfallende for flere av informantene.

4.1 IOP-malen

Den første hovedkategorien i intervjuguiden inneholdt spørsmål knyttet til den enkelte skoles IOP-mal. Informantene fra fire ulike skoler hadde med seg en ikke-utfylt IOP til intervjuet. Den ene informanten hadde med seg to maler da kommunen hun arbeidet i nettopp var iferd med å bytte til ny mal. Fordi hun var mest vant til den gamle malen og derfor ga mest utfyllende beskrivelse av denne, har jeg valgt å ha med alle fem malene i undersøkelsen her.

4.1.1 Likheter og ulikheter ved IOP-malene

Ved første øyekast så IOP-malene ganske ulike ut. Layout var helt forskjellig: To av dem hadde kommunenavn som heading, fire av fem var i stående format og fire brukte bokser/skjema til utfyllingen. Den nyeste malen skilte seg ut ved å være veldig kort, punktvis og med lite tekst å støtte seg til ved utfylling.

Da informantene fortalte om hvordan skolens IOP-mal var bygd opp, var det likevel mange likhetstrekk:

- Alle malene har utfylling av personopplysninger i form av elevens navn, fødselsdato, skole, årstrinn, foresattes navn først.
- Malene har med antall årstimer, basert på enkeltvedtak og sakkyndig vurdering. Kun den ene malen har ikke nevnt sakkyndig vurdering i det hele tatt.
- På alle malene skal både kontaktlærer og spesialpedagog underskrive. I tillegg skal virksomhetsleder/rektor skrive under på fire av de fem malene. At rektors underskrift er med i malen, kan være med på å ansvarliggjøre skolelederen – IOP er et juridisk dokument hvor det er rektor som står ansvarlig for innhold (Aarnes, 2013). Foresattes underskrift er med i fire av de fem malene. Det kan synes som om det har utviklet seg en praksis der foreldrene gir samtykke til IOP, uten at dette er noe krav etter loven. Kravet til samtykke gjelder før det blir gjort en sakkyndig vurdering, og før enkeltvedtaket fattes (se kap. 2.3.1) Underskriften til kontaktperson fra PPT er også tatt med på en mal.
- To av malene har viet god plass til pedagogisk kartlegging, med like underpunkter som styrker, behov og vansker/problemer.
- Malene har alle med mål for skoleåret, men begrepsbruken er litt ulik: Fire maler bruker hovedmål/overordnet mål, mens den femte malen går rett på konkrete mål og tiltak. Tre maler bruker delmål mens den fjerde bruker arbeidsmål. Organisering brukes som overskrift i fire av malene.
- To av malene har med oversikt over hvilke kartleggingsprøver og tester som er gjennomført. Dette er ikke noe krav fra Utdanningsdirektoratets side. De viser til opplæringsloven § 5-5 hvor det står at en IOP skal vise både mål og innhold for

opplæringen, samt hvordan opplæringen ellers skal drives (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 81).

- Tre av informantene nevner viktigheten av å ta med barnets sosiale utvikling i en IOP, at ikke bare det faglige skal inn i dokumentet. Dette samsvarer med den generelle delen av Kunnskapsløftet (LK06) som har fokus på det «allmenndanna menneske». Tre av malene har med det sosiale som ett av punktene.
- I to av IOP-malene er halvårsvurderingen/rapporten lagt inn som en del av IOP. Dette nevner den ene informanten som positivt fordi det gjør det enklere å gå tilbake å se på hva som er arbeidet med tidligere år.

4.1.2 Forbedringer av IOP-mal

Informantene fikk spørsmål om hva som fungerer bra og hvilke forbedringer de mente kunne gjøres med IOP-malen. Alle informantene syntes deres egen IOP-mal fungerte greit. En informant uttaler:

Vi må hele tida ha oversikt over barna, hvor det er i utviklingen – så er det bare å fylle ut skjemaet. Veldig grei dokumentasjon for alle involverte også. Å jobbe med spesped uten dette ville bli lite oversiktlig, så vanskelig å måle!

Denne informanten følte det også oversiktlig å skrive punktvis inn i en tabell, at hun kontinuerlig kunne kikke innom IOP for å sjekke om de var i rute eller hadde glemt noe. Læreren hadde også for vane å skrive logg.

En annen informant opplevde det positivt at vurderingen/rapporten var tatt med som en del av IOP-malen. Hun mente det gjorde selve skrivearbeidet lettere samt at det ble enklere å få en helhetlig oversikt over hvordan barnets utvikling hadde vært – for deretter å foreta eventuelle justeringer ved en ny IOP på riktig grunnlag.

Utfordringen som alle nevnte, gikk på det rent datatekniske: celler som forskjøv seg, PDF over i Word og tilpasninger mellom Mac/Apple og Microsoft/Windows. Informantene mente det gikk unødvendig mye tid til å «knote» med det datatekniske. Så lenge IOP-malen varierer fra kommune til kommune, blir det helt avhengig av den enkelte kommunes datakompetanse og prioriteringer hvordan datatekniske utfordringer løses.

Informanten som nettopp hadde byttet til ny IOP-mal, opplevde den gamle malen som enklere å forholde seg til, fordi denne hadde tabeller hvor det kom tydelig fram med stikkord hva som skulle være med. På den gamle malen var det også en rubrikk på slutten av hver rad hvor vurderingen av målet skulle fylles ut som nådd eller ikke nådd. Den nye malen mente hun fortsatt befant seg på prøvestadiet i forhold til layout.

En informant mente at den sakkyndige vurderingen burde tas med som en del av IOP. Hun forklarer dette:

Har av og til tenkt at det kunne være at en kunne sakse inn det som egentlig står i fra den sakkyndige, fått limt det inn i en IOP. Når en skal skrive både IOP og halvårsrapport i samme dokument, så kunne en også hatt litt fra sakkyndig og. Når en skal forholde seg så rigid til det som står der, så – det er jo forventa nå. At det blir litt spissa.

En annen informant opplever det positivt at det nå har blitt en felles mal for kommunen og forteller at det ikke alltid har vært slik. Når hun reflekterer videre, mener hun at det burde være en og samme IOP-mal for hele Norge, slik at lærerne, foresatte og eleven selv hadde samme mal å forholde seg til, uavhengig av geografisk tilholdssted. Dette kunne sikre en mer lik behandling og at det ikke er «tilfeldig hvor du bor hen og hvordan ting er».

4.1.3 Opplæring i utfylling av IOP – PPT's rolle

På spørsmål om hvilken opplæring informantene hadde fått i å fylle ut en IOP, var svarene ganske entydige. Lærerne oppgir svar som: «Nei, det – ikke fått noe opplæring, har måtte prøvd meg fram.» «Vi har hjulpet hverandre». PPT nevnes som samarbeidspartner i større eller mindre grad hos fire av informantene. Den ene informanten forteller:

“Vi har vår kontakt på PPT som er her en dag i uka og har møter, tester og er tilstede her. Blir opplyst på fredagsmøtet om at PPT er her den og den dagen, og det er veldig lav terskel for å ta kontakt med dem i forbifarten og trekke dem litt til side. Alltid masse hjelp å få. Utrolig hjelp for kontaktlærer.»

Samme informant trekker også fram kompetansen til skolens fagleder på spesialopplæringsfeltet som positivt. En annen informant beskriver PPT som «de som i veldig liten grad forklarte om hvordan å skrive IOP», og på slutten av intervjuet tar hun opp dette temaet på nytt og understreker at mange kunne ønske seg mer opplæring, at dette er et forsømt område i lærerutdanningen. Hun mener at lærerne årlig burde ha en oppdatering.

Når det gjelder utenlandsskolen i undersøkelsen, så forteller informantene her at de heller ikke har fått opplæring fra PPT-utland. Samtidig kommer den ene av disse to informantene inn på at skolen har et godt forhold til PPT-utland.

Det er Fylkesmannen i Oslo og Akershus, Barnehage- og utdanningsavdelingen, som har nasjonalt ansvar for drift av PPT for elever ved norske privatskoler med rett til statstilskudd i utlandet, kalt PPT-utland. På lik linje med PPT i Norge, sørger de for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det. Videre er det den sakkyndige vurderingen som legger grunnlaget for om Fylkesmannens gjør vedtak om spesialundervisning eller ikke. Utgiftene til slik opplæring dekkes av Fylkesmannen etter en refusjonssats vedtatt av departementet. Som i Norge utgjør skolens forarbeid et viktig grunnlag for PPT- utlands utredning og vurdering. Kartleggingsarbeid, henvisningsskjema og annen informasjon fra skolen må sendes PPT-utland i god tid før disse kommer på skolebesøk for å gjøre en sakkyndig vurdering (Fylkesmannen i Oslo og Akershus, 2014).

4.1.4 Oppsummering

Det kommer tydelig fram i denne undersøkelsen at IOP-malen varierer fra kommune til kommune, alle fem malene er ulike i sin utforming. I opplæringslovens § 5–5 står som tidligere nevnt tre stikkord for IOP-malen: mål, innhold i opplæringen og hvordan. Samtlige IOP-maler i denne undersøkelsen har med disse punktene, men rekkefølge og vektlegging er ulik. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.2.1.

Aarnes (2013) påpeker at IOP er et offisielt dokument, og at det derfor bør ha med skolens logo og kommunenvåpen. Dette for å sikre at dokumentet utarbeides og arbeides etter i samsvar med forvaltningsloven og opplæringslovens bestemmelser. Kun to av de fem malene i undersøkelsen hadde med logo. En mulig forklaring kan være at den ene malen fortsatt var på prøvestadiet og ikke helt ferdig utarbeidet, og at fylkesmannen i Oslo som har utarbeidet utenlandsskolemaler, kanskje ønsker en lik mal for alle norske utenlandsskoler.

Den ene informanten ser fordeler med å utarbeide en felles IOP-mal for hele Norge. Verken Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet har ønsket å utarbeide en slik nasjonal mal (Aarnes, 2013). Når Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011, s.10) viser mangler i forhold til innholdet i IOP i 25 prosent av kommunene som var med tilsynet, kan dette være en indikasjon på at veiledningsheftet til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og

spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009), ikke gir god nok veiledning i utformingen av IOP-malen, og at den enkelte kommune må ha klarere retningslinjer for dette arbeidet.

Kunnskapsdepartementet påpeker i svar på Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011, s.14) «at kommunene er autonome rettssubjekter – som staten ikke kan styre med mindre en slik adgang har hjemmel i lov». Riksrevisjonen på sin side mener Kunnskapsdepartementet har et særlig statlig ansvar for å påse at kommunene holder seg til regelverket innen spesialundervisningsområdet.

På spørsmålet om opplæring, kommer det tydelig fram blant informantene at den oppleves som mangelfull og tilfeldig. De har ikke følelsen av at dette er prioritert i lærerutdannelsen. Det synes som om praksis for nyutdannede lærere er å søke hjelp hos mer erfarne lærere, samt å bruke andre ressurspersoner på den enkelte skole. *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2009), ble nevnt av kun en av informantene i undersøkelsen. Veilederen kan være til god hjelp når en IOP skal fylles ut særlig for første gang, men det kan synes som om heftet ikke er godt nok kjent ved den enkelte skole.

PPT sin rolle i opplæringsarbeidet og nærhet til den enkelte skole varierer fra kommune til kommune. Den ene informanten nevner PPT som en god og faglig kompetent samarbeidspartner som er tett på og alltid stiller opp. Andre informanter nevner PPT som mer perifere. Riksrevisjonens undersøkelse påpeker nettopp denne store variasjonen fra kommune til kommune (Riksrevisjonen, 2010-2011, s.37-38). I samme undersøkelse har også Statped-sentrene blitt intervjuet og pekt på hvilken viktig rolle PPT har for å sikre elever med særskilte behov et godt opplæringstilbud. De ulike sentrene mener at PPT har store utfordringer, særlig knyttet til kompetanse og små fagmiljø. Videre påpeker et av sentrene at det er en motsetning mellom den viktige rollen PPT har og de manglende krav som stilles fra sentrale myndigheter.

Kunnskapsdepartementet er selv inne på at det er ønskelig med tiltak knyttet til kompetanseheving i PPT og organiseringen av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Riksrevisjonen, 2010-2011, s. 14).

4.2 Utarbeidelse og gjennomføring

Spørsmålene i den andre delen av intervjuguiden gikk på skolens rutiner i IOP-arbeidet.

Tanken bak disse spørsmålene var å finne ut hvordan den enkelte skole arbeider med IOP: hvem som involveres i utarbeidelsen og i rapporteringen - og hvordan IOP faktisk blir brukt i skolehverdagen.

Det ble naturlig å dele inn i følgende underkategorier: rutiner i utarbeidelsen av IOP, hvordan og hvem bruker IOP og til slutt den årlige rapporteringen.

4.2.1 Rutiner i utarbeidelsen av IOP

På spørsmål om rutinene i utarbeidelsen av IOP fungerer bra, svarer fire av fem informanter at de fungerer greit/bra. Den femte læreren mener at til tross for at rutinene er endret noe, er det fortsatt et forbedringspotensiale. I dette nevner hun utfordringene ved at IOP blir et dokument kun for kontaktlæreren og at andre som arbeider med barnet ikke har det samme eierforholdet til planen. Begrepet eierforhold bruker også Nilsen (2010). Han mener eierforhold er en viktig faktor for å ta medansvar og opparbeide tillit i den innovasjonsprosessen et IOP-arbeid er.

Det er spesialpedagogen/ressurslærer/spespedkoordinator som setter igang prosessen, nevner fire av informantene, og datoer er satt for når planen skal være ferdig. På dette området kan det se ut til at rutinene er gode på alle skolene i denne undersøkelsen. Men praksis for hvem som er med og utarbeider IOP er ganske ulik: Tre informanter forteller at utarbeidelsen foregår som et samarbeid mellom kontaktlærer, spespedlærer og også barneveileder/assistent når det er naturlig. Den ene informanten utdyper dette:

Mener at det er jo ikke riktig at bare kontaktlærer skal gjøre det og heller ikke bare spespedlærer. Dette skal vi være sammen med om, og kanskje er det iblant riktig at barneveileder er med også, for de kjenner jo barnet på en annen måte enn oss og når vi skal skrive om oppfølging i friminuttene, så er det jo den som skal ha eleven som vet best.

To av disse informantene nevner også at selv om IOP skal skrives i samarbeid mellom spesialpedagogen og kontaktlærer, så er det likevel kontaktlæreren som har det overordnede ansvaret, det er den som trekker i trådene.

Dette står i kontrast til svarene to andre informanter gir. De arbeider på samme skole og forklarer at IOP utarbeides av den eller de som skal ha spesialundervisningen og at spesialpedagogkoordinator er behjelpelig ved behov. Kontaktlæreren er altså ikke med i IOP-arbeidet. Den ene informantene begrunner dette valget med at den delen av opplæringen som står i en IOP, er kun spesialundervisning: *«Man må skille litt på hva som er spesialundervisning og hva som ikke er det.»* Kontaktlærere på denne skolen signerer likevel på IOP.

Informantene fikk spørsmål om hva de vektla i utformingen av IOP, om det var målene, innholdet og/eller organiseringen av undervisningen – dette sier Opplæringlovens § 5 – 5 at en IOP skal inneholde. Her nevner samtlige informanter målene som det viktigste: *«...at delmåla er konkrete, at de blir riktige for elevene..»* Dette er interessant når Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011, s.10) påpeker nettopp mangelfulle beskrivelser av opplæringsmål som den største svakheten i rundt 25 prosent av kommunene omfattet av tilsynet. Den ene informantene påpeker også at det er vanskelig å vektlegge disse tre hovedpunktene ulikt da alle tre henger nøye sammen. En annen av lærerne understreker viktigheten av å se barnet og hva som er nyttig for den enkelte elev.

Betegnelsen fleksibel organisering brukes av to informanter, de sier at organiseringen i form av enetimer, liten gruppe eller tolærer inne i klassen bør være så fleksibel som mulig. Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011, s.9) viser at spesialundervisningens omfang og organisering i IOP ikke kommer godt nok fram i mange kommuner, og at i 60 prosent av kommunene beskrev enkeltvedtakene i liten grad hva slags organisering skolen var forpliktet til å gi. Denne mangelen på konkretisering av opplæringstilbudet medfører i følge Riksrevisjonen en risiko for at eleven ikke får et forsvarlig opplæringstilbud. Dette står i motsetning til uttalelsene til de to informantene som ser fleksibel organisering som et gode for eleven.

På spørsmålet om i hvilken grad eleven selv og foreldrene er med i utarbeidelsen, så er alle fem informantene klare på at elev/foreldre involveres lite i selve utarbeidelsen, at det ikke er rutiner for dette. Tre av informantene nevner at småskoletrinns eleven ikke har forutsetninger for å vite hva de skal lære. De to informantene som også har spesialelever på ungdomstrinnet, forteller at disse i liten grad er med i utarbeidelsen. En av kontaktlærerne kommer inn på elevsamtalene: Hun prøver å få eleven til å reflektere over hva som fungerer godt generelt i opplæringen, men også spesielt for spesialundervisningen.

Det nevnes også av en informant at foreldre er mer opptatt av hva som står i den sakkyndige vurderingen og at eleven får det antall timer som er satt opp – enn i selve utformingen av IOP. Hennes utsagn er representativt for alle informantene: «*Det heter at det skal være et samarbeidsprosjekt, men i praksis er det ikke det. Det er vi som skole som skriver den, IOP*».

Dette kan synes som en motsetning til opplæringslovens § 5 – 4, siste ledd, der det står at spesialundervisningens innhold skal utformes i samarbeid med elev og foreldre. Inga Andersen (1996) skriver at «det handler om å lytte til foreldrene, vise dem respekt, bekrefte dem og gjøre dem delaktige i problemene og behandlingen» (referert i Bø, 2002, s.113).

4.2.2 Hvordan brukes IOP i det daglige – og av hvem?

På spørsmålene om hvordan den ferdig utarbeidet IOP formidles ut og brukes i den daglige undervisningen, er det verdt å merke seg at to av informantene forteller at de ikke bruker planen. Dette begrunner de med at de etter hvert har fått mye erfaring med IOP og på den måten har større kontroll. Det synes som om IOP-arbeidet for disse lærerne består av prosessen mer enn selve produktet og at IOP fungerer som en «bakhodemodell» (Nilsen, 2010). Den ene nevner også at hun i utarbeidelsen av IOP bruker mye tid på å lage en tiltaksplan som hun følger, men at det er utfordrende å få spesialundervisningen til å henge sammen med det som foregår i klassen. Den andre læreren som ikke bruker IOP i det daglige, forteller at hun i stedet følger klassens plan og tilpasser spesialundervisningen etter denne. Disse to lærerne arbeider på en skole som har valgt å ikke involvere kontaktlæreren i IOP-arbeidet.

Hos de tre informantene som er kontaktlærere har IOP en mer aktiv funksjon. To av informantene har valgt å ha en sladdet IOP liggende lett tilgjengelig. Den ene forteller:

Men jeg tar bort alle navn, slik at jeg har dette som et dokument i en skuff slik at jeg kan ta det fram med jevne mellomrom. Jeg tenker det er et dokument som en stadig må ta fram og slik at vi er på riktig vei. Jeg fyller inn og kommenterer sånn underveis på dokumentet.

Den tredje presiserer viktigheten av at hun som kontaktlærer er med og skriver IOP, slik at hun hele tiden har i bakhodet hva som er spesialelevens utfordringer – også når denne har timer i klassen. Dette samsvarer godt med det som står i Utdanningsdirektoratets veiledningshefte til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning

(2009, s. 84): Her understrekes det at IOP og ordinær undervisning bør samordnes for å ivareta elevens helhetlige opplæringsituasjon. Avveiningen blir å finne ut hva elevene kan være sammen om og hva som må tilrettelegges individuelt. Både fellesskapet og individet skal ivaretas (Nilsen, 2010).

Når det gjelder spørsmålet om hvordan den ferdige IOP deles, gir informantene ganske ulike svar, avhengig av hvem som er med og utarbeider den. Den ene informanten som er kontaktlærer og arbeider på en skole hvor alle voksne som har med barnet å gjøre er med og skriver IOP, forteller at hun føler at hun har en veilederrolle: Overfor barne- og ungdomsarbeideren opplever hun det enkelt å ha denne rollen og er tydelig i forventningene til dem. Derimot opplever hun det vanskeligere overfor kollegaer med lang fartstid av respekt for disse. Hennes mål blir likevel at alle involverte skal ansvarliggjøres og at alle skal minnes på deres rolle for at målene skal bli nådd.

En annen av informantene arbeider på en skole med to klasser på samme trinn, og hun føler det naturlig at den andre kontaktlæreren på samme trinn informeres om hva spesialelevens IOP handler om. På den måten kan de sjonglere litt på timene og sammen reflektere over hva som er til det beste for eleven med spesialundervisning. Hun nevner også at assistenten må få vite det den trenger for å utføre sin jobb med eleven. Denne praksisen synes riktig med tanke på at IOP ikke er et offentlig dokument (Aarnes, 2013), og derfor kun skal være tilgjengelig for foreldre og de som skal bruke den i sin undervisning.

Den tredje informanten nevner bare kort at hun opplever det riktig at kontaktlærer og spesialpedagogen samarbeider om utarbeidelsen av IOP, slik at barnet opplever en helhet i det som foregår, enten det er i ordinær klasse eller i spesialundervisningen.

De to andre informantene kommer ikke nærmere inn på om de informerer andre voksne om IOP. Det kan synes som om det har sammenheng med at de selv utarbeider IOP, uten at kontaktlærer er involvert.

4.2.3 Den årlige rapporteringen

Nilsen (2012) ser på vurderingsprosessen som en prosess hvor skoleverket både må se bakover på gjennomført praksis, men særlig framover hvor en tar med erfaringene i en forbedret praksis.

Etter opplæringslovens § 5-5 andre ledd har alle elever med spesialundervisning rett til å få en skriftlig vurdering av sin egen utvikling. Utviklingen skal vurderes ut fra de målene som er satt i elevens IOP. Nytt i opplæringsloven fra 1. august 2013 er at denne skriftlige rapporteringen fra skolen skal utarbeides kun en gang i året, mot tidligere en gang hvert halvår (Aarnes, 2013).

Tre av informantene stiller seg undrende til denne endringen fra halvårlig til årlig rapportering. I tråd med dette synet uttaler en lærer:

Sånn sett så - selv om det blir mer jobb på oss, sikkert ikke dumt å ha det hvert halvår, for deg selv, bevisstgjøre – ikke bare å jobbe med det jeg tenker i spesped, men ut i fra faktisk hva er sagt at en skal gjøre her.

Samtidig sier alle informantene at de evaluerer fortløpende, særlig i forkant av foreldresamtalene. En informant bruker uttrykket «IOP er en levende plan». Hun forklarer det med at en IOP inneholder både periodemål og mer gjennomgående mål for hele året. Derfor må den følges med på og revideres gjennom hele året. En annen informant forteller at på trinnmøtene som avholdes 1-2 ganger i måneden, er det helt naturlig å ta fram elevens IOP for å reflektere. Dette er i tråd med de anbefalinger Utdanningsdirektoratet gir i fase 6 av tiltakskjeden som allerede nevnt på side 11.

På spørsmål om hvem som deltar i den skriftlige rapporteringen, nevner flere av informantene at både spesialpedagog, kontaktlærer og barneveiledere/assistenter er med i denne prosessen. Den ene informanten trekker også fram at hun har møte med både foreldre og PPT før rapporten skrives ferdig.

Informantene ble også spurt om hva rapporten ble brukt til. Samtlige lærere trekker frem refleksjonene rundt hva som er gjort, om utbyttet har vært tilfredsstillende og hvilke justeringer som bør gjøres videre, som viktige. En informant nevner også rapporten som en kontroll på at læreren gjør det en skal. På utenlandsskolen trekkes rapporten fram som et spesielt viktig dokument, fordi den sikrer kontinuitet på en skole med stadige utskiftninger av lærere. På den måten vil ny lærer lett finne ut hva som er gjort tidligere skoleår.

En av informantene var opptatt av at rapportene skal gjenspeile virkeligheten: Hvis eleven ikke har fått spesialundervisning fordi spesialpedagogen har måttet trå til som vikar i en annen klasse, mente hun at dette skal med i rapporten. Hennes erfaring fra en skole hun hadde arbeidet på tidligere, var at dette var helt uakseptabelt. Om denne praksisen med å «pynte» på

rapporten er utbredt, har jeg ikke funnet noe forskning på. Men egen erfaring viser at timer med spesialundervisning forsvinner fordi spesialpedagogen settes inn i andre timer - eller at undervisningen blir gjennomført av en assistent.

Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011, s.44) viser at 50 prosent av elever med spesialundervisningstimer i 2009 fikk tildelt timer med assistent, og at det utgjør en økning på 6,5 prosent fra 2002. Riktignok kan dette være presisert i enkeltvedtaket til eleven. Likevel kan denne praksisen synes uheldig når en tar i betraktning at det ikke stilles noen formelle krav til assistentenes kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.26). Ett av fylkesmannsembetene som ble intervjuet i Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011, s.44), kommer inn på nettopp dette, da de uttaler at antall klagesaker knyttet til spesialundervisning med assistent i stedet for lærere, har økt.

4.2.4 Oppsummering

Hvem utarbeider så IOP – og hvordan blir planen brukt? Ut fra svarene de fem informantene gir, kan det se ut til at praksis i utarbeidelse og bruk av IOP er ganske ulik.

Det kan synes som at alle skolene i undersøkelsen har gode rutiner for når IOP-arbeidet skal foregå og at det er avklart hvem som setter i gang prosessen. Men tankegangen rundt hvem som skal delta spriker.

Aarnes (2013) påpeker at IOP er skolens juridiske dokument, at skoleleder er ansvarlig, men at det er kontaktlærer som skal sikre at arbeidet med IOP blir gjennomført – sammen med involverte spesialpedagoger, faglærere, eleven og foreldre. Dette samsvarer med tre av informantene som har som praksis at utarbeidelsen av IOP foregår som et samarbeid mellom spespedlærer, kontaktlærer og andre involverte faglærere og/eller barneveiledere/assistenter. Den ene av disse lærerne uttaler: *«Og det at vi sammen drøfter og ser at vi har felles forståelse av barnet»*. Det kan se ut til at ved denne skolen klarer de å skape et eierforhold til IOP fordi alle er med og utarbeider den.

Rutinen ved skolen som de to andre informantene tilhører, er at kun lærerne som har spesialundervisningen utarbeider IOP. Kontaktlærer er ikke med. En fare her kan være at spesialundervisningen ved denne skolen vil foregå mer adskilt fra aktiviteter og tema inne i klassen i det samme tidsrommet, fordi det vil være vanskelig for spespedlærer å skaffe seg

oversikt over klassens plan. Det er likevel grunn til å tro at dette vil være avhengig av omfanget av spesialundervisning: Hos en spesialelev med de fleste av sine timer utenom klasserommet vil spespedlærer måtte knytte noen linker til klasserommet via kontaktlærer for å imøtekomme kravet om at spesialeleven skal oppleve tilhørighet til klassen, både sosialt, faglig og kulturelt (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.84). Hos en elev med kun noen timer spesialundervisning, vil kanskje spespedlærer lettere tenke at denne eleven uansett deltar i mye undervisning sammen med de andre elevene i klassen, og at det derfor ikke er så viktig med samordning i noen få spesialundervisningstimer.

Riksrevisjonen (2010-2011) har i sin undersøkelse ikke påpekt noen sammenheng mellom hvem som utarbeider IOP og eventuelle svakheter ved IOP. Utdanningsdirektoratet (2009, s. 79) går likevel langt i å anbefale at flest mulig av de involverte er med på utarbeidelsen av IOP.

Foreldre og elev er lite involvert i IOP-arbeidet, det er oppfatningen hos samtlige informanter. Dette kan synes som en motsetning til opplæringslovens § 5–4, siste ledd, der det står at «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn.» Til tross for at foreldre er lite delaktige i IOP-arbeidet, kan det likevel se ut til at det er utviklet en praksis for at foreldre skriver under på dokumentet.

Tre av de fem informantene forteller altså at de bruker IOP aktivt i skolehverdagen, at den ofte er fremme for å sjekke at den blir fulgt opp i spesialundervisningen og om målene er realistiske eller bør justeres. Av hensyn til at IOP er et konfidensielt dokument, har to av informantene som praksis at de sladder alle navnene på IOP slik at de likevel kan ha planen liggende lett tilgjengelig. Videre nevner de at IOP stadig drøftes med andre voksenpersoner som arbeider med barnet, både spespedlærere, faglærere og assistenter. De ønsker å holde planen «varm».

På den skolen hvor kontaktlærere ikke er med i utarbeidelsen, sier informantene at de ikke bruker IOP aktivt, men at de kikker på den iblant. Dette kunne vært annerledes hvis en hadde kortere målsettinger og at planen hadde vært mer konkret, mener den ene informanten. Hennes oppfattelse samsvarer med de svakhetene som Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011, s.10) påpekte i rundt 25 prosent av kommunene som var med i tilsynet: dårlig konkretisering og beskrivelse av opplæringsmål.

I arbeidet med den årlige rapportskrivningen, gir informantenes svar en klar indikasjon på at de fire skolene har rutiner for at alle rundt eleven med IOP er med, både kontaktlærer, spesialpedagog og eventuelt faglærere og assistenter. Kun en av informantene nevner å ha samtale med eleven i forkant, selv om Utdanningsdirektoratet i veiledningsheftet anbefaler å trekke eleven aktivt med i vurdering av sin egen trivsel, læring og utvikling (2009, s.86).

4.3 Lærernes syn på og holdninger til IOP

I den siste delen av intervjuguiden ønsket jeg å belyse det jeg anser som det viktigste for å få svar på problemstillingen i dette forskningsprosjektet, nemlig hva informantene mener og tenker om IOP. Ut fra de fyldige svarene lærerne kom med, har jeg valgt å dele kapittelet i følgende underkategorier: et forpliktende dokument, forutsetninger for en god IOP og arbeidsverktøy.

4.3.1 Et forpliktende dokument

På spørsmålet om hva IOP har å si for spesialundervisningen, var samtlige informanter helt klare på at IOP er med på å sikre kvaliteten på spesialundervisningen. En lærer sier dette:

Hensikten er selvfølgelig å følge de lover og paragrafer vi er forpliktet til – å gi eleven den tilpassede undervisningen og hjelp som de har krav på.... Jeg tenker IOP er uunnværlig, vi må ha en struktur. I vanlig klasse så har vi semesterplaner og ukeplaner, IOP er spesialelevens semesterplan.

Dette utsagnet favner essensen i det som understrekes i Ot.prp.nr.46 (1997-98), hvor det står at hensikten med en IOP er å utvikle praktiske, korte planer som hjelp til planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av opplæringen - og i opplæringsloven § 5-5 reguleres IOP og dens innhold.

I sitatet ovenfor kommer informanten også inn på IOP som «spesialelevens semesterplan». Nettopp dokumentasjon på hvordan opplæringens drives er like viktig i spesialundervisningen som i ordinær opplæring. Skoleinteresserte, bevisste foreldre som følger med på barnas skolegang øker – det viser gjentatte oppslag i massemedia i det opplæringen tilsynelatende har sviktet. Det synes som om skolene har blitt bevisste på det økende kravet om dokumentasjon. Den ene informanten sier det slik: «Uten IOP har du ingen dokumentasjon hvis noen kommer tilbake og sier en ikke fikk hjelp også videre.»

Informantene kommer også inn på begreper som «kvalitetssikre», «forpliktende» og «strukturert»: Dette gir en indikasjon på at vi har med bevisste lærere å gjøre, lærere som virkelig ønsker at elevene skal få den opplæring de har krav på. Det kan synes som om prosessene er preget av bevisste og systematiske valg – i motsetning til det Bjørndal (2011) kaller pedagoger uten refleksjon.

Begrepet «bevisstgjøring» nevnes også av flere informanter – at IOP er et verktøy i det daglige skoleliv med sine mål og tiltak for spesialundervisningen. En informant ser fordelene ved at læreren på den måten har en bevisst plan som skal følges og mål som eleven skal nå. En annen informant kommer også inn på at IOP kvalitetssikrer den enkelte lærers undervisning ved at planen sendes videre opp i systemet, og hvor en da får tilbakemeldinger hvis den ikke er god nok. I mye av den ordinære undervisningen som foregår i det enkelte klasserom ofte bak lukkede dører, finnes ikke denne muligheten for kvalitetssikring. Disse uttalelsene samsvarer med de anbefalingene Utdanningsdirektoratet (2009, s.78) kommer med i sitt veiledningshefte, der det står at IOP skal sikre at eleven får et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud.

Den samme informanten nevner at foreldrene i langt større grad har mulighet til å komme med innspill når de har en plan å forholde seg til. Slik vil foreldrene kunne føle at lærerne er ressurspersoner som spiller på lag for å gjøre det beste for deres barn. Samarbeidet mellom hjem og skole er regulert særlig i opplæringsloven § 5-4 tredje ledd: «Tilbud om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn.» Ut fra svarene til informantene om liten deltagelse fra foreldre i IOP-arbeidet, kan det se ut til at dette er et punkt i opplæringsloven som ikke følges opp av skolene.

Informantene fikk også spørsmål om hvordan spesialundervisningen ville ha vært uten IOP. Igjen var informantene samstemte om at en IOP må til i spesialundervisningen. Uten IOP vil undervisningen bli mer tilfeldig og avhengig av den enkelte lærers struktur, kompetanse og organisering. Den ene informanten sammenlignet det med en opplevelse hun hadde hatt hvor fremmedspråklige elever kom flyttende til skolen: Disse skulle ha undervisning i norsk 2, men uten noen form for opplæring av læreren eller noen retningslinjer å forholde seg til, ble dette fra begynnelsen av en tilfeldig undervisning uten mål. Videre mener hun at hadde det vært utarbeidet retningslinjer for faget, ville hun som lærer mye raskere funnet riktig form på og mål for undervisningen.

En annen informant sier at undervisningen ville blitt mer på slump, at hun ville hatt mindre plan i det hun gjorde. En uttalelse som er sammenfallende for informantene er: «*Med IOP har de på en måte lagt en føring for hvordan vi skal gjøre det*».

Bevisste lærere som ser på IOP som et nyttig, forpliktende arbeidsverktøy, vet at ved å bruke tid og gjøre et grundig arbeid med IOP i forkant av skoleåret - så vil det lette arbeidssituasjonen gjennom skoleåret for læreren, samt sikre opplæringen til eleven. En av informantene beskriver det slik: «*At IOP er liksom limet! Når ting er skrevet ned, er det mindre sjanse for misforståelser.*»

4.3.2 Forutsetninger for en god IOP

Det er satt krav til at undervisningspersonell skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse i opplæringsloven § 10-1. Men på spørsmål om hva som skal til for å utarbeide og gjennomføre en god IOP, trekker flere av informantene fram at en forutsetning er erfaring og skolering. Den ene informanten sier det slik:

For det første så er det skolering – at alle er trygge, har nok kunnskap til å kunne fylle inn et slik dokument. Holdningsskapende arbeid, dette er et redskap, gjør du en god jobb så kan det spare deg for mye tid og krefter seinere (...) Se at den jobben du legger ned er verdifull, og sparer deg for en del ting underveis.

Som allerede nevnt i kapittel 4.1.3 og 4.1.4 opplever informantene opplæringen som mangelfull. Dette samsvarer med undersøkelsen til Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2008) som blant annet viser at ganske få lærere har deltatt på kurs knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning fordi dette ikke har vært prioritert (ref. i Buli-Holmberg et al., 2010, s. 187). Samtidig mener de at nyutdannede lærers viktigste kompetanseheving kanskje starter etter grunnutdanningen, når de skal ut i arbeidslivet, og at de da trenger kvalifisert hjelp og støtte i sin rolle som lærer. En informant uttaler:

Men tenk de som kommer helt nyutdanna og skal – bare det å bli kasta inn i en klasse (...) Og så viktig som dette her er, så - to ganger har hun fra Barneverntjenesten vært og fortalt om deres jobb – og det burde jo nesten, årlig – at vi hadde en slags oppdatering på dette her, hvordan skriver vi det, og være veldig klar på at de som jobber på det teamet og jobber med den eleven, bør være med å utforme IOP`n , kanskje.

Denne læreren ønsker altså en årlig oppdatering på hvordan å skrive en IOP. Hun kjenner på dette behovet til tross for mange års erfaring.

En annen informant nevnte at det i hennes kommune var utdannet tre veiledere/mentorere til oppfølging av nye lærere, men at veiledningen ikke er satt i system. Skogen (2004, s.31) er inne på det samme når han sammenligner med turnusordning for nyutdannede leger: «Mangelen av en tilsvarende oppfølging av nyutdannede lærere må nok ses på som en av de store svakheter ved profesjonaliseringen av vårt utdanningssystem».

En informant trekker fram det å kjenne eleven som et ideelt utgangspunkt for å utarbeide en god IOP. Når eleven begynner på første trinn, kan dette være vanskelig. Samme informant nevner PPT som en god samarbeidspartner, da de i denne kommunen har rutiner for at PPT har kontaktpersoner som følger barnet i overgangen fra barnehage over i skolen. På den måten sikres kontinuitet og overgangen mellom barnehage og skole vil oppleves trygg av foreldrene. Utdanningsdirektoratets veileder (2009, s.15) nevner denne overgangen mellom barnehage og skole som spesielt viktig for barn som har eller skal ha spesialundervisning, og understreker at kommunene bør utarbeide rutiner for hvordan overgangen skal foregå.

To av de andre informantene nevner også PPT sin funksjon som forutsetning for en god IOP. I dette legger de til grunn kartleggingsarbeidet PPT har utført i form av den sakkyndige vurderingen: Hvis PPT har utarbeidet en god og konkret sakkyndig vurdering og er tydelige i sine anbefalinger, er dette en god rettesnor for lærerne når de skal utarbeide IOP. En tredje informant nevner også PPT som veileder for læreren under utarbeidelsen av IOP, at de kan trygge læreren og komme med innspill. Videre uttaler den ene informanten: «*På den måten vil IOP være bedre sikret uavhengig av lærerens kompetanse – for den varierer jo veldig og uten bakgrunn kan det være vanskelig å fylle ut en IOP*». Igjen kan en se hvordan leddene i tiltakskjede påvirkes av hverandre: Hvis sakkyndig vurdering er gjort på feil premisser, så vil utarbeidelsen av IOP heller ikke bli god. Nilsen (2010, s.87) nevner nettopp hvordan IOP-arbeidet må ses på som et ledd i en større kjede «*hvor kvalitetsutvikling av spesialundervisningen er hensikten*».

Kun en av informantene nevner skoleledelsen rolle i forhold til IOP. Hun sier: «*Ledelsen er veldig god på dette her. Det er ei god skole sånn sett altså, god ledelse. Det tror jeg er viktig – at vi har noen over oss som kan støtte.*» Denne informanten er inne på noe som også Utdanningsdirektoratet vektlegger (2009, s. 26) da de forventer at skoleeier har et system av

tiltak som sikrer at spesialundervisningen drives i henhold til gjeldende regelverk i opplæringsloven, men også i forhold til utredningsplikten i forvaltningsloven § 17. Samtidig viser Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011, s.57) at skoleeier har en vanskelig dobbeltrolle: De skal fatte enkeltvedtak om spesialundervisning samtidig som de har ansvar for å tildele ressurser til elever med spesialundervisning. Her kan det være fare for at hensynet til budsjett blir avgjørende ved tildelingen av spesialundervisning, og at det ikke blir elevens læringsutbytte som står i fokus. Denne utfordringen nevnes av samtlige fylkesmenn som er intervjuet.

Tre av informantene kommer inn på samarbeid som en viktig del av planarbeidet. Den ene læreren uttaler: «*Og det er jo en forutsetning at alle sitter sammen som skal være sammen med eleven, i utarbeidelsen av dokumentet – har et forhold til det.*» Disse tre lærerne har en klar formening om at det er nødvendig at både kontaktlærer, faglærere, spespedlærer og eventuelle barneveiledere utformer IOP i samarbeid, slik at alle har et eierforhold til den.

Datatekniske utfordringer ble brakt på bane i kap.4.1.2 under temaet forbedringer til IOP-malen. Data blir også nevnt i sammenheng med hvor tilgjengelig IOP kan være for læreren. Informanten som bringer dette på bane er opptatt av at lærere må ha IOP lett tilgjengelig enten han/hun er på skolen eller sitter hjemme og forbereder. Hun har opplevd utfordringer på dette området når IOP ligger nedlåst i arkivet på skolen og hun er uten tilgang til dokumentet på data. For at IOP skal bli et arbeidsverktøy i det daglige, må muligheten være tilstede for at lærere kan logge seg inn på en datasikkert måte og finne IOP uavhengig av om læreren er på skolen, hjemme eller et annet sted.

4.3.3 Arbeidsverktøy

Informantene fikk spørsmål om hvordan de ville kategorisere en IOP. Svarene de kom med var ganske sammenfallende.

Informanten med 40 års erfaring som lærer, mente hun tydelig kunne se en positiv utvikling i IOP sin plass i spesialundervisningen: Da hun begynte å arbeide ved en norsk skole i utlandet nitten år tilbake, eksisterte ikke IOP på denne skolen, men året etter kom PPT-utland på banen. På den tiden ble IOP skrevet - og lagt bort. I dag hvor det er flere lærere med spesialutdanning ved hennes skole, mener hun å se at IOP brukes mer. Hun tror dette ikke bare henger sammen med kompetansen hos lærerne, men også fordi skolen har flere elever

som har et stort antall timer spesialundervisning. Hennes tanke er at IOP til en elev med store vansker og mange timer tildelt, i større grad krever å følges med på jevnlig - enn ved IOP hos en elev med kun noen få timer spesialundervisning. Utdanningsdirektoratets veileder (2009, s. 79) er inne på dette når det nevnes at planens omfang må vurderes individuelt for hvert enkelt barn - utfra hvilke former for særskilt tilrettelegging eleven trenger.

Tre av informantene bruker begrepet «verktøy» eller «redskap» i sin kategorisering av IOP. Den ene læreren uttaler: *«Et arbeidsdokument, redskap i hverdagen. En huskelapp, sånn sett. Det er et pedagogisk virkemiddel som skal ivareta barnets behov.»* Denne informanten mener at IOP er helt nødvendig for spesialundervisningen, både på det faglige og sosiale plan. Det faglige er enklest å håndtere. Hun opplever de sosiale målene som mer utfordrende fordi det der er mer plass til tolkninger, og at de ulike læreres elevsyn vil kunne gi utslag i ulik behandling av barnet. Derfor blir det ekstra viktig å skrive ned de sosiale målene detaljert i en IOP når flere voksne skal jobbe med en eleven med spesialundervisning.

Den andre informanten som bruker «verktøy» i sin kategorisering av IOP, kommer også inn på at en IOP vil arte seg ulikt hos en elev med noen få timer kontra en elev med mange timer spesialundervisning. Kanskje vil det være spesielt viktig at det i IOP til en elev med mange timer, kommer fram hvordan tilhørigheten til klassen er tenkt løst. Informanten poengterer her det som er nevnt tidligere i dette forskningsprosjektet, at en IOP også skal fokusere på at eleven får ta del i det inkluderende fellesskapet - samtidig som individuell tilpasning må finne sted (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.84).

Den tredje informanten bruker «verktøy» i sammenheng med hva IOP bør være, men at hennes erfaring er at den brukes i veldig varierende grad. Det er interessant å merke seg hvordan denne informanten synes å forandre sin holdning til IOP underveis i intervjuet, fra å være litt passiv – til å poengtere hvor viktig det er at IOP utarbeides i fellesskap og at både spesialpedagogen og kontaktlærer bør bruke den aktivt i sitt daglige arbeid. Hun snakker seg varm på temaet og kanskje vil hun bruke IOP enda mer aktivt i tiden fremover.

Den siste av informantene omtaler IOP som et kjempeviktig dokument, fordi den fører til refleksjon rundt den enkelte spesialelev. Videre mener hun at den hjelper den enkelte lærer til å finne realistiske mål for eleven.

4.3.4 Oppsummering

Hvilke refleksjoner gjør så lærerne seg om IOP – opplever de at den er en nyttig verktøy?

Samtlige informanter trekker fram IOP som et forpliktende dokument som påvirker spesialundervisningen de gir. Den påvirker spesialundervisningen fordi arbeidet med å utarbeide en IOP etter punkter fastsatt i malen, bevisstgjør dem i hvordan den ukentlige spesialundervisningen skal legges opp. Opplæringsloven § 5-5 regulerer innholdet i IOP og informantenes skoler har forsøkt å følge opp loven i utarbeidelsen av den enkelte skoles IOP-mal.

«IOP gjør oss mer bevisste som lærere», sier en av informantene. En annen informant mener at en konsekvens av kravet om IOP, er at spesialundervisningen blir mer planlagt. Uten IOP ville spesialundervisningen i langt større grad vært tilfeldig, avhengig av den enkelte lærers kompetanse. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratets veileder (2009, s.78) hvor det står at «IOP skal være et arbeidsverktøy for skolen/læreren for å sikre at elevens opplæringstilbud blir i samsvar med det som eleven har rett til etter enkeltvedtaket.»

Informantene klarer ikke å se for seg spesialundervisning uten en IOP som grunnlag for timene. Dette mener de ville blitt planløse og tilfeldige timer. En av informantene kaller IOP for «limet!» Dette kan være et godt begrep for hvordan informantene opplever IOP sin betydning for spesialundervisningen.

Likevel er det noen forutsetninger for at IOP skal fungere som et godt arbeidsverktøy. Informantene trekker fram kompetanse som en viktig faktor. De opplever opplæringen i IOP-arbeid som mangelfull, og mens en av informantene trekker fram PPT som en viktig samarbeidspartner, etterlyser andre en mer aktiv PPT i opplæringsarbeidet.

Opplæringsloven § 5-6 pålegger PPT å hjelpe skolen blant annet i arbeidet med kompetanseutvikling for elever med spesielle behov. Men Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011, s.37) viser at rundt 60 prosent av PPT opplever at skolene sjelden ber om hjelp til kompetanseutvikling. Samtidig er det 12 prosent av PPT i denne undersøkelsen som svarer at skolene har bedt om hjelp, men at PPT ikke har kapasitet til dekke etterspørselen. Her kan det se ut til at det er nødvendig med en holdningsendring blant skolene, at terskelen ikke må være så høy for å be om hjelp eller råd. Det kan også tenkes at PPT i større grad må informere skolene om hvilke tjenester de har å tilby.

Det er også en kjensgjerning at spesialpedagogiske temaer ikke er vektlagt i den nasjonale strategiplanen for videreutdanning av lærere, ”Kompetanse for kvalitet” (Utdanningsdirektoratet, 2014). Lærere på barnetrinnet kan velge mellom 14 ulike studietilbud, men ingen av tilbudene favner spesialpedagogiske områder. Det kan synes underlig at spesialpedagogikk ikke er med i denne planen, når både basisfag som norsk og matematikk, samt fag som mat og helse, samisk og kunst og håndverk er prioritert.

Flere av informantene trekker også fram kompetansen hos erfarne medlærere som en ressurs som kunne settes mer i system. Den ene informanten kom inn på kommunens mentorordning som et bra tiltak, men fortalte videre at det ble for tilfeldig hvordan mentorene ble brukt.

Verken Riksrevisjonen eller Utdanningsdirektoratets veileder kommer inn på en mentorordning, men i Stortingsmelding nr.11 (Kunnskapsdepartementet, 2009) punkt 2.4.2 er temaet hvordan en kan sikre en bedre overgang mellom utdanning og arbeidsliv ved hjelp av veiledning. Det kunne være interessant å se på i hvilken grad denne mentorordningen også kan favne nyutdannede læreres behov for kompetanse i forhold til spesialpedagogikk generelt og IOP-arbeid spesielt.

Rollen til PPT trekkes fram som avgjørende også på en annen måte: To av informantene nevner sakkyndig vurdering som en forutsetning for at en IOP skal bli god, og denne vurderingen har PPT ansvar for. Det kan ut fra Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011, s. 36) se ut til at det fortsatt er en vei å gå på dette området, både i forhold til å sette realistiske opplæringsmål for eleven, men også at organiseringen av spesialundervisningen kommer tydeligere fram i den sakkyndige vurderingen.

En evaluering av spesialundervisningen som Høgskolen i Hedmark utførte i 2009, viser at sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og IOP ofte ikke er god nok (ref. i Riksrevisjonen, 2010-2011, s.43). Forholdet mellom den sakkyndige vurderingen og IOP er gjort grundig rede for i veilederen til Utdanningsdirektoratet (2009, s.73), men det kan synes som om sammenhengen mellom disse leddene i tiltakskjeden likevel ikke er godt nok innarbeidet eller godt nok kjent blant alle lærere som utarbeider IOP.

En annen viktig faktor som flere av informantene trekker fram som en forutsetning for en god IOP, er samarbeid. For at IOP skal bli et arbeidsverktøy for alle involverte, mener disse informantene at den må utarbeides av både kontaktlærer, spespedlærer og eventuelle

assistenter i samarbeid. Opplæringsloven sier ingenting om hvem som skal utarbeide IOP, men i veilederen til Utdanningsdirektoratet (2009, s.79) anbefaler de at alle som skal arbeide med eleven som har enkeltvedtak, utarbeider IOP i samarbeid. Her nevnes også foreldrene som en viktig samarbeidspartner med utgangspunkt i opplæringsloven §5-4 tredje ledd. Likevel viser svarene hos samtlige informanter at foreldrene i veldig liten grad er med i utarbeidelsen av IOP.

5 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg forsøke å komme med en konklusjon på hva informantene har gitt som svar på min problemstilling: Om IOP er et nyttig arbeidsverktøy.

Videre vil jeg belyse oppgavens validitet, reabilitet og forskningsetiske retningslinjer. Det er også tatt med noen betraktninger om hvordan jeg som kommende logoped kan ha nytteverdi av dette forskningsprosjektet. Helt til slutt vil jeg komme med noen perspektiver på hvor veien videre kunne ha gått.

5.1 Konklusjon

Alle fem IOP-malene i dette forskningsprosjektet var forskjellige, malen er altså ulik fra kommune til kommune. Likevel ser det ut til at alle malene i dette forskningsprosjektet til tross for ulikt utseende, har med de hovedpunktene som det i opplæringsloven settes krav til: mål, innhold og organisering.

Samtlige informanter oppgir målene som det viktigste av disse hovedpunktene, men sier også at mål, innhold og organisering henger nøye sammen.

Omfanget på en IOP vil variere. En elev med mange timer spesialundervisning i flere fag, vil ha en langt mer tykk og omfattende IOP enn en elev med noen få timer spesialundervisning.

Til tross for at alle malene i forskningsprosjektet har med de tre hovedpunktene som det er satt krav om, kan det synes som om ulike maler fra kommune til kommune fører til ulik forståelse og utarbeidelse av IOP.

Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011, s. 10) viste at rundt 25 prosent av kommunene som var med i tilsynet, hadde mangler i forhold til innholdet i IOP. Det kan synes som om veiledningsheftet til Utdanningsdirektoratet ikke fungerer godt nok når IOP-maler skal utarbeides. En felles mal som skulle brukes i hele landet, ville kunne sikre en mer helhetlig og lik utarbeidelse av IOP, uavhengig av geografi. Veiledningsheftet fra Utdanningsdirektoratet ville lettere kunne tilpasses den ene, nasjonale malen.

Praksis for hvem som er med og utarbeider IOP er ulik. På tre av skolene i forskningsprosjektet er både kontaktlærer og spespedlærer med, og også assistenter eller

faglærere når disse er involvert i spesialelevens skolehverdag. Dette står i kontrast til den fjerde skolen i undersøkelsen, utenlandsskolen: Her er det kun spespedlærerne som utarbeider IOP. Det er PPT-utland som er involvert og har utarbeidet malen til denne skolen, og som statlig tilsynsmyndighet kan det synes litt underlig at de ikke følger opp de anbefalinger om at alle involverte rundt spesialeleven skal samarbeide om IOP – slik som veiledningsheftet til Utdanningsdirektoratet legger opp til (2009, s.79).

Tre av de fem informantene bruker IOP aktivt i sin daglige undervisning. Disse tre er kontaktlærere og har vært med på å utarbeide IOP. To av dem har den liggende lettventil i en sladdet utgave for at de jevnlig kan gå inn å sjekke om de er på rett vei, eller om enkelte mål må justeres.

De to andre informantene bruker ikke IOP aktivt i sin spesialundervisning. De har mange års erfaring både som lærer og i utarbeidelse av IOP og føler av den grunn større kontroll på hva en IOP innebærer. Selv om de ikke bruker IOP i spesialundervisningen, bruker de likevel mye tid på å utarbeide den. Det kan se ut til at prosessen i IOP-arbeidet er det viktigste for disse to, og den ene utarbeider en tiltaksplan parallelt med IOP – og denne bruker hun. Det interessante her er at på denne skolen er ikke kontaktlærer med og utarbeider IOP. Det kan synes som om at årsaken til at spespedlærerne ikke bruker IOP er fordi den i mindre grad er samkjørt med klassens ordinære undervisning. Det kan også stilles spørsmål til om skoleeier her ser på IOP som et styrings- og arbeidsdokument for spesialundervisningen.

Alle informantene i dette forskningsprosjektet er positive til IOP. Til tross for arbeidet som må legges ned og tiden det tar, så ser informantene fordelene som større enn ulempene. De opplever IOP som et godt arbeidsverktøy fordi den sikrer at spesialundervisningen følger opplæringslovens krav. Læreren blir på den måten godt forberedt og har en plan på det som gjøres i spesialundervisningen, i stedet for at undervisningen blir drevet etter innfallsmetoden.

En av informantene nevner den sakkyndige vurderingen som en forutsetning for å skrive en god IOP. Hun er inne på hvordan den ene fasen i den spesialpedagogiske kjeden påvirker den neste fasen. Alle leddene i tiltakskjeden må følges og de må bygge på hverandre.

Informantene påpeker en rekke faktorer som ville gjøre det enklere å utarbeide og følge opp en IOP. Først og fremst nevner de opplæring som en forutsetning for å kunne skrive en god IOP. Deres erfaring er at opplæring på dette området ikke vektlegges i lærerutdannelsen. Det

er heller ikke prioritert i den nasjonale strategiplanen for videreutdanning av lærere, ”*Kompetanse for kvalitet*”. Praksis blir å søke hjelp hos mer erfarne lærere.

En informant var godt fornøyd med den veiledning og kompetanse som PPT ga til skolene i denne kommunen. Andre informanter etterlyste et tettere samarbeid med PPT. Det kan se ut som om den kompetansen PPT sitter på, i større grad må deles med den enkelte skole, og at dette samarbeidet må settes i system på en annen måte enn hva som er praksis i dag.

En grundig sakkyndig vurdering er et godt utgangspunkt for en god IOP. Som Riksrevisjonen påpekte (2010-2011, s.36) er ikke de sakkyndige vurderingene alltid gode nok når det kommer til realistiske opplæringsmål hos elever med spesialundervisning, dette gjelder rundt 20 prosent av de sakkyndige vurderingene. Her må kommunene ved PPT se på sin kunnskap om og forståelse av opplæringsloven med forskrifter. Det må også settes større fokus på læreplanverket som skal være utgangspunktet for all undervisning.

5.2 Vurdering av studiets kvalitet

I de følgende underkapitlene vil jeg reflektere over studiets kvalitet med utgangspunkt i erfaringene jeg har gjort i mitt forskningsprosjekt.

5.2.1 Validitet

Gir oppgaven svar på de spørsmålene som er stilt? (Kvale og Brinkmann, 2009).

Som nevnt i kapittel 3.6.1 hadde jeg som forsker etter mange års erfaring som lærer god kjennskap til IOP-arbeid. Dette kan slå begge veier ut. Likevel føler jeg at jeg balanserte dette i min forskerrolle.

En av fordelene ved å kjenne skolehverdagen til informantene var at de opplevde meg i intervjusituasjonen som en likeverdige part, selv om det var jeg som definerte og kontrollerte samtalen (Kvale og Brinkmann, 2009). Responsen på slutten av intervjuene var positiv fra samtlige informanter. Den positive responsen gikk på at spørsmålene hadde vært gode, at spørsmålene hadde satt i gang mange tankeprosesser, at jeg hadde vist en lyttende holdning og at de fikk tid til å tenke ved at jeg noterte underveis. På den måten oppnådde vi intersubjektivitet i intervjusituasjonen.

Den deskriptive validiteten er forsøkt ivaretatt ved å beskrive og begrunne prosessen grundig i kapittel 3. Selv om dette er en kvalitativ forskningsoppgave, er problemstillingen likevel ganske konkret. I tillegg har informantenes svar blitt tolket i lys av Riksrevisjonens undersøkelse (2010-2011). Dette kan forenkle muligheten for å ha en god, deskriptiv validitet.

Tolkningsvaliditeten styrkes med fyldige beskrivelser fra informantene. Mine informanter hadde fyldige svar på alle spørsmålene. Likevel ser jeg at på noen av de stilte spørsmålene hvor jeg fikk lange svar, så har ikke informanten svart direkte på det som det ble spurt om. I stedet har de nøstet videre på den første innskytelsen de fikk da spørsmålet ble stilt. Her burde jeg som forsker ha vært mer bevisst og kommet med utfyllende spørsmål for å trekke informanten inn på temaet igjen.

De fem informantene ble valgt ut av rektor etter de kriteriene jeg som forsker hadde satt. Det er stor sannsynlighet for at disse fem er mer interesserte og reflekterte i forhold til IOP-arbeid enn lærere generelt. Utvalget var kriteriebasert, plukket fra barnetrinnet og besto kun av fem informanter. Slik sett er det realistisk å tenke at resultatet i denne undersøkelsen ikke kan generaliseres til å gjelde alle lærere. Flere av informantene trakk også fram at det var store forskjeller i holdningen til IOP-arbeidet i kollegiet på deres egen skole.

Ett av de fastsatte kriteriene var at informanten skulle være kontaktlærer. Dette viste seg vanskelig da kontaktlærere ikke var med i utarbeidelsen av IOP på alle skolene. På den skolen som jeg hentet to informanter fra, var det ikke praksis at kontaktlærere var med i IOP-arbeidet. Fra denne skolen hadde den ene informanten bakgrunn som spesialpedagog. Den andre hadde lang erfaring som kontaktlærer, men arbeidet nå med spesialundervisning. Selv om dette ikke var utgangspunktet for mitt forskningsprosjekt, tror jeg ikke det har påvirket tolkningsvaliditeten negativt. Tvert imot kan det ha belyst flere aspekter som ikke ville kommet frem med bare kontaktlærere som informanter. Jeg tenker da både på kompetanse, holdninger til IOP og vektlegging i IOP-utarbeidelsen: Har en spesialpedagog og en kontaktlærer samme utgangspunkt? Det som kom tydeligst fram var den ulike praksisen skolene har for hvem som deltar i utarbeidelsen av IOP.

Jeg har forsøkt å ivareta den teoretiske validiteten ved å drøfte informantenes svar i lys av aktuell teori fra kapittel 2. For å strukturere og skille på informantens svar, mine egne tolkninger og teorien, brukte jeg en tabell med kolonnene «experience near», «experience

distance» og «teorier». I begynnelsen følte dette litt kunstig, men etter hvert ble dette et godt hjelpemiddel for å holde struktur og få et mer teoretisk perspektiv på forskningsprosjektet.

Som en konklusjon på om oppgaven gir svar på de spørsmålene som er stilt, så mener jeg at den gjør det. Håpet er i hvert fall at oppgaven kan sette i gang noen tankeprosesser hos leseren.

5.2.2 Reabilitet

Kan resultatet reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere? (Kvale og Brinkmann, 2009).

I kvalitativ forskning må reabilitet sees på en annen måte enn ved kvantitative undersøkelser som har mer målbare tall å forholde seg til. Som intervjuer kan jeg ha stilt ledende spørsmål som ubevisst kan ha påvirket svarene til informantene. I min iver etter å få informantene til å føle seg bekvem og trygg, kan jeg i for stor grad ha nikkert «samtykkende» - noe som kan ha påvirket svarene jeg fikk. Min forforståelse kan også ha vært utgangspunkt for de spørsmålene jeg valgte å ta med i intervjuguiden.

Jeg har forsøkt å gjøre dette til et pålitelig forskningsprosjekt, først og fremst ved å følge prosessen beskrevet i kapittel tre så grundig som mulig. Slik sett bør det kunne være teoretisk mulig for en annen forsker å følge oppskriften i kapittel tre. Men i hvilken grad forforståelsen til en annen forsker kan føre til andre tolkninger, er vanskelig å forutsi.

Det vil heller ikke være realistisk å sette sammen et utvalg som er helt likt utvalget i dette forskningsprosjektet, verken geografisk eller i forhold til sammensetningen av kompetanse.

5.3 Forskningsetiske betraktninger

Med utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene til NESH (2006), er det særlig to punkter det har vært viktig å ta hensyn til i mitt forskningsprosjekt: krav om informert og fritt samtykke samt konfidensialitet.

De fire skolene som har vært med i undersøkelsen fikk tilsendt informasjonsskriv, både til rektor og til lærer. Det var rektors ansvar å gi informasjonsskrivet til aktuelle lærere. Alle

lærerne stillte til intervju på fastlagt dato og ble her på nytt informert om at dette var et frivillig intervju som de når som helst kunne avbryte.

I etterkant viste det seg at ikke alle hadde fått informasjonskrivet fra rektor, og derfor hadde heller ikke alle skrevet under på at de samtykket. Men fordi intervjuene gikk sin gang uten at noen ønsket å avbryte, valgte jeg som forsker ikke å etterlyse disse skriftlige samtykkene i etterkant. I stedet tok jeg utgangspunkt i at samtlige informanter i forkant av intervjuet fikk direkte informasjon fra meg og at de i den situasjonen samtykket nikkende.

Konfidensialiteten er opprettholdt da det ikke er tatt med verken personnavn eller navn på skoler i denne oppgaven. Det har heller ikke vært nødvendig å bruke fiktive navn som først tenkt. Likevel ser jeg at den utenlandske skolen i noen grad ikke er anonym så lenge jeg i mitt forord oppgir «Spania» som oppholdssted. Dog finnes det flere norske skoler i Spania, og kanskje vil den praksisen jeg beskriver ved denne skolen være lik for alle utenlandskoler, så lenge de mottar PP-tjeneste fra PPT-utland som ligger under Fylkesmannen i Oslo og Akerhus.

Som forsker har jeg ansvar for å opptre objektiv og tydelig. Selv om jeg hadde en interessert og lyttende holdning til informantene, mener jeg å ha transkribert alt som ble sagt mest mulig nøyaktig. Videre har jeg forsøkt å drøfte problemstillingen nøytralt og grundig med bakgrunn i teori og mine funn.

5.4 Logopedens rolle i IOP-arbeid

Som nevnt innledningsvis har mitt masterstudie hatt som fordypning logopedi, men som lærer var det naturlig å velge IOP-arbeid som tema for masteroppgaven. Gjennom denne oppgaven har jeg fått nye perspektiver som jeg ser en klar nytteverdi av i framtidig logopedarbeid.

I mitt framtidige arbeid som logoped er det store sjanser for at noe av mitt arbeid vil omfatte barn med språkvansker. Det kan være barn som har spesifikke språkvansker med eventuelle sosiale tilleggsvansker, eller barn med generelle språkvansker. Da er det naturlig at jeg som logoped vil være med i kartleggingen av dette barnet og gjennomføre observasjoner og tester som grunnlag for å bestemme tiltak. Det kan også være naturlig å tilby veiledning både på individ og systemnivå.

Som logoped er man ofte tilknyttet PPT i kommunen. Med stor sannsynlighet vil jeg ha kontor hos PPT i min hjemkommune. I denne situasjonen som logoped ser jeg en klar fordel av å ha lærerutdannelse og mange års erfaring som lærer i bunn. På den måten har jeg god kjennskap til regelverk, læreplaner og skolens virke fra innsiden.

Riksrevisjonen (2010-2011, s. 56) påpeker i sin undersøkelse at PPT i liten grad konkretiserer realistiske opplæringsmål for eleven i sine sakkyndige vurderinger, og 30 prosent av PPT i undersøkelsen mener at læreplanverket har liten betydning i utarbeidelsen av sakkyndig vurdering. Hvis jeg skulle bli involvert i arbeidet med å skrive en sakkyndig vurdering på et barn med språkvansker, bør jeg tilstrebe en praksis for at læreplanverket danner grunnlaget når det skal konkretiseres realistiske opplæringsmål.

En ulempe ved å arbeide som logoped er at en ikke har samme inngående kjennskap til barnet som det en kontaktlærer har, og det kan være vanskeligere å bygge opp et tillitsforhold i løpet av noen sporadiske logopedtimer i uken. God kjennskap til barnet var et av de punktene mine informanter nevnte som viktig for å kunne utarbeide en god IOP. Nettopp her vil jeg som logoped være bevisst på hvor viktig det er å samarbeide med kontaktlæreren. Timene en elev med språkvansker får med logoped er få. Da blir det desto mer viktig å få disse timene til å fungere i sammenheng med den ordinære undervisningen, eller at undervisningen i klassen kan bygge på noe av det som er gjort i timene med logoped. Som kontaktlærer har jeg erfart at øvelser logopedten brukte, med hell kunne overføres til daglige øvelser for full klasse på morgensamling – med et mye raskere resultat for eleven med logopedisk hjelp, men også som en positiv opplevelse for resten av klassen.

Mitt forskningsprosjekt viser at foreldrene er lite involvert i IOP-arbeidet, dette til tross for at opplæringsloven § 5-4, tredje ledd anbefaler det. Dette er et område som jeg har blitt mye mer bevisst på etter å ha arbeidet meg gjennom denne oppgaven. Hvis jeg som logoped blir involvert i utarbeidelse av IOP, vil jeg forvente og kreve at foreldre skal være med i denne prosessen. Dette tror jeg må være en forutsetning for å gi foreldrene et eierforhold til IOP. På den måten vil de i større grad føle en forpliktelse til å gjennomføre de oppgaver som kreves av hjemmet for at logopediske tiltak skal kunne gi resultater.

Logopedens rolle er bare kort nevnt i Utdanningsdirektorates veiledningshefte. Logopedten er nevnt i forbindelse med krav til lærerkompetanse i spesialundervisningen, og at et unntak fra

disse kravene gjelder bruk av logoped. Logopeden kan altså på grunn av sin spisskompetanse brukes i spesialundervisningen hvis dette kommer fram av enkeltvedtaket.

5.5 Perspektiver framover

Etter å ha «levd» med dette forskningsprosjektet i godt over et halvår, gjør man seg mange refleksjoner underveis. Noen av de har det vært riktig å ta med i drøftingsdelen, mens andre i større grad blir tanker om hvordan en kunne ha arbeidet videre med temaet.

Det hadde vært spennende å se hvordan en felles, nasjonal mal hadde fungert. Muligens ville mange av de svakhetene som Riksrevisjonens undersøkelse peker på og utfordringer informantene har gjort seg, lettere kunne vært unngått hvis alle involverte ville hatt samme mal å forholde seg til. En felles nasjonal IOP-mal tilpasset både Mac/Apple og Microsoft/Windows ville sikret datatekniske løsninger slik at en unngår all den frustrasjon den enkelte lærer ofte har i IOP-arbeidet sitt. Ved å utforme en grundig veileder til denne nye malen samt gode stikkord på selve malen, kan det tenkes at rutinene ville ført til en mer enhetlig utarbeidelse av IOP.

Aktuelt kunne det også være å se på om det er riktig å ha samme IOP-mal på en elev med to timer spesialundervisning som en elev med et stort antall timer. Eller burde planer til så forskjellige behov utformes ulikt?

En tidligere lærerkollega uttalte at hun som kontaktlærer følte at elever mistet så mye av stoffet som ble gjennomgått i ordinær undervisning når de hadde spesialundervisning, at de mistet mer ved å være ute av ordinære timer enn gevinsten de fikk av å få spesialundervisning. Er dette en allmenn oppfatning blant kontaktlærere, eller er det et resultat av dårlig kommunikasjon mellom spesialpedagog og kontaktlærer? Utfordringen kan blant annet ligge i at spesialundervisningen ikke må sees isolert fra klasseundervisningen, men at elevens helhetlige opplæringssituasjon må ivaretas.

Regelverket rundt spesialundervisningen praktiseres ulikt fra kommune til kommune, men også innad på samme skole. Et eksempel fra egen kommune kan nevnes: På grunn av økonomisk tøffe tider, er det kun den ene elevens spesialundervisningstimer i en klasse som gjelder. Hvis det i samme klasse er flere elever med ulike spesialpedagogiske behov, så utløser ikke dette flere timer, men i stedet slås disse elevene sammen til en

spesialundervisningsgruppe med det antall timer som den ene eleven har enkeltvedtak på. Dette kan bidra til store variasjoner i kvaliteten på opplæringen. Det kunne vært interessant å se nærmere på selve regelverket, og om Kunnskapsdepartementet som Riksrevisjonens undersøkelse påpeker, i større grad burde ha ansvar for at kommunene etterlever regelverket.

Kildeliste

Bjørndal, C. (2011): *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Buli-Holmberg, J. og Nilsen, S. (2010): Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg og S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s.13-31). Oslo: Universitetsforlaget

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. og Skogen, K. (2010). Framtidige utfordringer for kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg og S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 178-199). Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, I. (2002): *Foreldre og fagfolk. Foreldrenes og samarbeidets vilkår* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Fløgstad, T.R. og Helle, G. (2007). *Helhetlig skoleutvikling – Fra kenguruskole til lærende organisasjon*. Kommuneforlaget.

Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth og K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder* (3.utg., s. 256-272). Cappelen Akademisk Forlag.

Fylkesmannen i Oslo og Akershus (2014, januar). Rutiner ved behov for spesialundervisning i utlandet. Hentet fra

<http://www.fylkesmannen.no/Oslo-og-Akershus/Barnehage-og-opplaring/Utdanning-i-utlandet/PP-tjenesten-for-private-norske-skoler-i-utlandet/Rutiner-ved-behov-for-spesialundervisning-i-utlandet/>

Gall, M.D., Gall, J.P. og Borg, W.R. (2007). *Educational research: An introduction (8th.ed.)* Pearson International Edition.

Johnsen, G. (2006). Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth og K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder* (3.utg., s. 118-131). Cappelen Akademisk Forlag.

Kunnskapsdepartementet.(2009). *Læreren Rollen og utdanningen* (St. meld. nr. 11, 2008-2009). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/2/4/2.html?id=544943>

Kunnskapsløftet. (2006). Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub forlag.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I *Harvard Educational Review* 32 (3) s .279-300.

Midtlyngutvalget (NOU 2009:18). *Retten til læring*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU_2009_18_rett_til_laering.pdf

NESH publikasjon (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg og S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 74-91). Oslo: Universitetsforlaget.

Nilsen, S. (2012): Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.): *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (s. 51-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.

Nilsen, S. og Herlofsen, C. (2012): Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning – regelverk og praksis. I H. Jakhelln og T. Welstad (Red.): *Utdanningsrettslige emner – Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 229-255). Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.

Odeltingsproposisjon nr.46 (1997-1998). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19971998/otprp-nr-46-1997-98-/33.html?id=303417>

Odeltingsproposisjon nr.55 (2003-2004). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/OTP/20032004/055/PDFS/OTP200320040055000D/DDPDFS.pdf>

Opplæringslova, LOV 1998-07-17- 61 § 5. (2005). *Spesialundervisning*. Hentet 10.mars 2014 fra Lovdata http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven*#KAPITTEL_5

Riksrevisjonen (2010-2011), Dokument 3:7 (2010–2011). *Undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Hentet fra Riksrevisjonen http://www.riksrevisjonen.no/Rapporter/Documents/2010-2011/Dokument%203/Dokumentbase_3_7_2010_2011.pdf

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*. Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.*

Utdanningsdirektoratet (2014). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for etter- og videreutdanning 2012 – 2015.* Hentet fra <http://www.udir.no/Utvikling/Etter-og-videreutdanning/>

Aarnes, A. (2013). *IOP i praksis.* PEDLEX Norsk skoleinformasjon.

Vedlegg 1 Forespørsel til rektorer og lærere

Eline Mælum Lersveen
Solvegen 21
2406 Elverum

Til rektor

....., 23.01.14

Forespørsel om gjennomføring av intervju

Inneværende skoleår er jeg masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I den forbindelse søker jeg informanter som kan bidra med data til min masteroppgave. Tema for oppgaven er: «*Den individuelle opplæringsplanens plass i spesialundervisningen – fem erfarne læreres erfaringer, tanker rundt og holdninger til arbeidet med IOP*». Jeg ønsker å finne ut om IOP er det nyttige arbeidsverktøyet den ifølge Utdanningsdirektoratet er ment å være. Jeg ønsker å intervju fem erfarne kontaktlærere på barnetrinnet som har skrevet minst en IOP siste skoleår (og som derfor har minst ett barn med spesialundervisning i klassen). Prosjektet er rettet mot to skoler i Hedmark fylke, en skole i Vest-Agder og en norsk skole i Spania.

Tanken er at læreren skal føle seg fri til å si hva han/hun tenker, føler og erfarer rundt arbeidet med IOP. Intervjudataene vil bli behandlet strengt konfidensielt og det vil ikke være mulig å tilbakeføre resultatene som presenteres til enkeltpersoner på skolen. Lærerens og skolens identitet vil også bli anonymisert. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD).

Hvis skolen stiller seg positiv til denne forespørselen, er det påkrevd at det er rektor som tar førstegangskontakt med aktuell person. Jeg ber deg derfor være behjelpelig med å finne to lærere som fyller kriteriene over - og gi lærerne vedlagte informasjonsskriv med forespørsel om å delta i undersøkelsen samt en samtykkeerklæring. Hvis han/hun sier seg villige til å

delta, må lærerne returnere samtykkeerklæringen til rektor, som deretter gir meg en tilbakemelding. Jeg vil da ta kontakt med lærerne for nærmere avtale om intervju.

Dette er min første henvendelse for å undersøke om skolen ønsker å delta i dette prosjektet. Ring meg gjerne på mobil +47- 95 12 50 28 eller send en epost til elmelum@online.no hvis det er noe dere lurer på. Dere kan også ta kontakt med min veileder Peer Møller Sørensen ved UiO på telefon + 47-99 39 21 10 (p.m.sorensen@isp.uio.no).

Da håper jeg på positiv respons på denne henvendelsen og ser fram til å samarbeide med lærere ved din skole.

Med vennlig hilsen

Eline Mælum Lersveen
Mastergradstudent

Vedlegg: Informasjonsskriv til lærerne med samtykkeerklæring

Til lærere ved ...

Forespørsel om å delta i intervjuundersøkelse

Inneværende skoleår studerer jeg på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I den forbindelse søker jeg lærere som kan bidra med data til min masteroppgave. Tema for oppgaven er: «*Den individuelle opplæringsplanens plass i spesialundervisningen – fem erfarne læreres erfaringer, tanker rundt og holdninger til arbeidet med IOP*». Jeg ønsker å finne ut om IOP er det nyttige arbeidsverktøyet den ifølge Utdanningsdirektoratet er ment å være.

Under intervjuet kommer jeg til å bruke lydopptaker og ta notater. Intervjuet kommer til å vare i underkant av en time og vi blir sammen enige om tid og sted. Opplysningene du gir vil bli behandlet strengt konfidensielt. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig i utgangen av mai 2014. Resultater som presenteres i oppgaven vil bli anonymisert og vil ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner. Skolens identitet vil også bli anonymisert. Det er til enhver tid frivillig å være med og du kan trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne dette. Hvis du trekker deg, vil alle data du har bidratt med bli slettet omgående. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Dersom du sier deg villig til å delta på intervjuet, er det fint om du skriver under på vedlagte samtykkeerklæring og returnerer den til rektor så snart som mulig. Etter at jeg har mottatt samtykkeerklæringen fra rektor, vil jeg ta kontakt med deg for å avtale tid.

Har du spørsmål til denne henvendelsen eller ønsker mer informasjon, kan jeg kontaktes på telefonnummer +47 95 12 50 28 eller epost elmelum@online.no. Du kan også ta kontakt med min veileder Peer Møller Sørensen ved UiO på telefon +47-99 39 21 10 (p.m.sorensen@isp.uio.no).

Med vennlig hilsen
Eline Mælum Lersveen
Mastergradstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om intervjuundersøkelse angående «Den individuelle opplæringsplanens plass i spesialundervisningen – erfaringer, tanker rundt og holdninger til arbeidet med IOP, og sier meg med dette villig til å delta.

Navn:

Dato:

Telefon:

E-mail:

Signatur:

(Vennligst returner samtykkeerklæringen til rektor etter undertegning).

Vedlegg 2 Intervjuguide

Innledning

Formål, anonymitet, hvordan dataene blir behandlet, notater underveis.

Hvor mange år har du arbeidet som lærer?

DEL 1 IOP-mal

- Kan du fortelle om hvordan IOPmalen på din skole er bygget opp?
- Har du fått noe opplæring i hvordan den skal fylles ut?
- Hva fungerer bra med IOPmalen?
- Hvilke forbedringer/forandringer kunne du tenkt deg?

DEL 2 Utarbeidelse og gjennomføring

- Kan du fortelle om rutineene i utarbeidelsen av IOP på din skole? (hvem innkaller, hvem er med, er det avsatt tid osv.)
- Hvordan fungerer disse rutineene? Er de godt innarbeidet? Forslag til forbedringer?
- I hvilken grad deltar elevene selv samt foresatte i utarbeidelsen?
- Hva legger du vekt på under utarbeidelsen av IOP: mål, innhold og /eller organisering av undervisningen?
- Når IOP er utarbeidet, hvilke rutiner er det for videre bruk av den (informasjon til barneveiledere, mål for timene, klassens plan osv.)?
- Hvordan bruker du IOP i din daglige undervisning?
- Skriftlig rapport skal nå utarbeides en gang i året (mot tidligere to) – men i hvilken grad evaluerer dere IOP *underveis* i skoleåret?
- Hvem deltar i den skriftlige rapporteringen av spesialundervisningen i lys av IOP (elev og foresatte også)?
- Hva brukes denne rapporteringen til (justeringer)?

DEL 3 Lærerens syn og holdninger

- Hva tenker du at IOP har å si for spesialundervisningen? Hva opplever du som hensikten (formålet) med IOP?
- Hvordan hadde spesialundervisningen fungert uten IOP?
- Hva mener du skal til for å utarbeide og gjennomføre en god IOP?
- Hvis du skal kategorisere IOP – tenker du at den fungerer som en «huskelapp», at den kun plasseres i arkivet og blir glemt, eller er den et viktig verktøy for utarbeidelsen av periodeplanene til eleven?

Avslutning

Oppsummering

Hvordan har det vært å bli intervjuet?

Er det noe mer du vil tilføye?



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

Vedlegg 3 Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Peer Møller Sørensen

Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo

Postboks 1140 Blindern

0318 OSLO

Vår dato: 20.01.2014

Vår ref: 36968 / 2 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

36968	Den individuelle opplæringsplanens plass i spesialundervisningen - fem erfarne læreres erfaringer, tanker rundt og holdninger til arbeidet med IOP
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Peer Møller Sørensen
Student	Eline Mælum Lersveen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

3

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Eline Mælum Lersveen elmelum@online.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36968

Jf. e-post sendt 15.01.2014 anbefaler vi at studenten rekrutterer lærere som har eller har hatt erfaring med IOP, slik at lærerens svar på spørsmålene gjerne kan dreie seg om tidligere elever som nåværende elever. Dette styrker personvernet til elever med individuell opplæringsplan slik at lærers uttalelser gis på et mer generelt plan. Studenten har gjort nødvendige endringer i intervjuguiden. Revidert intervjuguide finnes tilfredsstillende slik denne forelå i e-post mottatt 16.01.2014.

Vi legger for øvrig til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for at prosjektet kan gjennomføres.

Revidert informasjonsskriv mottatt på e-post 16.01.2014 er godt utformet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 29.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.