

Muligheter og begrensninger i Læreplanverket for Kunnskapsløftet

En kvalitativ undersøkelse av PP-rådgiveres opplevelse
med hensyn til et livsløpsperspektiv for elever med lett
grad av utviklingshemming

Tove Kristine Wikeby Gisvold



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Muligheter og begrensninger i Læreplanverket for Kunnskapsløftet når det skal velges opplæringsmål i utarbeiding av sakkyndig vurdering med hensyn til et livsløpsperspektiv for elever med lett grad av utviklingshemming

En kvalitativ undersøkelse av PP-rådgiveres opplevelse av muligheter og begrensninger i Læreplanverket for Kunnskapsløftet når det skal velges opplæringsmål i utarbeiding av sakkyndig vurdering med hensyn til et livsløpsperspektiv for elever med lett grad av utviklingshemming.

Copyright Tove Kristine Wikeby Gisvold

År 2016

Muligheter og begrensninger i Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Tove Kristine Wikeby Gisvold

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

Trykk: CopyCat, Nydalen

Sammendrag

Tittel

Muligheter og begrensninger i Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i oppgavens formål ble følgende *problemstilling* formulert:

Hvordan opplever PP-rådgivere Læreplanverket for Kunnskapsløftets muligheter og begrensninger i valg av opplæringsmål i utarbeiding av sakkyndig vurdering med hensyn til et livsløpsperspektiv for elever med lett grad av utviklingshemming?

Det ble utformet følgende *forskningsspørsmål* for å konkretisere den formulerte problemstillingen:

- Hvordan forstår PP-rådgiverne elever med lett grad av utviklingshemming?
- Hvilke muligheter og begrensninger opplever PP-rådgiveren innenfor Læreplanverket for Kunnskapsløftet med hensyn til valg av opplæringsmål for elever med lett grad av utviklingshemming?
- Hvordan forholder PP-rådgiveren seg til de begrensningene han/hun opplever innenfor Læreplanverket for Kunnskapsløftet?
- Hvordan beskriver PP-rådgiveren opplæring i et livsløpsperspektiv, og brukes dette i den sakkyndige vurderingen?

Metode og materiale

For å få en forståelse for hvordan PP-rådgivere opplever muligheter og begrensninger i Læreplanverket for Kunnskapsløftet når de skal velge opplæringsmål for elever med lett grad av utviklingshemming med hensyn til et livsløpsperspektiv, har jeg valgt en kvalitativ forskningstilnærming. Det ble benyttet et semistrukturert forskningsintervju i møte med informantene. Mitt endelige utvalg bestod av tre PP-rådgivere som alle hadde erfaring med sakkyndighetsarbeid for elever med lett grad av utviklingshemming. Det ble også foretatt et prøveintervju med en PP-rådgiver som også oppfylte utvalgets kriterier. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og deretter transkribert. Videre ble analyse og tolkning gjort med utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv med bruk av temasentrert analytisk tilnærming. Resultatene ble presentert i form av sitater og beskrivende tekst inndelt etter hovedtemaer og

undertemaer med hensikt å finne svar på forskningsspørsmålene. Avslutningsvis etter hvert hovedtema ble resultatene drøftet.

Resultater og avsluttende vurdering

Gjennom en vurdering av resultatenes hovedtendenser fant jeg ut at PP-rådgiverne opplever flere begrensninger og muligheter i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Mange av begrensningene er ikke direkte knyttet til Læreplanverket for Kunnskapsløftet. På bakgrunn av PP-rådgivernes beskrivelser har jeg vurdert at utfordringene i skolen er indirekte med på å påvirke valg av mål i sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming. Skolens utfordringer handler om manglende ressurser, manglende arbeid med lokale læreplaner og manglende læreplan i sosial kompetanse. Dette skaper også begrensninger for valg av mål i sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming.

Begrensningene som kan knyttes direkte til Læreplanverket for Kunnskapsløftet er blant annet kompetansemålene i læreplanen for fag. Mange av kompetansemålene er urealistiske å oppnå for elever med lett grad av utviklingshemming. Begrensningene i kompetansemålene kan løses ved å gjøre avvik fra læreplanen. Avvik bidrar til muligheter for valg av realistiske kompetansemål og de grunnleggende ferdighetene er mye brukt i dette arbeidet. Å gå til de grunnleggende ferdighetene er med på å skape muligheter og gjør det også mulig å velge mål med hensyn til et livsløpsperspektiv. Den generelle delen med overordnede mål er lettere å tilpasse til elever med lett grad av utviklingshemming, også med hensyn til et livsløpsperspektiv. PP-rådgiverne uttrykker at de opplever Læreplanverket for Kunnskapsløftet som vanskelig, slitsomt og dårlig når det skal velges mål til denne elevgruppen.

Forord

Endelig er jeg ved veis ende. Å skrive denne oppgaven har til tider vært en veldig krevende, men også lærerik prosess. Denne masteroppgaven markerer slutten på en flott tid som student ved Universitetet i Oslo.

Jeg ønsker å rette en stor takk til alle mine informanter som har gjort denne undersøkelsen mulig å gjennomføre. Takk for deres tid, deres meninger og deres engasjement. Takk til lederne i PP-tjenestene som har åpnet dører og satt meg i kontakt med informantene.

Tusen takk til min fantastiske veileder, Ulf Gonnæs. Du har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger som har motivert meg til å fortsette, selv da jeg hadde mest lyst til å gi opp.

Takk til min kjæreste og samboer som har støttet og oppmuntret meg underveis i prosessen med masteroppgaven, og i alle disse årene som student. Takk til de to flotte guttene mine. Dere har vært så tålmodige og forståelsesfulle for alle de sene kveldene jeg har hatt på lesesalen. Takk til mine støttende foreldre som alltid strekker seg det lille ekstra for å hjelpe til.

Tove Kristine Wikeby Gisvold

Aurskog, mai 2016

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og valg av tema	1
1.2	Aktualitet og formål	2
1.3	Presentasjon av problemstilling	4
1.4	Oppgavens oppbygging	4
2	Teoretisk ramme	6
2.1	Utviklingshemming	6
2.1.1	Forståelsesmodeller	7
2.1.2	Lett grad av utviklingshemming	8
2.1.3	Adaptive funksjoner	9
2.1.4	Opplæringsbehov	11
2.2	Skoleverket	15
2.2.1	Behovet for et nytt læreplanverk	15
2.2.2	Læreplanverket for Kunnskapsløftet	16
2.2.3	En skole for alle	19
2.2.4	Avklaring og ivaretagelse av retten til spesialundervisning	21
2.2.5	Habilitering i skolen	25
3	Metode	27
3.1	Vitenkapsteoretisk perspektiv	27
3.2	Valg av metode	28
3.3	Planlegging av undersøkelsen	29
3.3.1	Utvalg	29
3.3.2	Utarbeidelse av intervjuguide	30
3.3.3	Tillatelse fra NSD	31
3.3.4	Prøveintervju	31
3.3.5	Gjennomføring av intervjuene	32
3.4	Bearbeiding og analyse	32
3.4.1	Transkripsjon av intervjuene	33
3.4.2	Metode for analyse	34
3.5	Etiske hensyn	35
3.6	Kvalitet på forskningen	35
3.6.1	Reliabilitet	36
3.6.2	Validitet	37
3.6.3	Metodiske begrensninger	39
4	Presentasjon og drøfting av resultater	41
4.1	Elever med lett grad av utviklingshemming	41
4.1.1	PP-rådgivernes forståelse av elever med lett grad av utviklingshemming	42
4.1.2	PP-rådgivernes vurdering av skolehverdagen til elever med lett grad av utviklingshemming	42
4.1.3	Drøfting av resultater	46
4.2	Bruk av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming	53
4.2.1	Kompetansemål	53
4.2.2	Andre deler av LK06	56
4.2.3	Drøfting av resultater	57

4.3 Livsløpsperspektiv.....	61
4.3.1 PP-rådgivernes beskrivelser av et livsløpsperspektiv i opplæring for elever med lett grad av utviklingshemming	61
4.3.2 Sakkyndig vurdering i et livsløpsperspektiv	63
4.3.3 Drøfting av resultater.....	66
5 Avsluttende vurdering	70
5.1 Hovedtendenser	70
5.2 Oppsummerende vurdering	74
5.3 Forslag for videre undersøkelser og anbefalinger for praksis	75
Litteraturliste.....	77
Vedlegg 1.....	81
Vedlegg 2.....	82
Vedlegg 3.....	84
Vedlegg 4.....	87
Vedlegg 5.....	88

1 Innledning

Dette kapitlet vil inneholde en beskrivelse av bakgrunn og valg av tema. Videre vil aktualitet og formål bli redegjort for før oppgavens problemstilling og relaterte forskningsspørsmål presenteres. Kapitlet fortsetter med en avklaring av hvilken forståelse som ligger til grunn for begrepet livskvalitet når det videre brukes i oppgaven. Til slutt følger en forklaring av oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Denne oppgaven vil ha elever med lett grad av utviklingshemming i fokus. Gjennom en empirisk undersøkelse ønsker jeg å finne ut av PP-rådgiveres opplevelse av muligheter og begrensninger i Læreplanverket for Kunnskapsløftet når mål skal velges for den aktuelle elevgruppen med hensyn til et livsløpsperspektiv. Etter praksis i utdanningen gjorde jeg meg noen tanker om hvor relevant opplæringstilbudet til elever med lett grad av utviklingshemming er, spesielt med tanke på hva de kan ha nytte av i voksen alder.

Utviklingshemming kan defineres på ulike måter. Vanligvis vektlegges svekket adaptiv fungering og svekket evnenivå (Gomnæs & Rognhaug, 2012). I Norge forholder vi oss til diagnosemanualen ICD-10 som deler utviklingshemming i ulike grader basert på evnenivå hvor lett grad av utviklingshemming er beskrevet med evnenivå mellom 50-69 (Helsedirektoratet, 2016). Et hovedsymptom på utviklingshemming er gjerne nedsatte evner til å forstå og bruke språk i tale, uttrykke følelser og tanker (Gomnæs og Rognhaug, 2012). Lett grad av utviklingshemming vil vanligvis føre til lærevansker i skolen, men de fleste elever med lett grad av utviklingshemming får sitt skoletilbud i ordinær klasse (Haugen, 2010). I forhold til teoretisk skolearbeid vil det kunne oppstå utfordringer, blant annet fordi mange elever med utviklingshemming har utfordringer med å lese og skrive (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2016).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, videre omtalt som LK06, er skolens læreplan og danner et fundament i all opplæring i norsk skole. Det er den første læreplanen som gjelder for hele det 13-årige skoleløpet. LK06 består av flere deler som legger føringer for opplæringen i skolen (Utdanningsdirektoratet, udatert). Prinsipper for opplæringen tar blant annet for seg opplæringsloven og dens forskrifter og tydeliggjør skoleeiers ansvar i henhold til lovverket

(Kunnskapsdepartementet, 2006). Den generelle delen omhandler opplæringens overordnede mål utdypet i beskrivelser av egenskaper elevene er ment å tilegne seg i skolen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Læreplaner for fag består av kompetansemål innenfor de ulike fagene. Kompetansemålene i alle skolens fag bygger på fem grunnleggende ferdigheter som ansees å være nødvendige for læring og utvikling. De grunnleggende ferdighetene er som følger: muntlige ferdigheter, skriveferdigheter, leseferdigheter, regneferdigheter og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Når oppnåelse av kompetansemålene for fag forutsetter utvikling av grunnleggende ferdigheter vil dette kunne by på store utfordringer med hensyn til de vanskene mange elever med lett grad av utviklingshemming står ovenfor.

For at elever med lett grad av utviklingshemming skal motta en opplæring som har en funksjonell verdi i livssammenheng kan det bety at de har behov for en kvalitativt annerledes opplæring for at de skal kunne mestre de utfordringene de vil møte som ungdom og voksen (Gomnæs & Rognhaug, 2012). De vil også ha behov for en helhetlig tankegang i opplæringen både i skole og på andre livsområder. Denne helhetlige tankegangen innenfor flere livsområder kan kalles livsløpsperspektiv. Med et slikt perspektiv i opplæring vil skolen måtte ta del i elevens habilitering (Hendis, 2008). For elever med utviklingshemming kan det bety at de må få opplæring innenfor områder som ikke dekkes av LK06, som for eksempel ADL-ferdigheter og sosial kompetanse. For at en slik opplæring skal kunne utføres i skolen betyr det at eleven må ha rett på spesialundervisning. PP-tjenesten skal skrive en sakkyndig vurdering hvor de blant annet anbefaler spesialundervisningens innhold, organisering og omfang (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Elever med lett grad av utviklingshemming har ofte utfordringer innenfor flere skolefag. Utfordringer med hensyn til blant annet lesing og skriving vil være med å bidra til at oppnåelse av de nasjonale kompetansemålene i LK06 kan være vanskelig. Det kan se ut som om mulighetene til blant annet oppnåelse av kompetansemål for elever med lett grad av utviklingshemming innenfor LK06 først åpner seg når elevene får spesialundervisning slik at det kan gjøres avvik fra læreplanen for fag.

1.2 Aktualitet og formål

Tidligere ble mennesker med utviklingshemming omtalt som ikke dannelses- og opplæringsdyktige. De ble diskriminert og tilsidesatt i samfunnet og utestengt fra læring og opplæring. Fra den gang og frem til i dag har denne kursen endret seg betraktelig, også i

skolen. På 1970-tallet knyttet denne kursendringen i skolepolitikken seg til begrepet integrering som omhandlet innlemmelse av mennesker med funksjonshemninger i skolen. I skolen, og samfunnet for øvrig har utviklingen videre gått fra en integreringstanke til en tanke om inkludering. Inkludering handler blant annet om enkeltmenneskets opplevelse av annerkjennelse som en likeverdig deltager (Befring, 2012).

Dagens skole har et annet læringsperspektiv enn tidligere. Dette innebærer blant annet at alle mennesker, også de som tidligere ble omtalt som ikke dannelses- eller opplæringsdyktige kan lære gjennom hele livet. Elever med utviklingshemming har gått fra å være ikke dannelses- og opplæringsdyktige til å kunne lære i en inkluderende skole (Befring, 2012). I dagens fellesskole er tilpasset opplæring, inkluderende opplæring og en likeverdig opplæring tre overordnede prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2006). Gjennom disse prinsippene skal skolen bidra til at elevene lærer både funksjonskompetanse og personlig kompetanse (Befring, 2012). Selv om den norske utdanningspolitikken har en tanke om inkludering av alle elever finnes det likevel mange elever i segregerte opplæringstilbud. Elever med utviklingshemming er den gruppen elever som er hyppigst representert i segregerte løsninger, og andelen øker gjerne i takt med alder (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Utviklingshemming er en av de viktigste medisinske grunnene til at mennesker i 18-19 års alder mottar uføretrygd (Brage & Thune, 2015). Etter endt skolegang er det et fåtall av mennesker med utviklingshemming som går inn i det ordinære arbeidslivet (Gomnæs & Rognhaug, 2012).

Med dette som bakgrunn vil formålet med prosjektet være å belyse hvilke muligheter og begrensninger som eksisterer i LK06 når det skal velges mål for elever med lett grad av utviklingshemming med hensyn til et livsløpsperspektiv. Opplæringen i skolen tar blant annet sikte på å gjøre elevene kyndige til å ta hånd om seg selv og den skal kvalifisere elevene for en produktiv innsats i arbeidslivet. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993) Jeg ønsker å se nærmere på hvordan valg av mål i opplæringen til denne elevgruppen påvirkes av tanken om et livsløpsperspektiv. Ettersom elever med utviklingshemming ofte har lærevansker mottar de vanligvis spesialundervisning, i varierende omfang. Spesialundervisningen tar utgangspunkt i en sakkyndig vurdering og vil fungere som en erstatning for de målene jevnaldrende elever er tiltenkt å nå. Derfor vil det være aktuelt å snakke med PP-rådgivere som utarbeider sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Elever med en utviklingshemming har gått fra å bli betegnet som ikke opplæringsdyktige til å skulle være inkludert i fellesskolen. De fleste elever med lett grad av utviklingshemming mottar i dag sitt opplæringstilbud i ordinær klasse. Samtidig er et av skolens overordnede mål er å ruste elevene til å mestre livets oppgaver. Med dette som bakgrunn har jeg valgt å intervju PP-rådgivere som utarbeider sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming hvor tar jeg sikte på finne ut hvilke muligheter og begrensninger de opplever i LK06 når det skal velges mål med hensyn til et livsløpsperspektiv.

Problemstillingen for denne undersøkelsen vil være følgende:

Hvordan opplever PP-rådgivere Læreplanverket for Kunnskapsløftets muligheter og begrensninger i valg av opplæringsmål i utarbeiding av sakkyndig vurdering med hensyn til et livsløpsperspektiv for elever med lett grad av utviklingshemming?

Det ble utformet følgende *forskningsspørsmål* for å konkretisere problemstillingen:

- Hvordan forstår PP-rådgiverne elever med lett grad av utviklingshemming?
- Hvilke muligheter og begrensninger opplever PP-rådgiverne innenfor Læreplanverket for Kunnskapsløftet med hensyn til valg av opplæringsmål for elever med lett grad av utviklingshemming?
- Hvordan forholder PP-rådgiverne seg til de begrensningene han/hun opplever innenfor Læreplanverket for Kunnskapsløftet?
- Hvordan beskriver PP-rådgiverne opplæring i et livsløpsperspektiv, og brukes dette i den sakkyndige vurderingen?

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av fem kapitler, dette innledende kapittelet inkludert. Kapittel 2 vil ta for seg oppgavens teoretiske ramme som representerer det faglige grunnlaget for oppgaven. Teorien i denne oppgaven kan ansees å være todelt. Første del tar utgangspunkt i forståelse av elever med lett grad av utviklingshemming, deres utfordringer og behov i opplæringen. Den andre delen av teorien knyttes til skoleverket hvor bakgrunnen for LK06 og deretter en redegjørelse for de ulike delene av LK06. Videre vil skolens mandat og overordnede prinsipper for opplæringen beskrives. Teorigrunnlaget fortsetter med en redegjørelse av

spesialundervisningens tiltakskjede drøftet opp mot Riksrevisjonens rapport fra 2011 om spesialundervisning i grunnskolen. Avslutningsvis blir skolens oppgave innenfor habiliteringsarbeidet beskrevet. Kapittel 3 omhandler metode. Her vil det vitenskapsteoretiske perspektivet som danner et utgangspunkt for forståelsen for den innsamlede dataen bli beskrevet. Videre kommer en redegjørelse for valgt metode, en grundig beskrivelse av forskningsprosessen og valg av metode for analysen. Til slutt reflekteres det over etiske hensyn før kapitlet avsluttes med en drøfting av forskningens kvalitet med hensyn til reliabilitet og validitet. Kapittel 4 består av presentasjon av resultatene og drøfting av disse. I kapittel 5 vil undersøkelsens hovedtendenser og avsluttende vurdering bli presentert. Til slutt vil anbefalinger for praksis og behov for videre forskning bli beskrevet.

2 Teoretisk ramme

Med bakgrunn i prosjektets problemstilling som søker å belyse PP-rådgiveres opplevelse av muligheter og begrensninger i LK06 når det skal velges mål for elever med lett grad av utviklingshemming med hensyn til et livsløpsperspektiv søker dette kapittelet å gi et teoretisk perspektiv på fenomenet som skal undersøkes. Denne delen av oppgaven består av en todelt teoretisk ramme hvor den første delen omhandler *utviklingshemming*. Det begynner med en redegjørelse for ulike definisjoner av begrepet utviklingshemming, samt tre forskjellige forståelsesmodeller av begrepet. Videre vil lett grad av utviklingshemming, adaptive ferdigheter og opplæringsbehov utdypes. Oppgavens andre del handler om *skoleverket*. Denne delen vil starte med en gjennomgang av årsakene til behovet for et nytt læreplanverk før LK06 presenteres. Videre tar andre del for seg skolens mandat og overordnede prinsipper for opplæringen. Til slutt vil saksgangen for avklaring og ivaretagelse av retten til spesialundervisning beskrives før det går nærmere inn på skolens rolle i habiliteringen.

2.1 Utviklingshemming

Det finnes ulike definisjoner på begrepet utviklingshemming. I Norge brukes den tiende utgaven av International Classification of Diseases (ICD-10) til Verdens helseorganisasjon (WHO). Der blir utviklingshemming presentert som en medisinsk diagnose hvor tre kriterier må oppfylles før diagnosen kan settes (Helsedirektoratet, 2016). Kriteriene er mangelfull eller forsinket utvikling av evner og adaptiv fungering og dette må ha oppstå i utviklingsperioden, før fylte 18 år. Grad av utviklingshemming deles vanligvis inn i fire grader basert på evnenivå. Det er ingen eksklusjonskriterier for diagnosen og derfor skal den alltid stilles dersom alle kriteriene blir møtt, uavhengig om personen har en eller flere andre lidelser (Helsedirektoratet, 2016; Offernes & Lorentzen, 2008).

Internasjonalt er definisjonen til American Assosiation on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) den mest brukte (Gomnæs & Rognhaug, 2012). AAIDDs kriterier for at begrepet utviklingshemming skal kunne brukes er de samme som benyttes i ICD-10. Forskjellen mellom ICD-10 og AAIDD er at AAIDD har valgt å gå bort fra en inndeling av grader basert på evnenivå slik det vanligvis gjøres i ICD-10 (American Assosiation on Intellectual an Developmental Disabilities, udatert). AAIDD har heller et større fokus på hva slags støtte personen behøver for å kunne fungere i naturlige omgivelser. De operer med en

øvre grense på 70 til 75 i IQ-skåre for å oppfylle kriteriet om signifikant begrensning i intellektuell fungering. Signifikant begrensning i adaptive funksjoner referer til konseptuelle ferdigheter som språk- og leseferdigheter, penger, tid og mengder, sosiale ferdigheter som sosial ansvarlighet, selvtillit, naivitet og sosial problemløsning, praktiske ferdigheter som for eksempel dagliglivets aktiviteter, bruk av penger, bruk av telefon, ivaretagelse av egen helse og sikkerhet. AAIDD presiserer at fagfolk må gjøre en grundig evaluering av individuelle og kontekstuelle forhold før det trekkes en slutning om en person har en utviklingshemming (Assosiation on Intellectual an Developmental Disabilities, udatert).

American Psychiatric Assosiation (APA) har også en definisjon som er mye benyttet internasjonalt. Deres femte utgave av diagnosemanualen Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) vektlegger i likhet med AAIDD at det er behov for en grundig klinisk kartlegging av individet og adaptive funksjoner må være betydelig redusert før det konkluderes med en diagnose om utviklingshemming (American Psychiatric Assosiation, 2013). I motsetning til ICD-10 og AAIDD er kriteriet om at det skal være redusert evnenivå fjernet fra DSM-V. Likevel oppfordrer DSM-V til bruk av evnetester i vurderingen og to standardavvik eller mer under gjennomsnittet i populasjonen vil kunne kvalifisere til en diagnose innenfor utviklingshemming (American Psychiatric Assosiation, 2013).

2.1.1 Forståelsesmodeller

Hvordan begrepet utviklingshemming oppfattes og forstås kommer frem blant annet gjennom hvilken tilnæringsmåte som blir benyttet praksis. Forståelsen og bruk av begrepet vil bidra til å legge føringer for hvilke tiltak som ansees å være hensiktsmessige og hvordan de blir begrunnet faglig. Ut ifra sentrale trekk innenfor de ulike måtene å forstå begrepet utviklingshemming på kan det deles inn i tre forskjellige forståelsesmodeller (Tangen, 2012a).

En *individuell forståelsesmodell* vil si at begrepet utviklingshemming primært har bakgrunn i enkeltindividets mangler. Ettersom vanskene i hovedsak ansees å være av en individuell karakter vil tiltak som settes i gang gjerne ha et fokus på å kompensere eller avhjelpe individets mangeltilstand (Tangen, 2012a). Diagnosen slik den beskrives i ICD-10 kan ansees å være en individuell måte å forstå utviklingshemming på (Gomnæs & Rognhaug, 2012).

I motsetning til en individuell forståelsesmodell finnes det en *sosial forståelsesmodell* av funksjonshemming. I denne modellen er vanskene et resultat av problemskapende vilkår i samfunnet. Funksjonshemming og lærevansker vil da være en konsekvens av omgivelsenes krav og manglende tilrettelegging. Etter en slik forståelsesmodell vil tiltak som settes i gang ha som mål å redusere eller fjerne funksjonshemming og lærevansker ved at vilkårene i omgivelsene endres (Tangen, 2012a).

En *relasjonell forståelsesmodell* kan sees som en kombinasjon av en individuell og en sosial forståelsesmodell. Det vil si at en slik forståelse ikke ser en funksjonshemming som enten en individuell eller en omgivelsesbasert utfordring, men som en kombinasjon av disse. En funksjonshemming oppstår da i forholdet mellom individet og omgivelsene. Det vil si at en person kan være funksjonshemmet i noen sammenhenger, men ikke i andre. Tiltak som settes i gang vil sikte på å redusere avstanden mellom individuelle forutsetninger og omgivelsenes krav (Tangen, 2012a). AAIDDs definisjon av utviklingshemming vektlegger både individuelle og kontekstuelle forhold og har derfor en relasjonell forståelse av begrepet (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Det samme kan sies om DSM-V. Selv om de har valgt å gå bort fra intellektuell fungering i sine kriterier er det fortsatt fokus på individets tilpasning som er et individuelt forhold (American Psychiatric Association, 2013). De vektlegger i likhet med AAIDD også kontekstuelle forhold og kan av den grunn sies å være en relasjonell forståelse av utviklingshemming.

2.1.2 Lett grad av utviklingshemming

Mennesker med utviklingshemming er ikke en ensartet gruppe. Sammenlignet med resten av den generelle befolkningen har mennesker med utviklingshemming større variasjoner i fungering og væremåte (Bakken, 2015). Etter ICD-10 utredes diagnosen utviklingshemming vanligvis i fire nivåer (Bakken, 2015; Helsedirektoratet, 2016). Ved lett grad av utviklingshemming ligger evnenivå anslagsvis på mellom 50 og 69 og i voksen alder vil de kunne oppnå en mental alder på mellom 9-12 år (Helsedirektoratet, 2016). Mental alder kan brukes for å gi foreldre en referanse til barn uten utviklingshemming. Mental alder kan bidra til at foreldrene kan få en forståelse av evnenivået til barnet som har en utviklingshemming (Grøsvik, 2008). Ettersom mental alder gir et ufullstendig bilde av barnets sterke og svake sider innenfor spesifikke ferdigheter bør det ikke brukes som en referanse ovenfor foreldre, og heller ikke i læresammenhenger (Drew & Hardman, 2007). Evnenivå kan kartlegges ved

bruk av standardiserte evnetester. Både i Norge og resten av verden er Wechsler-testene av de mest brukte evnetestene. Dette er tester som er laget for ulike aldersgrupper og måler intelligens (Grøsvik, 2008). Testene regnes som pålitelige og sikre måleinstrumenter (Strauss referert i Grøsvik, 2008). En utfordring er at disse testene kan være mindre gode ved kartlegging av funksjonsprofil for de svakeste barna fordi testene ikke plukker opp en ujevn evneprofil. Dette gir økt risiko for overdiagnostisering av utviklingshemming, spesielt for de barna som ligger i den nedre delen av normalområdet på grensen til lett grad av utviklingshemming. Det er derfor viktig å supplere med bruk av alternative tester for disse barna (Grøsvik, 2008).

De fleste barn med lett grad av utviklingshemming har som regel ingen synlige ytre tegn på utviklingshemming (Haugen, 2010). Skillet mellom barnet med utviklingshemming og andre barn kan ha vært av ubetydelig karakter før skolestart og derfor ikke blitt oppdaget av verken foreldre eller fagpersoner før barnet starter på skolen. I noen tilfeller vil en utviklingshemming først bli synlig ved økende krav til faglige og sosiale ferdigheter i skolen (Beirne-Smith, Ittenbach, & Patton, 2002; Drew & Hardman, 2007). Elever med lett grad av utviklingshemming mottar vanligvis sitt skoletilbud i ordinær klasse og kjennetegnes ofte med generelle lærevansker (Haugen, 2010). Selv om mennesker med lett grad av utviklingshemming vanligvis ikke skiller seg ut utseendemessige kan enkelte ha dårligere koordinasjon enn jevnaldrende uten en utviklingshemming. (Beirne-Smith et al., 2002). Noen har motoriske vansker (Haugen, 2010) hvor balanse, fingerferdigheter og evnen til å flytte seg fra et sted til et annet gjerne er påvirket (Drew & Hardman, 2007). Likevel vil de fleste barn med lett grad av utviklingshemming kunne mestre de fleste utviklingsoppgaver med noe bistand (Haugen, 2010).

2.1.3 Adaptive funksjoner

Adaptive funksjoner handler om å kunne tilpasse seg hverdagslivets krav (Offernes & Lorentzen, 2008). Gode adaptive funksjoner er nødvendige for å kunne fungere i sin hverdag (Assosiation on Intellectual an Developmental Disabilities, udatert). Hva som kan betegnes som gode adaptive funksjoner vil være avhengig av personens alder og de kulturelle forholdene der vedkommende er forventet å fungere selvstendig. Mennesker med en utviklingshemming har reduserte adaptive funksjoner og vil kunne ha vansker med å bruke hensiktsmessige mestringsmåter i dagliglivet. Mennesker med lett grad av

utviklingshemming skiller seg vanligvis ikke ut utseendemessig. Hos mennesker med lett grad av utviklingshemming er det som regel mangelfull eller forsinket utvikling av adaptive funksjoner som er mer fremtredende enn et lavt evnenivå (Offernes & Lorentzen, 2008). De adaptive funksjonene deles vanligvis inn i sosiale, konseptuelle og praktiske ferdigheter. Barn med en lett grad av utviklingshemming kan ha utfordringer med å tilegne seg adaptive funksjoner av ulike grunner. De vil ofte ha behov for å lære seg hensiktsmessige måter å resonnerer på, dømmekraft og sosiale ferdigheter (Drew & Hardman, 2007).

Konseptuelle ferdigheter omhandler blant annet språk, lesing og skriving, forståelse av konseptet penger og evne til selvstendighet (Drew & Hardman, 2007). Kognitiv utvikling og språkutvikling henger tett sammen (Beirne-Smith et al., 2002). Nedsatt evne til å forstå og bruke språk er gjerne hovedsymptomet på en utviklingshemming (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Derfor er det ikke uventet at språk- og taleproblemer oppstår hyppigere hos mennesker med utviklingshemming (Bernstein & Tiegerman; Warren & Abbeduto, referert i Beirne-Smith et al., 2002). Til tross for at mennesker med utviklingshemming kan ha vansker med språket vil de fleste barn med lett grad av utviklingshemming lærer å kommunisere før femårsalder (Haugen, 2010). Man kan forvente at de fleste vil kunne mestre dagligtale og kunne delta i samtaler (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2016), selv om utviklingen gjerne vil være noe sen (Haugen, 2010).

Sosiale ferdigheter er ferdigheter som handler om mellommenneskelige relasjoner, ta ansvar, følge lover og regler, unngå å innta en offerrolle og ikke være for godtroende eller naiv (Drew & Hardman, 2007). Mennesker med lett grad av utviklingshemming kan inntil et visst nivå utvikle sosiale ferdigheter (Haugen, 2010), men det er en forutsetning at de gis trening og opplæring i det (Gomnæs & Rognhaug, 2012).

Praktiske ferdigheter er de ferdighetene som er en del av de grunnleggende og hverdagslige funksjonene, også kjent som ADL-ferdigheter. Dette kan for eksempel være å tilberede et måltid, spise, kle på seg, bruke toalett, gjøre husarbeid, bruke telefon, komme seg rundt i samfunnet og håndtere penger (Drew & Hardman, 2007). Gjennom å være en del av et sosialt fellesskap tilegner barn seg vanligvis slike kunnskaper og ferdigheter. Det er en gradvis prosess hvor barnet utvikler evnen til å fungere i samfunnet (Rognhaug, referert i Gomnæs & Rognhaug, 2012). Mennesker med utviklingshemming kan imidlertid ha behov for formell opplæring for å kunne oppnå disse ferdighetene (Gomnæs & Rognhaug, 2012).

2.1.4 Opplæringsbehov

Sammenlignet med jevnaldrende elever presterer elever med utviklingshemming under gjennomsnittet når det kommer til hukommelse og å løse oppgaver i skolen (Drew & Hardman, 2007). Elever med utviklingshemming har gjerne vansker over et bredt spekter og problemer med å nå opplæringsmål i skolen kan være av en så stor grad, og innenfor flere fag at det vil være behov for å identifisere, planlegge og tilpasset undervisningen mer individuelt (Cohen & Spenciner, 2009). Elever med utviklingshemming trenger å utvikle passende adaptive funksjoner som mellommenneskelige relasjoner, ta seg av personlige behov og språklige ferdigheter for å fungere i skolen (Drew & Hardman, 2007).

Utfordringer med hukommelse er ikke uvanlig hos mennesker med utviklingshemming. Dette henger blant annet sammen med manglende evne til å fokusere på relevant stimuli i opplærings situasjoner (Drew & Hardman, 2007). I følge Sternberg referert i Drew & Hardman (2007) vil både korttidshukommelse og langtidshukommelse påvirkes av underutviklede metakognitive prosesser. Metakognitive prosesser vil blant annet kunne påvirke evnen til å generalisere og utviklingen av læringsstrategier (Sternberg, referert i Drew & Hardman, 2007). Læringsstrategier handler om individets evne til å lære hvordan man lærer. Elever med utviklingshemming utvikler læringsstrategier i et saktere tempo enn jevnaldrende elever uten utviklingshemming (Drew & Hardman, 2007). Samtidig har de ofte utfordringer med generalisering og derfor vansker med å overføre tidligere lærte ferdigheter til nye situasjoner. Generalisering kan lettere læres ved bruk av meningsfulle oppgaver. Det er lettere å lære en oppgave og overføre det som er lært til nye situasjoner dersom oppgaven oppleves som meningsfull for eleven (Drew & Hardman, 2007).

Elever med utviklingshemming blir ofte beskrevet som uvillige, umotiverte eller ute av stand til ta initiativ til nye oppgaver eller fullføre eksisterende oppgaver. Det kan se ut som at denne tillagte egenskapen om manglende motivasjon heller kommer fra tidligere erfaringer med å unngå situasjoner hvor redselen for å feile er stor. Resultatet av feiling kan resultere i følelser om at selv den beste innsats resulterer i feiling, og dette kan utvikle seg til lært hjelpeløshet (Drew & Hardman, 2007). Motivasjon bidrar til igangsetting og opprettholdelse av en målrettet aktivitet, men kan også forklare hvorfor en person systematisk velger å unngå utvalgte aktiviteter. Motivasjon henger sammen med hvilke forventninger eleven har til at han skal mestre den aktuelle oppgaven. Hva eleven tror, vet og føler om seg selv vil påvirke

motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Mennesker med utviklingshemming har behov for erfaringer som gir de mulighet til å oppleve mestring slik at motivasjonen skal kunne opprettholdes. På den måten kan de overkomme lært hjelpeløshet (Drew & Hardman, 2007).

Elever med en utviklingshemming trenger gjerne mer tid for å tilegne seg ny informasjon og lære nye ferdigheter sammenlignet med elever uten utviklingshemming (Cohen & Spenciner, 2009). Generelt vil elever med utviklingshemming lære raskere og mer ved bruk av konkrete i opplæringen. Et bilde av et objekt i opplæring kan bli for abstrakt og hemme læring. Bruk av naturlige objekter vil øke sannsynligheten for at elever med utviklingshemming vil forstå ulike konsepter. Det bør gis korte, men jevnlige økter med praktisk læring for å øke læringsutbytte til en elev med utviklingshemming (Drew & Hardman, 2007).

Sosiale ferdigheter er en adaptiv funksjon og er et av områdene mennesker med utviklingshemming har betydelig svekket fungering. Det er en forutsetning at elever med lett grad av utviklingshemming får opplæring i sosiale ferdigheter for å kunne utvikle sosiale ferdigheter (Gomnæs & Rognhaug, 2012) Sosialisering prosessen pågår kontinuerlig gjennom hele livet, men er mest omfattende de første 25 leveårene (Kvelling, 2008a). Foreldre og søsken spiller en sentral rolle i barns sosialisering, men barnehage og skole er også viktige sosialiseringarenaer for barn (Kvelling, 2008b). Den viktigste arenaen for sosial utfoldelse for barn er vennskap. Vennskap bidrar til læring av grunnleggende sosiale ferdigheter som er viktig for utvikling av sosial kompetanse (Ogden, 2012). I en studie utført av Sigstad (2016) viser det seg at ungdommer med lett grad av utviklingshemming opplever nære og gjensidige vennskskapsrelasjoner, men da gjerne til yngre venner uten utviklingshemming eller jevnaldrende som også har en utviklingshemming.

I dagens kunnskapssamfunn hvor globalisering og institusjonalisering er utbredt er skolen blitt en viktigere sosialiseringarena enn tidligere (Haug, 2008). Bortsett fra familie er skolen den viktigste livsarenaen for barn og unge (Tangen, 2012b). I norsk skole ser det ut til at de fleste elever har god sosial trivsel, men elever med særskilte behov har lavere trivsel enn andre elever (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, referert i Kvelling, 2008b). En studie gjort av Polloway, Epstein, Cullinan, & Luebke referert i Beirne-Smith et al. (2002) viser at elever som trenger støtte for å etablere og opprettholde vennskap blir oftere avvist enn akseptert av jevnaldrende.

Sosial kompetanse kan læres gjennom observasjon av andres atferd som videre imiteres og på den måten lærer barnet holdninger og verdier. Imitasjon er gjerne en iboende tendens hos mennesker, men barn med lavt evnenivå har svekkede forutsetninger for læring og vil ha utfordringer med å fange opp og imitere andres atferd. Med en utviklingshemming er mulighetene for læring gjennom observasjon ikke tilstrekkelig for å lære og etterligne andres atferd. Overlæring med hyppige repetisjoner for å oppnå automatisering eller belønningssystem med forsterker ved ønsket atferd er to muligheter for innlæring av sosial kompetanse (Kvelling, 2008a).

Ettersom hovedsymptomet på utviklingshemming gjerne innebærer utfordringer med språk (Gomnæs & Rognhaug, 2012) vil dette kunne påvirke evnen til å uttrykke seg muntlig og utviklingen av lese- og skriveferdigheter kan påvirkes. Primært er lesing en språkprosess og kan defineres som en bearbeiding av skriftspråkets symboler for å skape mening i en gitt sammenheng (Lyster & Frost, 2012). For elever med lærevansker vil det være en utfordring å lære å lese og forstå innholdet i teksten (Cohen & Spenciner, 2009). De fleste elever med lett grad av utviklingshemming er likevel forventet å lære seg grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2016). De elevene som ikke utvikler tilfredsstillende ferdigheter i lesing og skriving vil gjerne ha behov for mer tilrettelegging og mer eksplisitte instruksjoner i opplæringen (Lyster & Frost, 2012). Skriveferdigheter kan påvirkes av blant annet motoriske ferdigheter og dårlig finmotorikk kan bidra til uleselig skrift. Staving, grammatikk og tegnsetting kan også være utfordrende for elever med lærevansker. Å skrive vil derfor ta lang tid og dette kan resultere i at oppgaver ikke blir fullført (Cohen & Spenciner, 2009). Elever med utviklingshemming vil ofte ha utfordringer med både å forstå og bruke språk (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Dette gjelder også når man skal uttrykke seg muntlig. Muntlig språk brukes til å oppnå kommunikative mål, oppfatte informasjon fra konteksten i en samtale som for eksempel kroppsspråk og vite hvordan man bruker samtaleferdigheter. Og forstå og bruke muntlig språk er en forutsetning for å kunne ta del i en samtale (Cohen & Spenciner, 2009). Å fremme språkutviklingen kan gjøres ved tiltak hvor læreren bevisst bruker språk som stimulering. Læreren må også ha samspillkompetanse slik at hun kan tilpasse seg elevens uttrykksform, rytme og tempo. Språk- og kommunikasjonstrening bør gjøres i naturlige og hverdagslige sammenhenger slik språket vanligvis brukes. Tiltak som tar sikte på å styrke ferdigheter innen språk og kommunikasjon vil gjerne ha en positiv påvirkning på sosial fungering, og motsatt (Gomnæs & Rognhaug, 2012).

Som skolefag er matematikk sentralt og å utvikle matematisk kompetanse ansees som en nødvendighet for å kunne delta som samfunnsborger (Nortvedt & Vogt, 2012). Matematikk er gjerne det faget hvor elever med utviklingshemming møter de største utfordringene (Haugen, 2010), og som gruppe vil disse elevene vil vanligvis ha generelle matematikkvansker (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2012). De vil ha signifikante vansker med oppgaver som omhandler problemløsning og resonnement, men de fleste vil kunne lære seg enkel aritmetikk innenfor addisjon og subtraksjon. En effektiv måte å lære dette på er gjennom konkret og praktisk læring for å kompensere for elevens manglende evne til å resonnerer. Bruk av penger i opplæringen vil ofte være den beste måten å lære matematikk på da det kan oppleves som praktisk, noe som også kan bidra til å motivere eleven. (Drew & Hardman, 2007).

For mange elever med store lærevansker kan bruk av datamaskin med programvare bli for abstrakt. Innlæring av mekanisk bruk av IKT-verktøy betyr ikke nødvendigvis at man har lært noe (Rognhaug i Gommæs & Rognhaug, 2012). Nettbrett, og da særlig iPad har i de siste årene i større grad blitt brukt som læremiddel. Apper kan lastes ned og mange av disse kan brukes selv om man ikke har tilgang til internett. Det finnes blant annet apper som kan brukes i begrepstrening, matematikk og i lese- og skriveopplæring. Et nettbrett er gjerne enkelt å manøvrere da det trykkes direkte på skjermen (Fresjerå, 2015). Ettersom det trykkes direkte på skjermen kan det tenkes at nettbrett oppleves som et mer konkret IKT-verktøy enn for eksempel en datamaskin med mus hvor det gjerne er behov for øye-håndkoordinasjon.

Den opplæringen som gis i skolen må ha en funksjonell verdi i en livssammenheng. Av og til betyr det at enkelte elever må få en kvalitativ annerledes opplæring for at de skal kunne mestre de utfordringene de vil møte som ungdom og voksen (Gommæs & Rognhaug, 2012). For elever med utviklingshemming vil opplæringen ha et videre siktemål enn det som er vanlig i læreplanen. Det vil da være et behov for et opplæringsbegrep som er bredere enn det som vanligvis brukes i skolen. Samtidig vil det være behov for en langsiktig og helhetlig tenkning om opplæringen, ikke bare i skole, men også på andre livsområder (Hendis, 2008). Den langsiktige og helhetlige tenkningen innenfor de mange ulike livsområder kan kalles for et livsløpsperspektiv. Det overordnede målet i et livsløpsperspektiv skal være mestring av livet, hvor både dagens og fremtidens behov skal dekkes. Den tilretteleggingen som gjøres og de tiltakene som settes i gang bør ha livskvalitet som overordnet målsettingen for mennesker med en utviklingshemming (Gommæs & Rognhaug, 2012). Livskvalitet er et begrep som blir

brukt i ulike sammenhenger og har ulike definisjoner. Denne oppgaven tar utgangspunkt i en definisjon hvor livskvalitet beskrives som en subjektiv opplevelse med et utgangspunkt i Næss' (2001) definisjon, "livskvalitet som psykisk velvære". Næss (2001) definerer livskvalitet som et psykologisk begrep og beskriver livskvalitet som en subjektiv opplevelse: "En persons livskvalitet er høy i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er positive og lav i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er negative". Slik livskvalitet beskrives av Næss (2001) handler det om enkeltindividets opplevelse. Dette innebærer både kognitive og affektive opplevelser. Kognitive opplevelser uttrykkes gjennom vurderinger av tilfredshet, eller mangelen på tilfredshet ved livet eller livssituasjoner. De affektive opplevelsene handler om følelser, som positive eller negative erfaringer (Næss, 2001). Når det er et fokus på et livsløpsperspektiv i opplæringen for elever med utviklingshemming gjelder det å finne en balanse mellom kortsiktige og langsiktige mål for at eleven skal kunne utvikle seg optimalt (Gomnæs & Rognhaug, 2012; Hendis, 2008).

2.2 Skoleverket

Dale (2010) hevder at LK06 er tett knyttet opp til to fenomener. Det ene er at skolens opplæring må samsvare med samfunnets behov, det andre er et økende fokus på vurdering av elevenes resultater. Nedenfor vil det redegjøres for disse to fenomenene som bakgrunnen for det nye læreplanverk i Norge, Kunnskapsløftet. Videre vil LK06s ulike deler beskrives samt skolens mandat og de tre overordnede prinsipper. Avslutningsvis vil spesialundervisningens tiltakskjede som en ledd av handlinger for å sikre retten til spesialundervisning gjøre rede for før det går nærmere inn på skolens oppgave innenfor habiliteringsarbeidet.

2.2.1 Behovet for et nytt læreplanverk

Frem til 1970-årene var det å være nevenyttig en sikker billett inn i arbeidslivet i et industrisamfunn hvor produksjon av ting var sentral del av arbeidsmarkedet (Dale, 2010). I industrisamfunnet var det arbeid til de fleste, også de uten utdanning (Frønes & Strømme, 2014). Fra 1970-årene har livsløpene endret seg gradvis og utdanning har blitt en viktigere billett inn i arbeidslivet (Frønes & Strømme, 2014). Arbeidsmarkedet har blitt smalere for de som er ufaglærte og kunnskap tilegnet gjennom utvikling og læring i skolen har i økende grad blitt nødvendig for unges tilgang på arbeid (Bjørnsrud, 2014). Ut fra industrisamfunnet vokste det frem et nytt samfunn og en ny økonomi hvor arbeidskraften i større grad

konsentreres om kommunikasjon, tjenesteyting og idéproduksjon (Hargreaves, 2004). Det nye samfunnet kjennetegnes av den raske kunnskapsutviklingen i samfunnet. Den raske kunnskapsutviklingen gjør at kunnskap gjerne vil ha en begrenset varighet (Haugen, 2014). Derfor er kreativitet og oppfinnsomhet en nødvendighet for å stimulere samfunnets økonomi (Hargreaves, 2004). Utdanning har i økende grad blitt en viktigere del av økonomien i kunnskapssamfunnet og uten utdanning blir det vanskeligere å ta del i dette samfunnet (Haugen & Hestbek, 2014).

Tidligere har vurdering av elevresultater vært mangelvare i norsk skole (Bjørnsrud, 2014). I 1988 konkluderte en ekspertgruppe fra The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) at empiri og informasjon ikke var grunnlaget for den norske utdanningspolitikken (OECD, referert i Bjørnsrud, 2014). Da resultatene fra den første PISA-testen gjennomført i Norge kom i 2001 viste resultatene at elevene som var testet hadde kunnskaper og ferdigheter på gjennomsnittet til sammenlignbare land i OECD. Resultatene fra denne studien ble et vendepunkt i norsk utdanningspolitikk. Siden hundreårsskiftet har storskalaundersøkelsene innenfor PISA hatt betydning for hva som ansees som viktig i den norske skolen (Bjørnsrud, 2014). Internasjonale aktører som OECD legger press på norsk utdanningspolitikk og får stor innflytelse i den norske skolen. OECD og PISA-testene bidrar til økt læringstrykk i den norske skolen, det er et ønske om standardisert kunnskap og tydelige kriterier for vurdering, samtidig som lærerne skal håndtere utfordringene med uro disiplin gjennom å bedre sin klasseledelse (Haugen & Hestbek, 2014).

2.2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Med bakgrunn i kunnskapssamfunnets endrede behov for læring og utvikling og et utdanningspolitisk vendepunkt med vektlegging av resultatvurdering av elevene har det presset seg frem et behov for et nytt læreplanverk i den norske skolen. Med disse to fenomenene som utgangspunkt startet arbeidet med utvikling av LK06 (Dale, 2010). Kunnskapsløftet er skolens læreplanverk og danner et fundament for all opplæring i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, udatert) og er det første læreplanverket som gjelder for hele det 13-årige skoleløpet. Stortinget vedtok LK06 i 2004 og læreplanverket ble tatt i bruk fra skoleåret 2006/2007 (Nilssen, 2009). Et av målene med LK06 skulle være å redusere andelen elever som får spesialundervisning til fordel for en satsning på tilpasset opplæring. Likevel var det en betydning økning i prosentandelen av elever som mottok spesialundervisning like

etter innføringen av LK06. Samtidig var det også en økning i andelen elever som fikk opplæring i et segregert tilbud (Nordahl & Hausstätter, 2009).

LK06 består av flere ulike deler: Læreplan for fag, fag- og timefordeling, tilbudsstruktur, generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, udatert). Disse delene er fastsatt som forskrifter til opplæringsloven og skolens opplæring skal samsvare med innholdet i LK06. Det er skoleeiers ansvar å sørge for at dette gjøres (Utdanningsdirektoratet, 2014b). LK06 er utformet slik at læreplanene må tilpasses lokalt, dette er skoleeiers oppgave. Lokale tilpasninger av læreplanene skal være med på å sikre elevene den opplæringen de har krav. Dette inkluderer også spesialundervisningen og det skal være samsvar mellom individuelle opplæringsplaner og de lokale læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2014b)

Prinsipper for opplæringen har som hensikt å binde sammen og utdype de retningslinjene opplæringsloven og dens forskrift uttrykker. Læringsplakaten uttrykker tydelig hva som er skoleeiers ansvar å bidra med for utvikling av kvalitet i opplæringen. Videre sier denne delen av LK06 blant annet noe om sosial og kulturell kompetanse, motivasjon og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, likeverdige forutsetninger og samarbeid med lokalsamfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Prinsipper for opplæringen hevder at klare læringsmål og tilrettelegging for varierte og målrettet aktiviteter skal opplæringen i skolen oppmuntre elevene. Oppgavene elevene løser skal utfordre og oppmuntre til utforskning. Elevenes motivasjon for videre læring skal styrkes gjennom veiledning og vurdering. I følge prinsipper for opplæringen har elever som er motiverte bedre utholdenhet, er nysgjerrige, har lyst til å lære og har evne til å jobbe målrettet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre påstås det at elever som opplever mestring får styrkede evner til å håndtere både motgang og medgang. Likeverdige muligheter beskrives som et resultat av tilpasset opplæring. Blant annet skal alle elever få utfordringer å strekke seg mot mål som skal kunne mestres sammen med andre eller alene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Sosial kompetanse er tenkt å oppnås gjennom samhandling, problem- og konfliktløsning, vurdering av konsekvenser av utførte handlinger og ta ansvar av handlingene. Dette skal blant annet gjøres gjennom arbeid innenfor de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samarbeid med lokalsamfunnet kan være med å bidra til at opplæringen blir mer konkret og elevene kan få praktisk arbeidserfaring.

Læreplan for fag inneholder kompetansemål for de ulike klassetrinn (Bogsti, 2012). For å utvikle den fagkompetansen som beskrives i de ulike kompetansemålene er det en forutsetning at elevene oppnår fem grunnleggende ferdigheter. Disse ferdighetene anses å være nødvendig for læring og utvikling, både i skole, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2012). I norsk utdanningsammenheng er grunnleggende ferdigheter en prioritet på tvers av partipolitiske skillelinjer. Det er ingen fasit på hva grunnleggende ferdigheter egentlig er (Haugen, 2014). Den Europeiske Union (EU) presenterte i 2006 åtte ulike nøkkelkompetanser (Europeiske Union, 2006). EU hevder at disse nøkkelkompetansene er gjensidig avhengige av hverandre og bør være grunnlaget for all utdanning. Innenfor alle disse nøkkelkompetansene vektlegges kritisk tenkning, kreativitet, initiativ, problemløsning, risikovurdering, beslutningstaking og konstruktiv håndtering av følelser (Europeiske Union, 2006). De åtte nøkkelkompetansene er som følger: Kommunikasjon på morsmålet, kommunikasjon på fremmedspråk, matematisk kompetanse og grunnleggende kompetanse i naturvitenskap og teknologi, digital kompetanse, lære å lære, sosial kompetanse og medborgerskap, sans av initiativ og entreprenørskap og kulturell bevissthet og uttrykk (Europeiske Union, 2006). I LK06 defineres det fem grunnleggende ferdigheter og disse ferdighetene er integrert i kompetansemålene på premissene til hvert enkelt fag (Utdanningsdirektoratet, 2012). Disse ferdighetene er som følger: Digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive (Utdanningsdirektoratet, 2012). LK06s grunnleggende ferdigheter er noe smalere enn EUs åtte nøkkelkompetanser (Haugen, 2014). Man kan påstå at noen av EUs nøkkelkompetanser som lære å lære og sosial kompetanse dekkes gjennom læringsstrategier og sosial kompetanse slik det fremheves i prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur angir bestemmelser blant annet for ordinær fordeling av timer og fag og eventuelle muligheter for omdisponering av disse (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Generell del av læreplanen er opplæringens overordnende mål og utdyper syv egenskaper ved disse målene. Gjennom de syv egenskapene hevder den generelle delen av læreplanen at elevene skal bli rustet til å møte livets oppgaver og mestre disse i samarbeid med andre, ta hånd om seg selv og kunne hjelpe andre (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Gjennom *det meningsøkende mennesket* er hensikten at elevene danner seg et verdigrunnlag som vil kunne bidra i endring av samfunnet for å bedre menneskers kår. *Det*

skapende mennesket skal kunne utvikle sine kreative evner gjennom oppfinnsomhet og målet er at elevene skal ønske å bruke og videreutvikle det de lærer. Samtidig skal elevene utvikle evner til å overvinne motstand og egen vegring (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). *Det arbeidende mennesket* har som hensikt at elevene skal kunne aktivt delta i arbeidslivet ved at opplæringen i skolen formidler relevante ferdigheter og kunnskaper tilpasset elevenes alder og utviklingsnivå. *Det allmenndannede mennesket* utvikles gjennom tilegnelse av kunnskap og overblikk om hvordan prosesser innenfor ulike områder kan påvirke hverandre. I LK06 ansees dette som en forutsetning for mangfoldige relasjoner med andre mennesker og personlig utvikling (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). *Det samarbeidende mennesket* vil i følge læreplanen utvikle sine evner og identitet i samspill med andre. Det hevdes at skolen har en vesentlig rolle i utvikling av sosiale ferdigheter. *Det miljøbevisste mennesket* handler om hvordan livsmiljø og naturmiljø omhandler helse og konsekvensene av de valgene man tar. Ikke bare for seg selv, men for de generasjonene som kommer etter. *Det integrerte mennesket* skal gjennom opplæringen i skolen kunne realisere seg selv og dette skal gjøres slik at det også kommer fellesskapet til gode (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993).

2.2.3 En skole for alle

Gjennom flere reformer fra 1990-tallet ble den inkluderende skole skapt. Tanken om en inkluderende skole har blitt videreført i LK06. Den inkluderende skole har som målsetting å finne en balanse mellom hensynet til den enkelte elev og fellesskapet (Bjørnsrud, 2014).

Skolens mandat kan deles i to deler: *sosialisering* og *opplæring i skolefag* (Kvello, 2008b). Både sosialisering og skolefaglig opplæring er beskrevet i LK06. Skolefaglig opplæring er inndelt i ulike fag med kompetansemål etter årstrinn (Bogsti, 2012). Det er ingen fagplan innenfor sosial kompetanse slik det er i skolefagene (Bogsti, 2012), men Utdanningsdirektoratets veileder for skole, ”utvikling av sosial kompetanse” hevder at arbeid med sosial kompetanse skal foregå i alt arbeid som gjøres i skolen, både i skolefag og ellers i skolehverdagen (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2007). Veilederen, videre omtalt som veilederen for sosial kompetanse, sier at det skolen bør utvikle en sosial læreplan som omfatter hele skolen. Den bør inneholde klare forventinger og mål som omhandler elevenes sosiale kompetanse (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2007). Etersom det er plikt til grunnskoleopplæring i Norge og alle barn har rett til en offentlig grunnskoleopplæring

(Opplæringslova, 1998, § 2-1) går de aller fleste barn som er bosatt i Norge på skole. Med opplæringsplikt og en økende institusjonalisering er det naturlig at skolen, i tillegg til å arbeide med skolefag også arbeider med sosial kompetanse (Kvelling, 2008b). Elevens læringsutbytte bør sees i sammenheng med trivselsfremmende og forebyggende arbeid i skolen. Mestring av skolefag og trivsel henger ofte sammen. Det kan få alvorlige konsekvenser for enkeltelevener dersom opplæringen ikke fungerer både når det gjelder prestasjoner i skolefag og sosiale ferdigheter. En manglende oppnåelse innenfor disse aspektene kan skape begrensninger og hindre god livskvalitet både mens elevene går på skolen og senere i livet (Bogsti, 2012). Selv om skolen er anbefalt å utvikle en sosial læreplan er det ikke mange rettskilder som forsvarer i hvor stor grad veilederen for sosial kompetanse skal tillegges. De manglende kompetansemålene og avsatt tid etter fag- og timefordelingen i LK06 er med på å svekke elevenes rett til opplæring i sosial kompetanse sammenlignet med opplæringen i fag. Dette gjelder både for spesialundervisning og ordinær undervisning (Bogsti, 2012).

Prinsippet om tilpasset opplæring, likeverdig opplæring og inkluderende opplæring er hjemlet i opplæringsloven og er tre overordnede prinsipper for opplæringen i norsk skole (Bogsti, 2012). En inkluderende opplæring fordrer at skolen tar hensyn til elevenes behov og forutsetninger. Elevene må møtes med respekt og tillit uavhengig av sin bakgrunn og opplæring må tilpasses og organiseres slik at den blir inkluderende for alle skolens elever (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Som en del av en inkluderende opplæring bør skolen tilpasse den generelle opplæringen i klasserommet til alle elevenes behov. Dette kan for eksempel bety at i en klasse hvor en elev har behov for visuell støtte så blir det lagt til rette for at det brukes i den generelle undervisningen for hele klassen. Andre elever kan også profitere på en slik tilrettelegging (Hendis, 2008). Tilpasset opplæring er et grunnleggende element i fellesskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Opplæringslova (1998, § 1-3) sier at alle elever har rett på en opplæring som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetning. Tilpasset opplæring handler ikke bare om tilpassing av skolefaglige oppgaver, alle sider av elevens læringsmiljø skal bli ivaretatt (Bogsti, 2012). Prinsippet om tilpasset opplæring skal være et grunnleggende prinsipp for all opplæring og er en forutsetning for prinsippet om likeverdig opplæring. Gjennom tilpasset opplæring skal elevene få likeverdig muligheter uavhengig av deres forutsetninger og bakgrunn. Det vil si at elevene får like gode muligheter for utvikling hvor det tas utgangspunkt i den enkeltes elev ståsted. En likeverdig opplæring er ikke nødvendigvis det samme som likhet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Bogsti (2012) hevder at opplæringsloven tilbyr opplæring i to alternative kategorier. Den ene kategorien er ordinær opplæring som også er der den største andelen av elevene i grunnskolen mottar opplæring (Bogsti, 2012). Spesialundervisning er den andre kategorien (Bogsti, 2012) og denne undervisningen er for de elevene som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 5-1). I utgangspunktet er spesialundervisningen styrt av de samme reglene som ordinær opplæring (Bogsti, 2012). Elever som mottar spesialundervisning skal så langt det passer ha det samme innholdet i opplæringen som de elevene som ikke mottar spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-5). Veilederen for spesialundervisning skriver at som en hovedregel skal eleven få sin opplæring i klassen. Dette gjelder også for elever som får spesialundervisning. Å få opplæring i klassen sin er med på å ivareta elevens sosial tilhørighet. En sammenholdt klasse ansees å være en bærebjelke i fellesskolen samtidig som det er en sentral funksjon med hensyn til elevenes inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Opplæringslova (1998, § 5-5) gir spesialundervisning hjemmel for unntak om innholdet i opplæringen og om kompetansekrav. For noen elever er bortvalg, eller avvik fra kompetansemålene i LK06 nødvendig. Dette må vurderes individuelt i hver enkelt sak. Det presiseres i veilederen for spesialundervisning at avvik fra læreplanene for fag kan føre til et manglende kunnskapsgrunnlag som får konsekvenser for videre skolegang. Avvik fra kompetansemålene kan også resultere i manglende grunnlag for vurdering av karakter (Utdanningsdirektoratet, 2014a). De elevene som mottar spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan (IOP) som viser mål og innhold i opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 5-5). En individuell opplæringsplan skal bidra til å sikre og synliggjøre en individualisert opplæring for de elevene som mottar undervisning som avviker fra læreplanverket (Stangvik, 2001).

2.2.4 Avklaring og ivaretagelse av retten til spesialundervisning

Saksgangen og arbeidet med spesialundervisning skal foregå i flere ledd for å avklare og ivareta retten til spesialundervisning. Dette er en samarbeidsprosess mellom flere aktører, spesielt skole og pedagogisk-psykologisk-tjeneste, men også foreldre og eleven selv (Nilsen & Herlofsen, 2012; Nilsen, 2012). *Pedagogisk-psykologisk tjeneste*, ofte forkortet PPT eller PP-tjenesten er et lovpålagt rådgivende organ i kommune og fylkeskommune (Utdanningsdirektoratet, 2014d) som er regulert av blant annet opplæringslova (1998, § 5-6). Målet med PP-tjenestens arbeid er å hjelpe barn, unge og voksne som har en vanskelig

opplærings situasjon eller strever i utviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2014d). Deres tjenester kan deles inn i to hovedoppgaver, systemrettet støtte og individrettet støtte (Glavin, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2014d). Systemrettet støtte kan gis gjennom bistand til kompetanse- og organisasjonsutvikling og råd og veiledning om pedagogisk ledelse. Individrettet støtte kan gis gjennom råd og veiledning til skoler, barnehage og foreldre til barn som har særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2014d). Utarbeiding av sakkyndig vurdering er en av de vanligste arbeidsoppgavene når det kommer til individrettet støtte og over halvparten av PP-tjenestens klienter knyttes til sakkyndig vurdering av retten til spesialundervisning (Glavin, 2008). Tall fra Grunnskolens Informasjonssystem viste at 7,9 prosent av elevene i grunnskoleopplæringen mottok spesialundervisning per 1.10.2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I Riksrevisjonens undersøkelse fra 2011 kommer det fram at det er så store forskjeller mellom kommuner i omfang av spesialundervisning at det ikke kan forklares med en naturlig variasjon av antall elever med særskilte behov. Dette store skille øker risikoen for at bruk av spesialundervisning ikke samsvarer med opplæringslovens krav om vurdering av elevens læringsutbytte (Riksrevisjonen, 2011).

Gjennom spesialundervisningens tiltakskjede beskrives det ulike hovedfaser som har sitt utgangspunkt i statlige retningslinjer og regelverk som skal bidra til avklaring og ivaretagning av retten til spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2012; Nilsen, 2012). Tiltakskjeden starter med *førtilmeldingsfasen* hvor lærer melder om mulig behov for spesialundervisning til rektor. Neste fase er *tilmeldingsfasen* hvor skolen sender en henvisning til PP-tjenesten. I *utrednings- og tilrådningsfasen* skal PP-tjenesten utrede elevens behov for spesialundervisning og utarbeide en sakkyndig vurdering (Nilsen & Herlofsen, 2012; Nilsen, 2012). Det er PP-tjenestens oppgave å utarbeide sakkyndig vurdering der opplæringsloven krever det (Opplæringslova, 1998, § 5-6). I en sakkyndig utredning for en elev i skolen skal det tas stilling til elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Er ikke elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet tilfredsstillende har eleven rett på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Videre må elevens særlige behov og vansker som har betydning for utvikling og læring kartlegges. Som en forutsetning for planlegging av tiltak i opplæringen må elevens utviklingsmuligheter og læringspotensial også komme fram i den sakkyndige vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2014a). I de fagene eleven ikke vil ha tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet skal realistiske opplæringsmål vurderes med hensyn til elevens utviklingsmuligheter. Med utgangspunkt i kompetansemålene i LK06 skal PP-tjenesten vurdere hvilke opplæringsmål som vil være

realistiske for eleven å jobbe mot i de ulike fagene. Skolens evne til å tilpasse den ordinære opplæringen må også tas i betraktning. Riksrevisjonens (2011) undersøkelse viser at sakkyndige vurderinger inneholder beskrivelser av elevens vansker, mens elevens realistiske opplæringsmål i mindre grad blir konkretisert. Dette kan gjøre skolens muligheter til å gi elever med særskilte behov et tilpasset opplæringstilbud. Det er PP-tjenestens oppgave å vurdere hva som skal til for at eleven skal få et forsvarlig opplæringstilbud. Ved en slik vurdering står likeverdighetsprinsippet sentralt. For at elever med særskilte behov skal få en likeverdig opplæring må spesialundervisningen gi eleven omtrent like muligheter til å nå realistiske mål som elevene i ordinært opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Når det anbefales at en elev bør få spesialundervisning er det viktig at den sakkyndige vurderingen sier noe om omfang av elevens behov for spesialundervisningen. Dette gjøres ved at det angis antall timer med spesialundervisning som vil være nødvendig. Videre må det presiseres hvordan de angitte timene skal organiseres, for eksempel behov for å sette inn ekstra personal eller personal med særskilt kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Det er ingen paragraf i opplæringsloven som legger føringer for hva som ansees som rimelig saksbehandlingstid når det skal utarbeides en sakkyndig vurdering. Det er saksbehandlingsreglene etter forvaltningsloven som skal benyttes (Opplæringslova, 1998, § 15-1) og en saksbehandlingstid på tre måneder kan være for lang tid (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Riksrevisjonens (2011) rapport viser at 70 prosent av kommunen som deltok i undersøkelsen har en gjennomsnittlig behandlingstid på over tre måneder fra tilmelding til det foreligger en sakkyndig vurdering, mens 1/5 av PP-tjenestene har over seks måneders gjennomsnittlig saksbehandlingstid. Neste fase er *vedtaksfasen*. Skoleeier, eventuelt rektor eller annen vedkommende etter delegering skal fatte et enkeltvedtak om spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2012; Nilsen, 2012). En sakkyndig vurdering er en rådgivende uttalelse fra PP-tjenesten som skal ligge til grunn før det fattes et enkeltvedtak om spesialundervisning. Vurderingen er ikke bindende, men dersom kommunens eller fylkeskommunens enkeltvedtak avviker fra den sakkyndige vurderingens anbefaling i innhold, omfang og organisering må det begrunnes. Avvik fra den sakkyndige vurderingen kan ikke begrunnes i mangel på økonomiske ressurser (Hendis, 2008). Likevel kommer det fram i Riksrevisjonens (2011) undersøkelse at alle deltagende fylkesmenn viser til tilfeller der elevens enkeltvedtak avviker fra PP-tjenestens anbefalinger begrunnet med økonomi. Når slike tilfeller oppstår gir det en økt risiko for at enkeltvedtaket ikke er fattet etter vurdering av elevens læringsutbytte (Riksrevisjonen, 2011). Videre kommer det fram i undersøkelsen at det i 2007 og 2008 var mangelfulle enkeltvedtak om i spesialundervisning i 60 prosent av

kommunene det ble ført tilsyn med. Opplæringstilbudet skolen forpliktes å gi eleven gjennom enkeltvedtak ble i liten grad konkretisert med tanke på innhold, omfang eller organisering. Dette gir en risiko for at eleven får et uforsvarlig opplæringstilbud (Riksrevisjonen, 2011). I *planleggings- og gjennomføringsfasen* skal skolen utarbeide en individuell opplæringsplan til eleven og deretter gjennomføre spesialundervisningen (Nilsen & Herlofsen, 2012; Nilsen, 2012). Etter tilsyn utført i 2007 og 2008 kommer det frem at 25 prosent av kommunene det ble utført tilsyn ved hadde mangelfulle individuelle opplæringsplaner. Spesielt med hensyn til konkretisering og beskrivelser av elevens opplæringsmål. Dette bidrar til utfordringer når elevens måloppnåelse skal vurderes. Siste fase i spesialundervisningens tiltakskjede er *vurderingsfasen*. I denne fasen utarbeider skolen en halvårsrapport for eleven som tar for seg opplæringen og elevens utvikling (Nilsen & Herlofsen, 2012; Nilsen, 2012). Det kommer også fram i tilsynet fra 2007 og 2008 at omtrent 20 prosent av kommunenes halvårsrapporter har svakheter. Dette danner et svakt grunnlag for videre arbeid og snevrer inn mulighetene for nødvendige justeringer av opplæringstilbudet for elever som mottar spesialundervisning (Riksrevisjonen, 2011). Fra 1. august 2013 ble halvårsrapport erstattet med årsrapport, dette ble gjort for å redusere rapporteringsbyrden i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2014a). I vurderingsfasen skal skolen også vurdere om det er behov for gjentatt tilmelding til PP-tjenesten. Opplæringsloven regulerer ikke varigheten av en sakkyndig vurdering, men veilederen for spesialundervisning skriver at en grundig sakkyndig vurdering der elevens behov i liten grad har endret seg kan gjelde for mer en ett opplæringsår. Det er PP-tjenesten som fastsetter varigheten på den sakkyndige vurderingen, men det er skolen oppgave å utarbeide et godt system for gjentatt tilmelding når den sakkyndige vurderingen utløper (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Selv om leddene i spesialundervisningens tiltakskjede skal bidra til å ivareta elevenes rettssikkerhet kommer det fram i Riksrevisjonens (2011) rapport en rekke funn som bidrar til en svekkelse av kvaliteten på spesialundervisningen, noe som kan resultere i at prinsippet om en likeverdig opplæring ikke oppfylles. Saksbehandlingskrav i opplæringsloven skal bidra til å sikre forsvarlig kvalitet og innhold i spesialundervisningen og planlegging og gjennomføring skal dokumenteres. Undersøkelsen viser at det er en rekke svakheter med hensyn til overholdelse av reglene for saksbehandling for spesialundervisning i grunnskolen (Riksrevisjonen, 2011).

2.2.5 Habilitering i skolen

Ved seksårsalderen starter barn på et 13-årig skoleløp. Barn og unge tilbringer mye av tiden sin på skolen og skolen legger et viktig grunnlag for deres utvikling og læring. For elever med funksjonshemninger gir skolen muligheter, men det oppstår ofte en del utfordringer (Hendis, 2008). For elever med en utviklingshemming må begrepet opplæring slik det vanligvis brukes i skolen utvides og omfatte langt mer enn bare skolefaglige læringsoppgaver (Gomnæs & Rognhaug, 2012; Hendis, 2008; Stangvik, 2001). For at opplæringen skal ha en funksjonell verdi i livssammenheng vil dette innebærer for eksempel opplæring innenfor funksjoner som ikke nødvendigvis dekkes av læreplanverket (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Elever med ulike funksjonshemninger vil i større grad være avhengig av voksne som ser og forstår deres utvikling og behov i et mer helhetlig og langsiktig perspektiv. Skolen har en viktig rolle i habiliteringstilbudet til barn og unge med særskilte behov, den opplæringen eleven mottar vil være skolens bidrag i habiliteringsarbeidet (Hendis, 2008). Gomnæs & Rognhaug (2012) anser trening i ADL-ferdigheter å være ”hovedfaget” i opplæring og habilitering av mennesker med en utviklingshemming. Habilitering i skolen vil strekke seg utover de føringene som ligger til grunn i opplæringsloven og LK06 (Hendis, 2008). Dersom det vurderes slik at en elev har behov for trening i ADL-ferdigheter kan det regnes som en del av skolens opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Habilitering handler om å støtte og bygge opp samspill, funksjoner og livskvalitet hos mennesker med medfødte eller tidlige ervervede funksjonshemninger (Forente Nasjoner referert i von Tetzchner, Hesselberg, & Schiørbeck, 2008). Livskvalitet bør være det overordnede målet i habiliteringsarbeidet. De praktiske målene i habiliteringen er individuelle og varierer fra person til person (von Tetzchner et al., 2008). Vanligvis organiseres habiliteringsarbeidet gjennom en ansvarsgruppe som møtes 1-3 ganger i året. Ansvarsgruppen utvikler en individuell plan (IP) som skal bidra til samordning av tiltak. Alle kommuner skal ha en enhet som koordinerer habiliteringstilbudet (Hesselberg & Tetzchner, 2008). Enheten har blant annet ansvar for å oppnevne en koordinator (Forskrift om habilitering og rehabilitering, 2011, § 6). Et viktig redskap i habiliteringsarbeidet er målstyring hvor det defineres både kortsiktige og langsiktige mål som følges. Arbeidet med habilitering handler om behov som er her og nå, men også om forebyggende arbeid og om en planlegging i et langsiktig perspektiv er viktige elementer (Hesselberg & Tetzchner, 2008).

Når det snakkes om et langsiktig perspektiv bør det planlegges minst 5-10 år frem i tid (Hendis, 2008).

Opplæringen skolen gir må være en del av elevens individuelle plan (Hendis, 2008). En individuell plan som er godt gjennomarbeidet kan gjøre arbeidet for skolen enklere med hensyn til rammebetingelser og prioriteringer av mål i spesialundervisningen (Hesselberg & Tetzchner, 2008). PP-tjenesten er en viktig samarbeidspartner for skolen da deres sakkyndighetsarbeid og veiledning er med på å bidra til at eleven får et godt opplæringstilbud (Hendis, 2008).

3 Metode

Metode handler om hvilken måte forskeren samler inn og analyserer data på (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette prosjektets problemstilling søker PP-rådgiveres opplevelser av muligheter og begrensninger i LK06 for elever med lett grad av utviklingshemming og det vil legge føringer for hvilken metode jeg har valgt. I dette kapittelet vil jeg beskrive det vitenskapsteoretiske perspektivet prosjektet tar utgangspunkt i. Videre vil valg av metode, planlegging av undersøkelsen og bearbeiding og analyse vil bli gjort rede for. Til slutt vil etiske hensyn og reliabilitet, validitet og generalisering bli drøftet før jeg tar for meg metodiske begrensninger.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Det vitenskapsteoretiske perspektivet vil danne et utgangspunkt for hvordan forskerens forståelse av datamaterialet utvikles. Forståelsen som utvikles vil gjensidig påvirkes av forskerens teoretiske utgangspunkt og de tendensene forskeren ser i det innsamlede datamaterialet (Thagaard, 2013). Det vil gjøres rede for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i dette prosjektet som tar utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv og førforståelse.

Hermeneutikken springer ut fra humanistiske fag (Befring, 2007) og ble opprinnelig brukt til tolking av hellige tekster (Gall, Gall, & Borg, 2007). Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller forståelselære (Krogh, 2014). Fortolkning og forståelse handler om å forsøke å forklare noe som er uklart eller finne en mening i noe (Dalland, 2012). I forbindelse med denne undersøkelsen søker jeg å fortolke/forstå informantenes uttalelser i form av transkriberte lydopptak. Hermeneutikken som vitenskapsteoretisk tilnærming fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som først begripes. For å få til dette må budskapet som tolkes sees i en helhet (Dalen, 2011). Med et hermeneutisk perspektiv vektlegges tolking av menneskelige fenomener ved å søke forstå hvordan de ulike delene forholder seg til helheten (Gall, Gall, & Borg, 2007). Forskeren må også se på hvordan helheten passer den enkelte delen (Dalen, 2011). Det pågår kontinuerlig en prosess frem og tilbake mellom tekstens deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne vekslende prosessen mellom del og helhet betegnes som den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014). I dette prosjektet tar jeg sikte på å bruke den hermeneutiske sirkelen for å oppnå en dypere forståelse av meningene i intervjuene.

Det vi forstår springer ut fra vår *førforståelse*. Vår førforståelse består av de oppfatninger og meninger vi allerede har av det fenomenet vi skal studere (Dalen, 2011). I dette prosjektet vil min førforståelse påvirkes av den kunnskapen jeg hadde ved prosjektets start og den teorien jeg har brukt i oppgaven. Min førforståelse består av erfaringene jeg har gjort meg i praksis og min refleksjon rundt oppgavens teoretiske utgangspunkt. Denne førforståelsen har jeg med meg i møte med informantene og når empirien skal tolkes.

3.2 Valg av metode

Valg av metode for dette prosjektet ligger under en kvalitativ forskningstilnærming. Kvalitativ forskning er ofte fleksibel og tar sikte på en faglig dybdeorientering hvor det fokuseres på å forstå meningsinnholdet (Befring, 2007). Det er en vektlegging av forståelse heller enn en forklaring på området man forsker på (Tjora, 2012). Innenfor en kvalitativ forskningstilnærming er det et mål å få en forståelse av fenomenet som undersøkes fra informantens perspektiv. En kvalitativ forskningstilnærming har også fokus på opplevelsedimensjonen (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2011). Det finnes mange måter å samle inn kvalitativ data på (Befring, 2007). For å kunne besvare prosjektets problemstilling ønsker jeg beskrivende og fyldig informasjon om hvordan PP-rådgivere opplever muligheter og begrensninger i LK06 når det skal velges mål for elever med let grad av utviklingshemming med hensyn til et livsløpsperspektiv. Jeg søker etter erfaringer og opplevelsedimensjonen står sentralt i problemstillingen. I følge Dalen (2011) er et kvalitativt forskningsintervju godt egnet for til å gi forsker innsikt i informantens tanker og erfaringer.

Intervju er en samtaleform som gjerne har en struktur og en hensikt. Hensikten med et forskningsintervju er få frem informantens kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskningsintervjuet er en faglig samtale med forberedte temaer eller spørsmål som har utgangspunkt i en problemstilling (Johnsen, 2006). Det er forskeren som styrer og definerer samtalen, derfor er ikke forskningsintervjuet en samtale mellom likeverdige deltagere (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel vil det være et mål for forskeren å oppnå så god kontakt som mulig med informanten (Johnsen, 2006).

Et intervju kan foregå på ulike måter (Kvale & Brinkmann, 2015). Til dette prosjektet har valget falt på *semistrukturert forskningsintervju*. Målet med et semistrukturert forskningsintervju er hovedsakelig å skape en fri samtale rundt temaer forskeren har bestemt i

forkant (Tjora, 2012). Ved et semistrukturert forskningsintervju er det utarbeidet en intervjuguide med bestemte spørsmål eller tema i forkant av intervjuet. For å få mer utfyllende informasjon kan intervjueren følge opp med mer utdypende spørsmål.

Temaene/spørsmålene kan også hjelpe forskeren å styre samtalen (Dalen, 2011; Johnsen, 2006). Temaene/Spørsmålene i intervjuguiden vil legge et grunnlag for samtals innhold, men vil også åpne opp for innspill fra informanten (Johnsen, 2006). Semistrukturert intervju er godt egnet til å hente inn en større dybde informasjon fra informantene. Denne type intervjuform egner seg best for mindre utvalg (Johnsen, 2006).

3.3 Planlegging av undersøkelsen

Med utgangspunkt i formulert problemstilling og forskningsspørsmål hvor jeg søker etter PP-rådgiveres opplevelse av muligheter og begrensninger for elever med lett grad av utviklingshemming når det skal velges opplæringsmål med hensyn til et livsløpsperspektiv startet planleggingen av undersøkelsen. Informanter ble valgt og før intervjuene ble gjennomført ble det søkt om tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Videre vil utvalg, utarbeidelse av intervjuguide, søking av tillatelse fra NSD og gjennomføring av prøveintervju og intervju bli redegjort for.

3.3.1 Utvalg

Som det kommer frem i prosjektets problemstilling er jeg ute etter PP-rådgiveres opplevelser av fenomenet som skal undersøkes. Utvalget til dette prosjektet vil derfor bestå av PP-rådgivere. Det finnes ingen fasit på hva som er det rette antall informanter i et utvalg. Er utvalget for stort kan det bli vanskelig å gå i dybden av materialet (Johnsen, 2006), er utvalget for lite kan det være vanskelig å vurdere om tolkningene kan gjelde i andre sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2015). Basert på at det skulle utføres semistrukturerte intervju som vil kunne gi mye data mente jeg at fire til fem informanter vil være et passende utvalg for denne undersøkelsen ut ifra prosjektets rammer.

Kriterieutvalg

Dalen (2011) hevder at for forskere som har lite erfaring kan kriterieutvelging være ”en tryggere vei” for å finne et egnet utvalg til å belyse de spørsmålene som reises i prosjektet. For å belyse PP-rådgiveres opplevelser av fenomenet som undersøkes ønsket jeg kriterier som ville gi meg PP-rådgivere som for det første har erfaring med oppfølging og skriving av

sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming. For det andre som har fulgt en eller flere elever med lett grad av utviklingshemming gjennom minst ett helt skoleår. Kriteriene som er valgt har som hensikt å finne best egnet utvalg for å svare på oppgavens problemstilling, av den grunn ble utvalget basert på følgende kriterier:

1. Har minimum to års erfaring som PP-rådgiver
2. Har erfaring med utarbeidelse av sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming

Endelig utvalg

Proessen med å få tak i et egnet utvalg startet ved at jeg fant frem kontaktinformasjon til ti forskjellige PP-tjenester. Jeg forsøkte så å komme i kontakt med lederne på telefon. De jeg kom i kontakt med som ikke takket nei fikk tilsendt en informasjonsmail (se vedlegg 1). Den tok utgangspunkt i en mal jeg utarbeidet i forkant med informasjon om prosjektets formål, oppgavens problemstilling og kriterier for utvalget. Det skulle vise seg å være noe vanskeligere enn først antatt og komme igjennom på telefon til mange av PP-tjenestene. Flere av PP-tjenestene lyktes jeg ikke med å opprette telefonkontakt med leder. De av lederne jeg fant mailadresse til fikk tilsendt informasjonsmail tilnærmet den jeg sendte til de jeg allerede hadde vært i kontakt med på telefon. De som ikke besvarte informasjonsmailen forsøkte jeg å oppnå telefonkontakt med etter to uker. Det var fortsatt ikke alle som var tilgjengelige.

Det endelige utvalget bestod til slutt av tre informanter, noe som er mindre enn det jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Samtlige av informantene oppfylte kriteriene som var satt. Informantene har til sammen 20 års erfaring som PP-rådgivere og de dekker tre forskjellige kommuner med omtrent 35 000 innbyggere totalt.

3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden (se vedlegg 2) bygger på teori om mennesker med lett grad av utviklingshemming, deres utfordringer og opplæringsbehov. Videre bygger intervjuguiden på LK06, aktuelt lovverk og Utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning. Til slutt tar intervjuguiden utgangspunkt i opplæring i et livsløpsperspektiv for mennesker med utviklingshemming. Målet mitt har vært å lage åpne spørsmål for at informanten skal få muligheten til å utdype der de føler de har mer å fortelle. Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet etter det Dalen (2011) omtaler som ”traktprinsippet”. Det vil si at jeg starter med

spørsmål som er av en mer generell karakter før man spisser spørsmålene mer inn mot problemstillingens kjerne. Innledende stilte jeg et åpent spørsmål som oppvarmingsspørsmål hvor informanten skulle få anledning til å fortelle om sin arbeids- og utdanningsbakgrunn. Dette spørsmålet ble valgt i håp om å skape en avslappet stemning i intervjusituasjonen. En avslappet stemning til informanten er en forutsetning for lykkes med intervjuet (Tjora, 2012). Intervjuguiden er delt inn i fem deler, inkludert innledning og avslutning. Det er tre hoveddeler som er basert på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmålene. Målet med spørsmålene i disse delene var at informanten skulle få mulighet til å reflektere rundt intervjuets temaer. Første hoveddel omhandler *elever med lett grad av utviklingshemming*. Disse spørsmålene søker etter PP-rådgiverens forståelse og opplevelse av elevgruppen, deres behov og deres opplæringstilbud i skolen. Den andre hoveddelen omhandler *bruk av Kunnskapsløftet i sakkyndig vurdering* går inn på ulike aspekter ved bruk av LK06 i sakkyndighetsarbeid for elever med lett grad av utviklingshemming. Den tredje hoveddelen handler om *opplæring i et livsløpsperspektiv*. Avslutningsvis valgte jeg å åpne ”trakten” slik at informantene skulle få anledning til å legge til om det var noe de syns manglet i samtalen.

3.3.3 Tillatelse fra NSD

Før oppstart av intervjuene ble det søkt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om tillatelse til å oppsøke informantene jeg ønsket å bruke i undersøkelsen. Det ble fylt ut et skjema på NSDs nettside med vedlegg av både prosjektplan, intervjuguide og informasjonsskriv. Da jeg mottok godkjenningen fra NSD (se vedlegg 3) hadde jeg valgt å endre prosjektets problemstilling og informantgruppe og måtte derfor melde fra om endringene som var gjort. Da dette gikk i orden (se vedlegg 4) gikk jeg i gang med å rekruttere en prøveinformant. Videre tok jeg kontakt med ledere i ulike PP-tjenester for å finne et egnet utvalg til undersøkelsen.

3.3.4 Prøveintervju

Dalen (2011) hevder at det alltid må utføres minst ett prøveintervju ved kvalitative intervjustudier. Intervjuguiden ble derfor testet ved ett prøveintervju med en PP-rådgiver jeg kom i kontakt med gjennom en bekjent. Jeg kjente ikke til prøveinformanten fra før. Vedkommende har 10 år erfaring som PP-rådgiver og jobber med elever med ulike vansker i skolen. Prøveinformanten oppfylte begge kriteriene som er satt for utvalget. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg testet intervjuguiden og min rolle som intervjuer. Det ble brukt

lydopptaker under intervjuet for å få testet at det tekniske utstyret virket etter sin hensikt. Lydopptaket gjorde det også slik at jeg fikk muligheten til å høre igjennom intervjuet flere ganger for å kunne forbedre både meg selv og intervjuguiden. Etter å ha hørt igjennom lydopptaket flere ganger vurderte jeg at jeg i hovedsak fikk gode svar med de spørsmålene jeg stilte, men to av spørsmålene kunne være litt utydelige. Av den grunn endret jeg litt på formuleringen av disse spørsmålene for at de skulle bli mer tydelige.

3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført ved PP-kontorene der informantene er ansatt. Mitt inntrykk etter å ha forsøkt å få tak i informanter er at PP-rådgivere arbeider under et relativt stort tidspress. Ved å gjennomføre intervjuene på deres kontorer var kanskje terskelen for å delta noe lavere enn om de måtte brukt tid på å reise til et annet lokale. Samtidig kan intervju som er gjennomført på deres "hjemmebane" skape en tryggere atmosfære for informantene, og dermed en mer avslappet stemning. For å kunne ta vare på informantenes uttalelser ble det brukt lydopptaker under intervjuene. Lydopptakeren gjorde meg trygg på at jeg fikk med meg alt som ble sagt og det gjorde det lettere for meg å konsentrere meg om det som ble sagt og respondere på det. I følge Dalen (2011) er det å lytte til informanten og gi dem tid til å uttale seg en forutsetning for at informasjonen skal kunne brukes i forbindelse med forskning. I forbindelse med intervjuene hadde jeg sørget for ikke å ha andre avtaler i etterkant av intervjuet slik at jeg var sikker på at tidspress ikke ville påvirke meg. I informasjonsskrivet som ble sendt ut i forkant hadde jeg opplyst om at intervjuet ville vare i omtrent en time selv om prøveintervjuet kun varte i 35 minutter. Dette valgte jeg å gjøre fordi jeg i forkant av intervjuene ikke kunne vite nøyaktig hvor lang tid det ville ta, men også fordi jeg ikke ønsket at informanten skulle oppleve tidspress mot slutten av intervjuet. Jeg opplevde at jeg fikk god kontakt med alle informantene og at de velvillig delte av sine erfaringer og kunnskap innenfor et tema de alle uttrykte at de opplevde som viktig. Etter at jeg hadde forlatt lokalet der intervjuet fant sted førte jeg loggbok for å sikre at non-verbal kommunikasjon ikke gikk tapt.

3.4 Bearbeiding og analyse

Bearbeidingen av datamaterialet startet med transkripsjon av lydopptakene fra intervjuene. Videre forsøkte jeg å finne sammenhenger mellom empirien og teorien. Transkripsjonene ble inndelt i forskjellige temaer og den hermeneutiske sirkel fikk en sentral rolle her.

Dataprogrammet NVIVO ble brukt som et hjelpemiddel for en mer systematisk bearbeidelse av den tekstlige dataen i analyseprosessen. Richard referert i Dalen (2011) hevder at bruk av dataprogram kan gi flere analytiske fordeler.

3.4.1 Transkripsjon av intervjuene

”Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen” (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet har tale blitt omformet til tekst. Det er denne prosedyren som gjør intervjuene tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å ivareta intervjuene best mulig ble de transkribert umiddelbart. Fra en samtale mellom to personer som er fysisk tilstede og til et lydopptak oppstår det en abstraksjon og man mister for eksempel kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har jeg forsøkt å unngå ved å skrive loggbok umiddelbart etter gjennomført intervju. Når lydopptaket så blir omformet til tekst oppstår enda en abstraksjon hvor blant annet tonefall går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015). I et forsøk på å unngå dette har jeg aktivt brukt lydopptakene også etter at jeg var ferdig med transkriberingen. Dette har gjort meg enda bedre kjent med materialet, selv om det ikke vil gi leseren en innsikt i informantens non-verbale kommunikasjon. Likevel håper jeg at dette har bidratt til å styrke bruk av den innsamlede dataen i presentasjon av analysen.

Det er ikke en fasit på hva som er den korrekte måten å transkribere på. Det er heller mer nyttig å vurdere hva som er mest hensiktsmessig for min forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkribering av tale til tekst er en oversettelse og ordrette transkripsjoner kan gi kunstige konstruksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor ble transkripsjonene oversatt til et mer formell og skriftlig stil. Av etiske hensyn ønsket jeg også en transkripsjon som ville gjøre informantens uttalelse mer flytende enn det muntlige språket fort kan være slik at de ikke skulle føle seg støtt eller fornærmet dersom de skulle gjenkjenne sine utsagn i publikasjon. I transkripsjonsprosessen ble jeg derfor nødt til å ta noen valg. Jeg har valgt å utelate pauser, ikke-språklige lyder som for eksempel sukking, og lyder som ”eh” og ”hmm” som gjerne kom frem når informanten trengte litt tenketid. For å bevare konfidensialiteten anonymiserte jeg uttalelser som kunne føre til gjenkjenning allerede i transkriberingsprosessen, dette ble også gjort av etiske hensyn.

3.4.2 Metode for analyse

”Å *analysere* betyr å dele noe opp i biter eller elementer” (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet vil informantenes transkriberte utsagn deles opp i kategorier. Innenfor kvalitativ forskning har analyse som formål å øke kunnskapen om området det forskes på hos leseren uten at vedkommende trenger å gå igjennom den dataen som er innsamlet (Tjora, 2012). I analysen har målet mitt vært å finne en sammenheng mellom empiri og teori. Dette har jeg gjort ved å bruke abduksjon. Abduksjon er et samspill mellom induktive og deduktive tilnærminger (Thagaard, 2013). Den abduktive tilnærmingen innebærer at forskeren tar utgangspunkt i enkelttilfeller i empirien kombinert med bruk av teoretiske begreper og forestillinger (Dalen, 2011). For denne undersøkelsen har dette betydd at jeg har hatt et utgangspunkt i teori som ble etablert i forkant, i tillegg har det blitt utviklet noen nye teoretiske perspektiver gjennom analysen.

Analysen av den innsamlede dataen gjennom forskningsintervjuene tar utgangspunkt i Thagaard (2013) sin beskrivelse av temasentrert analytisk tilnærming. Ved en slik tilnærming vil temaene i prosjektet få oppmerksomheten. Dette innebærer at forskeren studerer den informasjonen som kommer frem om hvert enkelt tema fra alle informantene, for så å sammenligne informasjonen. Hensikten med en slik tilnærming vil være å gå i dybden innenfor hvert enkelt tema for å kunne oppnå en dypere forståelse innenfor hvert av temaene (Thagaard, 2013). Temasentrert analytisk tilnærming har som hensikt å bidra til en dypere forståelse av meningsinnholdet i informantenes utsagn. For at jeg skulle kunne ivareta et helhetlig perspektiv ved bruk av temasentrert analytisk tilnærming vil en hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming med den hermeneutiske sirkel kunne bidra til en kontinuerlig vekslende prosess mellom del og helhet. For min analyse innebærer dette at PP-rådgivernes temainndelte utsagn ikke bare sees opp mot hverandre, utsagn mot utsagn innenfor hvert tema, jeg må også se informantens enkelte utsagn opp mot hele deres intervju for å skape en helhet. På den måten kan jeg oppnå en helhet og en dypere forståelse.

Etter at transkripsjon av intervjuene var gjennomført startet analyseprosessen. Den innsamlede dataen ble analysert etter hovedtemaene intervjuguiden har som utgangspunkt. En videre beskrivelse av analysen vil bli presentert i kapittel 4.

3.5 Etiske hensyn

I kvalitativ forskning er man gjerne tett på de man forsker på (Tjora, 2012). Temaet for dette prosjektet kan sies å være av en generell karakter og går i liten grad inn på mer følsomme og personlige temaer. Men når et kvalitativt forskningsintervju skal gjennomføres må man likevel gjøre noen etiske vurderinger. Vitenskapelig virksomhet er regulert av overordnede etiske prinsipper, nedfelt både i retningslinjer og lovverk (Dalen, 2011). Aktuelt for dette prosjektet vil være Personopplysningsloven (2000) og De nasjonale forskningsetiske komiteers forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006).

I Personopplysningsloven (2000, § 31) står det at behandling av personvernopplysninger må meldes til Datatilsynet i forkant av behandlingen. Derfor er dette prosjektet meldt til NSD som er personvernombud for forskning. En hovedregel er at deltagere i forskningsprosjektet har gitt sitt informerte og frie samtykke før prosjektet settes i gang (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). For å sikre at dette blir gjort riktig ble det i forkant av intervjuene sendt ut et informasjonsbrev til informantene hvor de ble orientert om alle forhold som angår deres deltagelse i prosjektet (se vedlegg 5). I samme informasjonsskriv ble de opplyst om at det er frivillig og delta og at man kan trekke seg fra prosjektet, når som helst uten negative konsekvenser. Informantene har krav på at all informasjon om personlige forhold blir behandlet konfidensielt, og vanligvis må forskningsmateriale anonymiseres (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). I dette prosjektet vil all fremstilling av informasjon anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å identifisere enkeltpersoner i publikasjon. Videre er det et krav at identifiserbare personopplysninger lagres forsvarlig, og ikke lenger enn det som er nødvendig for å gjennomføre prosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Datamaterialet fra intervjuene vil oppbevares utilgjengelig for uvedkommende og kun disponeres av meg. Ved innlevering av oppgaven vil all innsamlet data bli slettet. Dette ble det informert om i informasjonsskrivet.

3.6 Kvalitet på forskningen

Reliabilitet, validitet og generalisering er tre kriterier som indikerer kvaliteten på den kvalitative forskningen som er utført (Tjora, 2012). Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning må defineres på en annen måte enn slik begrepene defineres innenfor kvantitativ forskning hvor begrepene stammer fra. I den kvantitative forskningen bygger disse begrepene

på en naturvitenskapelig tenkemåte hvor det vitenskapsteoretiske fundamentet ikke er spesielt godt egnet til bruk i kvalitativ forskning. De standardiserte metodene for måling av validitet og reliabilitet i kvantitativ forskning vil ikke være hensiktsmessige å bruke innenfor kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Innenfor en kvalitativ forskningstilnærming vil det være viktig og eksplisitt definere hvilke prinsipper forskningen baserer seg på. Prosessene som gir oss resultatene må gjøres tydelige for at resultatene skal kunne oppnå troverdighet og overførbarhet (Thagaard, 2013). I dette kapittelet vil det gjøres rede for reliabilitet og validitet for bruk i kvalitativ forskning samt det vil beskrives hva som er gjort for å sikre dette. Validiteten vil drøftes etter Maxwells (1992) validitetskategorier. Maxwell (1992) beskriver fem validitetskategorier. Kategorien som omhandler evalueringsvaliditet har jeg valgt å utelate da dette ikke er like sentralt i den type forskning jeg har utført. Det har ikke vært et mål å evaluere denne undersøkelsen slik det vanligvis gjøres i for eksempel evalueringsforskning. Generalisering i kvalitativ forskning handler om hvorvidt forskningens resultater kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner. Før man vurderer generalisering må intervjuundersøkelsen vurderes som rimelig rimelige reliable og valide (Kvale & Brinkmann, 2015). Generalisering vil bli drøftet som en del validitetskategoriene til Maxwell (1992).

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet betegnes som pålitelighet og kan knyttes til troverdighet og konsistens i resultatene av forskningen (Tjora, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet brukes ofte i sammenheng med spørsmålet om andre forskere kan reprodusere det samme resultatet på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning hvor forskeren søker å fortolke vil det ikke være mulig å være helt nøytral eller objektiv i analysen (Tjora, 2012). Min førforståelse og kunnskaper om fenomenet som utforskes vil påvirke resultatene og kan sees på som støy. Tjora (2012) hevder at forskerens kunnskaper og førforståelse er en ressurs. For å kunne bidra til å styrke reliabiliteten til forskningen har jeg gjennom hele prosjektet søkt å justere min førforståelse underveis i forskningsprosessen.

Troverdighet innenfor kvalitativ forskning kan uttrykkes gjennom en vurdering av tillit til forskningen (Thagaard, 2013). Dette kan gjøres ved at forskeren argumenterer for reliabiliteten ved å gjøre rede for hvordan utviklingen til dataen har vært gjennom

forskningsprosessen (Thagaard, 2013). For å styrke reliabiliteten i den forskningen jeg har utført har jeg forsøkt å gi nøyaktige beskrivelser av forskningsprosessen i metodekapittelet.

Ettersom det er brukt en semistrukturert intervjuform har jeg forsøkt å lage en intervjuguide med åpne spørsmål. Enkelte av spørsmålene kan oppfattes noe mer lukkede fordi jeg anså det som best egnet. De lukkede spørsmålene har hatt oppfølgingsspørsmål slik at informantene får muligheten til å utdype svarene sine. Jeg har også forsøkt å unngå ledende spørsmål. For å teste intervjuguiden ble det foretatt ett prøveintervju. Dette bidro til endringer i formuleringen av enkelte spørsmål for å unngå utydighet. I gjennomførelse av intervjuene opplevde jeg at jeg fikk god kontakt med informantene og at temaet for prosjektet engasjerte. Dette tror jeg har bidratt til åpenhet og ærlighet rundt mange av spørsmålene. Dette synes jeg kom spesielt godt frem når de ytret sine meninger om LK06. Transkriberingen ble utført mens intervjusituasjonene fortsatt satt friskt i minnet. Det ble brukt lydopptak som ble avspilt gjentatte ganger for å sikre at informantenes utsagn kom med i transkripsjonen. Metode for analytisk tilnærming er beskrevet for å vise leseren hvordan jeg har gått frem for å analysere og bearbeide den innsamlede dataen. I presentasjon av data og drøfting av resultater har jeg forsøkt å skille data fra egne analyser. I presentasjonen av resultatene er dette gjort ved at det er brukt innrykk på informantenes utsagn. I drøfting av resultatene er informantenes uttalelser forsøkt tydeliggjort ved måten jeg har ordlagt meg på. Bruk av lydopptaker har gjort det mulig for meg å bruke direkte sitater av informantenes uttalelser. På den måten har informantenes stemme til en viss grad blitt mer synlig for leseren. Det er forsøkt å velge ut hensiktsmessige sitater som presenterer noe som kan stå for flere av informantene, men også det som er annerledes og mer sjeldent.

3.6.2 Validitet

Validitet vil si hvor gyldig noe er (Johnsen, 2006). Innenfor samfunnsvitenskapen vil validitet handle om hvor godt egnet metoden som anvendes er til å undersøke det den var tiltenkt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten vil drøftes i henhold til Maxwells (1992) følgende validitetskategorier: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliseringsvaliditet. Maxwell (1992) hevder at han har forsøkt å unngå å bruke eller tilpasse sine validitetskategorier til typologiene som er utviklet for å måle validitet i kvantitativ forskning. Videre hevder Maxwell (1992) at han ikke mener at validitet

i kvantitative og kvalitative forskningstilnæringer er uforenlige, men at fremgangsmåten i de ulike forskningstilnæringerne er avhengige av å forstå ut i fra sine egne premisser.

Deskriptiv validitet er i følge Maxwell (1992) det primære aspektet ved validitet, og de andre validitetskategoriene vil være avhengig av den deskriptive validiteten. Deskriptiv validitet går ut på at forskeren fanger opp og rapporterer det informanten faktisk sa. Den innsamlede dataen må være korrekt og presist gjengitt for at den deskriptive validiteten skal kunne være sterk (Maxwell, 1992). Jeg har forsøkt å styrke den deskriptive validiteten i forskningen ved å bruke lydopptak ved innsamling av data. Lydopptakene har bidratt til at informantens utsagn ble gjengitt i transkripsjonene akkurat slik de ble uttalt under intervjuene.

Tolkningsvaliditet handler om hvorvidt forskerens forståelse og tolkning av informantens utsagn stemmer overens med informantens mening. Å forstå utsagnene fra deltagerens perspektiv i den situasjonen de oppstår vil være det mest sentrale i tolkende forskning (Maxwell, 1992). Dalen (2011) sier at tolkning kan valideres ved at forskeren søker en mer helhetlig forståelse. Da må forskeren "gå ut" av daværende situasjon for å forsøke å finne indre sammenhenger i informantens utsagn for å få en dypere forståelse (Dalen, 2011). Analysen av undersøkelsen baseres på en temasentrert tilnærming hvor hensikten var å utvikle en dypere forståelse av prosjektets temaer. For å styrke en mer helhetlig forståelse av informantens meninger vekslet jeg mellom prinsippene i den hermeneutiske sirkelen.

Teoretisk validitet dreier seg om i hvilken grad de teoretiske rammene forskeren har brukt eller utvikler under studien fungerer som en forklaring på fenomenet som studeres. De teoretiske rammene vil være mer abstrakte enn fenomenene som studeres (Maxwell, 1992). For å forsøke å sikre den teoretiske validiteten har jeg brukt en abduktiv tilnærming i analysen, samt gjort rede for fremgangsmåten med hensyn til bruk av abduksjon. En tydeliggjøring av forskerens vei frem til abstrahering vil gi leseren muligheten til å følge forskerens prosess (Dalen, 2011).

Generaliseringsvaliditet handler om hvorvidt resultatene kan overføres til lignende situasjoner eller populasjoner. I kvalitativ forskning er generaliseringsmulighetene begrenset da forskningen vanligvis ikke er designet for systematisk generalisering til en større populasjon. Generalisering baseres da gjerne på antagelser om den aktuelle teorien kan gi mening for lignende personer eller situasjoner fremfor overføringsverdi til større

populasjoner (Maxwell, 1992). Utvalg blir ofte hentet inn gjennom hensiktsmessig eller teoretisk utvelging for å få et utvalg som sees best egnet til å besvare studiens problemstilling fremfor et tilfeldig utvalg som ofte brukes i kvantitativ forskning for å oppnå resultater som er statistisk representativt (Maxwell, 1992). Jeg valgte kriterieutvelging da det var det mest hensiktsmessige for meg ettersom jeg er en uerfaren forsker. Maxwell (1992) deler generalisering innenfor kvalitativ forskning i to aspekt, intern og ekstern generalisering. Intern generalisering referer til generalisering innad i et samfunn, en gruppe eller en institusjon. Denne type generalisering og er gjerne viktigere enn ekstern generalisering da det er sjeldent en forsker kan hevde at resultatene kan generaliseres til et annet samfunn, andre grupper eller institusjoner (Maxwell, 1992). Ved intervju oppstår det en utfordring i forbindelse med intern generalisering fordi forskeren er til stede. Forholdet mellom forsker og informant er en sosial situasjon som kan påvirke informantens handlinger (Maxwell, 1992). Utvalget til denne undersøkelsen er basert på kriterieutvelging og alle informantene oppfyller de samme kriteriene og det er brukt samme fremgangsmåte for å komme frem til det endelige utvalget. Utvalget i denne undersøkelsen er for lite til at resultatene kan generaliseres til en større populasjon. Likevel kan resultatene gi en indikasjon på hva andre forskere vil finne i undersøkelser som tar for seg det samme fenomenet dersom de benytter seg av de samme kriteriene for utvalg.

3.6.3 Metodiske begrensninger

Min førforståelse har påvirket denne undersøkelsen og undersøkelsen kan derfor ikke påstås å være objektiv. Gjennom praksis i utdanningen satt jeg igjen med et inntrykk av at det finnes flere begrensninger enn muligheter i LK06 for elever med lett grad av utviklingshemming. Samtidig fikk jeg inntrykk av at tanken om et livsløpsperspektiv i opplæringen ikke nødvendigvis hadde et stort fokus, verken i sakkyndig vurderinger eller i opplæringen i skolen for denne elevgruppen. Disse erfaringene og min refleksjon rundt valgt teori utgjør min førforståelse. Denne førforståelsen har preget intervjuene med PP-rådgiverne og tolkning av innsamlede data. Jeg har etterstrebet en sannferdig fremstilling av informantenes uttalelser. Likevel må det tas høyde for at min tolkning, som er påvirket av min førforståelse ikke stemmer overens med det informantene faktisk ønsket å formidle. Videre vil jeg legge til at antall informanter i denne undersøkelsen er lav, lavere enn jeg i utgangspunktet hadde tiltenkt innenfor prosjektets rammer. Informantene er fra et lite geografisk område i Norge. Mine informanter kan dermed ikke hevdes å være representative for alle PP-rådgivere i

Norge som utarbeider sakkyndige vurderinger for elever med lett grad av utviklingshemming. I likhet med meg, stilte også informantene til intervju med en førforståelse av temaet. Informantenes subjektive opplevelser av muligheter og begrensinger i LK06 for denne elevgruppen kan gi et bilde av hvordan tilstanden er for denne elevgruppen i de tre forskjellige kommunene informantene jobber i.

Min hensikt med denne undersøkelsen har vært å få innsikt i PP-rådgivernes opplevelser av muligheter og begrensninger i LK06 for elever med lett grad av utviklingshemming. Det har ikke vært et mål å finne en objektiv sannhet. Det er begrenset med tidligere forskning innenfor temaet. Min opplevelse er at jeg gjennom denne undersøkelsen fått bedre innsikt i et tema det finnes begrenset teori om.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapitlet vil resultatene fra intervjuene bli presentert etter de tre hovedtemaene intervjuguiden har som utgangspunkt. Temaene er som følger: *1. Elever med lett grad av utviklingshemming. 2. Bruk av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming. 3. Livsløpsperspektiv.*

Hvert hovedtema har to undertemaer i presentasjonen. Videre vil resultatene drøftes i lys av oppgavens problemstilling for å søke å forstå empirien ut ifra den teoretiske rammen. Dette blir gjort ved bruk av en abduktiv tilnærming som innebærer en kombinasjon av deduktive og induktive tilnærminger. Deduktiv tilnærming skal brukes ved at det tas utgangspunkt i den etablerte teorien. Den induktive tilnærmingen skal bistå meg i å utvikle nye teoretiske perspektiver i analysen.

Analysen baserer seg på en temasentrert analytisk tilnærming hvor presentasjonen av datamaterialet er inndelt i sentrale temaer. Videre tar analysen utgangspunkt i et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv hvor den hermeneutiske sirkel vil bidra med å gi meg en dypere forståelse av meningsinnholdet i innsamlet data. En hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming og en temasentrert tilnærming i analysen er tiltenkt å skulle utfylle hverandre for at jeg skal oppnå en dypere og mer nyansert forståelse av meningsinnholdet i dataen.

Alle informantene vil omtales med hunnkjønn for å bevare anonymiteten. Sitatene som er brukt er ikke knyttet til enkeltinformanter da det er få informanter og dermed enklere for informantene å gjenkjenne seg selv. Jeg ønsker å unngå at informantene skal føle seg konfrontert av mitt perspektiv. For å unngå eliteskjevhet som innebærer at forskeren har tillagt for stor vekt på enkelte informanter er det brukt tilnærmet likt antall sitater fra hver av informantene.

4.1 Elever med lett grad av utviklingshemming

Denne delen vil presentere resultater som viser sentrale trekk ved forståelsen til PP-rådgiverne av elever med lett grad av utviklingshemming. Videre vil PP-rådgivernes

vurderinger av skolehverdagen til elever med lett grad av utviklingshemming presenteres. Til slutt vil resultatene drøftes i lys av oppgavens teoretiske ramme.

4.1.1 PP-rådgivernes forståelse av elever med lett grad av utviklingshemming

Samtlige av PP-rådgiverne i denne undersøkelsen uttrykker at de opplever elever med lett grad av utviklingshemming som en *bredt sammensatt gruppe*. Det kan være store individuelle forskjeller blant disse elevene, akkurat som i resten av befolkningen. En av PP-rådgiverne uttrykker det slik:

De er jo veldig forskjellige som alle oss andre. (...) Man ser jo på de som på hvilken som helst annen elev, men at man må justere målene enda lenger ned og tilpasse de enda mer.

Selv om informantene opplever at det kan være store individuelle forskjeller innenfor denne elevgruppen har de alle beskrivelser av utfordringer elever med lett grad av utviklingshemming ofte har i skolehverdagen, og det kommer blant annet frem at de har et større behov for tilpasning av opplæringen enn jevnaldrende. Videre trekkes *faglige utfordringer, ADL-ferdigheter og sosiale kompetanse* fram som sentrale utfordringer hos elever med lett grad av utviklingshemming. En av PP-rådgiverne forteller om hvordan elever med lett grad av utviklingshemming gjerne begynner å skille seg ut fra de andre elevene i klassen i midten av barneskolen med hensyn til ferdigheter innenfor flere områder:

Det jeg sitter igjen med er vel at de blir oppdaget litt seinere enn de som har en moderat eller en mer alvorlig eller dyp grad da. De kan bli oppdaget sånn rundt en tredje-fjerde klasse noen av dem. Da begynner man å merke at forskjellene blir ganske store mellom de med lett grad og jevnaldrende. Sånn faglig sett og selvhjelpsferdigheter, men ikke minst det sosiale (...)

PP-rådgiveren trekker frem utfordringer med sosial kompetanse som mest fremtredende hos elever med lett grad av utviklingshemming. De to andre informantene peker også på sosial kompetanse som en av de største utfordringene for denne elevgruppen.

4.1.2 PP-rådgivernes vurdering av skolehverdagen til elever med lett grad av utviklingshemming

I likhet med beskrivelser om en bredt sammensatt gruppe elever trekker samtlige informanter fram at elever med lett grad av utviklingshemming også har ulike behov i opplæringen. Alle

informantene har noen tanker om hva som er mest vanlig for disse elevene i en opplærings situasjon. Med hensyn til spesialundervisning beskriver en av informantene noe hun anser som vanlig innenfor spesialundervisning for elever med lett grad av utviklingshemming:

En sånn klassisk greie, det blir vel spesialundervisning i norsk, matte og engelsk. (...) Ellers så blir det spesialundervisning i grunnleggende ferdigheter. Det er egentlig den greieste måten å gjøre det på.

En av informantene opplever at den vanlige skolen har ofte utfordringer med å ha lave nok mål for elevgruppen fordi de "må" tilby elevene kompetansemålene i LK06. Samtidig peker denne PP-rådgiveren på to faktorer som kan være med å bidra til at elever med lett grad av utviklingshemming skiller seg ut i opplærings situasjoner. Det ene er at de ofte har behov for andre lærebøker. Det andre er at de kan ha behov for hjelpemidler i undervisningen, som for eksempel visuell støtte:

Jeg tror det er ganske vanskelig for skolene å tilpasse undervisningen til de med lett grad. Fordi at det er vanskelig også å legge lista lavt. Ha lave mål. For ofte er skolen ambisiøse og vil så mye og har også disse opplæringsmålene som de må tilby eleven at de kanskje har en tendens til å legge det for høyt. Så opplæringstilbudet kan jeg tenke meg at blir nokså varierende. Tror nok også at de kan føle på en vanlig skole at de blir litt, de skiller seg ut da, fordi de er de som kanskje ikke klarer og ha de vanlige bøkene, eller de må ha kanskje bilder og sånn. Så jeg synes det er nokså lettere på spesialskolen å tilrettelegge for dem.

Alle PP-rådgiverne opplever at skolen kan ha utfordringer med å gi elever med lett grad av utviklingshemming en *likeverdig opplæring*. Dette er spesielt utfordrende for den vanlige skolen. En av informantene forteller at hun kan oppleve dette med et likeverdig opplæringstilbud som frustrerende fordi hun har sett mange elever med lett grad av utviklingshemming som ikke får det de trenger for å få et opplæringstilbud som er likeverdig det tilbudet jevnaldrende elever får. Hun kommer med eksempler på elever med lett grad av utviklingshemming som blir isolert fra resten av klassen både faglig og sosialt inne på et grupperom med en ufaglært assistent hvor det ikke er noen som følger opp elevens utvikling. På den andre siden er det elever som befinner seg i klassen, men ikke får assistent som kan bistå de i undervisningen. Hun sier at ingen av delene er greit, men at elevene i sistnevnte eksempel kanskje får noe mer læringsutbytte. PP-rådgiveren sier det slik:

Ja, det er dette vi får grå hår av. For vi ser jo at det er mange elever som ikke får det de skal. (...) Så er det sånne skrekkeksimpler på at barna bare blir sittende på grupperom på lavt nivå i årevis uten progresjon, uten at noe sjekker, det er ingen som

passer på at de lærer noe mer. Også er det andre ytterfløyer hvor de bare blir sittende i stort klasserom og ikke får den hjelpen de skal ha da. Men de lærer kanskje mer enn de som blir satt på grupperom med en assistent, for de mister alt, alt det sosiale og i det hele tatt.

En PP-rådgiver trekker frem motivasjon, eller mangelen på motivasjon som en faktor hun opplever kan skape utfordringer i skolehverdagen for elever med lett grad av utviklingshemming. Hun forteller at hun har opplevd at lærere ikke alltid forstår elevenes utfordringer, blant annet når det forventes selvstendig arbeid i undervisningen. Hun har opplevd at elevens utfordringer har blitt brukt som et argument for elevens manglende motivasjon og at de kan bli beskrevet som unnasluntrere:

Det første som slår meg hvis jeg bare skal snakke sånn fritt, det er en sånn evig kamp med lærere om at elever blir kritisert for det de nettopp sliter med. De har så lite motivasjon, de har ikke noen egen driv, plutselig kan hun noe også kan hun det ikke. Og det er jo derfor de har det behovet som de har, ikke sant. Det blir en sånn underliggende mistillit til at de lurer seg unna, skjønner du hva jeg mener? (...) At hvis man er psykisk utviklingshemmet så har man kanskje ikke den egne driven til å sitte og jobbe sånn som oss med oppgaver da. (...)

Videre er informantene enige om at elever med lett grad av utviklingshemming har behov for å oppleve *mestring*. Likevel var det enighet om at opplevelse av mestring ikke nødvendigvis forekommer i veldig stor grad for denne elevgruppen. En av informantene trekker inn både behov for repetisjoner og mestring i opplæringen, samtidig som hun begrunner hvorfor mestringsopplevelser er viktig for elever med lett grad av utviklingshemming. Hun legger til at elever med lett grad av utviklingshemming har behov for tålmodige voksne:

Ja, de trenger jo tilrettelegging da. Repetisjoner, masse repetisjoner og mestringsopplevelser. Der skorter det vel aller mest. At de ikke kommer i mål med ting, at de ikke lærer seg at de skal blir ferdig. Det er så mye som er halvgjort, da tenker jeg at de får litt dårlig arbeidsvaner, istedenfor at de faktisk får fullført da. De trenger ro, og tålmodige og hyggelige folk rundt seg som forklarer litt ordentlig og ikke bare raser videre.

En annen informant sier at enkelte av elevene med lett grad av utviklingshemming også selv kan oppleve at de er annerledes enn de andre elevene i klassen ved at de har flere begrensninger enn de fleste andre elevene. Hun forteller at dette kan gi vonde følelser:

Jeg sitter igjen med også at de strever jo selvsagt faglig, men samtidig så er dem også i stand til å reflektere over egen situasjon da. Så at de blir, de får en del frustrasjoner og sinne og kan bli lei seg på en annen måte enn hvis du ikke er i stand til å reflektere over det. Så på mange måter så kan de ha en mer vanskelig situasjon oppfatter jeg. For de ser det, de ser begrensningene.

Samtidig som elever med lett grad av utviklingshemming kan se på seg selv som annerledes opplever en annen informant at denne elevgruppen også kan være ensomme i en klasse på vanlig skole. Samtlige av informantene opplever at opplæringstilbudet som gis til elever med lett grad av utviklingshemming kan være veldig varierende og ofte ikke godt nok. En av PP-rådgiverne sier det slik:

Noen går jo i mer sånn spesialklasse, mens andre blir litt ensomme planeter i sin egen klasse, fordi de ikke hører hjemme noe sted egentlig. Så det er litt sånn varierende hvordan de blir ivaretatt syns jeg. Det er dårlig, ofte.

Denne informanten sier videre at hun opplever, i likhet med de andre informantene, at den vanlige skolen kan ha store utfordringer med å jobbe med *sosial kompetanse*. Spesielt dersom det ikke er andre elever i klassen med samme problematikk. Hun mener at det kanskje først er i videregående når elever med lett grad av utviklingshemming kommer i klasse med flere elever med lignende utfordringer at elever med lett grad av utviklingshemming gjerne opplever et godt klassemiljø.

(...) Men en ser jo at det er veldig vanskelig for skolen og især hvis det ikke er mange med samme problematikk. Å innlemme de i det sosiale. Så det er nok kanskje at de blir større og kommer i videregående at de kanskje får et godt miljø da. Jeg tror mange er ensomme, dessverre, det tror jeg. Hvis ikke så må det jo være spesialklasser.

Alle PP-rådgiverne uttrykker at elever med lett grad av utviklingshemming har behov for opplæring i sosial kompetanse da dette gjerne er en ferdighet de ofte har begrensede kunnskaper om. En av informantene sier at det ofte er utfordrende for skolen å arbeide med sosial kompetanse ettersom de bevisst må jobbe med det i sammenhenger hvor sosial kompetanse vanligvis ikke har et særlig stort fokus, dette gjelder spesielt når eleven får spesialundervisning i vanlig skole. En av PP-rådgiverne uttalte seg slik:

Men som jeg nevnte tidligere så syns jeg jo at det med det sosiale blir veldig framtrødende. Og det er jo klart at det blir vanskelig hvis de skal gå på en vanlig skole og skal ha spesialundervisning, for du har ikke spesialundervisning sånn rent i sosialt samspill, så det er jo utfordringen da. Må knytte det opp til fag i så fall, jobbe med sosialt samspill, knyttet til for eksempel norsken også plukke mål derfra.

Videre forteller samtlige av informantene at elever med lett grad av utviklingshemming blant annet har behov for opplæring i *ADL-ferdigheter* i tillegg til opplæring i kompetansemålene i fag. En av informantene forteller det slik:

(...) Og også har behov for ADL-opplæring i tillegg til mål fra Kunnskapsløftet.

Opplæring i ADL-ferdigheter ansees som en nødvendighet for elever med lett grad av utviklingshemming. En annen informant sier også at elever med lett grad av utviklingshemming har behov for en opplæring som er mer praktisk enn det de andre elevene vanligvis får. Hun gir et eksempel innenfor matematikk:

Det er salg, kunne gi tilbake eller vite hva man skal få tilbake. Sånne praktiske ting. (...) Det er jo ADL-knyttet da. Så da tenker jeg man relaterer det til, hvis jeg skal tenke noe generelt så er det jo det hva har de nytte av, hva er det som er lurt å kunne når det gjelder ADL.

Det er enighet blant informantene at opplæring i ADL-ferdigheter kan være utfordrende i vanlig skole. En av informantene mener at ADL-ferdigheter burde fått et større fokus i opplæringen. Hun har inntrykk av at elever med lett grad av utviklingshemming som går i vanlig skole ikke får opplæring i ADL-ferdigheter. Videre har hun inntrykk av at elever med mer omfattende vansker og som går i spesialavdeling er de som får opplæring i ADL-ferdigheter:

Det burde fokuseres på. Men ikke med de med lett psykisk utviklingshemming, nei. Det tror jeg ikke. Det har jeg ikke inntrykk av. De mere om de tyngre sakene, (...) på den spesialavdelinga, de har nok mer fokus på det. Men ellers så er lett psykisk utviklingshemming, det hagler og går.

4.1.3 Drøfting av resultater

Gjennomgående beskrives elever med lett grad av utviklingshemming av informantene som en *uensartet gruppe*. Dette er i samsvar med det Bakken (2015) skriver om at mennesker med utviklingshemming ikke er en ensartet gruppe mennesker, og at de sammenlignet med resten av befolkningen kan ha langt større variasjoner med hensyn til fungering og væremåte.

Selv om informantene opplever at elever med lett grad av utviklingshemming som gruppe ikke er like peker de alle på utfordringer i skolen som de opplever som mer generelle for gruppen. Bortsett fra *lavere faglig fungering*, blir utfordringer med *sosiale ferdigheter* og *ADL-ferdigheter* trukket fram som de vanligste og mest påfallende utfordringene. Dette passer beskrivelsene av kriteriene for utviklingshemming fra både ICD-10, DSM-V og AAIDD hvor ADL-ferdigheter og sosiale ferdigheter er områder som sorteres under adaptiv fungering. Begrensninger innenfor adaptive funksjoner er en del av kriteriene som må oppfylles før man kan benytte begrepet utviklingshemming. I følge Offernes & Lorentzen

(2008) er det gjerne begrensede adaptive funksjoner som er mest påfallende og tydelige ved mennesker med utviklingshemming, ikke at de har lavt evnenivå. Dette kan sees i sammenheng med PP-rådgivernes uttalelser om et fremtredende behov for opplæring i sosial kompetanse. ICD-10 skriver at å ha en lett grad av utviklingshemming vil føre til lærevansker i skolen (Helsedirektoratet, 2016). Dette kan gi en forståelse av hvorfor informantene opplever en lavere faglig fungering hos elever med lett grad av utviklingshemming. Opplevelse av den faglige fungeringen vurderer jeg som forventet ut ifra faglitteratur på området.

En av informantene sier at elever med lett grad av utviklingshemming gjerne blir oppdaget senere enn de som har en moderat, alvorlig eller dyp grad av utviklingshemming. I følge informanten skjer dette gjerne ikke før tredje eller fjerde trinn. Rundt disse klassetrinnene blir forskjellene mellom elever med lett grad av utviklingshemming og jevnaldrende elever mer tydelige. Dette kan sees i sammenheng med det Beirne-Smith et al. (2002) og Drew & Hardman (2007) sier om at skille mellom enkelte barn med lett grad av utviklingshemming og andre barn ikke har vært merkbart før skolestart, og i noen tilfeller heller ikke oppdaget før eleven møter økte krav til sosiale og faglige ferdigheter i skolen.

I tillegg til beskrivelser av utfordringer som informantene opplever som påfallende hos elever med lett grad av utviklingshemming har informantene også beskrivelser av utfordringer som ligger i skolen. Til tross for *opplæringens tre overordnede prinsipper* om inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring (Bogsti, 2012), tyder informantenes utsagn på at disse prinsippene kan være utfordrende å få til i skolen, spesielt i vanlig skole. Det kan se ut som om prinsippene også skaper utfordringer med hensyn til spesialundervisning.

Elever som ikke har eller vil kunne få et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Elever med lett grad av utviklingshemming har varierende opplæringsbehov og mottar derfor spesialundervisning i ulikt omfang. En av PP-rådgiverne trekker frem spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk som relativt vanlig for disse elevene. Gonnæs & Rognhaug (2012) skriver at et av hovedsymptomene på utviklingshemming er utfordringer med å forstå og bruke språk. Haugen (2010) skriver at matematikk er det faget hvor elever med utviklingshemming møter de største utfordringene. Dette kan være en forklaring på hvorfor en av informantene anser

spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk som relativt vanlig for elever med lett grad av utviklingshemming.

En av PP-rådgiverne opplever at opplæringstilbudet til elever med lett grad av utviklingshemming har varierende kvalitet. Hun opplever at skolen kan være ambisiøse på vegne av elevene og det kan resultere i valg av mål som ikke er realistiske å nå for elever med lett grad av utviklingshemming. Hun har inntrykk av at vanlige skoler ofte føler et press om å måtte tilby elevene kompetansemål fra LK06 samtidig som de har utfordringer med å tilpasse opplæringen. I følge veilederen for spesialundervisning kommer det fram at det er PP-tjenestens oppgave å vurdere hva som er realistiske opplæringsmål i de fagene eleven ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Riksrevisjonens rapport har vist at sakkyndige vurderinger gjerne i mindre grad inneholder konkretiserte opplæringsmål. Dette kan bidra til å hindre skolen i å gi elever med særskilte behov et tilpasset opplæringstilbud (Riksrevisjonen, 2011). Det kan tenkes at PP-rådgiverens opplevelse av dårlig tilpasset opplæring i skolen kan forklares i manglende konkretisering av realistiske opplæringsmål i elevenes sakkyndig vurdering. *Tilpasset opplæring* står som et grunnleggende element i fellesskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og er hjemlet i opplæringslova (1998, § 1-3). All opplæring skal være tilpasset opplæring, dette gjelder også spesialundervisningen. Når spesialundervisningen tilpasses den ordinære opplæringen er dette en måte å skape *inkluderende opplæring* på (Hendis, 2008). Videre trekker denne informanten frem eksempler om hvordan elever med lett grad av utviklingshemming kan skille seg ut i faglige sammenhenger. Hun forteller at det blant annet er fordi de kan ha behov for hjelpemidler, som for eksempel visuell støtte. Denne uttalelsen kan bety at den vanlige skolen ikke er gode nok på å tilpasse opplæringen slik at den blir inkluderende for alle elever. Hendis (2008) hevder at hjelpemidler bør brukes som en del av den ordinære undervisningen for at opplæringen skal bli inkluderende for alle elevene. Andre elever kan også profitere på hjelpemidlene som brukes i undervisningen (Hendis, 2008).

Samtlige av informantene er enige om at det kan være utfordrende for skolen å gi elever med lett grad av utviklingshemming en *likeverdig opplæring*. En av PP-rådgiver trekker frem eksempler på elever med lett grad av utviklingshemming i vanlige skoler som ikke får en likeverdig opplæring. Hun beskriver opplærings situasjoner hvor det ikke er noen som følger opp elevens progresjon, enten de blir tatt ut av timen og er sammen med en assistent eller om

de blir sittende i klasserommet med manglende oppfølging. Som en hovedregel skal eleven få sin opplæring i klassen og dette gjelder like mye for elever som får spesialundervisning. Å få sin opplæring i klassen sin bidrar til å ivareta elevens sosial tilhørighet. En sammenholdt klasse regnes som en bærebjelke i fellesskolen samtidig som det er en sentral funksjon med hensyn til elevenes inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Elever som ofte blir tatt ut av klassen sin kan risikere å miste sin sosiale tilhørighet, noe som strider i mot fellesskolens tanke om inkludering. Uavhengig av hvor en elev får sin opplæring skal elever som mottar spesialundervisning ha en vurdering av undervisningstilbudet. Vurderingsfasen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden er et av leddene som skal bidra til å ivareta elevens rettsikkerhet i forbindelse med spesialundervisning. I dette leddet av kjeden skal elevens progresjon vurderes i skolens halvårsrapport (Nilsen & Herlofsen, 2012; Nilsen, 2012). Halvårsrapporten er en nødvendighet for det videre arbeidet med spesialundervisningen og for at man skal kunne justere det opplæringstilbudet eleven får i spesialundervisning (Riksrevisjonen, 2011).

En av informantene har opplevd i møte med lærere at noen av vanskene elever med lett grad av utviklingshemming kan ha blitt brukt som et argument for unnasluntring og manglende *motivasjon*. Drew & Hardman (2007) hevder at denne tillagte egenskapen med manglende motivasjon kanskje heller kommer av tidligere erfaringer med å unngå situasjoner hvor eleven ser for seg at det er sannsynlig at han vil feile. I følge Skaalvik & Skaalvik (2013) er motivasjon en pådriver for å sette i gang og opprettholde målrettede aktiviteter samtidig som motivasjon også kan forklare hvorfor en elev systematisk unngår utvalgte aktiviteter. Dette kan sees på som en mulig forklaring på elevens manglende motivasjon, heller enn at de er unnasluntrere. Informantene hevder videre at det er viktig at elever med lett grad av utviklingshemming opplever *mestring* i opplæringssituasjoner. Dette er i tråd med prinsipper for opplæringen som peker på mestringserfaringer som en faktor for å styrke utholdenhet i medgang og motgang. I prinsipper for opplæringen er mestring knyttet sammen med motivasjon og det hevdes videre at elever som er motiverte blant annet har bedre forutsetninger for å jobbe målrettet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skaalvik & Skaalvik (2013) hevder motivasjon henger sammen med elevens forventninger om mestring av en gitt oppgave. Manglende opplevelse av mestring vil kunne føre til umotiverte elever. En av informantene forteller at elever med lett grad av utviklingshemming gjerne ikke rekker å blir ferdig med en gitt oppgave og at dette kan resultere i dårlige arbeidsvaner. Informanten sier videre at elever med lett grad av utviklingshemming trenger tålmodige voksne som ikke bare

raser videre, i tillegg har de behov for mange repetisjoner. Det kan tenkes at dette med mange repetisjoner kan være det Kvello (2008a) omtaler som overlæring hvor hyppige repetisjoner er tiltenkt å automatisere den repeterte handlingen. Elever som har en utviklingshemming har utfordringer med korttids- og langtidshukommelse samtidig som de tilegner seg læringsstrategier i et saktere tempo enn andre. Dette kan være en av grunnene til at PP-rådgiveren opplever at elever med lett grad av utviklingshemming trenger tålmodige voksne.

En av informantene opplever at elever med lett grad av utviklingshemming kan ha det vanskelig i skolehverdagen fordi de kan reflektere over sine egne begrensninger. De kan se at de er annerledes enn de andre elevene i klassen, ikke bare kan de oppleve å skille seg ut faglig, de kan oppleve å skille seg ut i situasjoner som krever sosial kompetanse. Krav til faglig og sosial kompetanse øker med alderen (Drew & Hardman, 2007). Dette kan bety at elever med lett grad av utviklingshemming kan oppleve å skille seg ut mer og mer desto eldre de blir.

Videre opplever en annen PP-rådgiver at elever med lett grad av utviklingshemming fort kan bli ensomme i vanlig skole, fordi de på en måte ikke passer inn. Det kan tenkes at de elevene med lett grad av utviklingshemming som PP-rådgiveren opplever som ensomme har få eller ingen venner i klassen. Ogden (2012) hevder at vennskap er den viktigste arenaen for utvikling av grunnleggende sosiale ferdigheter. Dette kan bety at elever med lett grad av utviklingshemming går glipp av utvikling av grunnleggende sosiale ferdigheter på grunn av manglende vennskap. Polloway et. al referert i Beirne-Smith et al. (2002) gjennomførte en studie som viser at elever som trenger støtte for å etablere og opprettholde vennskap oftere blir avvist heller den akseptert av jevnaldrende. Dette kan bety at selv om skolen jobber med sosial kompetanse og forsøker å bistå elever med lett grad av utviklingshemming i etablering av blant annet vennskap risikerer disse elevene likevel å bli avvist av medelever. Det er ikke nødvendigvis slik at elever med lett grad av utviklingshemming ikke kan få seg venner. Sigstad (2016) utførte en studie som viser at ungdommer med lett grad av utviklingshemming har vennsksrelasjoner, men da gjerne til yngre barn eller andre mennesker som har en utviklingshemming. Dette kan bety at skolen bør vurdere å bistå elever med lett grad av utviklingshemming i etablering av vennskap med elever på lavere klassetrinn, eventuelt andre elever på skolen som har en utviklingshemming.

Videre har samme informanten et inntrykk av at dersom det ikke er mange nok elever med utfordringer i forhold til sosial kompetanse blir det ofte ikke systematisk jobbet med i skolen. En annen informant har inntrykk av at det er utfordrende for vanlig skole å gi spesialundervisning i sosial kompetanse fordi det ikke er egne mål knyttet til sosial kompetanse slik det er i fagene. Hun sier videre at det i så fall må knyttes til mål i andre fag og dette har hun inntrykk av at er utfordrende for skolen. Etter beskrivelse fra flere deler av LK06 skal sosial kompetanse gjennomføres alt arbeid i skolen. Likevel opplever PP-rådgiverne at dette er en utfordring for skolen å jobbe bevisst og systematisk med sosial kompetanse, spesielt i vanlig skole. Det kan tenkes at skolene ikke har en egen læreplan slik veilederen for sosial kompetanse anbefaler. Da ville det trolig ha vært lettere for skolen å jobbe systematisk med sosial kompetanse. Det er ikke konkrete opplæringsmål knyttet til sosial kompetanse slik det er i fagene (Bogsti, 2012). Bogsti (2012) hevder at selv om skolene er anbefalt å utvikle sin egen sosiale læreplan i Utdanningsdirektoratets veileder for sosial kompetanse er det få rettskilder som å støtte seg på i forhold til i hvor stor grad veilederen skal tillegges. Videre sier hun at de manglende kompetansemålene og tid som er avsatt etter fag- og timefordeling LK06 bidrar til å svekke elevenes rett til opplæring i sosial kompetanse sammenlignet med opplæring i fag. Dette gjelder like mye for spesialundervisning som for ordinær undervisning (Bogsti, 2012). Det kan tenkes at elever med lett grad av utviklingshemming mister opplæring i sosial kompetanse grunnet skolens utfordringer med å trekke det inn i opplæringen.

ADL-ferdigheter sorteres, i likhet med sosial kompetanse, under adaptive funksjoner som beskrives som svekket hos mennesker med utviklingshemming (Offernes & Lorentzen, 2008). Alle informantene mener at elever med lett grad av utviklingshemming har behov for opplæring innenfor ADL-ferdigheter. Dette gjenspeiles også i faglitteratur hvor blant annet Gommæs & Rognhaug (2012) hevder at mennesker med utviklingshemming kan ha behov for opplæring innenfor ADL-ferdigheter. Videre sier Gommæs & Rognhaug (2012) at barn vanligvis lærer ADL-ferdigheter gjennom en gradvis prosess ved å være en del av et sosialt fellesskap, men slik er det nødvendigvis ikke for mennesker med en utviklingshemming. En av informantene trekker frem praktisk opplæring som nødvendig innenfor opplæring i ADL-ferdigheter. Drew & Hardman (2007) skriver at en praktisk opplæring vil kunne bidra til at elever med utviklingshemming får et økt læringsutbytte. Trening i ADL-ferdigheter kan i følge Gommæs & Rognhaug (2012) ansees å være "hovedfaget" i opplæring og habilitering av mennesker med utviklingshemming. Selv om PP-rådgiverne uttrykker at elever med lett

grad av utviklingshemming har behov for opplæring i ADL-ferdigheter er det ikke dermed sagt at de får det. I vanlig skole er dette en større utfordring enn i et segregert tilbud. En av informantene forteller at hun ikke har inntrykk av at elever med lett grad av utviklingshemming som går i vanlig skole får noe særlig med trening i ADL-ferdigheter. Dersom det vurderes at en elev har behov for trening i ADL-ferdigheter kan regnes som en del av skolens opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014a). For elever med utviklingshemming som har behov for opplæring i blant annet ADL-ferdigheter vil det være behov for en opplæring som omfatter mer enn bare de skolefaglige oppgavene og da blir det nødvendig med et utvidet opplæringsbegrep enn det som vanligvis brukes i skolen (Gomnæs & Rognhaug, 2012; Hendis, 2008; Stangvik, 2001).

PP-rådgivernes beskrivelser av elever med lett grad av utviklingshemming og deres opplevelser av tilbudet skolen gir kan sees i sammenheng med en relasjonell forståelsesmodell av begrepet utviklingshemming jamfør Tangen (2012a). Innenfor en slik forståelsesmodell vil en utviklingshemming oppstå i forholdet mellom eleven og skolen.

Med bakgrunn i PP-rådgivernes utsagn kan det se ut som om at elever med lett grad av utviklingshemming får et bedre sosialt miljø og en bedre tilpasset opplæring i et segregert tilbud som for eksempel spesialavdeling eller spesialskole. LK06 har hatt som mål å redusere andelen elever som får spesialundervisning til fordel for en bedre tilpasset opplæring. Likevel var det en betydelig økning i andelen elever som fikk spesialundervisning like etter innføringen av LK06. Det har også vært en betydelig økning i andelen elever som får opplæring i et segregert tilbud (Nordahl & Hausstätter, 2009). Dette er ikke i samsvar med den norske utdanningspolitikken som over flere tiår har hatt en tanke om en inkluderende skole som finner balansen mellom hensynet til den enkelte elev og fellesskapet (Bjørnsrud, 2014).

Skolen utfordringene med hensyn til å gjennomføre de tre overordnede prinsippene om inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring for elever med lett grad av utviklingshemming kan være med på å bidra til en mindre god opplæring og en vanskeligere skolehverdag for elevgruppen. Dette kan bety at skolens todelte mandat med hensyn til sosialisering og skolefaglig opplæring ikke blir oppfylt. Et slikt utfall kan få negative konsekvenser for elevene det rammer i forhold til deres læring og utvikling, som videre kan påvirke deres liv etter endt skolegang. Alle informantene er enige om at den vanlige skolen

har større utfordringer med hensyn til elevens utvikling og opplæring. I følge Haugen (2010) mottar de fleste elever med lett grad av utviklingshemming sitt skoletilbud i ordinær klasse. Ut ifra informantenes beskrivelser av skoletilbudet i vanlig skole for elever med lett grad av utviklingshemming kan det tenkes at mange av disse elevene ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, selv ikke når de får spesialundervisning.

4.2 Bruk av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming

I denne delen vil resultater som viser hvilke muligheter og begrensninger PP-rådgiverne opplever i LK06 med hensyn til valg av opplæringsmål for elever med lett grad av utviklingshemming bli presentert. Videre vil det bli presenter resultater som kan vise hvordan PP-rådgiverne forholder seg til eventuelle begrensninger i LK06. Dette temaet skulle vise seg å engasjere flere av informantene. De kom til tider med kraftige uttrykk, noe jeg opplevde som ærlige uttrykk som beskriver den frustrasjonen de opplever. Noen av disse kraftige uttrykkene er tatt med i denne presentasjonen for å få frem informantenes meninger og vise deres frustrasjon. Resultatene i denne delen vil deles i to underkategorier hvor den første tar for seg kompetansemålene i læreplan for fag. Neste del vil ta for seg de andre delene av LK06. Etter at resultatene er presentert vil de drøftes med oppgavens teoretiske ramme.

4.2.1 Kompetansemål

Når det kommer til å bruke LK06 i utarbeiding av sakkyndig vurdering opplever samtlige av informantene at det kan være utfordrende. Alle informantene benytter seg av LK06 i større eller mindre grad og ingen av dem har opplevd å måtte utelukke noen av delene til LK06. Videre er informantene er enige om at spesielt læreplanene for fag kan være en utfordring å forholde seg til.

En av informantene uttrykker at hun opplever LK06 som for *vid og for lite konkret*. Hun mener det resulterer i at skolene kan praktisere LK06 slik de selv ønsker. Videre opplever hun at skolene har lite kunnskap om hva kompetansemålene i de ulike fagene egentlig innebærer. Informanten sier at det er lærebøkene skolen bruker som legger føringer for hva elevene lærer, ikke kompetansemålene i LK06. I følge informanten brukes ikke

kompetansemålene godt nok. Hun legger til at skolen er dårligere på variasjon i lærestoff og læremidler og tilpasset opplæring ofte kun tilpasses ved bruk av bøker fra ulike klassetrinn. Hun sitter derfor igjen med et inntrykk av at det har liten betydning hva hun skriver i den sakkyndige vurderingen. Hun uttalte seg slik:

Jeg synes den er for vid. Det finnes, den er ikke noe konkret, så det gir jo alle skoler frihet til å gjøre hva de vil. Jeg synes ofte at lærebøkene de velger er egentlig læreplanen da, eller Kunnskapsløftet blir det bokverket de har bestemt seg for å bruke. Så bruker de Multi så er det Multi som er førende for hva de lærer i matte for de tar kapittel for kapittel. De bruker ikke Kunnskapsløftet på skolen, så jeg synes jo egentlig ikke at det funker i det hele tatt. Og at, strever de i matte så får de 1. eller 2. eller 3. trinnbøker. Det er veldig lite gradert, så det er samme hva du skriver egentlig.

En annen informant trekker frem at elever med lett grad av utviklingshemming som regel har behov for kompetansemål fra lavere trinn i mange fag. Samtidig sier hun at hun vanligvis ikke har nok tid til å gå i dybden innenfor de ulike kompetansemålene i hvert fag for hver enkelt elev. Videre hevder hun at det er lærerne som kjenner elevene best og som burde vite hva elevene kan få til i de ulike fagene. PP-rådgivernes anbefalinger blir derfor gjerne mer generelle og handler ofte mer om et utgangspunkt i de grunnleggende ferdighetene. Det gis mindre spesifikke anbefalinger slik at skolen velger kompetansemål tilpasset elevens forutsetninger, dette er vanlig praksis der hun jobber. PP-rådgiveren opplever at dersom de blir for konkrete i valg av mål for elevene risikerer de at eleven ikke har progresjon. Dette begrunnes med at skolen blir for rigide i bruken av PP-tjenestens anbefalinger og da tilpasses ikke opplæringen etter elevens progresjon. Hun forteller det slik:

Der er vi ikke konkrete nok. (...) Ellers blir det så fort gjort da at man kan sette en syvendeklassing og si at de skal følge kompetansemål for fjerde trinn da. Også ser vi at da blir de bare der. (...) Og må du gå ned så gjør du det. Det blir litt sånn skummelt. Eller så blir det jo å gå inn å skrive av fra Kunnskapsløftet og det virker jo meningsløst. Også er det jo lærerne som vet hva barnet kan få til. For plutselig kan jo en åttendeklassing få til noe på åttende trinn på et tema. Også er det kanskje på tredje trinn i matten, men så er det noe av matten de kan få til høyere også. Det er utrolig vanskelig og derfor liker ikke vi å være konkrete, og derfor blir det ikke så bra heller. Vi er redde for å låse. (...) Også har jeg jo sett hva som skjer hvis vi er veldig konkrete. Så ringer ungdomsskolen og sier at det står jo her at åtteklassingen skal følge fjerde trinn, får jo ikke karakterer i noe fag da. Og det var jo ikke det vi mente. Men det er konsekvensen av å ha fjerde klassepensum i åttende klasse, du kan jo ikke få en eneste karakter. (...)

En annen informant sier at hun bruker LK06 og at det alltid er noen mål som kan passe til elever med lett grad av utviklingshemming. For å finne passende mål til eleven bruker hun informasjon fra læreren og elevens interesser. I likhet med en av de andre informantene er det

også opp til skolen å finne passende kompetansemål til eleven. Dette begrunner hun med at det kan være utfordrende å velge mål, og derfor blir den sakkyndige vurderingen mer generell:

Jeg bruker aktivt Kunnskapsløftet, vi må jo det. Så en finner jo alltid noen mål. Men samtidig så bruker en jo og interesseområder og mye informasjon fra lærere for å finne de riktige målene. Men og samtidig så tar en seg den friheten og skriver at skolen må finne mål fra Kunnskapsløftet. Fordi det er så vanskelig å sette grad, sette hvor den eleven er sånn sakkyndig, tenker jeg. Det er vanskelig å velge ut, skal han kunne det eller det. Den graden av det er for 1.-4.trinn, eller er det 4.-7. Skolen må kunne velge litt de og. Så det blir mer generelt.

Videre trekker de alle frem at de grunnleggende ferdighetene i LK06 brukes mye og at det ofte er disse som er hovedelementene som vektlegges i den sakkyndige vurderingen. En av informantene forteller at de grunnleggende ferdighetene er noe av det hun bruker mest fra LK06. Hun skriver da generelle anbefalinger for eksempel innenfor læringsstrategier eller leseferdigheter og ut ifra det kan skolen jobbe med målene i de fagene de synes eleven har behov for det. Informanten sa det slik:

Det er absolutt lettest og det ungdomsskolen liker mest er fokus på grunnleggende ferdigheter. For det dekker på en måte alt og da kan de si at de kan legge trykket inn i hvilket fag de vil. Læringsstrategier for eksempel og leseferdigheter. Det er ikke bare norsk, men samfunnsfag og ja, de går i alt. Så det er kanskje den biten som jeg bruker mest.

En annen informant opplever at de grunnleggende ferdighetene gjør det lettere å legge lista lavere når det skal velges kompetansemål. Hun opplever også at de grunnleggende ferdighetene er lettere å kombinere med tanke på mål for fremtiden:

Vi skriver jo, tenker jo at dette her skal være noe som altså vi legger jo lista lavt når vi skal sette målene. Og da er jo de grunnleggende ferdighetene avgjørende. Tenker at det er det de har nytte av i fremtiden sånn at vi ser på dem og plukker målene derfra da.

En annen PP-rådgiver sier også at de grunnleggende ferdighetene er det hun bruker mest i sakkyndige vurderinger, ikke bare for elever med lett grad av utviklingshemming, men for alle barn og ungdom. Hun sier de grunnleggende ferdighetene er en forutsetning for å kunne nå andre mål. Av de grunnleggende ferdighetene er det ferdighetene innenfor lesing og skriving som vanligvis får størst fokus. Enkel og praktisk matematikk blir også trukket fram. Hun legger til at ferdighetene må tilpasses og forenkles etter elevens behov:

(...) Det er vel mest det jeg bruker, jeg tror når det gjelder alle nesten. Det er jo, alle skal få grunnleggende ferdigheter. Og for å kunne nå andre mål så må jo de ha vært oppnådd først. (...) Å lese og skrive, kanskje. Og enkel matematikk som å kunne handle i butikken. Altså, forenkle det veldig. Men en ser jo at det er stor variasjon i denne elevgruppa og. Noen mestrer jo bedre enn andre. Noen lærer jo aldri å skrive, mens andre lærer det fort. Det er jo like varierende som oss andre. Så man må jo ta hensyn til individet.

En av informantene opplever at det er vanskeligere å skrive en sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming som går i vanlig skole fremfor spesialskole. Videre sier hun at hvis man tenker litt over hva disse kompetansemålene innebærer og hva som er hensiktsmessig for eleven å lære kan man godt finne noe eleven kan mestre dersom det kan gjøres avvik. Hun opplever at det er først når det gjøres avvik fra kompetansemålene at det åpnes opp for valg av realistiske mål for elever med lett grad av utviklingshemming:

Det kan jo være både og. Det kommer litt an på om man tenker at dette er spesialskole, hvis du tenker at det er i vanlig skole. Da kan det jo være litt slitsomt. Men jeg tenker at hvis man skal forholde seg til målene så er det jo mulighet for oss å skrive også at det kan gjøres avvik. Og det åpner jo opp for at vi kan tenke, og legge lista litt lavere. Da syns jeg det blir nokså lettere. Og anbefale hensiktsmessige mål. (...) Det kan som jeg sa være en utfordring dersom du tenker at du ikke kan gjøre noe avvik. Men kan du gjøre avvik da syns jeg at du kan ofte finne noe som de vil kunne mestre. Altså hvis du går et trinn ned eller sånn. Men man er nødt for å tenke litt på hva betyr disse kompetansemålene og hva er hensiktsmessig.

4.2.2 Andre deler av LK06

En av informantene forteller at hun synes LK06 er *dårlig*. Videre sier hun at kommunen ikke lager egne planer for eksempel med tanke på kulturell kompetanse og i forhold til lokalsamfunnet slik at dette er vanskelig å ta hensyn til i den sakkyndige vurderingen. Hun legger til at hun benytter seg av LK06 fordi hun er pålagt å gjøre det:

Jeg bruker egentlig hele. Men jeg syns jo noen ganger at den er jo ganske dårlig. Fordi den skal være så avhengig av at kommunen skal ha laget sine egne fagplaner, men det finnes jo ikke. Det finnes ikke kommunalt laget. (...) Så den eksisterer jo ikke. Så hvordan en skal få dratt inn det kulturelle eller det de møter i hverdagen ellers er jo vanskelig. Nei, jeg syns den suger, egentlig. Jeg får mest lyst til og ikke bruke den, men jeg må jo.

Alle informantene syns det er utfordrende å ha med *sosial kompetanse* i den sakkyndige vurderingen. En av PP-rådgiverne opplever at det ikke er så stort fokus på det. En annen PP-rådgiverne forteller at de følger en mal for sakkyndig vurdering hvor blant annet sosial kompetanse skal vurderes. Hun forteller videre at det kan være vanskelig å ha sosial

kompetanse fordi det ikke gis ren spesialundervisning i sosial kompetanse. Hun har også en løsning for hvordan det sosiale kan trekkes inn i den sakkyndige vurderingen ved å knytte det til kompetansemålene i de ulike fagene. Informanten uttalte seg slik:

Det må jo knyttes til fag, men vi har jo på en måte en mal som for sakkyndig vurdering som er basert liksom på retningslinjer fra direktoratet. Så vi har med sosial kompetanse, så det skal vurderes. Men at en må, kan ikke skrive det som spesialundervisning, ren spesialundervisning. Men vi jobber med det i de ulike fagene. Det kan være vanskelig, absolutt.

Samtlige av informantene opplever det som utfordrende å utarbeide en sakkyndig vurdering som skal bidra til at elever med lett grad av utviklingshemming skal få en *likeverdige opplæring*. En av informantene opplever at skoler generelt er mindre tilpasset de svake og de sterke elevene. Hun formulerer det på denne måten:

Det er veldig vanskelig å lage en sakkyndig som skal gjøre at de får akkurat det samme som de andre, eller ikke akkurat det samme, men likeverdige. Fordi man må jo hele tiden ta hensyn til de vanskene de har. Og om de da får det samme utbytte og får like mye som de andre, tror jeg ikke uansett. Det blir vanskelig når skolen er veldig lite tilrettelagt for andre elever enn medium-eleven, stort sett.

Den generelle delen av læreplanen er den delen av LK06 informantene syns er best egnet i sakkyndighetsarbeidet for elever med lett grad av utviklingshemming. Målene i denne delen sier de er mer overordnede og da på en eller annen måte kan passer for alle elever. Å nå disse målene kan gjøres på ulike måter. En av informantene opplever den generelle delen av LK06 er fin å bruke med tanke på et livsløpsperspektiv:

Altså, vi bruker den generelle delen da. (...) Det å kunne lære seg ting som man har nytte av ved et livsløpsperspektiv, tenker jeg.

4.2.3 Drøfting av resultater

Samtlige av informantene syns at læreplanen for fag er den delen av LK06 som er mest utfordrende å bruke i sakkyndighetsarbeidet for elever med lett grad av utviklingshemming. LK06 skal brukes som utgangspunkt i arbeidet med sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Dette beskrives med ord som *vanskelig* og *slitsomt* og *dårlig*. De opplever LK06 som for vid og for lite konkret samtidig som de opplever at det er vanskeligere å bruke for elever med lett grad av utviklingshemming i vanlig skole sammenlignet med spesialskole eller spesialavdeling. Dette begrunnes med at skolen er for

dårlige til å tilpasse opplæringen. Videre kommer frem av undersøkelsen at ingen av PP-rådgiverne har opplevd å måtte utelukke noen av delene i LK06.

Læreplanen for fag er en del av LK06 som er en forskrift til opplæringsloven som skoleeier forplikter å forholde seg til (Opplæringslova, 1998, § 13-10). Opplæringen i skolen skal samsvare med innholdet i LK06. En av informantene gir uttrykk for at skolen i liten grad har kjennskap til LK06. Hun opplever at det i større grad er lærebøkene skolen velger som styrer hva elevene lærer i de ulike fagene, samtidig som hun syns at skolen ikke er gode nok på å tilpasse opplæringen. Den tilpassende opplæringen går vanligvis ut på å bruke lærebøker fra ulike klassetrinn, mens andre måter å differensiere undervisningen på ikke forekommer i særlig stor grad. Hun opplever at det egentlig ikke er så nøye hva som skrives i den sakkyndige vurderingen når skolen bare forholder seg til lærebøkene og ikke tilpasser opplæringen godt nok.

En av informantene forteller om flere faktorer som gjør sakkyndighetsarbeidet utfordrende. Hun trekker fram at elever med lett grad av utviklingshemming har vansker over et bredt spekter og at PP-tjenesten har begrenset med tid i arbeidet med den sakkyndige vurderingen. Dette gjør det vanskelig for PP-rådgiverne å sette seg godt inn i alle sider av elevens opplæringsbehov samtidig som at det er skolen som kjenner eleven best og derfor er det de som ofte velger kompetansemål til eleven, mens den sakkyndige vurderingen inneholder mer generelle anbefalinger. Videre forteller informanten at dette ofte resulterer i at den sakkyndige vurderingen ikke blir konkret nok. Hun har tidligere erfart at dersom hun er for konkret så låser skolen seg i for stor grad til det den sakkyndige vurderingen anbefaler og da risikerer man at eleven ikke får noen progresjon i fagene ettersom skolen ikke tilpasser opplæringen etter elevens utvikling. Hun opplever det som litt skummelt å skulle låse eleven på et for lavt nivå, kanskje spesielt i ungdomsskolen for der risikerer man at eleven ikke får karakterer. Noe som også poengteres i veilederen for spesialundervisning som sier at avvik fra LK06 kan føre til manglende grunnlag for vurdering av karakter (Utdanningsdirektoratet, 2014a). En annen informant sier at hun alltid finner noen mål som kan passe til eleven. Hun bruker blant annet informasjon fra læreren og elevens interesseområder som et utgangspunkt. Hun sier også, i likhet med informantene over, at skolen også må finne passende mål til eleven. Dette begrunnes med at det er vanskelig å skulle velge hvilket trinn målene skal ta utgangspunkt i.

De grunnleggende ferdighetene i LK06 er en forutsetning for å oppnå kompetansemålene i læreplan for fag (Utdanningsdirektoratet, 2012). Samtlige av informantene peker på de grunnleggende ferdighetene som en sentral del av sakkyndighetsarbeidet for elever med lett grad av utviklingshemming. En av informantene sier at de grunnleggende ferdighetene er noe av det hun bruker mest i de sakkyndige vurderingene for elever med lett grad av utviklingshemming. Hun sier videre at ungdomsskolen foretrekker de grunnleggende ferdighetene for da kan de selv velge hvordan de vil jobbe med de i de ulike fagene. En annen informant hevder at de grunnleggende ferdighetene er en avgjørende faktor for å kunne tilpasse mål på et lavere nivå for elever med lett grad av utviklingshemming. Hun sier også at de grunnleggende ferdighetene er fine å bruke med tanke på et livsløpsperspektiv og hva eleven kan ha nytte av i fremtiden. Den tredje informanten sier at alle trenger de grunnleggende ferdighetene og at de er viktig for videre læring og oppnåelse av nye mål. Dette er i tråd med hvordan de grunnleggende ferdighetene beskrives som nødvendig for læring og utvikling i skole, arbeids- og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2012). Alle informantene peker på ferdighetene innenfor lesing, skriving og matematikk som de mest sentrale. Ut ifra en av informantenes tidligere uttalelser om at det ofte gis spesialundervisning i blant annet norsk og matematikk stemmer det godt med samtlige av informantenes uttalelser om at det gjerne ferdighetene i lesing, skriving og matematikk som får det største fokuset av de grunnleggende ferdighetene.

En av informantene trekker fram at dersom man skal forholde seg til målene i LK06 må man tenke på muligheten for å kunne gjøre *avvik* fra målene slik at man kan legge lista litt lavere. Dette gjør det lettere å velge hensiktsmessige mål for eleven. Hun sier det blir utfordrende å bruke LK06 for elever med lett grad av utviklingshemming dersom man ikke gjør avvik. Avvik fra eller bortvalg av kompetansemål kan være nødvendig for enkelte elever. Det som da er viktig å være klar over er at det kan føre til et manglende kunnskapsgrunnlag som får konsekvenser for videre skoleløp. Vurdering om å velge bort kompetansemål fra LK06 må vurderes individuelt (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

LK06 er utformet slik at læreplanene må tilpasses lokale forhold og dette er skoleeiers oppgave. Lokale tilpasninger skal være med å sikre elevene den opplæringen de har krav på. Dette inkluderer også spesialundervisning, og individuelle opplæringsplaner skal samsvare med de lokale læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2014a). En av informantene forteller om manglende kommunale planer og trekker frem eksempler i forhold til kulturell kompetanse

og lokalsamfunnet. I prinsipper for opplæringen er både kulturell kompetanse og samarbeid med lokalsamfunnet trukket inn. Hvis skolen har et samarbeid med lokalsamfunnet kan opplæringen kan gjøres mer konkret og elevene kan få praktisk arbeidserfaring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Manglende lokale læreplaner kan derfor bidra til at elevene ikke får den undervisningen de har krav på. Med hensyn til denne PP-rådgiverens eksempel kan dette også innebære at elevene mister en arena for konkret opplæring og praktisk arbeidserfaring. Noe Drew & Hardman (2007) skriver at kan øke læringsutbytte og bidra til en raskere innlæring for elever med en utviklingshemming.

PP-rådgiverne opplever det som utfordrende å benytte sosial kompetanse i en sakkyndig vurdering. Dette begrunnes med blant annet med at det ikke gis spesialundervisning som går direkte på sosial kompetanse. Sosial kompetanse må da knyttes til opplæringsmålene i fagene. I LK06 er ferdigheter i sosial kompetanse beskrevet både i prinsipper for opplæringen og i den generelle delen av læreplanen. Sosial kompetanse skal i henhold til læreplanverket arbeides med i alle fag og ellers i skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2006; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). En av informantene sier at det store fokuset i skolen ligger på kompetansemålene innen de ulike fagene og at sosial kompetanse vanligvis ikke får et stort fokus. Hun skulle ønske at det var egne kompetansemål i sosial kompetanse. Veilederen for sosial kompetanse anbefaler alle at alle skoler utvikler sin egen læreplan knyttet til sosial kompetanse som gjelder for hele skolen som inneholder klare mål og forventninger til elevenes sosiale kompetanse (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2007). Ut ifra informantenes uttalelser om hvordan de har inntrykk av at skolene ikke er veldig gode på å jobbe med sosial kompetanse kan det tenkes at få eller ingen av skolen faktisk har laget en læreplan i sosial kompetanse, eventuelt at de ikke er gode nok på å bruke den.

En likeverdig opplæring betyr at elevene skal få like muligheter for utvikling ut ifra sine evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Alle informantene opplever det som utfordrende å skulle skrive en sakkyndig vurdering som bidrar til at elever med lett grad av utviklingshemming får en likeverdig opplæring. Likeverdige muligheter i spesialundervisningen betyr at elevene får de samme mulighetene til å nå mål som de andre elevene har. Tilpasset opplæring er en forutsetning for en likeverdig opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006). En av PP-rådgiverne tror ikke at elever med lett grad av utviklingshemming får det samme utbytte av opplæringen i vanlig skole fordi skolen ikke er gode nok til å tilpasse opplæringen.

Det er bred enighet om at den generelle delen av læreplanen er den delen som er egner seg best i sakkyndighetsarbeidet for elever med lett grad av utviklingshemming. Den generelle delen tar for seg mer overordnede mål som ikke direkte handler om oppnåelse av spesifikke kompetansemål, men heller har som hensikt å ruste elevene for livet som kommer etter endt skolegang (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Informantene opplever de overordnede målene er lettere å tilpasse elever med lett grad av utviklingshemming fordi målene kan ha forskjellig innhold for forskjellige elever.

4.3 Livsløpsperspektiv

Denne delen av resultatene tar sikte på å vise hvordan PP-rådgivere beskriver opplæring i et livsløpsperspektiv og om et livsløpsperspektiv brukes i arbeidet med en sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming. Resultatene presenteres i to underkategorier før de vil drøftes i lys av oppgavens teoretiske ramme.

4.3.1 PP-rådgivernes beskrivelser av et livsløpsperspektiv i opplæring for elever med lett grad av utviklingshemming

Det er enighet blant informantene om at elever med lett grad av utviklingshemming har behov for en helhetlig tankegang i opplæringen. Man må tenke fremover og vurdere hva eleven kan ha nytte av å lære, både i dag, men også senere i livet. Samtlige av informantene mener det er viktig at man ikke legger lista for lavt og utelukker noe før man er helt sikker. En av informantene trekker også frem at for lave forventninger kan gjøre eleven hjelpeløs, hun uttrykker det slik:

Da er det mye av det jeg har sagt før, at en hele tiden skal tenke fremover. Å tenke hva de kan ha nytte av. Hva de trenger å lære. Også tenker jeg at det er viktig ikke å utelukke noe før en vet hvor ståa ligger. Jeg tror en kan lett legge lista for lavt og forvente for lite. Så de blir veldig hjelpeløse, lært hjelpeløshet.

For at elever med lett grad av utviklingshemming skal kunne bli mest mulig selvstendige i samfunnet som voksne er informantene enstemmige og hevder at ADL-ferdigheter er veldig viktig. En av informantene sier at det varierer ut ifra elevens behov. Videre sier hun at spesialskolen har tydeligere mål med hensyn til selvhjelpsferdigheter og at de har større fokus på det enn vanlig skole har, hun uttrykker seg slik:

Ja, jeg tenker at det varierer også for at det å bli selvstendig handler også litt om hvilket utgangspunkt elever har da. For det er klart at det er variasjoner innenfor de med lett grad. Hvordan de fungerer, men det viktig å finne ut av det. Finne ut av hvor det er eleven strever mest. Og da ser jeg jo at for eksempel spesialskolen har tydeligere mål på dette når det gjelder selvhjelpsferdigheter, enn det en vanlig skole har for de tenker mer at vi må ha fokus på å hjelpe de til å bli mest mulig selvstendig.

En annen informant trekker frem mer konkrete eksempler på hva slags ferdigheter eleven trenger å utvikle gjennom opplæring i skolen slik at de kan bli så selvstendige som mulig når de blir voksne:

Ja, hvis det er mulig så bør de kunne få lese og skrive. Og hvis de ikke klarer det så at de får hjelpemidler som gjør at de kan få med seg hva som står på skilt, lese aviser om det så er å lytte på, at de kan skaffe seg informasjon selv. Det tenker jeg at er veldig viktig. Og at de kan klare og handle sin egen mat, kjøpe sine egne klær, håndtere penger sånn i enkel grad sånn at de kan bo i egen leilighet med støtte. Gjøre de mest mulig selvstendige.

Informantene har noen tanker om hva skolen kan bidra med for at elever med lett grad av utviklingshemming skal kunne bli selvstendige i samfunnet som voksne. Mestring, trivsel og sosial kompetanse blir trukket frem. En av informantene uttrykte seg slik:

Jeg var inne på det før altså. Jeg tenker litt på det med sosialt samspill. Som da dessverre ikke er et eget fag, men sosialt samspill, det å kunne etablere relasjoner, men også mestringsfølelsen. Det å få riktig opplæring som gjør at du mestrer, tror på deg selv.

Samtidig pekes det også ut noen utfordringer skolen fort kan møte på med tanken om et livsløpsperspektiv i opplæringen. En informant uttrykker at skolen har et stort fokus på fag og at dette kan være en utfordring i forhold til tanken om et livsløpsperspektiv. Når sosial kompetanse da ikke er et fag med egne opplæringsmål så blir det mindre fokus på arbeid med sosial kompetanse. Hun skulle ønske at det var mer tydelighet i forhold til dette med sosial kompetanse og spesialundervisning:

(...) Altså det er jo dette med de som strever med sosial kompetanse og atferd. Bare for å gi et lite bilde av det. Når dem har hatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og går over i skolen og da kanskje skal ha en sakkyndig for første trinn så skiller det seg veldig fra den sakkyndige vi skriver i barnehagen. I barnehagen kan vi fokusere på områder, utviklingsområder og på skolen så er det fag. Og hvis det er en som egentlig ikke kanskje vil streve så veldig med faglig, men sosialt eller atferd da er det veldig vanskelig å skrive den sakkyndige for første trinn. Så hvis jeg skulle ønske noe så skulle jeg ønske at de var mer tydelige der. At de faktisk var opplæringsmål knytta til det med sosial kompetanse da.

Videre trekker en annen informant fram at om lærerne hadde vært bedre til å lytte til PP-tjenesten og følge den sakkyndige vurderingen hadde det vært lettere for skolen å bruke tanken om et livsløpsperspektiv. På en annen side forstår hun at lærerne kan blir frustrerte over blant annet manglende ressurser i skolen som kan ha en negativ påvirkning på tanken om et livsløpsperspektiv i opplæringen. Dette gjelder gjerne økonomiske ressurser og mangel på tid for lærerne. Informanten sa det slik:

De får høre på oss da. Følger de sakkyndig vurdering så kommer de langt på vei. Så kanskje det å gidde å gjøre det lille ekstra da. Og det hadde de sikkert gjerne gjort dersom de hadde tid til det. Det med å gå og handle da. Øve matte med å gå og handle, bake. (...) De kan lage mat, doble og halvere oppskrifter. Alt. Men nei, heimkunnskapen er ledig en halvtime i uka og det er tomt for mel. Så jeg skjønner at lærerne blir litt oppgitt også.

4.3.2 Sakkyndig vurdering i et livsløpsperspektiv

To av informantene sier at det i utgangspunktet ikke er noen utfordringer med å skrive en sakkyndig vurdering hvor tanken om et livsløpsperspektiv i opplæringen så lenge PP-rådgiveren velger å ha fokusere på det i utarbeidelsen:

Nei, jeg tror ikke det. Hvis det er det som bestemmes at skal være i fokus så tror jeg det skal være veldig greit egentlig.

Den tredje informanten har noen tanker om hva som kan være utfordrende når man skal tenke i et livsløpsperspektiv for elever med lett grad av utviklingshemming i arbeidet med en sakkyndig vurdering. Hun sier at man ikke må sette for lave mål, for hvis eleven har potensialet til å oppnå mål utover det som er skrevet i den sakkyndige vurderingen i enkelte fag kan dette bli en fallgrube. Videre sier hun at for å unngå dette fordrer det at PP-rådgiveren vet nok om eleven for å kunne anbefale målene:

Ja, det kan jo være noen utfordringer tenker jeg da, hvis du på en måte, du må jo heller ikke sette for lave mål tenker jeg. Så hvis du kun fokuserer på det livsløpsperspektivet, det kan jo være en elev som også trenger å trekkes videre i matematikken så det kan jo bli en fallgrube. Du må jo vite mye om eleven tenker jeg for å kunne anbefale det.

Det er variasjoner i hvor lenge en sakkyndig vurdering varer. En av informantene utarbeider ny sakkyndig vurdering vanligvis hvert år, men for elever med lett grad av utviklingshemming kan det gå to år i vanlig skole, mens i spesialskolen kan det gå opptil tre år:

Ja, altså vi har jo som regel ett år, men jeg vil si at dersom det er lett grad av utviklingshemming så skjer det nok at vi skriver over to år. Men de står jo alltid på slutten at det kan revideres dersom det skjer ting eller tilkommer nye opplysninger og må juster på det. Men på spesialskolen så skriver vi for to eller tre år.

De to andre informantene skriver sakkyndige vurderinger som gjelder i opptil tre år av gangen, dette er vanlig praksis for alle elever, også for elever med andre type vansker. Alle informantene sier at det alltid er opplyst om at den sakkyndige vurderingen kan revideres om det skulle være behov for det. En av informantene forteller at de ikke blir utarbeidet en ny sakkyndig vurdering før skolen ber om det. Videre forteller hun om saker der det har forekommet at skolen ikke har henvist på nytt, selv ikke når PP-tjenesten har oppfordret de til å gjøre det. Da har det skjedd at enkelte elever med lett grad av utviklingshemming har hatt den samme sakkyndige vurderingen fra starten av barneskolen og helt til de skal over i ungdomsskolen. Hun sier hun har for mange saker å følge opp til at hun kan holde styr på hvem som trenger en ny sakkyndig vurdering når:

Ja, det blir fort tre år, inntil tre år. Ofte så glipper det for skolen henviser ikke på nytt. Også blir den gamle sakkyndige gående og tikke å gå helt til skolebytte. Og da presser det seg fram behov for en ny da. I verste fall så kan de ha en som er fra andre klasse til ungdomsskolestart. Når datoen går ut eller om behovet endrer seg så skal kontaktlærer henvise på nytt. Også kan vi purre, men så skjer det likevel ikke. Også, sånn som jeg har 150 saker jeg nå som jeg skal følge opp. Det er klart det at jeg har ikke kontroll. Også er det noen hjertesaker, noen vet du at, oi, der begynner det å nærme seg tid for kanskje en ny evnetest. Men disse andre sakene, toget bare raser avgårde. Det er jo grusomt. Man blir mer og mer deprimert jo mer man jobber med dette her. Det er forskjell på liv og lære.

Alle informantene hevder at de samarbeider med andre instanser i sakkyndighetsarbeidet for elever med lett grad av utviklingshemming. De deltar på ulik møtevirksomhet med andre kommunale etater som for eksempel barneverntjenesten, fysioterapeut eller helsesøster. Statlig spesialpedagogisk tjeneste, habiliteringstjenesten for barn og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) er også aktuelle samarbeidspartnere for enkelte elever med lett grad av utviklingshemming, men disse instansene har da gjerne vært inne i bildet før PP-tjenesten starter utredningen. Vanligvis er det ikke et direkte samarbeid med instanser som ikke er kommunale, men PP-rådgiverne bruker epikriser eller rapporter fra andre instanser når den sakkyndige vurderingen skal utarbeides. En av informantene uttrykte det slik:

(...) Eller, jo hvis vi har en epikrise fra BUP eller habiliteringstjenesten, så tas den med inn. Men vi er ikke i kontakt med andre i skriveprosessen.

Alle informantene har deltatt på møter angående individuelle plan for elever med lett grad av utviklingshemming. Det er ikke alle i denne elevgruppen som har en individuell plan.

En av informantene forteller noen erfaringer hun har gjort seg etter å ha deltatt på møter i forbindelse med individuell plan. Hun har opplevd at deltagerne er uenige om hvem som skal være koordinator for planen, og at dette har skjedd mens foreldrene til eleven har hørt på.

Alle ser behovet, men et er ingen som vil være koordinator fordi det er slitsomt. Det ender ofte med at skolen blir sittende med ansvaret:

Ja, men det er alltid krancling om hvem som skal være IP-koordinator. Gjerne mens foreldrene sitter og hører på. Ingen vil være det, det er så slitsomt. (...) Jo, det er vel den som ser behovet da. Det ser jo alle. Jeg har ikke lov til å ha så mange for det er jo ressurskrevende. (...) Vi har en koordinator for funksjonshemmede som driver med støttekontakter og sånn, og hun er nok IP-koordinator sikkert for noen av dem. Jeg tror det veldig fort blir skolen som sitter med det.

To av informantene har erfaring med å bruke individuell plan i sakkyndighetsarbeidet for elever med lett grad av utviklingshemming. En av dem uttrykker at planen gjerne inneholder en del helsereelatert informasjon slik at den ikke er så godt egnet til å bruke i opplærings situasjoner, men at den heller brukes til å danne seg et mer helhetlig bilde av den aktuelle eleven:

Ja, jeg ser, ser som regel på den også. Mange av de elevene jeg skriver på har jo individuell plan. Så jeg ser gjerne på den sist reviderte utgaven for å finne informasjon. (...) Det er jo klart at det er en del helsereleverte ting som på en måte kanskje ikke vi tenker har med opplæringen å gjøre. Men ellers så syns jeg kanskje at den kan altså gi en, det kan gi en del informasjon, det kan den gjøre. Spesielt hvis det er elever som jeg overtar som jeg ikke kjenner fra før som jeg kanskje bare har sett en gang, kjenner ikke historien så veldig mye for det er en ny elev for meg. Da jeg ser jeg i den individuelle planen og får historien og bakgrunnen.

Den andre informanten som også har noe erfaring med bruk av individuell plan i sakkyndighetsarbeidet synes ikke at individuell plan og individuell opplæringsplan harmonerer med hensyn til målene. Hun opplever at planene ikke samsvarer godt nok og at det er dårlig koordinert. Hvis den individuelle planen er god har hun av og til brukt den til å se hva eleven mestrer og ikke mestrer:

Syns ofte at individuell plan og individuell opplæringsplan går litt parallelt, ikke sammen. Individuell opplæringsplan blir bare en del av den individuelle planen, den ligger bare som et vedlegg inni. Også går en igjennom individuell plan og individuell opplæringsplan for seg selv. Så målene blir jo ikke, jeg syns ikke det funker helt. Det er vel litt dårlig koordinert ofte. At en burde legge litt mer press på å få det inn, tror

jeg kunne vært lurt. Hvis det er en god individuell plan så kan den fint brukes når det skrives sakkyndig vurdering. Det har jeg gjort ved noen anledninger. Der ser en hva de mestrer og ikke mestrer. (...)

4.3.3 Drøfting av resultater

Samtlige av informantene er enige om at elever med lett grad av utviklingshemming har behov for en helhetlig tankegang om den opplæringen de får i skolen. Man må tenke fremover og vurdere hva de har nytte av både nå og i fremtiden. Dette er i tråd med det Gommæs & Rognhaug (2012) sier om at opplæringen i skolen må ha en funksjonell verdi i en livssammenheng. En av informantene trekker fram at det er viktig at man ikke utelukker mål for eleven før man har god kjennskap til elevens lærings- og utviklingspotensiale. Hun mener det er fort gjort å legge lista for lavt og forvente for lite av eleven og det kan føre til lært hjelpsløshet. Drew & Hardman (2007) hevder at lært hjelpsløshet kommer ofte som et resultat av feiling eller en følelse av at uansett innsats vil man feile. For å overkomme dette trenger elever med utviklingshemming erfaringer med stor sannsynlighet for å lykkes. Frykten for å feile kan resultere i en beskrivelse av at eleven mangler motivasjon, men er kanskje heller fordi eleven ønsker å unngå oppgaver hvor det er sannsynlig at han vil feile (Drew & Hardman, 2007). Etter denne definisjonen vil mest antakelig ikke lært hjelpsløshet i seg selv komme av for lave mål. Jeg forstår det slik at informanten mente at for lave mål vil kunne bidra til å gjøre eleven umotivert til å utføre oppgaver. Dette kan igjen resultere i manglende læring av nødvendig kunnskap til greie seg selv i samfunnet, og på den måten vil det kunne bidra til lært hjelpsløshet.

Informantene sier at elever med lett grad av utviklingshemming har ulike behov for trening av ferdigheter for å kunne bli selvstendige i samfunnet som voksne. De er alle enige om at ADL-ferdigheter er noe av det viktigste for denne elevgruppen å lære. En av informantene sier det er viktig at man kjenner elevens sterke og svake sider slik at man kan sette inn trykket der eleven sliter mest. Videre sier hun at spesialskolen er bedre enn vanlig skole til å fokusere på opplæring i ferdigheter som kan bidra til at eleven blir mer selvstendig. En annen informantene trekker frem behovet for å kunne lese og skrive slik at de kan skaffe seg informasjon på egen hånd. Videre trekker hun frem håndtering av penger slik at personen kan kjøpe seg mat og klær, og ferdigheter som trengs for å kunne bo for seg selv med eventuell støtte. Disse ferdighetene informanten trekker frem kan ansees å være det Drew & Hardman (2007) betegner som praktiske og konseptuelle ferdigheter. De ligger inn under adaptive funksjoner og er ferdigheter menensker med utviklingshemming vil ha utfordringer med å

tilegne seg (Drew & Hardman, 2007). I følge Gommæs & Rognhaug (2012) har ofte mennesker med utviklingshemming behov for en mer formell opplæring for å kunne oppnå slike ferdigheter. Dette betyr at det opplæringsbegrepet som vanligvis brukes i skolen må utvides til å gjelde mer enn bare skolefaglige oppgaver (Gommæs & Rognhaug, 2012; Hendis, 2008; Stangvik, 2001).

Informantene opplever at skolen, og da spesielt den vanlige skolen møter en del utfordringer med tanken om et livsløpsperspektiv i opplæringen. En informant knytter noen av skolens utfordringer med hensyn til et livsløpsperspektiv i opplæringen til mangelen på ressurser i form av økonomi og tid. Hun mener at om skolene hadde vært flinkere til å følge den sakkyndige vurderingen hadde opplæringen til elever med lett grad av utviklingshemming blitt bedre. Videre sier hun at hun forstår at lærerne ikke nødvendigvis har tid til det og at hun forstår at de blir oppgitte over manglende ressurser. Hun trekker fram et eksempel var i forhold bruk av matematikk ved å gå og handle for så og bake med for eksempel dobling og halvering av oppskrifter. Da kunne det være slik at heimkunnskapen ikke var ledig eller at det manglet utsrtyr eller ingredienser. Ut ifra denne PP-rådgiverens uttalelser kan det tenkes at de ekstra ressursene ved tildeling av spesialundervisning er for lite i forhold til hva det er ment å dekke eller at ressursene ikke blir brukt på en hensiktsmessig måte.

To av informantene syns ikke det trenger å være utfordrende å skrive en sakkyndig vurdering med tanken på et livsløpsperspektiv så lenge PP-rådgiveren som skriver vurderingen velger å ha det i fokus. Den tredje informanten mener det kan være utfordrende i forhold til valg av mål. Hun sier at det kan være en fallgrube dersom man har så stort fokus på et livsløpsperspektiv at man setter for lave mål for eleven når eleven egentlig har et potensiale for å bli trukket videre i enkelte fag. For å unngå dette mener hun det er viktig at man har god kjennskap til eleven. Ut ifra den siste informantens uttalelse kan det se ut til at hun opplever at et fokus på et livsløpsperspektiv i skolen og de skolefaglige målene kan gå på bekostning av hverandre dersom man ikke kjenner eleven godt nok. Hesselberg & Tetzchner (2008) hevder at det er viktig å finne en balansegang mellom kortsiktige og langsiktige mål. Å gi eleven en opplæring som er funksjonell i livssammenheng trenger ikke være en motsetning til å oppnå skolefaglige mål. Skolefaglige mål og mål som har livsløpsperspektiv bør forsøkes å kombineres slik at de utfyller hverandre.

Alle informantene informerer om at sakkyndig vurdering vanligvis utarbeides for to eller tre år av gangen for elever med lett grad av utviklingshemming. Den ene informanten opplyser om at sånn generelt for alle PP-tjenestens saker er det ett år som er vanlig, men for elever med lett grad av utviklingshemming som går i spesialskole kan det gå opptil tre år. De to andre informantene opplyser om at tre år er generelt for alle PP-tjenestens saker. Det er ikke regulert av opplæringsloven hvor lenge en sakkyndig vurdering er gyldig (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Veilederen for spesialundervisning hevder at en grundig sakkyndig vurdering der elevens behov i liten grad har endret seg kan gjelde for mer en ett opplæringsår. Basert på det veilederen skriver kan det bety at en sakkyndig vurdering i utgangspunktet ikke bør ha en gyldighet på mer enn ett opplæringsår. Samtlige av PP-rådgiverne sier at skolen kan hen vise på nytt om elevens behov skulle endre seg før den sakkyndige vurderingen utløper. En av informantene forteller videre at det ikke blir utarbeidet en sakkyndig vurdering før skolen ber om det. I følge veilederen for spesialundervisning er det skolens oppgave å utarbeide et godt system for dette (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Likevel forteller denne informanten om hendelser der elever med lett grad av utviklingshemming ikke blir henvist på nytt når den sakkyndige vurdering utløper. I verste fall kan eleven ha den samme sakkyndige vurderingen fra tidlig trinn i barneskolen og helt til de skal over i ungdomsskolen. Slike tilfeller kan det påstås at elevens rettssikkerhet ikke blir godt nok ivaretatt.

Informantene samarbeider med andre instanser rundt elever med lett grad av utviklingshemming. I arbeidet med den sakkyndige vurderingen er det vanligvis ikke samarbeid med andre instanser, men rapporter og utredninger fra andre instanser blir brukt. Alle informantene har deltatt på ansvarsgruppemøte angående individuelle planer til elever med lett grad av utviklingshemming, men ikke alle i denne elevgruppen har en individuell plan. En av informantene forteller om hvordan ansvarsgruppemøtene fremstår som lite koordinerte. Møtedeltagerne er uenige om hvem som skal være koordinator for den individuelle planen, uenighetene diskuteres gjerne foran foreldrene til eleven. Kommunen har ingen retningslinjer og det er ofte skolen som blir sittende med jobben. Alle kommuner skal ha en enhet som koordinerer habiliteringstilbudet. Enheten har blant annet ansvar for å oppnevne en koordinator (Forskrift om habilitering og rehabilitering, 2011, § 6). En av informantene har ikke erfaring med å bruke elevenes individuelle plan i sakkyndighetsarbeidet. De to andre informantene har brukt individuelle planer i utarbeidelsen av en sakkyndig vurdering, men ikke i stor grad. Begge informantene opplever at det oftere er

lite samsvar mellom opplæringen i skolen og de målene som står i den individuelle planen. En av informantene opplever at individuell plan og individuell opplæringsplan går parallelt og er dårlig koordinert. En slik uttalelse kan vise at det er en manglende langsiktig tankegang i de individuelle planene. Videre forteller informanten at hun har av og til brukt den individuelle planen som et utgangspunkt for å finne ut hva eleven mestrer og ikke mestrer. Den andre informanten bruker den individuelle planen til å hente inn informasjon om barnet. Hun forteller at de individuelle planene gjerne inneholder en del helserelatert informasjon som ikke er så aktuelt i skolen. Den sakkyndige vurderingen legger et grunnlag for hva en elevs individuelle opplæringsplan skal inneholde. Opplæringen i skolen skal i følge Hendis (2008) være en del av elevens individuelle plan. Når den individuelle planen er godt nok gjennomarbeidet vil det være enklere for skolen og bruke den i elevens spesialundervisning (Hesselberg & Tetzchner, 2008). Dette ser ikke ut til å være tilfellet i kommunene der informantene jobber.

5 Avsluttende vurdering

I dette kapittelet vil jeg presentere undersøkelsens hovedtendenser basert på problemstillingens forskningsspørsmål. Hovedtendensene vil danne et utgangspunkt for en oppsummerende vurdering av undersøkelsens problemstilling. Avslutningsvis vil jeg ta for meg anbefalinger for praksis og behov for videre forskning.

5.1 Hovedtendenser

Denne undersøkelsen handlet om PP-rådgiveres opplevelser av muligheter og begrensninger i LK06 for elever med lett grad av utviklingshemming med hensyn til et livsløpsperspektiv. Derfor hadde oppgaven følgende *problemstilling*:

Hvordan opplever PP-rådgivere Læreplanverket for Kunnskapsløftets muligheter og begrensninger i valg av opplæringsmål i utarbeiding av sakkyndig vurdering med hensyn til et livsløpsperspektiv for elever med lett grad av utviklingshemming?

Problemstillingen ble konkretisert med følgende *forskningsspørsmål*:

- Hvordan forstår PP-rådgiverne elever med lett grad av utviklingshemming?
- Hvilke muligheter og begrensninger opplever PP-rådgiveren innenfor Læreplanverket for Kunnskapsløftet med hensyn til valg av opplæringsmål for elever med lett grad av utviklingshemming?
- Hvordan forholder PP-rådgiveren seg til de begrensningene han/hun opplever innenfor Læreplanverket for Kunnskapsløftet?
- Hvordan beskriver PP-rådgiveren opplæring i et livsløpsperspektiv, og brukes dette i den sakkyndige vurderingen?

Det kommer frem at PP-rådgiverne opplever elever med lett grad av utviklingshemming som en *uensartet gruppe* elever med store individuelle forskjeller. Det er likevel noen utfordringer som er mer vanlig for disse elevene som er relevante for sakkyndig vurdering og valg av mål. PP-rådgiverne peker på lavere faglig fungering, utfordringer med sosial kompetanse og ADL-ferdigheter som mest fremtredende. I informantenes vurdering av skolehverdagen til elever med lett grad av utviklingshemming trekker de frem flere utfordringer i skolen, spesielt i vanlig skole. Utfordringene resulterer gjerne i dårlig tilpasset opplæring og en lite

inkluderende opplæring. Disse utfordringene vil være med på å forhindre en likeverdig opplæring. Skolens problemer med å realisere opplæringens tre overordnede prinsipper bidrar til å forsterke de utfordringene elever med lett grad av utviklingshemming ofte har.

Ut ifra disse beskrivelsene kan man si at PP-rådgiverne beskriver lett grad av utviklingshemming og som en tilstand som forstås med utgangspunkt i møte mellom eleven og skolen. Det er kombinasjonen av individet og systemet som skaper utfordringer. Av den grunn kan det sies at PP-rådgiverne har en *relasjonell forståelse* av elever med lett grad av utviklingshemming.

Med blikket rettet mot LK06 med hensyn til valg av mål i sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming er det *den generelle delen* PP-rådgiverne opplever som best egnet. PP-rådgiverne opplever at det er lettere å tilpasse de overordnede målene i den generelle delen av LK06 til elever med lett grad av utviklingshemming. Målene kan innebære ulik tilnærming og fremgangsmåter for hver enkelt elev og dette er med på å skape muligheter i LK06.

Læreplanen for fag er den delen av LK06 PP-rådgiverne opplever som mest utfordrende å bruke i valg av opplæringsmål til elever med lett grad av utviklingshemming. PP-rådgiverne opplever at kompetansemålene er for vide og lite konkrete. De utfordringene elever med lett grad av utviklingshemming ofte har og et stort faglig fokus i skolen kan bidra til urealistiske opplæringsmål. Urealistiske opplæringsmål som eleven ikke kan oppnå kan være med på skape begrensninger i bruk av LK06. PP-rådgiverne forteller at det ofte er skolen som velger mål til eleven og at anbefalingene i sakkyndig vurdering gjerne er mer generelle. En manglende konkretisering av realistiske opplæringsmål vil gjøre det vanskeligere for skolen å tilpasse opplæringen (Riksrevisjonen, 2011). En av PP-rådgiverne sier hun bruker informasjon fra lærer og elevens interesseområder i sakkyndighetsarbeidet for elever med lett grad av utviklingshemming. Dette kan sees som en mulighet for realistiske opplæringsmål, men er ikke direkte knyttet til LK06. En annen informant sier at det er først når man gjør avvik, eller bortvalg av kompetansemål i LK06 at det er mulig å velge mål som er hensiktsmessige for elever med lett grad av utviklingshemming. Når det gjøres avvik fra kompetansemålene for fag går PP-rådgiverne gjerne til de *grunnleggende ferdighetene* for å kunne tilpasse kompetansemålene på et lavere nivå slik at eleven får realistiske opplæringsmål. På den måten kan de grunnleggende ferdighetene være med å skape

muligheter i læreplanen for fag. Selv om PP-rådgiverne opplever et stort faglig fokus er det en av dem som også opplever at skolen har lite kjennskap til kompetansemålene i LK06. Det er lærebøkene som styreropplæringen og ikke nødvendigvis kompetansemålene for fag. Dette kan gjøre valg av mål enda mer utfordrende for PP-rådgivere.

I prinsipper for opplæringen som blant annet tar for seg sosial og kulturell kompetanse, motivasjon, samarbeid med lokalsamfunnet, tilpasset, inkluderende og likeverdig opplæring opplever PP-rådgiverne at skolen har mange utfordringer som kanskje rammer elever med lett grad av utviklingshemming i større grad enn mange andre elever. I PP-rådgivernes vurderinger av skolehverdagen til elever med lett grad av utviklingshemming kommer det blant annet frem at skolen ikke utvikler lokale læreplaner. Av den grunn blir det vanskelig å trekke inn for eksempel kulturell kompetanse og samarbeid med lokalsamfunnet. Videre kommer det frem at skolen ikke har stort nok fokus på sosial kompetanse og at sosial kompetanse i liten grad jobbes med i fag og ellers i skolen. Det ser ut til at skolene heller ikke har utviklet en egen læreplan i sosial kompetanse slik veilederen for sosial kompetanse i skolen anbefaler. Det manglende fokuset på sosial kompetanse og mangelen på en læreplan i sosial kompetanse gjør det vanskeligere å knytte sosial kompetanse til valg av mål til elever med lett grad av utviklingshemming i den sakkyndige vurderingen. En annen side knyttet til prinsipper for opplæringen er beskrivelsen fra en av PP-rådgiverne. Hun har opplevd at lærere har brukt elevens utfordringer som et argument for manglende motivasjon og unnasluntring. Dette kan vitne om liten kunnskap om sammenhengen mellom motivasjon og mestring, og manglende kunnskap om hva det innebærer å ha en utviklingshemming. Videre kommer det fram av PP-rådgivernes beskrivelser at skolen har utfordringer med hensyn til opplæringens tre overordnede prinsipper. Tilpasset opplæring er en forutsetning for en likeverdig opplæring. Alle PP-rådgiverne er enige om at skolen har utfordringer med å gi elever med lett grad av utviklingshemming en likeverdig opplæring. Det blir gitt et eksempel hvor skolen ikke tilpasser opplæringen for elever som har behov for hjelpemidler i undervisningen. Dette kan føre til en lite inkluderende opplæring, i tillegg kan eleven oppleve å skille seg ut. Det blir gitt eksempler på elever med lett grad av utviklingshemming som blir satt på grupperom med en assistent og elever som blir sittende i klasserommet med manglende oppfølging. Med utgangspunkt i PP-rådgivernes beskrivelser og vurderinger av skolehverdagen til elever med lett grad av utviklingshemming kan det se ut som at skolen har noen utfordringer. Disse utfordringene kan blant annet knyttes til manglende lokale læreplaner, manglende fokus på sosial kompetanse og manglende læreplan i sosial kompetanse, manglende kunnskap om

motivasjon, manglende kunnskap om hvilke utfordringer elever med lett grad av utviklingshemming kan ha og utfordringer med opplæringsens tre overordnede prinsipper. Dette bidrar til å skape en rekke begrensninger for valg av mål i den sakkyndige vurderingen. Skolens utfordringer vil da kunne ansees å være indirekte begrensninger på bruk av LK06 i valg av opplæringsmål, og ikke begrensninger som går direkte på LK06.

Alle PP-rådgiverne er enige om at elever med lett grad av utviklingshemming har behov for en opplæring som inkluderer tanken om et *livsløpsperspektiv*. PP-rådgiverne beskriver opplæring i et livsløpsperspektiv som at man må tenke på hva eleven trenger å lære, tenke fremover og vurdere hva elever med lett grad av utviklingshemming kan ha nytte av i fremtiden. PP-rådgiverne samarbeider med andre instanser rundt elever med lett grad av utviklingshemming. De bruker rapporter og utredninger fra andre instanser i sakkyndige vurderinger. Alle har deltatt på ansvarsgruppemøte for elever med lett grad av utviklingshemming. De PP-rådgiverne som har erfaring med bruk av individuell plan i sakkyndighetsarbeidet opplever at de aller fleste planene inneholder mål som ikke er egnet å jobbe med i skolen, og derfor ikke kan brukes i den sakkyndige vurderingen. To av PP-rådgiverne opplever at ansvarsgruppemøtene er dårlig koordinert. En av PP-rådgiverne mener det kan være en utfordring med tanken om et livsløpsperspektiv med hensyn til valg av mål hvis man har for stort fokus på hva de kan ha nytte av i fremtiden. Hun sier det kan være en fallgrube dersom eleven ikke blir trukket videre i et fag når han egentlig kan få måloppnåelse på et høyere nivå fordi målene som sikter på et livsløpsperspektiv overskygger elevens potensial i fag. De to andre mener det ikke er utfordrende å ta hensyn til et livsløpsperspektiv i sakkyndig vurdering, men at det burde fokuseres mer på. Alle informantene er enige om at skolen kan ha utfordringer med å gi opplæring med hensyn til et livsløpsperspektiv. Skolen, da spesielt den vanlige skolen har utfordringer med å gi elever med lett grad av utviklingshemming opplæring i blant annet praktiske og konseptuelle ferdigheter som kan være nyttig for å kunne bli selvstendig i dag, men også i fremtiden. I den vanlige skolen knytter en av PP-rådgiverne utfordringene med opplæring med hensyn til et livsløpsperspektiv til ressurser i form av tid og økonomi. PP-rådgiverne opplever LK06 som vanskelig, slitsomt og dårlig når det skal velges mål for denne elevgruppen.

5.2 Oppsummerende vurdering

Etter vurdering av undersøkelsens hovedtendenser vil jeg fremheve at PP-rådgiverne opplever flere begrensninger i LK06 når det skal velges opplæringsmål i utarbeiding av sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming. Læreplanen for fag skaper begrensninger fordi mange av kompetansemålene er uoppnåelige for elever med lett grad av utviklingshemming. Dette løses ved at det gjøres avvik fra kompetansemålene i LK06. Avvik åpner for muligheter til å velge andre mål eller tilpasse mål slik at de blir oppnåelige for elever med let grad av utviklingshemming. De grunnleggende ferdighetene er avgjørende for muligheter i valg av kompetansemål. Videre opplever PP-rådgiverne at den generelle delen av læreplanen gir mange muligheter i valg av mål fordi målene er mer overordnet og lettere kan tilpasses elevenes utfordringer og behov enn det kompetansemålene kan.

PP-rådgiverne opplever at både de grunnleggende ferdighetene og den generelle delen fint kan brukes til valg av mål med hensyn til et livsløpsperspektiv. To av informantene mener det ikke er et problem å ta hensyn til et livsløpsperspektiv når det skal velges mål i sakkyndig vurdering så lenge den som skriver sakkyndige vurdering velger å ha det i fokus. Begge informantene mener at det burde være mer fokus på et livsløpsperspektiv. Den tredje PP-rådgiveren opplever at det kan være utfordrende dersom fokuset på et livsløpsperspektiv overskygger muligheten for høyere måloppnåelse i fag. Samtlige av PP-rådgiverne mener at det er en utfordring for skolen å jobbe med opplæring med hensyn til et livsløpsperspektiv.

PP-rådgiverne opplever også at skolen har en del utfordringer som er med på å skape begrensninger når det kommer til valg av opplæringsmål, disse utfordringene er ikke direkte knyttet til LK06. Utfordringer går i hovedsak ut på ressurser som fører til mangelfull oppnåelse av LK06s prinsipper for opplæring, noe som også kan føre til begrensende muligheter for måloppnåelse for elever med lett grad av utviklingshemming. Manglende lokalt arbeid med LK06 begrenser også mulighetene for å trekke inn blant annet samarbeid med lokalsamfunnet og kulturell kompetanse. Manglende læreplan og fokus på sosial kompetanse i skolen skaper begrensninger med hensyn til å sette mål innenfor dette for elever med lett grad av utviklingshemming i sakkyndig vurdering. Mange av begrensningene PP-rådgiverne opplever er ikke knyttet direkte til LK06, men heller til utfordringer i skolen, og da spesielt vanlig skole. Som et resultat av for vide og lite konkrete opplæringsmål og

skolens utfordringer uttrykker PP-rådgiverne at de opplever LK06 som vanskelig, slitsomt og dårlig når det skal velges opplæringsmål i utarbeiding av sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming.

PP-rådgiverne uttalelser kan tyde på at segregerte opplæringstilbud gir en opplæring som er bedre tilpasset forutsetningen og behovene til elever med lett grad av utviklingshemming. Samtidig som det gis inntrykk av at segregerte tilbud har et bedre sosialt miljø, er flinkere til å jobbe med sosial kompetanse og gir bedre opplæring med hensyn til et livsløpsperspektiv. Å motta opplæring i et segregert tilbud strider i mot intensjonene i LK06 hvor satsning på blant annet tilpasset opplæring skulle redusere andelen elever med spesialundervisning. Likevel viste det seg en betydelig økning i andelen elever som mottar spesialundervisning og fikk opplæring i segregerte tilbud kort tid etter innføring av LK06 (Nordahl & Hausstätter, 2009). Dette er ikke i samsvar med norsk utdanningspolitikk hvor tanken om en inkluderende skole som finner en balanse mellom enkeltindividet og fellesskapet råder (Bjørnsrud, 2014).

5.3 Forslag for videre undersøkelser og anbefalinger for praksis

Denne undersøkelsen er basert på et utvalg bestående av tre informanter fra et lite geografisk område i Norge. Av den grunn kan ikke informantenes opplevelser regnes som representative for andre PP-rådgivere. Dette må te det tas forbehold om med tanke på anbefalinger for videre undersøkelser.

PP-rådgiverne mener skolen er for dårlig på å gi tilpasset opplæring. Det kommer også frem i informantenes uttalelser at de gir mer generelle anbefalinger i de sakkyndige vurderingene og at skolen ofte må velge opplæringsmål. Riksrevisjonenes (2011) rapport skriver at en konkretisering av realistiske opplæringsmål vil kunne gjøre det lettere for skolen å tilpasse opplæringen. Det kunne vært interessant å gjort videre undersøkelser som kan bidra med å underbygge resultatene fra min undersøkelse. Dette kan gjøres ved å spørre flere aktører på feltet, for eksempel lærere som har ansvar for spesialundervisning og individuelle opplæringsplaner til elever med lett grad av utviklingshemming opplever å skulle forholde seg til denne elevgruppens sakkyndige vurderinger. Ut ifra PP-rådgivernes beskrivelser av utfordringene i skolen kan se ut til at det er masse forbedringspotensial i skolen. Det er et mulig behov for å heve kunnskapen til lærere som jobber med elevgruppen. Slik kan de få en

forståelse for at dette er en uensartet gruppe elever, hva det kan innebære å ha lett grad av utviklingshemming og hvordan det kan påvirke skolehverdagen. Da vil det kunne være lettere å legge til rette for en god opplæring for disse elevene. Hvilken forståelse lærerne som jobber med elever med lett grad av utviklingshemming har, vil være med på å legge føringer for hvilke tiltak som settes i gang.

Litteraturliste

- American Assosiation on Intellectual and Developmental Disabilities. (udatert). Definition of Intellectual Disability. Hentet fra <https://aidd.org/intellectual-disability/definition#.V0okMCQw8jJ>
- American Psychiatric Assosiation. (2013). Intellectual Disability. Hentet fra <http://www.dsm5.org/documents/intellectual%20disability%20fact%20sheet.pdf>
- Bakken, T. L. (2015). *Utviklingshemning og hverdagsvansker: Faktorer som påvirker psykisk helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.), (s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F., & Patton, J. R. (2002). *Mental Retardation* (6. utg.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen - læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bogsti, A. (2012). Tilpasset opplæring og spesialundervisning. I H. Jakhelln, & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner: Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 206-228). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brage, S., & Thune, O. (2015). Ung uførhet og psykisk sykdom. *Arbeid og velferd* (1), 36-49.
- Cohen, L. G., & Spenciner, L. J. (2009). *Teaching Stedents with Mild and Moderate Diasabilities: Research-Based Practices* (2. utg.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Dale, L. E. (2010). *Kunnskapsløftet: På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Univeristetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Drew, C. J., & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual Disabilities Across the Lifespan* (9. utg.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Europeiske Union. (2006, 18. desember). Key competences for lifelong learning. Hentet fra <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11090&from=HR>
- Fresjerå, H. (2015, 1. juli). Bruk av iPad for personer med utviklingshemning. Hentet fra <http://naku.no/kunnskapsbanken/kommunikasjon-bruk-av-ipad-0>
- Forskrift om habilitering og rehabilitering. Forskrift 16. desember 2011 nr. 1256 Forskrift om habilitering og rehabilitering, individuell plan og koordinator.
- Frønes, I., & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An Introduction* (8. utg.). Boston: Allyn and Bacon.

- Glavin, K. (2008). Det kommunale hjelpeapparatet. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst: Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 125-151). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gomnæs, U. T., & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemning - mangfold og lærehemning. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg), (s. 385-407). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I J. Eknes, T. L. Bakken, J. A. Løkke, & I. Mæhle (Red.), *Utreddning og diagnostisering: Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker* (s. 17-34). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: Utdanning i en utrygg tid*. Trondheim: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2008). Skulen som sosialiseringsarena. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 279-302). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugen, C. R. (2014). Hva er egentlig grunnleggende ferdigheter? I C. R. Haugen, & T. A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk* (s. 144-158). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, C. R., & Hestbek, T. A. (2014). Behovet for en kritisk pedagogikk. I C. R. Haugen, & T. A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk* (s. 17-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (2010). Lærevansker relatert til utviklingshemning. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4 - med vekt på lærevansker*. (s.249-269). Kristianasnd: Høyskoleforlaget AS.
- Helsedirektoratet. (2016). (F70-F79) Psykisk utviklingshemning. Hentet fra <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/2596295>
- Hendis, M. (2008). Habiliteringsarbeid i skolen. I S. von Tetzchner, F. Hesselberg, & H. Schiørbeck (Red.), *Habilitering: Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger* (2. utg.), (s. 401-434). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hesselberg, F., & Tetzchner, v. (2008). Planlegging av fremtiden. I S. von Tetzchner, F. Hesselberg, & H. Schiørbeck (Red.), *Habilitering: Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger* (2. utg.), (s. 63-84). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K. T. (2007). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skole*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2008a). Sentrale begreper i sosialiseringsteorier. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 43-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2008b). De mest betydningsfulle sosialiseringsarenaer og -agenter. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 155-190). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H., & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag: Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring, & R.

- Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.), (s. 341-369). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32, 279-300.
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2016, 3. mai). Diagnose: Psykisk utviklingshemming og ICD-10. Hentet fra <http://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-psykisk-utviklingshemming>
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. Utg.), (s. 240-264). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2012). Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning – regelverk og praksis. I H. Jakhelln, & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner: Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 229-255). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, H. F. (2009, 14. februar). Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://snl.no/Kunnskapsløftet>
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Rapport nr. 2). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nortvedt, G. A., & Vogt, G. O. (2012). Når matematikk blir vanskelig - matematikkvansker i elev- og undervisningsperspektiv. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.), (s. 370-384). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Næss, S. (2001). Livskvalitet som psykisk velvære. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121(16), 1940-1944.
- Offernes, N. Ø., & Lorentzen, E. (2008). Diagnostisering av utviklingshemming hos voksne. I J. Eknes, T. L. Bakken, J. A. Løkke, & I. Mæhle (Red.), *Utredning og diagnostisering: Utviklingshemming, psykiske lidelser og atferdsvansker* (s. 35-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2012, 11. juli). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Personopplysningsloven. 14. April 2000 nr. 31 Lov om behandling av personopplysninger.
- Riksrevisjonen. (2011, 10. mars). Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen (Dokument 3:7) (2010-2011). Hentet fra https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Documents/2010-2011/Dokument%203/Dokumentbase_3_7_2010_2011.pdf
- Sigstad, H. M. H. (2016). Within an outside perspective – Definitions expressed by adolescents with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(1), 1-20. doi:10.1177/1744629516631682
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stangvik, G. (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2012, 21. februar). Matematikkvansker. Hentet fra <http://www.statped.no/Tema/Larevansker/Matematikkvansker/>
- Tangen, R. (2012a). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.), (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2012b). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.), (s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 20. februar). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: Tilbruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Veilederen Spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014c, 20. januar). Inkluderende opplæring: All opplæring skal være inkluderende. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Inkluderende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014d, 20. januar). PP-tjenesten: Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT eller PP-tjenesten) er kommunen og fylkeskommunens sakkyndige organ. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Oversikt-over-aktorene/PP-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 16. juli). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1 – 2015. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/innhold-i-opplaringen/Udir-1-2015-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 11. Desember). Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2015/16. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gsi/grunnskole-gsi-notat-2015-16.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). Kunnskapsløftet: Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående opplæring danner fundamentet for opplæringen i skole og bedrift. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- von Tetzchner, S., Hesselberg, F., & Schjørbeck, H. (2008). Funksjonshemning, habilitering og livskvalitet. I S. von Tetzchner, F. Hesselberg, & H. Schjørbeck (Red.), *Habilitering: Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger* (2. utg.), (s. 1-28). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1

Informasjon på mail etter telefonsamtale med PP-tjenesten

Hei.

Viser til hyggelig telefonsamtale xx.xx angående informanter til min masteroppgave.

Mitt navn er Tove Gisvold. Jeg går andre året på masterstudiet i spesialpedagogisk rådgivning ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Tema for min masteroppgave er ”Kunnskapsløftet for elever med lett grad av utviklingshemming”.

I den forbindelse søker jeg etter PP-rådgivere som kan delta i prosjektet. Dette innebærer ett intervju på omtrent en time. I valg av PP-rådgivere ønsker jeg at følgende kriterier vektlegges:

- Minst to års erfaring som PP-rådgiver
- Har erfaring med utarbeiding av sakkyndig vurdering til elever med lett grad av utviklingshemming

Oppgavens problemstilling er som følger: *”Hvordan opplever PP-rådgivere Læreplanverket for Kunnskapsløftets muligheter og begrensninger i valg av opplæringsmål i utarbeiding av sakkyndig vurdering med hensyn til et livsløpsperspektiv for elever med lett grad av utviklingshemming?”*

Informantene skal fritt kunne uttrykke sine tanker og erfaring rundt temaet. Intervjuet vil anonymiseres slik at ingen kan gjenkjennes i publikasjon. Under intervjuet vil det bli brukt opptaksutstyr. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og ved ferdigstilling av oppgaven 1. juni 2016 vil all innsamlet data bli slettet. Det er frivillig å delta og informanten kan når som helst trekke seg uten å oppgi grunn.

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) AS.

Jeg håper dere har anledning til å bidra til denne undersøkelsen.

Med vennlig hilsen Tove Gisvold

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledning:

1. Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn for å utarbeide sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming?
 - Hvor lenge har du jobbet i PP-tjenesten?
 - Har du erfaring med denne målgruppen fra tidligere arbeidsteder?
 - Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

Elever med lett grad av utviklingshemming:

2. Hvordan vil du beskrive de elevene du har møtt som har lett grad av utviklingshemming?
3. Hvordan vil du beskrive opplæringsbehov elever med lett grad av utviklingshemming har i en opplæringssituasjon?
4. Kan du beskrive opplæringstilbudet som vanligvis blir gitt til denne gruppen elever?
5. Er det noe du tenker er spesielt viktig å tenke på med hensyn til denne elevgruppen i opplæringssituasjoner?
6. Hva mener du skal til for at elever med lett grad av utviklingshemming skal få et opplæringstilbud som er likeverdig med det tilbudet andre elever får?

Bruk av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i sakkyndig vurdering:

7. Hvilken del/deler av Kunnskapsløftet vektlegges i størst grad når opplæringsmål skal velges for elever med lett grad av utviklingshemming?
8. Hvilken del/deler av Kunnskapsløftet syns du er best egnet som utgangspunkt i sakkyndighetsarbeidet for elever med lett grad av utviklingshemming?
9. Benyttes de grunnleggende ferdighetene i sakkyndighetsarbeidet?
 - I så fall: Hvordan brukes de?
 - Er det noen av de grunnleggende ferdighetene som har et større fokus enn de andre?
10. Hvordan opplever du at det er å forholde seg til Kunnskapsløftet når det skal velges opplæringsmål for elever med lett grad av utviklingshemming?
 - Kan du gi noen eksempler på hva som kan være utfordrende?
 - Hvordan kan disse utfordringene løses?
11. Er det noen deler av Kunnskapsløftet du har opplevd å måtte utelukke helt når det kommer til valg av opplæringsmål for elever med lett grad av utviklingshemming?
 - Hvilke opplæringsmål har du opplevd å måtte utelukke?

Opplæring i et livsløpsperspektiv:

12. Hvilket tidsperspektiv tenker du når opplæringsmål skal velges for elever med lett grad av utviklingshemming?
 - Hvor langt frem i tid?
13. Hvor ofte utarbeides det en ny sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming?

14. Samarbeider PP-tjenesten med andre instanser enn skolen når det skal utarbeides en sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming?
 - Hvilke andre instanser kan være aktuelle samarbeidspartnere for denne elevgruppen?
 - Har du deltatt på ansvarsgruppemøte for noen elever med lett grad av utviklingshemming?
15. Har du erfaring med å bruke individuell plan når det velges opplæringsmål for elever med lett grad av utviklingshemming?
 - Hvordan kan en individuell plan påvirke den sakkyndige vurderingen?
 - Hvordan syns du det er å forholde seg til det som står i den individuelle planen? (er det utfordrende, er det inspirerende?)
 - Har alle elevene med lett grad av utviklingshemming som du har utarbeidet sakkyndig vurdering for hatt en individuell plan?
16. Slik du ser det: Hva er det viktigste opplæringen i skolen kan bidra med for elever med lett grad av utviklingshemming?
17. Hva mener du elever med lett grad av utviklingshemming trenger av kunnskaper og ferdigheter for å kunne bli mest mulig selvstendig i samfunnet som voksne?
 - Hva trenger de å lære?
 - Hvordan kan opplæringen i skolen bidra til det?
 - Har du noen eksempler?
18. Når det er behov for å gjøre avvik fra læreplanverket, er det noen målområder du opplever at det oftere fokuseres på enn andre i utarbeiding av en sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming?
 - Hva med sosial kompetanse?
 - Eller ferdigheter som omfatter dagliglivets gjøremål?
19. I noe faglitteratur nevnes tanken om et livsløpsperspektiv i opplæringen for elever som har en utviklingshemming. Har du noen tanker om hva opplæring i et livsløpsperspektiv kan innebære for elever med lett grad av utviklingshemming?
 - Hvordan kan dette komme fram i en sakkyndig vurdering?
 - Er det noen utfordringer med en tankegang om et livsløpsperspektiv når det skal utarbeides en sakkyndig vurdering?
 - Tror du skolen opplever noen utfordringer med det?

Avslutning:

20. Er det noe du skulle ønske var annerledes når det kommer til lovverk eller retningslinjer i forhold til utarbeiding av sakkyndig vurderinger?
21. Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ulf Tore Gommæs
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 02.02.2016

Vår ref: 46416 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46416	<i>En kvalitativ studie om skolens opplevelse av de muligheter og begrensninger som eksisterer i Kunnskapsløftet i forhold til valg av lærestoff til elever med lett grad av utviklingshemming sett i et livsløpsperspektiv</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ulf Tore Gommæs
Student	Tove Kristine Wikeby Gisvold

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.

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, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

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

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

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tove Kristine Wikeby Gisvold Tove.gisvold@gmail.com



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Av meldeskjemaet går det frem at forsker/student har lagt opp til at utvalget samtykker til deltakelse. Det går videre frem at samtykket baseres på skriftlig informasjon om prosjektet.

Informasjonsskrivet er godt utformet og tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven, men setningen "Personopplysninger vil oppbevares adskilt fra annen innsamlet data, slik at dette ikke kan kobles sammen", må omskrives/slettes, dersom lydopptakene vil inneholde (direkte eller indirekte) personopplysninger.

INFORMASJONSSIKKERHET

Vi legger til grunn at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med interne retningslinjer for informasjonssikkerhet ved Universitetet i Oslo.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Vi forstår det slik at du har lagt opp til å anonymisere datamaterialet innen 01.06.2016. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det er forsker eller student/veileder, som må ta stilling til hvilke opplysninger som må fjernes/omskrives, for at datamaterialet skal være anonymt.

Vanligvis vil anonymisering innebære at:

- direkte personidentifiserende opplysninger slettes (inkludert koblingsnøkkel)
- indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres (f.eks. bakgrunnsopplysninger som arbeidsplass, stilling, alder og kjønn)
- lyd-, bilde og/eller videoopptak slettes.

Vedlegg 4

BEKREFTELSE

Vi viser til endringsmelding mottatt 16.02.16, samt revidert informasjonsskriv til utvalget. Endringene er registrert, og vi finner skrevet tilfredsstillende utformet. Vi har lagt til grunn at det ikke innhentes opplysninger om tredjepersoner (enkeltelever) og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

--

Kjersti Haugstvedt
Seksjonsleder/Head of Section
Tel: +47 55 58 29 53
nsd.no | twitter.com/NSDdata

Vedlegg 5

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

En kvalitativ studie om PP-rådgiveres opplevelse av de muligheter og begrensninger som eksisterer i Kunnskapsløftet i forhold til valg av opplæringsmål til elever med lett grad av utviklingshemming.

Bakgrunn og formål

Formålet med prosjektet vil være å belyse hvilke muligheter og begrensninger PP-rådgivere opplever i Kunnskapsløftet, og hvordan dette påvirker valg av opplæringsmål i den sakkyndige vurderingen for elever med lett grad av utviklingshemming. Prosjektet er en masteroppgave ved Universitetet i Oslo og har følgende problemstilling: *”Hvordan opplever PP-rådgivere Læreplanverket for Kunnskapsløftets muligheter og begrensninger i valg av opplæringsmål i utarbeiding av sakkyndig vurdering med hensyn til et livsløpsperspektiv for elever med lett grad av utviklingshemming?”*

Utvalget er basert på kriterieutvelging og er hentet inn gjennom en kontaktperson i PPT der deltageren er ansatt.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamling vil foregå ved intervju med bruk av opptaksutstyr. Antatt varighet for intervjuet er ca. 60 minutter. Spørsmålene vil omhandle bruk av Kunnskapsløftet i arbeidet med en sakkyndig vurdering for elever med lett grad av utviklingshemming.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten som vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger og opptak av intervju vil oppbevares utilgjengelig for andre.

Deltagerne vil bli anonymisert og vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2016. Personopplysninger og opptak av intervju vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Tove Gisvold på telefonnummer xxx xx xxx. Prosjektets veileder, Ulf Gonnæs er tilgjengelig på telefonnummer xx xx xx xx.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)