

En god IOP i dag, et bedre liv i morgen?

*En dokumentanalyse av IOP-mål for elever med utviklingshemming i videregående opplæring*

Fredrik Eugen Johansson



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019



# **En god IOP i dag, et bedre liv i morgen?**

*En dokumentanalyse av IOP-mål for elever med utviklingshemming i videregående opplæring*

© Fredrik Eugen Johansson

2019

En god IOP i dag, et bedre liv i morgen? En dokumentanalyse av IOP-mål for elever med utviklingshemming i videregående opplæring

Fredrik Eugen Johansson

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra til økt kunnskap om ulike forhold som påvirker funksjonaliteten og generaliserbarheten til IOP-mål (individuell opplæringsplan) for elever med utviklingshemming, i det tilrettelagte videregående opplæringstilbudet arbeidslivstrening. I henhold til formålsparagrafen (jf. § 1-1. i Opplæringslova, 1998) skal skolen utvikle elevenes kunnskaper og ferdigheter for å mestre sine egne liv, og for deltakelse i samfunnet og i arbeid. Funksjonelle og generaliserbare IOP-mål er dermed tenkt å ruste eleven til et mest mulig selvstendig liv etter endt skolegang, og mer deltakende i et samfunns- og arbeidsliv. Problemstillingen lyder derfor som følger: *«Hvordan kommer funksjonalitet og generaliserbarhet til uttrykk i IOP-mål i norskfaget til elever med utviklingshemming, i det videregående opplæringstilbudet arbeidslivstrening?»*

Det er mindre enn én prosent av befolkningen i dag som er diagnostisert med psykisk utviklingshemming (Wendelborg, Kittelsaa & Wik, 2017), som heretter kun vil refereres til som utviklingshemming. Utviklingshemming karakteriseres av betydelige begrensninger i kognitive og adaptive evner, samt at tilstanden på påvises før 18 års alder (Grøsvik, 2008). Ved at det oppstår et misforhold mellom individets evner og forutsetninger og de kravene samfunnet stiller til menneskelig fungering, kan dette resultere i at individets samfunnsdeltakelse reduseres (St.Meld nr. 40 (2002-2003); AAIDD, 2010). Etter vedtak om spesialundervisning skal det utarbeides en IOP som skal vise mål for og innhold i opplæringa, og hvordan den skal drives. Her utarbeider lærer individuelle læringsmål for eleven etter tilråding og sakkyndig vurdering fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (jf. § 5-1., 5-3. og 5-5. i Opplæringslova, 1998). Videre kan det tenkes at funksjonelle og generaliserbare IOP-mål kan øke individets individuelle evner og forutsetninger. Dette ved at eleven utrustes med ferdigheter som øker han eller hennes evne til samspill med miljøet, og kan generalisere ferdighetene på tvers av ulike samfunnsområder. Slike ferdigheter, parallelt med å tilrettelegge i samfunnet, kan bidra til økt deltakelse i samfunnet ved at gapet mellom individ-miljø reduseres (Thompson, Wehmeyer & Hughes, 2010).

Oppgavens metodologiske innfallsvinkel er forankret i kvalitativ metode, og datamaterialet som analyseres i undersøkelsen tilhører IOP-studien, en delstudie av Ph.D-avhandlingen til Gøril Moljord. Det er 23 IOP-dokumenter som utgjør analyseprosessen og er innhentet av Moljord fra åtte lærere fra to skoler. IOPene tilhører elever fra 16 til 21 år med utviklings-

hemming fra arbeidslivstrening, som er et spesielt tilrettelagt videregående opplæringstilbud for denne elevgruppen. Analysen er todelt der begge analysene faller inn under det Schreier (2012) beskriver som kvalitativ innholdsanalyse. Den første analysen er deduktiv og gjøres med utgangspunkt i analytisk kartleggingsinstrument spesielt utviklet for IOPer, kalt R-GORI (Notari-Syverson & Shuster, 1995). Denne analysen svarer på i hvilken grad læringsmålene i norsk er funksjonelle og generaliserbare. For å avdekke hvordan funksjonalitet og generaliserbarhet kommer til uttrykk i IOP-målene gjøres det en eksplorerende analyse som minner om en induktiv tilnærming.

Resultatene fra R-GORI analysen viser at 63% av de 152 IOP-målene i norsk som er gjenstand for analysen er funksjonelle. 76% av læringsmålene er generaliserbare. Videre viser det seg at læringsmål som omhandler lesing er lavest representert i IOP-målene i norsk men mest funksjonelle med en skåre på 86%. Læringsmål som omhandler skriving er mest representert men minst funksjonelle med omtrent 52%. Resultater fra den eksplorerende analysen viser til ulike måter funksjonalitet og generaliserbarhet kommer til uttrykk i IOP-målene. Funnene gjort her kan også belyse resultatene generert fra R-GORI analysen.

Det konkluderes med at IOP-målene i norsk er av relativ høy funksjonalitet og generaliserbarhet, og spesielt trekkes læringsmål som omhandler lesing frem som IOP-mål av høy funksjonalitet og generaliserbarhet. Tverrfaglige læringsmål som integrerer flere fag og/eller områder ser også ut til å være en god forutsetning for funksjonelle og generaliserbare læringsmål. Det vises også til læringsmål med lav funksjonalitet og generaliserbarhet som likevel kan være av betydning for eleven, og ikke bør ansees dårlige. Dette kan for eksempel være læringsmål som fanger elevens interesser, og som kan være et resultat av selvbestemmelse og påvirkning på innholdet i egne IOP-mål. Det konkluderes derfor med at læringsmål med lav R-GORI skåre ikke nødvendigvis er dårlige. Mer tankevekkende er indikasjoner på en «kopier-og-lim»-praksis da majoriteten av IOP-målene i norsk var identiske eller nesten like lydende på tvers av datamaterialet. Noen læringsmål er også formulert som arbeidsmetoder, som får konsekvenser for deres funksjonalitet og generaliserbarhet. Denne oppgavens implikasjoner for praksisfeltet kan være av betydning for lærere som ønsker å utvikle sin IOP-praksis. Funnene kan øke læreres kunnskaper og bevissthet om hvordan en utarbeider mer funksjonelle og generaliserbare IOP-mål, og hvordan disse kommer til uttrykk i IOP. Dette kan være av betydning for at elevene skal utvikle bedre evner og forutsetninger for å kunne ta større del i samfunns- og arbeidslivet etter endt skolegang.





# Forord

Det er merkelig hvordan det er å innstille kropp og sinn på å jobbe mot et mål som i begynnelsen virker så fjernt. Det har føltes som om jeg har lagt ut på en lang seiltur, hvor målet er horisonten der himmelen møter havet. Der borte, langt vekk er målet, og nå har seilturen kommet til sin ende. På reisen har jeg hatt både medvind og motvind, gode lunsjpauser med gode venner og sårt trengte veiledningstimer jeg ikke kunne vært foruten.

Så takk til venner og familie, men av alt er jeg uendelig takknemlig for min engasjerte veileder, Gøril Moljord. Uten deg kan det hende seilturen hadde endt med hull i seilene, og at jeg måtte ha rodd det siste stykket. Det er vanskelig å finne store nok ord for å uttrykke min takknemlighet ovenfor vårt samarbeid. Selv om det er noe utenom arbeidet med masteroppgaven, er det på sin plass å rette en takk til Kolbjørn Varmann. Våre gode og uformelle samtaler gjennom deler av studieløpet mitt har jeg opplevd som ytterst betydningsfulle og motiverende. Du er definitivt en av dem som har inspirert til mitt engasjement for spesialpedagogikk. Personer som jeg ikke har hatt gleden av å møte, men som fortjener et stort takk er alle lærerne, elevene og foreldrene som har samtykket til deltakelse i forskningen. På et område hvor det er magert med norsk forskning kan deres bidrag være av stor verdi, takk!

Det føles både godt og befriende å legge et så stort stykke arbeid bak seg, men det føles også tomt. Masteroppgaven har munnet ut i et dokument jeg kan lese fra begynnelse til slutt med stor tilfredshet, men jeg har funnet at det mest meningsfulle ikke var å ferdigstille selve oppgaven. Det jeg har opplevd som mest meningsfullt er i skjæringspunktet mellom suksess og nederlag. Der ting føles så vanskelig at jeg nesten ikke mestrer, men likevel kommer ut seirende med selvtilliten i behold. Til slutt har jeg også lært hvor dypt en kan dykke ned i et emne, og likevel oppdage at en bare skrapper ved overflaten:

*«Vi kan bare vite at vi ingenting vet.*

*Og dette er det høyeste trinn av menneskelig visdom»*

– Leo Tolstoj.

Oslo, mai 2019 / Fredrik E. Johansson.



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b><i>Innledning og problemstilling</i></b> .....	<b>13</b>
1.1	Bakgrunn og motivasjon .....	13
1.2	Temaets aktualitet .....	14
1.3	IOP-studien: «Mål med mening – lære for livet?» .....	15
1.4	Oppgavens formål og problemstilling.....	16
1.5	Oppgavens disposisjon .....	16
<b>2</b>	<b><i>Teoretisk og empirisk rammeverk</i></b> .....	<b>18</b>
2.1	<b>Utviklingshemming</b> .....	<b>18</b>
2.1.1	Perspektiver på utviklingshemming .....	19
2.1.2	AAIDDs konseptualisering av utviklingshemming.....	21
2.1.3	Utviklingshemming og deltakelse i et livsløp.....	23
2.1.4	Oppsummering .....	24
2.2	<b>Opplæringstilbudet for elever med utviklingshemming</b> .....	<b>25</b>
2.2.1	Et historisk tilbakeblikk.....	25
2.2.2	Dagens opplæringstilbud for elever med utviklingshemming i videregående opplæring.....	26
2.2.3	Tilrettelagt opplæring: Hverdagslivstrening og arbeidslivstrening .....	28
2.3	<b>Individuell opplæringsplan</b> .....	<b>32</b>
2.3.1	Hva er en individuell opplæringsplan? .....	32
2.3.2	Tidligere forskning på IOP og dagens situasjon.....	34
2.4	<b>Læreplan og IOP-mål</b> .....	<b>36</b>
2.4.1	Læreplanen for norsk .....	37
2.4.2	Funksjonelle og generaliserbare mål .....	38
2.4.3	Oppsummering .....	40
<b>3</b>	<b><i>Metodologisk rammeverk</i></b> .....	<b>41</b>
3.1	<b>Kvalitativ metode</b> .....	<b>41</b>
3.1.1	Kvalitativ innholdsanalyse .....	42
3.2	<b>Datainnsamling og datamateriale</b> .....	<b>43</b>
3.2.1	Rekruttering og datainnsamling.....	44
3.2.2	Beskrivelser av datamaterialet .....	45
3.3	<b>Analytisk fremgangsmåte</b> .....	<b>48</b>
3.3.1	Gjennomføring av R-GORI analyse på IOP-dokumentene.....	49
3.3.2	Gjennomføring av eksplorerende analyse på IOP-dokumentene.....	52
3.4	<b>Forskningens kvalitet: reliabilitet og validitet</b> .....	<b>53</b>
3.4.1	Reliabilitet .....	53
3.4.2	Validitet .....	55
3.5	<b>Forskningsetiske hensyn</b> .....	<b>57</b>

3.5.1	Tillatelser og datahåndteringsplan .....	57
3.5.2	Fritt og informert samtykke .....	58
3.5.3	Personvern og datahåndtering.....	58
<b>4</b>	<b>Resultater og diskusjon.....</b>	<b>60</b>
<b>4.1</b>	<b>Resultater fra R-GORI analysen.....</b>	<b>60</b>
4.1.1	IOP-målenes funksjonalitet.....	60
4.1.2	IOP-målenes generaliserbarhet.....	63
4.1.3	Læringsmål med lav skåre er ikke nødvendigvis dårlige læringsmål .....	64
4.1.4	Usikkerhet rundt utfylling av IOP-mal og rubrikker? .....	65
4.1.5	Er relativ «høy» funksjonalitet og generaliserbarhet høyt nok? .....	66
<b>4.2</b>	<b>Resultater fra den eksplorerende analysen .....</b>	<b>67</b>
4.2.1	Funn relatert til hovedområdene for norskfaget .....	68
4.2.2	Hvor individuelle er de individuelle læringsmålene egentlig? .....	70
4.2.3	Tverrfaglige læringsmål .....	71
4.2.4	Oppsummering av resultater og funn.....	73
<b>4.3</b>	<b>En god IOP i dag, et bedre liv i morgen .....</b>	<b>75</b>
4.3.1	Hvorfor er funksjonelle og generaliserbare IOP-mål viktig? .....	76
4.3.2	IOP som støtte i et relasjonelt perspektiv.....	77
<b>4.4</b>	<b>Begrensninger ved undersøkelsen .....</b>	<b>78</b>
<b>5</b>	<b>Konklusjon og implikasjoner for praksis .....</b>	<b>80</b>
<b>5.1</b>	<b>Konklusjon av hovedfunn.....</b>	<b>80</b>
<b>5.2</b>	<b>Implikasjoner for praksis.....</b>	<b>81</b>
5.2.1	Implikasjoner for lærere og elever.....	81
5.2.2	Implikasjoner på et systemnivå.....	82
5.2.3	Implikasjoner og forslag til videre forskning.....	83
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>85</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>96</b>

### **Oversikt over figurer og tabeller:**

Figur 2.1	AAIDDs multidimensjonale modell for menneskelig fungering .....	22
Figur 2.2	R-GORIs kvalitetsdimensjoner for funksjonalitet og generaliserbarhet .....	40
Tabell 3.1	Representasjon av fag/områder i IOP fra arbeidslivstrening .....	46
Tabell 3.2	Deskriptiv statistikk over antall IOP-mål for norskfaget .....	47
Figur 3.1	Innholdsanalyse: modell for analytisk prosess .....	50
Tabell 4.1	Numerisk fremstilling av resultater fra R-GORI analysen .....	60
Tabell 4.2	Representasjon av innhold i IOPene, samt deres funksjonalitet og generaliserbarhet .....	68
Figur 4.1	Modell for IOP som individuell støtte i et relasjonelt perspektiv .....	77

# 1 Innledning og problemstilling

I dette innledende kapittelet vil først bakgrunnen for oppgavens tematikk samt min motivasjon for oppgaven beskrives. Deretter gjøres det rede for oppgavens aktualitet som også vil fremstå tydeligere under empirisk redegjørelse i kapittel 2. Avslutningsvis vil problemstilling presenteres, men før dette vil oppgaven plasseres i forhold til doktorgradsprosjektet den skrives i samarbeid med: «*Mål med mening – lære for livet? En konseptuell analyse av mål for opplæring i lys av forskningsdiskurs, skolepolitiske utredninger og læreres refleksjoner*».

## 1.1 Bakgrunn og motivasjon

Jeg har så lenge jeg kan huske vært nysgjerrig og interessert i mennesker, og spesielt i de som av ulike grunner ikke passer inn i samfunnets normer. Alle mennesker burde ha en naturlig plass i det fellesskapet de er en del av, men for noen faller ikke denne plassen like naturlig som hos andre. Videre er jeg av den oppfatning at alle mennesker, uavhengig av evner og forutsetninger, har et iboende potensiale til å utvikle seg selv utfra sine forutsetninger, og mot personlige mål. Det er også slik at et samfunn som regel er utformet på majoritetens premisser, eller de en gjerne omtaler som de «normale». Dermed kan de «unormale», de som ikke passer inn i samfunnets normer, få utfordringer med å ta del i et samfunn som for dem kan virke lite inkluderende. Dette dilemmaet er noen de av årsakene som ligger til grunn for min motivasjon til å skrive masteroppgave om elever med utviklingshemming, og hvordan en kan gjøre samfunnet mer tilgjengelig for dem ved å styrke deres ferdigheter gjennom gode IOP-mål.

Mennesker med utviklingshemming begynner ikke på samme startstrek som «oss andre», eller rettere sagt så gjør de det, men vi andre rykker i fra. De får vanskeligheter med å holde tritt med vår utvikling og egenskap til kunnskapservvelse, og kunnskap er nettopp begrepet som vårt samfunn hyppig forbindes med – det såkalte kunnskapssamfunnet (Frønes & Strømme, 2014; Sandvin, 2014). Når kunnskap er det vårt samfunn verdsetter vil mennesker som ikke mestrer denne kompetansen i like stor grad derfor ikke kunne delta utfra samme forutsetninger. Derfor krever elever med utviklingshemming at den dyrebare og relativt korte tiden på skolen utnyttes på best mulig måte. Blant annet ved at de ansvarlige for opplæringen utformer gode og gjennomtenkte læringsmål for eleven som tar sikte på å styrke deres forut-

setninger til deltakelse og fungering i samfunnet. Min oppfatning er at opplæringen bør ta sikte på ferdigheter som gir retning for deltakelse i samfunnet i et livsløp. Dette er for eksempel funksjonelle ferdigheter som kan generaliseres og anvendes i samfunns- og arbeidsliv. Godt utarbeidede læringsmål med høy kvalitet i elevenes IOPer kan være et godt utgangspunkt for å sikre dette. Om samfunnet ikke evner å legge til rette forholdene for mennesker med utviklingshemming på en adekvat måte er det desto viktigere at skolen styrker eleven slik at de individuelle forutsetningene forbedres.

## 1.2 Temaets aktualitet

*Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2018) i det nye læreplanverket har ikke tredd i kraft enda, men vil snart erstatte den fremdeles gjeldende *Generell del* for læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2006). I den nye Overordnede delen er «livsmestring» anvendt som begrep som handler om å forstå, og å kunne påvirke faktorer for mestring av sitt eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 14). I formålsparagraf § 1-1. i Opplæringslova (1998) som gjelder alle elever i grunnskolen og videregående opplæring heter det blant annet at elevene skal utvikle kunnskaper og ferdigheter for å mestre sine egne liv, og for deltakelse i samfunnet og i arbeid. Derfor legger denne masteroppgaven til grunn at en viktig del av skolens oppgave er å rette sin virksomhet mot å fremme elevenes livsmestring, ved å blant annet gjøre dem i stand til deltakelse i arbeid og samfunn gjennom opplæringen de får på skolen. På bakgrunn av dette står derfor læringsmål som tar sikte på deltakelse i et livsløp sentralt i denne masteroppgaven. Utviklingshemmedes opplæringstilbud kan tenkes å ha en spesiell oppgave i å drive opplæring som skal utvikle elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger, for overgangen til et voksen- og yrkesliv. IOPene som utgjør datagrunnlaget for analysen er derfor innhentet fra det videregående opplæringstilbudet arbeidslivstrening og hverdagslivstrening.

Nasjonalt kompetansesenter for utviklingshemming (NAKU) oppgir at det finnes en god del forskning om opplæring i den videregående skolen i dag, men at den er mangelfull når det gjelder opplæringen for elever med utviklingshemming (NAKU, 2018b). Mangelfull forskning om utviklingshemmedes opplæringstilbud i videregående skole understrekes også i NOU 2016:17 (s. 64). Som det vil utdypes nærmere i kapittel 2 gjenspeiles dette også når det gjelder IOP-forskning – det finnes relativt lite forskning på individuelle opplæringsplaner til elever med utviklingshemming (Räty, Vehkakoski & Pirttimaa, 2018). Videre viser Rotter

(2014) til at det også finnes lite oppdatert forskning på IOP som produkt. I denne masteroppgaven er det læringsmålene i elevenes IOPer som står i fokus for å belyse problemstillingen. IOPene er derfor ferdigstilte dokumenter eller produkter, og det er ikke prosessen fram til produktet som er aktuell å undersøke her, selv om denne også kan være interessant. Med dette finnes det derfor belegg for å si at det er behov for forskning på IOPer i den videregående skolen for elever med utviklingshemming.

### **1.3 IOP-studien: «Mål med mening – lære for livet?»**

Denne masteroppgaven er en del av IOP-studien<sup>1</sup>, som er en delstudie i Gøril Moljords Ph.D-avhandling «*Mål med mening – lære for livet? En konseptuell analyse av mål for opplæring i lys av forskningsdiskurs, skolepolitiske utredninger og læreres refleksjoner*» (UiO, 2017). Det overordnede målet for Ph.D-prosjektet er å styrke kunnskapsgrunnet for normativ didaktisk refleksjon, og arbeid med IOPer for elever med utviklingshemming (UiO, 2017). Denne masteroppgaven vil se nærmere på et sett innsamlede IOPer fra det videregående opplæringstilbudet arbeidslivstrening, og læringsmålenes funksjonalitet og generaliserbarhet, med tanke på opplæring som forberedende til deltakelse i et livsløp. Dette vil gjøres gjennom en innholdsanalytisk tilnærming med bruk av i et analyseverktøy som er utarbeidet for å vurdere kvaliteten på IOPer, og som er forenelig med innholdsanalysens metodikk. Dette beskrives nærmere i kapittel 3. Selv om oppgaven har visse rammer å forholde seg til er formål og problemstilling selvvalgt, og ikke utdelt i forbindelse med IOP-studien.

I Moljords IOP-studie er det to prosjektmedarbeidere: Solveig Renate Libeck og meg, forfatteren av denne oppgaven. Sammen med Gøril Moljord har Libeck og jeg samarbeidet om preliminære analyser av IOP-dokumentene for å få oversikt over datamaterialet, og har i noen grad assistert hverandre med litteratur- og artikkelsøk. Samtidig som hensikten med samarbeidet har vært å assistere hverandre vil også en felles gjennomgang av IOP-dokumentene forhåpentligvis styrke tolkningsvaliditeten, ved at disse har blitt drøftet og reflektert over i plenum (Befring, 2007; Bengtsson, 2016). Jeg har også arbeidet som forskningsassistent for Moljord i tilknytning til IOP-studien. Med dette har jeg fått god kjennskap til IOP-dokumentene som utgjør datamaterialet i denne oppgavens undersøkelse.

---

<sup>1</sup> Vedlegg 1: IOP-studien

## 1.4 Oppgavens formål og problemstilling

Formålet med masteroppgaven er å bidra til økt kunnskap om ulike forhold som påvirker funksjonaliteten og generaliserbarheten til IOP-mål for elever med utviklingshemming, i det tilrettelagte videregående opplæringstilbudet arbeidslivstrening. På sikt kan kunnskaper om dette potensielt forbedre utviklingshemmedes forutsetninger for deltakelse i samfunnet etter endt skolegang. Som presentert innledningsvis virker skolens formål være å utruste elevene med nødvendige ferdigheter for livsmestring og deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv etter endt utdanning. Opplæringen virker med dette å ta utgangspunkt i et livsløpsperspektiv. Skolens virksomhet burde derfor være gjennomsyret av et slikt ideal, og derfor er dette også gjenspeilet i denne oppgaven. Sammenhengen mellom funksjonelle og generaliserbare læringsmål, og deltakelse i et livsløp vil fremstå tydeligere senere i oppgaveteksten. Det blir dermed naturlig å diskutere resultater og funn fra analysen i lys av deltakelse i et livsløp.

Nødvendige avgrensninger har også blitt foretatt. Selv om hele IOP-dokumenter ville være interessante å undersøke begrenser denne oppgaven seg til å undersøke IOP-mål i norskfaget. Det kan tenkes at akademiske læringsmål er mer utfordrende for lærere å utforme på en funksjonell og generaliserbar måte, i motsetning til for eksempel faget arbeidstrening som er et mer praktisk fag. Likevel kan akademiske læringsmål også være funksjonelle forutsatt at de treffer ferdigheter som barnet vil få bruk for i sitt miljø etter endt skolegang (Davis & Bates, 1997b). Problemstillingens ordlyd er derfor som følger:

*«Hvordan kommer funksjonalitet og generaliserbarhet til uttrykk i IOP-mål i norskfaget til elever med utviklingshemming, i det videregående opplæringstilbudet arbeidslivstrening?»*

## 1.5 Oppgavens disposisjon

I det første kapittelet har oppgavens formål og problemstilling blitt presentert. Det har blitt redegjort for hvordan og hvorfor temaet er aktuelt og samfunnsrelevant. Masteroppgaven er også en del av IOP-studien hvor et vesentlig aspekt ved dette har vært å plassere min oppgave i forhold til Moljords delstudie.

I påfølgende kapittel 2, gjøres det rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Både begreper og kontekster kan defineres og forstås vidt forskjellig. Hensikten med dette kapittelet er at leseren gjøres kjent med hvordan denne oppgaven forstår fenomenene relevante for denne



oppgaven, tidligere forskning på IOP-feltet, og konteksten hvor den spesialpedagogiske virksomheten finner sted.

I kapittel 3 redegjøres det metodologiske rammeverket som utgjør oppgavens undersøkelse. Her presenteres vitenskapelig innfallsvinkel, metodisk og analytisk fremgangsmåte, hensyn til kvalitetskriterier som validitet og reliabilitet, og hvordan forskningsetiske hensyn har blitt ivaretatt i denne oppgaven.

I kapittel 4 presenteres resultater og funn fra undersøkelsen som ble gjort rede for i foregående kapittel. Resultater og funn fra R-GORI analysen vil diskuteres først, og dernest vil det samme gjøres med bakgrunn i den eksplorerende analysen. Slik det uttrykkes innledningsvis vil funnene fra undersøkelsen diskuteres og drøftes i retning av et livsløpsperspektiv. Mer presist vil de, med inspirasjon fra formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998) og livsmestringsbegrepet introdusert i *Overordnet del* (Utdanningsdirektoratet, 2018), kort diskuteres i lys av deltakelse i et arbeids- og samfunnsliv og overgangen fra skolen til voksenlivet. Hele livsløpet ville blitt for omfattende for denne oppgaven. Avsluttende vil begrensninger ved undersøkelsen løftes fram – hva er det studien ikke kan svare på, og kunne det vært gjort noe annerledes?

I det avsluttende kapittel 5, samles trådende. Det vil trekkes slutninger og konklusjoner basert på resultater og funn drøftet tidligere i oppgaven, samt hvilke implikasjoner dette har å si for IOP-praksisen ute i skolene. Til sist vil det også bli gjort noen anbefalinger da funnene i undersøkelsen tillater dette, og andre aktuelle forhold rundt denne tematikken som burde undersøkes nærmere.

## 2 Teoretisk og empirisk rammeverk

Først skal det gjøres rede for hvilken forståelse denne oppgaven legger til grunn for begrepet og fenomenet utviklingshemming. Så beskrives opplæringstilbudet for denne elevgruppen, og det tilrettelagte opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening i videregående opplæring. Selv om IOPene fra hverdagslivstrening vil ekskluderes i analysen er det viktig å beskrive organiseringsformen tilrettelagt opplæring i sin helhet. Omfanget av det totale datamaterialet består altså av IOPer fra begge opplæringstilbudene, og for redelighetens skyld burde derfor hverdagslivstrening også redegjøres. Forøvrig vil det vises til interessante funn mellom opplæringstilbudene som også burde adresseres. Videre skal IOP defineres. Først vil det legges vekt på offentlige kilder som beskriver hensikten med IOP, og så vil IOP redegjøres i lys av teoretisk litteratur og empiri. Etterfulgt skal det gjøres rede for læreplan og IOP-mål, norskfaget, samt hva som menes med funksjonelle og generaliserbare læringsmål.

### 2.1 Utviklingshemming

Wendelborg et al. (2017) oppgir at det er under ½ prosent av befolkningen som i dag er diagnostisert med utviklingshemming. Liknende fant Bachman, Haug og Nordahl (2016) at andel barn født med utviklingshemming i Norge er i underkant av 1 prosent. Det er med andre ord en relativt liten forekomst av befolkningen som blir diagnostisert med utviklingshemming. En skiller også ofte mellom grad av utviklingshemming, men det er ikke relevant for oppgaven å definere da datamaterialet som analyseres består av IOPer fra et opplæringstilbud som ikke skiller mellom dette.

Utviklingshemming refereres ofte til i lys av tre ulike forståelsesrammer. Den biomedisinske, sosiale og relasjonelle modellen, hvor sistnevnte ligger til grunn for denne oppgavens perspektiv på utviklingshemming. Først vil Verdens helseorganisasjons (WHO) diagnostiske kriterier av utviklingshemming presenteres med forankring i den 10. reviderte utgaven av *International Classification of Diseases (ICD-10)*. Den diagnostiske definisjonen vil ikke utgjøre en betydelig del av oppgavens konseptualisering av utviklingshemming, men i Norge hvor det er gjennom et biomedisinsk perspektiv en stiller denne diagnosen er den vesentlig å inkludere. Rammeverket for hvordan denne oppgaven forstår utviklingshemming vil være i lys av American Association on Intellectual and Developmental Disabilities' (AAIDD) multi-dimensjonale forståelse av utviklingshemming og menneskelig fungering, samt perspektivet

som hyppig refereres til som den relasjonelle modellen. For å bedre forstå den relasjonelle modellen og hvordan den har fått sin plass i det spesialpedagogiske landskapet, vil det kort gjøres rede for den biomedisinske modellen og den sosiale modellen.

### **2.1.1 Perspektiver på utviklingshemming**

#### **Den biomedisinske modellen**

Et biomedisinsk perspektiv opererer med et patologisk perspektiv på utviklingshemming. En leter med andre ord etter «feil» ved individet og i hvilken grad personen avviker fra det normale mennesket på et biologisk og medisinsk grunnlag (Bach, 2017). Dette kommer tydelig fram i hvordan utviklingshemming diagnostiseres der kriteriene tar utgangspunkt i hvilken grad personen avviker fra den bestemte normen. «Slik framstår de som befinner seg nær gjennomsnittet, som normale, mens de som er lenger vekk, framstår som avvikere.» (Morken, 2012, s. 47). I Norge blir utviklingshemming diagnostisert ut fra tre veiledende kriterier i ICD-10. Først må en ha betydelige begrensninger i kognitive evner med en omtrentlig IQ på 70 eller lavere, som i psykometriske tester tilsvarer to standardavvik under gjennomsnittet for befolkningen. Deretter må også adaptive ferdigheter være betydelig redusert, og til sist må tilstanden ha oppstått i løpet av barnets utviklingsperiode, før fylte 18 år (Grøsvik, 2008; Verdens helseorganisasjon, 1999). Med andre ord blir utviklingshemming sett i lys av individuelle mangler, og diskrepansen mellom det typiske og atypiske mennesket. I den biomedisinske modellen forstås utviklingshemming som en tilstand eller lidelse forankret i individet.

#### **Den sosiale modellen**

Den sosiale modellen står i sterk kontrast til den biomedisinske. Fokuset i dette sosiale perspektivet ser i større grad på samfunnets holdninger og barrierer som viktigst for å forstå utviklingshemming, og ikke noe iboende hos mennesket (Bach, 2017). Et eksempel vil kunne være at samfunnets krav til kognitiv fungering resulterer i funksjonshemmende forhold for mennesker med utviklingshemming, og når samfunnet konstrueres på en slik måte at en trenger gjennomsnittlige kognitive evner for å kunne delta vil mennesker med utviklingshemming diskrimineres på grunn av dette. Funksjonshemmede forhold er altså hindringer utviklingshemmede møter på grunn av samfunnets krav til kognitiv fungering (Sandvin, 2014). I den sosiale modellen er utfordringene utviklingshemmede står ovenfor et resultat av samfunnets sosiale konstruksjoner, og ikke på grunn av en tilstand hos individet.

## Den relasjonelle modellen

Modeller for å forstå menneskelig fungering har skiftet fokus fra et perspektiv på mangler forankret i mennesket til et sosioøkologisk perspektiv som tar for seg forholdet mellom individ og miljø (Buntinx, 2016). Den relasjonelle modellen som Tøssebro (2009) hevder fikk gjennomslag i Skandinavia mot slutten av 1960-tallet er en slik modell. Offentlige styringsdokumenter har lenge gitt uttrykk for en relasjonell forståelsesmåte av funksjonshemming (NOU 2001:22; St.Meld nr. 23 (1977-1978); St.Meld nr. 40 (2002-2003)), men også at utviklingshemming er like relevant å se i lys av et relasjonelt perspektiv (NOU 2016:17, s. 30). I den relasjonelle modellen oppstår funksjonshemmingen i gapet mellom individets forutsetninger og miljøets krav til fungering (St.Meld nr. 40 (2002-2003), s. 8). Den relasjonelle modellen er derfor ofte også referert til som GAP-modellen<sup>2</sup> (Tøssebro, 2009), men omtales også gjerne som den nordiske modellen (NOU 2016:17, s. 30), eller person-environment fit model og functional model i internasjonal litteratur (Buntinx & Schalock, 2010; Thompson et al., 2010). utfordringene til mennesker med utviklingshemming kommer altså til uttrykk i sentrum der hvor individuelle forutsetninger og miljømessige krav møtes (Ellingsen & Sandvin, 2014). På bakgrunn av dette kan en si at den relasjonelle modellen forener et biomedisinsk og sosialt perspektiv fordi den både tar hensyn til individuelle forskjeller hos mennesket, og at samfunnet ikke evner å tilpasse seg mangfoldet av variasjonen hos den enkelte. Dette resulterer i at mennesker med kognitive og adaptive funksjonsnedsettelse som personer med utviklingshemming, møter på barrierer i samfunnet fordi gapet mellom deres individuelle forutsetninger for deltakelse og miljøets krav for deltakelse blir for stort. Ensidig vektlegging av individuelle mangler og avvik (biomedisinsk) vil derfor neglisjere samfunnsbarrierer og hindringer for deltakelse, men omvendt (sosialt) risikerer en å ikke anerkjenne individet for sine personlige egenskaper, forutsetninger for utvikling og deltakelse, og støttebehov.

I St.Meld nr. 40 (2002-2003) heter det at «regjeringen vil redusere gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav. Dette krever tiltak for å styrke individets forutsetninger og tiltak for å endre samfunnets krav» (s. 9). Videre uttrykker NOU 2016:17 (s. 31) at «dersom en relasjonell forståelse legges til grunn må løsningene på en funksjonshemming søkes ved å, så langt som mulig, tilrettelegge samfunnet og nedbygge barrierer, og gi støtte og hjelp til individet». På bakgrunn av offentlige kilder formidles det at hjelp og støtte til individet er

---

<sup>2</sup> Vedlegg 2: GAP-modellen

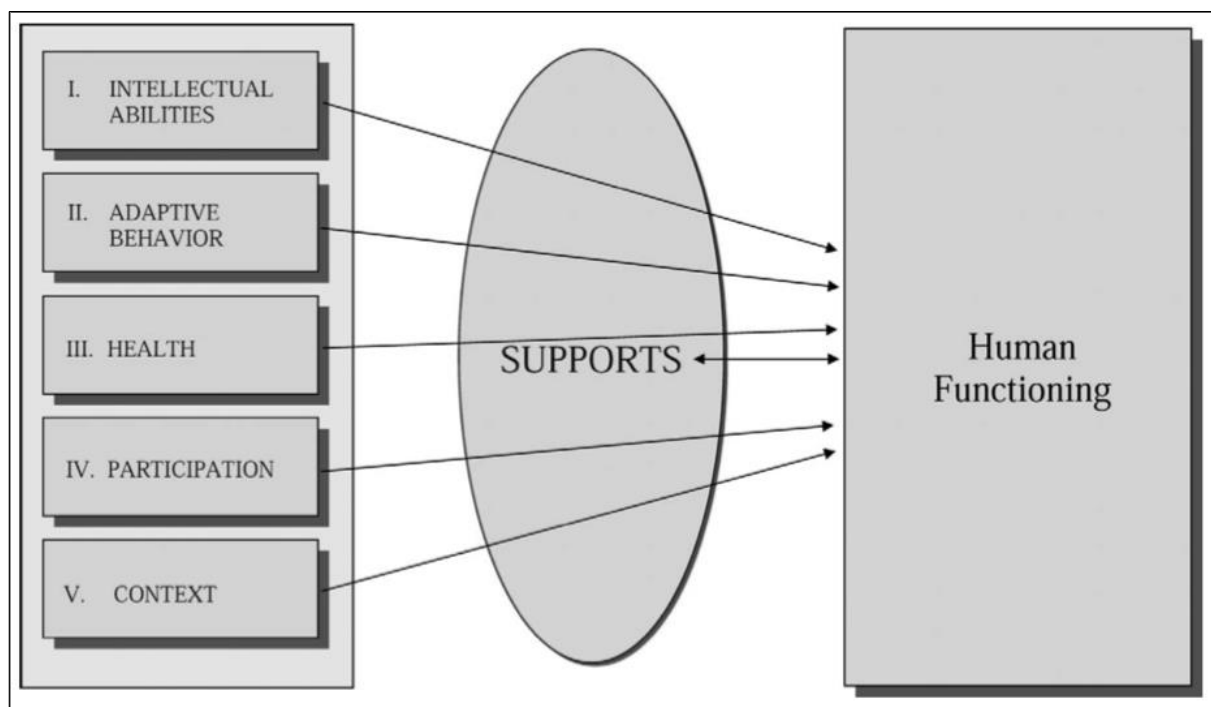
gode tiltak for å styrke personlige forutsetninger for deltakelse, og at god menneskelig fungering er et resultat av et balansert forhold mellom individ og miljø. Det aktualiserer AAIDDs konseptualisering av utviklingshemming hvor menneskelig fungering forstås som «the extent of congruence between individual capacity and the environments in which that individual is expected to function» (Thompson et al., 2009, s. 136). Dette harmonerer godt med et relasjonelt perspektiv hvor det er sterkt ønskelig å redusere behovet for individuell støtte, ved å lære eleven nye ferdigheter som gjør at han på en bedre og mer effektiv måte kan delta i aktiviteter på ulike områder (Thompson et al., 2010).

### **2.1.2 AAIDDs konseptualisering av utviklingshemming**

AAIDDs manual for å forstå utviklingshemming, *AAIDD-11* (AAIDD, 2010), er ikke av diagnostisk karakter slik som ICD-10 eller DSM-5 (Carr & O'Reilly, 2016), hvor sistnevnte er den amerikanske diagnosemanualen. AAIDD-11 har som hensikt å beskrive og ramme inn vår forståelse av utviklingshemming som fenomen, hvordan vanskene kommer til uttrykk i hverdagen, og hvordan vi best mulig kan gi støtte for en bedre inkludering i samfunnet. AAIDD (2010, s. 13) forstår utviklingshemming som begrensninger i menneskelig fungering, og de utdyper: «ID [Intellectual disability] refers to a state of functioning, not a condition». Dette vil si at utviklingshemming i lys av denne forståelsen står i kontrast til et ensidig biomedisinsk og sosialt perspektiv, men faller godt inn under den relasjonelle modellens forståelsesrammer. Andre tilnærminger for å forstå menneskelig fungering og deltakelse kan være ut ifra WHO's (2001) *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF). Da AAIDD-11 mer spesifikt tar for seg utviklingshemming er dette grunnlaget til hvorfor denne anvendes i denne oppgaven, og ikke ICF selv om denne også er aktuell.

AAIDD opererer med en multidimensjonal modell for utviklingshemming. Modellen består av to større deler som illustreres i figur 2.1. Først de fem dimensjonene intellektuelle evner, adaptiv atferd, helse, deltakelse og kontekst, og den andre delen er en fremstilling av hvilken betydning støtte har å si for menneskelig fungering (AAIDD, 2010, s. 14). For fagpersoner som arbeider med mennesker med utviklingshemming hevdes det at AAIDDs definisjon av intelligens er den viktigste (O'Reilly & Carr, 2016). Intelligens er her forstått som generelle mentale evner som inkluderer resonering, planlegging problemløsning, abstrakt tenkning, å forstå komplekse ideer, og å lære fort og fra erfaring. Intelligens sikter derfor til en bredere og dypere evne til å forstå sine omgivelser, og ikke kun akademiske evner. Adaptiv atferd

refererer til en ansamling av konseptuelle, sosiale og praktiske ferdigheter som kommer til uttrykk hos mennesker i deres hverdagsliv (AAIDD, 2010, s. 15-16 og 44). Adaptiv atferd og intelligens er som tidligere nevnt to av tre kriterier hvor en person må ha betydelige nedsatte evner for å kunne tilfredsstille en utviklingshemmingsdiagnose, som hovedsakelig er derfor disse dimensjonene ved menneskelig fungering her defineres mer utdypende.



**Figur 2.1:** AAIDDs multidimensjonale modell for menneskelig fungering.

Når det gjelder dimensjonene deltakelse og kontekst ligger det en relasjonell forståelse til grunn for disse. Kontekst utgjøres av individuelle og miljømessige faktorer, og deltakelse kan best forstås i lys av graden individet er engasjert og involvert i sine hverdagslige aktiviteter. Helse refererer til somatiske tilstander og affiserer de andre fire dimensjonene. Helsetilstanden påvirker altså den helhetlige menneskelige fungeringen. Dette kan være lidelser, skader eller liknende helseproblematikk (AAIDD, 2010, s. 16-17).

Støtte definerer AAIDD (2010, s. 18) som ressurser og strategier som har som mål å fremme en persons utvikling, utdanning, interesser og personlig velvære som skal styrke menneskelig fungering. Videre understreker de at det finnes klare bevis for at god menneskelig fungering er et resultat av tilfeller der individ og miljø harmonerer godt med hverandre. Støttetiltak slik beskrevet overfor som resulterer i en god «person-environment fit» er også et viktig utgangs-

punkt for at mennesker med utviklingshemming skal oppnå god livskvalitet (Buntinx & Schalock, 2010; Schalock, 2004), for utviklingshemmede menneskers livskvalitet avhenger i stor grad av støtten de får fra andre (Beadle-Brown & Hutchinson, 2016). Dette aktualiserer tanken om å tenke opplæring og IOP som individuell støtte for gode utsikter til deltakelse i samfunn og arbeidsliv i et livsløp. Menneskelig fungering kan sies å styrkes gjennom bruk av individualiserte støttetiltak (Wehmeyer et al., 2008). Den multidimensjonale modellen illustrerer at mennesket stiller med visse forutsetninger og evner i møte med samfunnets krav til fungering. Støtten mennesker med utviklingshemming får er ment å fungere som en bro som skal støtte opp under individets begrensninger, slik at samfunnsdeltakelse og fungering skal fungere optimalt. «As a bridge between ‘what is’ and ‘what can be’, the focus of educational and habilitation service systems shift to understanding people by their types and intensity of support needs instead of by their deficits» (Thompson et al., 2009, s. 138). AAIDDs konseptualisering av utviklingshemming er dermed forenelig med et relasjonelt perspektiv.

### **2.1.3 Utviklingshemming og deltakelse i et livsløp**

«Livsløpsperspektivet handler om å se utviklingen gjennom livsløpet i sammenheng med den sosiale konteksten en lever i og de samfunnsmessige endringene som finner sted», i følge Tøssebro (2014, s. 219). En lever sitt eget liv i relasjon til miljømessige kontekster og samfunnsbetingelser, som gir betingelser for en persons deltakelse. Videre skriver Tøssebro at overganger er regnet som et nøkkelbegrep sett i et livsløpsperspektiv. Overgangen fra skole til arbeid er en kritisk fase for alle mennesker, men spesielt mennesker med ulike behov for tilrettelegging og støtte (NOU 2001:22, s. 243). En beveger seg med andre ord fra det «trygge» og det som er kjent, til det «utrygge» og noe nytt (Bufdir, 2013). Overganger handler om at sosiale roller og status endres i vår utviklingsbane som er veien vi går i vårt livsløp (Tøssebro, 2014). Begrepet beskriver derfor den viktige oppgaven i å bevege seg fra barnets beskyttede liv over til det autonome og uavhengige livet til en voksen (Foley, Dyke, Girdler, Bourke & Leonard, 2012). Et voksent liv ser derfor ut til å være nært knyttet til selvstendighet. Overgangen fra videregående skole til voksenlivet byr på en ny hverdag ved at en går fra en tilrettelagt skolehverdag med en strukturert og kjent dagsrytme, og over til et voksent liv hvor det meste er nytt og ukjent. Slik det framstår i redegjørelsen av utviklingshemming vil disse menneskene være spesielt sårbare ved overganger, og de vil ha behov for spesiell støtte (Brown, Wehmeyer, Webb & Seabrooks-Blackmore, 2017).

NOU 2016:17 (s. 68) uttrykker at lave forventninger fra skolens side er nødt til å sees i sammenheng med et livsløp. Implisitt forteller dette at skolen har en viktig rolle å spille i elevens senere livsløp, hvor holdninger har mye å si for om en orienterer opplæringen i retning av et livsløpsperspektiv eller ikke. En slik forståelse sammenfaller også med formålsparagrafen og livsmestringsbegrepet det tidligere ble gjort rede for, og videre skriver Aarnes (2018, s. 17) at «opplæring, trening og stimulering har et overordnet mål: å forberede på framtiden». Å forberede elevene på framtiden understrekes også i studier hvor det hevdes at spesialundervisningens primære målsetning er å gjøre elever med utviklingshemming i stand til å leve et godt liv etter endt videregående utdanning (Bluestein, Carter & McMillan, 2016). Det blir altså vesentlig å fokusere på ferdigheter som er viktige for å kunne møte miljøets krav til deltakelse, og som skal ruste eleven til å mestre livets mange påkjenninger. Sett i et livsløp utgjør ikke tiden eleven går på skolen en betydelig del av deres liv. Den korte, men betydningsfulle tiden på skolen blir derfor dyrebar da den utgjør elevens viktigste lærings- og utviklingsarena (Nordahl & Overland, 2015). Hvilke læringsmål som prioriteres og kvaliteten på dem blir derfor viktig. Viktige problemstillinger for skolen i utforming av IOP blir derfor spørsmål som gir retning for om elevens læringsmål er funksjonelle slik at de er nyttige i han eller hennes dagligdagse miljø, og om læringsmålene er generaliserbare slik at ferdighetene kan anvendes på flere livsområder. Dette for at eleven skal blir mest mulig selvstendig, og økt selvstendighet i samfunnet etter endt utdanning øker individets livskvalitet (Ayres, Lowrey, Douglas & Sievers, 2011).

#### **2.1.4 Oppsummering**

Utfordringene for mennesker med utviklingshemming er påfallende i møtet med samfunnets krav til fungering. Individets fungering vil med andre ord forbedres i den utstrekning gapet mellom individuelle forutsetninger og samfunnsmessige krav innskrenkes. Derfor er det uhensiktsmessig å forstå utviklingshemming som en tilstand iboende hos individet til fordel for en måte å fungere på, og med dette er AAIDDs konseptualisering av utviklingshemming å foretrekke. Jo bedre skolen gjør eleven i stand til et mest mulig uavhengig og selvstendig liv vil derfor kreve mindre støtte, og gi mer individuell frihet og autonomi. Skolens opplæring for elever med utviklingshemming bør derfor orienteres i retning av et livsløpsperspektiv slik at opplæringen skal gjøre eleven i stand til deltakelse i arbeidsliv og samfunn, og til å påvirke faktorer for å mestre sitt eget liv (jf. § 1-1. i Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2018). En slik opplæring kan planlegges og systematiseres gjennom elevens IOP som derfor



kan forstås som individuell støtte slik det har blitt redegjort her. Dette vil framstå tydeligere senere i kapittelet da IOP også skal gjøres rede for.

## **2.2 Opplæringstilbudet for elever med utviklingshemming**

Videre skal opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming i Norge gjøres rede for. Dette for å kunne gjøre seg en formening om hvilke betingelser som ligger til grunn for opplæringen som IOP-arbeidet vil preges av. Hvilke rammer både lærere og elever har å forholde seg til vil kunne tenkes å påvirke opplæringen, og avgjøre lærerens handlingsrom da det for eksempel gjelder avveiningen av hvilke læringsmål som prioriteres i individuelle opplæringsplaner (Nilsen, 2015b). Beskrivelser av konteksten hvor opplæringen skjer er også avgjørende av metodiske grunner, for om en skal kunne forstå hvordan mening blir skapt og fortolket er kunnskapen om kontekst avgjørende (Skovholt & Veum, 2014). Generelt er dokumenter som utgjør data i samfunnsvitenskapelige analyser, slik som IOPene, ikke tiltenkt et forskningsmessig formål (Lynggaard, 2017). Derfor må tolkningen av resultatene skje innenfor rammene IOPene er skrevet, og av den grunn vil opplæringstilbudet til denne elevgruppen gjøres nøye rede for herunder. Før det gjøres rede for dagens opplæringstilbud, vil utviklingen av opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming beskrives i historiske trekk. Dette kan gi leseren en formening om hvorfor opplæringen til elever med utviklingshemming ser ut som den gjør i dag, og at inkluderingen av utviklingshemmede i skolen er et relativt nytt fenomen.

### **2.2.1 Et historisk tilbakeblikk**

I 1739 blir Allmueskolen innført som hadde som prinsipp at alle barn skal gå på skole, og dette gjelder de på landet så vel som i byene. Likevel viste det seg at dette kun omhandler de barna som blir ansett som opplæringsdyktige eller dannelsesdyktige (Froestad & Ravneberg, 2006; Sjøvoll, 2009). I 1874 åpner den første skolen for såkalte evneretarderte barn, og i 1881 etableres den første loven om elever med fysiske eller psykiske utviklingshemninger – *Loven av 8. juni om Abnorme børns undervisning*, også kjent som Abnormskoleloven (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971). Denne loven, samt skolen for evneretarderte barn fra 1874, omhandler fremdeles barn som blir ansett som opplæringsdyktige. Gruppen åndssvake,

også kalt imbesile, ble fortsatt sett på som ikke opplæringsdyktige (Sjøvoll, 2009). Det råder altså fremdeles en enighet om at ikke alle barn kan dannes eller tilbys opplæring.

Mot slutten av 1950-tallet blir det reist krav fra Kirke- og undervisningsdepartementet om tilrettelagt undervisning for åndssvake da også de «kunne ha utbytte av annen opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger» (NOU 1995:18, s. 119). Dette representerer et skifte i holdningene om dannings- og opplæringspotensialet til utviklingshemmede. Med Spesialskoleloven av 1951 fikk også mennesker med utviklingshemming rett til opplæring (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971). Gjennom begreper som normalisering og integrering formidles en annen forståelse av utviklingshemming i løpet av 1960-tallet (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Normalisering gikk blant annet ut på at utviklingshemmede skal ha rett til å leve under normale forhold (Askheim, 2003), som aktualiserer temaer som rettigheter og menneskeverd for mennesker med utviklingshemming. Integreringstanken kommer særlig til uttrykk hos Blomutvalgets innstilling (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971), og resulterte til nedleggelsen av de statlige spesialskolene etter revisjon av Spesialskoleloven i 1975, og integrering av utviklingshemmede elever i ordinære skoler og lovgivning (Froestad & Ravneberg, 2006; Sjøvoll, 2009). Inkluderingsbegrepet ble for første gang brukt om mennesker med utviklingshemming i Reform 97 med UNESCOs Salamancadeklarasjon fra 1994 som referansepunkt (NOU 2009:18, s. 16). Salamancadeklarasjonen presiserer at alle mennesker, også de med særskilte behov som utviklingshemmede, har en fundamental rettighet til opplæring i ordinære inkluderende skoler (Wehmeyer, Shogren & Brown, 2017). Etter tusenårsskiftet beskriver Wehmeyer et al. (2017) at vi har beveget oss fra «hvor» og «hvordan» elever med utviklingshemming får opplæringen sin, til «hva» det er de skal lære. Dette bygger videre på inkluderingsstanken i Salamancadeklarasjonen.

### **2.2.2 Dagens opplæringstilbud for elever med utviklingshemming i videregående opplæring**

I § 1-3. i Opplæringslova (1998) heter det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten». Dette betyr at skolen skal tilpasse og differensiere opplæringstilbudet for alle elever i skolen, men i de tilfellene hvor eleven på tross av dette ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen skal spesialundervisning tilbys (jf. § 5-1. i Opplæringslova, 1998). Spesialundervisning skal derfor ikke utløses på bakgrunn av diagnose (Utdanningsdirektoratet, 2014). Til tross for

dette hevder Nordahl (2018) at det er en klar tendens til at diagnoser utløser spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. Slik det er redegjort motstrider dette lovverk og føringer for retten til spesialundervisning. Videre står det i *Kapittel 3. Vidaregåande opplæring* at dette er en rett all ungdom har krav på forutsatt at de har fullført grunnskolen, og at elever med spesialundervisning kan få innvilget to år ekstra opplæring dersom eleven trenger det (jf. § 3-1. i Opplæringslova, 1998). Dette avgjøres ikke basert på elevens funksjonsnivå, men om eleven vil ha utbytte av to år ekstra opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Tall fra rapporten til Bachman et al. (2016) oppgir at elever med generelle lærevansker utgjør 1,6 prosent av alle elever i Norge som mottar spesialundervisning. I pedagogisk sammenheng omtaler en gjerne elever med utviklingshemming som elever med generelle lærevansker (Tidemand-Andersen, 2008). Videre ble det anslått av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) i 2011 at antall utviklingshemmede elever i den videregående skolen kunne ligge på omtrent 1200 til 2900 elever (Bufdir, 2013).

Som nevnt innledningsvis oppgir NAKU at det finnes lite forskning i forhold til opplærings tilbudet til elever med utviklingshemming i videregående skole. De opplyser også at omtrent 80 prosent av disse elevene går i spesialklasse, og at mange elever med særskilt tilrettelagt opplæring får sin undervisning i mindre grupper eller en-til-en (NAKU, 2018a). Internasjonal litteratur peker også i retning av en slik segregering av utviklingshemmede elevers opplæringstilbud (Grigal & Deschamps, 2012). Det er da uheldig at det vises til at kvaliteten over spesialundervisningen generelt antas å være lav (Barneombudet, 2017). I NOU 2016:17 (s. 67) og i St.Meld nr. 18 (2010-2011) framkommer det at opplæringen til utviklingshemmede elever er dårligere, og at de møter for lave forventninger til hva de skal oppnå i videregående opplæring (s. 71). Videre vises det til at elever med generelle eller sammensatte lærevansker i høyere grad får sin undervisning utenfor ordinær klasse enn elever uten funksjonsnedsettelse (NOU 2016:17, s. 63), og sammenliknet med elever i spesialundervisning uten generelle lærevansker har de et mindre utbytte av opplæringen (Bachman et al., 2016). Årsaker til dette kan være at elever som mottar spesialundervisning blir nedprioriterte, og får ukvalifiserte lærere til å ivareta deres opplæring (Barneombudet, 2017; Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009).

### **2.2.3 Tilrettelagt opplæring: Hverdagslivstrening og arbeidslivstrening**

Vilbli.no ([www.vilbli.no](http://www.vilbli.no)) er en nettportal som inneholder informasjon om opplærings-tilbudene som tilbys i den videregående skolen. Her finnes det informasjon om de ulike utdanningsprogrammene, både de som kvalifiserer til høyere utdanning og yrkesfagrettede utdanningsprogrammer. Datamaterialet innhentet til denne masteroppgaven tar for seg IOPer til elever med utviklingshemming i videregående opplæring, som får et tilrettelagt opplæringstilbud kalt «hverdagslivstrening» og «arbeidslivstrening». Disse opplæringstilbudene er organisert under studiespesialisering som er et av utdanningsprogrammene som kvalifiserer til høyere utdanning (Vilbli.no, 2019b; Wendelborg et al., 2017). Av informasjon om hverdagslivstrening og arbeidslivstrening i Oslo kommune finnes det lite som ligger ute på nettet. En kan forøvrig lese om studiespesialisering på Vilbli.no som tilrettelagt opplæring er organisert under. Derimot er dette i realiteten en misvisende illustrasjon av opplærings-tilbudet til elever med utviklingshemming da tilhørighet i et utdanningsprogram også ofte er underordnet elever med spesialundervisning (Nordahl, 2018). En årsak til at arbeidslivstrening og hverdagslivstrening er organisert under studiespesialisering sier Wendelborg et al. (2017) kan komme av et økonomisk motiv da studiespesialisering har færrest timetall, og derfor koster det også mindre å organisere elever innunder dette utdanningsprogrammet. Av informasjon som var å finne om tilrettelagt opplæring i hverdagslivstrening og arbeidslivstrening i Oslo kommune vil presenteres nedenunder, og er hentet fra Vilbli.no sin nettportal.

Når en søker på «hverdagslivstrening» på Vilbli.no får en søketreff for fylkene Oslo, Vestfold, Vest-Agder og Rogaland om tilrettelagt opplæring (Vilbli.no, 2019e). De samme fylkene gir treff når en søker på «arbeidslivstrening», utenom Rogaland fylke hvor «arbeidstrening» anvendes som begrep for opplæringstilbudet (Vilbli.no, 2019c, d). Totalt ga søkeordet «arbeidstrening» seks treff, men det fremkommer utydelig hvilke tilbud som er for elever med utviklingshemming og hvilke tilbud som er ment for andre elever. Det finnes ellers liten eller ingen informasjon om arbeidslivstrening og hverdagslivstrening som opplæringstilbud i Oslo kommune, slik det fremstår på Vilbli.no sine nettsider. Av den informasjonen det refereres til på Vilbli.no beskrives elevgruppen opplæringen er ment for og hvilke skoler som tilbyr hverdagslivstrening og arbeidslivstrening, og selve innholdet av opplæringstilbudet er mindre omtalt. I Wendelborg et al. (2017) framkommer det også at skoler har ulike navn på hverdagslivstrening og arbeidslivstrening, og forøvrig refereres organiseringsformen tilrettelagt opplæring også til som «særskilt tilrettelagt opplæring» eller

«alternativ opplæring». Variasjonen i begrepsbruk kan derfor muligens være noe av årsaken til hvorfor det kan være utfordrende å finne informasjon om opplæringstilbudene.

### **Hverdagslivstrening**

I informasjonen fra Oslo kommune er hverdagslivstrening beskrevet som et tilbud i videregående skole for elever med omfattende behov for spesialundervisning:

Det særskilt tilrettelagte tilbudet er for elever som etter sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har omfattende behov for spesialundervisning. Elevene har store hjelpebehov og har behov for stor grad av tilrettelegging i liten gruppe med stor personaltetthet. Elevene har avvik fra kompetansemålene i læreplanen i alle fag og behov for personale med spesialkompetanse. Elevene har behov for særskilt fysisk tilrettelegging og spesielt tilpassede lokaler. (Vilbli.no, 2019f)

Det første å merke seg er at beskrivelsen «elever med omfattende behov» kan virke vag og upresis. Hva vil det si å ha omfattende behov for spesialundervisning, og hvilket funksjonsnivå ligger disse elevene på? Deltakerskolene i denne oppgaven omtaler elevgruppen i hverdagslivstrening som elever med multifunksjonshemming som får en-til-en undervisning og opplæring i små grupper, som skjer i spesielt tilrettelagte avdelinger. Videre får elevene opplæring i hverdagslivsferdigheter, sosial kompetanse, kommunikasjon og motorisk trening ut ifra sin IOP. Multifunksjonshemming, eller mennesker med omfattende funksjonsnedsettelse, vil ha dyp utviklingshemming (IQ <20), bevegelsesvansker, sensoriske vansker, somatiske og helsemessige utfordringer, samt kommunikasjonsvansker (Horgen, Slåtta & Gjermestad, 2010).

Da det gjelder hverdagslivsferdigheter eller ADL-ferdigheter (activities of daily living), også kalt life skills (Parmenter, Harman, Yazbeck & Riches, 2016) eller functional life skills (Moljord, 2017), hevdes det å være selve «hovedfaget» i opplæring og habilitering for utviklingshemmede da dette skiller opplæringen som mest fra tradisjonell undervisning (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Dette synes å sammenfalle med beskrivelsene av opplæringstilbudet fra deltakerskolene hvor blant annet ADL var betydelig vektlagt. ADL-trening omhandler blant annet av- og påkledning, toalett trening og annen trening i dagliglivets gjøremål (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 24). Videre i *Veilederen spesialundervisning* står det for «mål knyttet til elever med store avvik» at dette blant annet kan være egenomsorg,

kommunikasjon og praktiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 72). Igjen kan denne beskrivelsen fremstå som utydelig for de som ikke kjenner elevgruppen – hvor store avvik er «store avvik»? Forøvrig kan mål knyttet til egenomsorg, kommunikasjon og praktiske ferdigheter minne om læringsmål tilknyttet ADL-trening, og som synes adekvate i organiseringsformen hverdagslivstrening. Derimot er begrepet hverdagslivstrening ikke eksplisitt nevnt i veilederen. På bakgrunn av redegjørelsen om utviklingshemming synes ADL-trening å være adekvat for å styrke adaptiv atferd, noe som styrker påstanden om at ADL som «hovedfag» for denne elevgruppen. Dette kan også forklare hvorfor mer kognitive eller akademiske fag en anser som tradisjonelle undervisningsfag, ikke ser ut til å gjelde opplæringen til denne gruppen.

### **Arbeidslivstrening**

Angående det tilrettelagte tilbudet i arbeidslivstrening opplyser Oslo kommune følgende:

Det særskilt tilrettelagte tilbudet er for elever som etter sakkyndig vurdering fra PPT har omfattende behov for spesialundervisning, behov for tett oppfølging, mindre grupper og avvik fra kompetansemål i alle fag. Avhengig av elevens behov, omfatter tilretteleggingen blant annet å gjøre eleven mest mulig selvstendig i tilrettelagt arbeid/vernet bedrift og egen livssituasjon. (Vilbli.no, 2019e)

Informasjonen om arbeidslivstrening lyder relativt likt som for hverdagslivstrening foruten om at det her kan virke som om målet med opplæringen er at eleven skal kunne ta del i arbeidslivet da det opplyses direkte om dette. Vi kan dermed anta at elever med multifunksjonshemming faller utenom målgruppen arbeidslivstrening er ment for. Det fordi det ønskelige utfallet for disse elevene er deltakelse i arbeid, og da stilles det krav til en bedre fungeringsevne. Likevel blir elever i arbeidslivstrening også beskrevet som elever med omfattende behov for spesialundervisning. At elevgruppene beskrives relativt likt, men likevel ikke er av oppfatning å kunne delta i samme opplæringsform kan derfor framstå som tvetydig og forvirrende. Fra deltakerskolene som tilbyr arbeidslivstrening uttrykkes det at opplærings-tilbudet består av opplæring i små grupper med tett oppfølging og høy lærertetthet. Elevene jobber ut ifra sin IOP. Innholdet i arbeidslivstrening ser ut til å bestå av de tradisjonelle skolefagene som norsk, engelsk, matematikk og lignende med fokus på praktiske ferdigheter, samt ADL-trening. Dette skal forberede til et framtidig arbeidsliv og en meningsfull bolig- og fritidssituasjon. Sosial kompetanse virker også å være betydelig vektet.

Foruten om informasjonen om opplæringstilbudene som nå har blitt presentert er det få offentlige kilder som nærmere beskriver opplæringstilbudet arbeidslivstrening og hverdagslivstrening, for elever med utviklingshemming i videregående opplæring. Informasjonen fra skolene om opplæringstilbudene er mer utdypende og spesifikt rettet mot opplæringens innhold, men i store trekk er ordlyden den samme som i informasjonen fra Oslo kommune på Vilbli.no. Den mest konkrete informasjonen finnes som sagt på de respektive skolenes nettsider, men det kan likevel være utfordrende å få et tilstrekkelig bilde av hva arbeidslivstrening og hverdagslivstrening består av om en ikke har noen kjennskap til opplæringstilbudene.

### **Oppsummering av hverdagslivstrening og arbeidslivstrening**

I Wendelborg et al. (2017, s. 74-75) heter det at «hverdagsliv er gruppe for elever som har omfattende funksjonsnedsettelse og som forventes å skulle videreføres til kommunal dagvirksomhet mens arbeidsliv viser til elever som antas å kunne komme i en form for arbeid etter endt skolegang», og dette ser også ut til å stemme overens med Oslo kommunes og deltakerskolenes beskrivelser av opplæringstilbudet for denne elevgruppen. Det fremkommer også at det finnes en del likhetstrekk mellom opplæringstilbudene. Blant annet at både hverdagslivstrening og arbeidslivstrening ser ut til å ha en praktisk tilnærming. Arbeidslivstrening legger derimot større vekt på mer tradisjonelle undervisningsfag som norsk, engelsk, matematikk og lignende. Utfra annen litteratur virker det også som at en kombinasjon mellom arbeidslivstrening, ADL (hverdagslivstrening) og opplæring i basisfag er det mest vanlig for elever med utviklingshemming (Wendelborg et al., 2017). Begge opplæringstilbudene er også organisert under det teoritunge utdanningsprogrammet studiespesialisering som framstår som paradoksalt da det vises til at elever med utviklingshemming reelt sett ikke har tilgang til høyere utdanning (NOU 2016:17, s. 67; Wendelborg et al., 2017), og har betydelige reduserte kognitive evner (AAIDD, 2010). Videre skriver NOU 2016:17 (s. 68) at «dersom skolene ikke har forventninger om at elever med utviklingshemming skal ha jobb, eiendom, familie eller delta i samfunnslivet kan dette senke ambisjonsnivået for opplæring i tradisjonelle skolefag», og dette er urovekkende om det er slik at holdninger er det som former tilbudet som gis (Wendelborg et al., 2017, s. xviii). Elever med utviklingshemming presterer i henhold til de forventningene de blir tilegnet, og forventer ikke lærere og foreldre at utfallet etter endt utdanning skal resultere i betalt arbeid, videre utdanning eller å bo selvstendig vil dette også sjeldent være tilfellet (Grigal & Deschamps, 2012).

Oppsummert virker det som om opplæringstilbudene hverdagslivstrening og arbeidslivstrening på tvers av offentlige kilder og informasjon, og ulike rapporter lyder likt, men noe mangelfullt. Slik det har blitt påpekt kan informasjonen fra Oslo kommune i seg selv oppfattes tvetydig og uklar ved at det er vanskelig å skille elevgruppene arbeidslivstrening og hverdagslivstrening er ment for – elevene i de ulike opplæringstilbudene beskrives relativt likt. Videre kan en stille spørsmål om hvilke implikasjoner dette får for foreldre, og andre som søker mer kunnskap om dette opplæringstilbudet. På bakgrunn av redegjørelsen virker den største forskjellen å være det endelige formålet med opplæringstilbudene: at arbeid passer for noen elever, men ikke for alle. Hva har det da å si for deltakelse i arbeid og samfunn for de elevene hvor målet med opplæringen ikke er arbeid? Strider ikke dette i mot formålsparagraf § 1-1. i Opplæringslova (1998) da alle elever ikke er ment for deltakelse i arbeidslivet?

## **2.3 Individuell opplæringsplan**

Det skal nå gjøres rede for hva en individuell opplæringsopplæringsplan er, tidligere forskning på dette feltet, og hvor vi står i dag. Tidspunktet hvor skolen stiller spørsmål om hvorvidt elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet er tilfredsstillende påbegynnes saksgangen hvor IOP kan bli aktuelt, også kjent som den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Utdanningsdirektoratet, 2014).

### **2.3.1 Hva er en individuell opplæringsplan?**

IOP er en rettighet eleven har krav på etter det er fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning. IOP skal etter § 5-5. i Opplæringslova (1998) vise mål og innhold for opplæringen og hvordan den skal drives, og den bør «betraktes som ledd i en større kjede hvor kvalitetsutvikling av spesialundervisningen er hensikten» (Nilsen, 2010, s. 87). Planen utgjør dermed et viktig mellomledd og koordinerende fase i den spesialpedagogiske saksgangen (Nilsen, 2015a; Utdanningsdirektoratet, 2014). Da forslaget om IOP ble reist het det at planen var en forutsetning for å gi elever med særlige behov et likeverdig opplæringstilbud (NOU 1995:18, s. 150). Dette presiseres ytterligere i NOU 2009:18 (s. 15) som uttrykker at «for å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling», som spesialundervisningen og IOP skal ivareta. Dette vil si at om elever med utviklingshemming skal få et tilbud som er likeverdig med elever i ordinære klasser, fordrer dette differensiering



i form av forskjellsbehandling. Likeverdig opplæring er derfor ikke lik opplæring, og tilpasning, avvik eller fritak fra kompetansemål i IOP, vil kunne være med på å sikre dette. Prinsipielt er det ingen grense for hvor store og mange avvik som kan fastsettes, men etter behov for avvik fra kompetansemål skal dette utdypes i elevens IOP (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 6). I utgangspunktet skal alltid de læringsmålene formulert i elevens IOP være forankret i nasjonale læreplanmål (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Da IOP er en rettighet forankret i lovverk har dokumentet en juridisk funksjon, men den skal også fungere som et arbeidsverktøy for skolen (St.Meld nr. 45 (2012-2013), s. 29). Slik IOP-dokumentet er beskrevet er den også et administrativt dokument da den fungerer som et bindende ledd i saksgangen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. En IOP har altså flere funksjoner. Dette sammenfaller også med litteraturen hvor IOP-arbeid hevdes å ha som hensikt å omsettes til konkrete handlinger, og å hjelpe læreren i det praktiske arbeidet med eleven da den systematiserer elevens delmål og mål (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009; Nilsen, 2008). Følgende er mål noe som beskriver hvilket innhold som skal læres, hvor innhold på sin side dreier seg om hva arbeidet i skolen skal dreie seg om, det er altså snakk om to sider av samme sak (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 95). Råty et al. (2018, s. 36) utdyper at med mål menes alle pedagogiske beslutninger fattet av læreren. Det kan være å legge til rette for læringsmiljøet, arbeids- og læringsmetoder, støttetiltak, modifikasjoner og akkomodasjoner. Som gjort rede for stemmer dette overens med hvordan IOP defineres i litteraturen:

En individuell opplæringsplan skal formidle vesentlige trekk og prinsipper ved den enkeltes behov og læreforutsetninger og skal med utgangspunkt i nasjonale mål og bestemmelser inneha en konkret anvisning til opplæring som skal omfatte den totale opplæringssituasjonen slik at opplæringsplanen er åpent for kritisk granskning av andre og mulig å gjennomføre i praksis. (Nordahl & Overland, 1997, s. 73)

Denne definisjonen presiserer på den ene siden at læreplanens kompetansemål spiller en avgjørende rolle for lærerens handlingsrom til å utforme IOP-mål i tråd med nasjonale føringer, og på den andre siden tilpasse disse læringsmålene til individets forutsetninger og evner. Slik gir også Nilsen (2008) uttrykk for. Det oppstår altså et spenningsforhold disse i mellom, hvor lærere uttrykker at avveiningen mellom individorienterte og læreplanorienterte hensyn er krevende og vanskelig å forene (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2008). Desto

mer IOP-mål avviker fra læreplanmålene, jo større kan konflikten bli i forhold til det faglige og det kulturelle fellesskapet (Nilsen, 2017a). Som det ble vist til er det tillatt å avvike fra læreplanens kompetansemål, men da synes det ut til at dette kan begrense elevens deltakelse i det faglige fellesskapet. Det vil si at den faglige inkluderingen da begrenses med en felles læreplan for alle, i en skole ment for alle.

### **2.3.2 Tidligere forskning på IOP og dagens situasjon**

Av tidligere forskning på IOPer finnes det en god del internasjonal forskning, men lite knyttet til elever med utviklingshemming. I en omfattende rapport til Ministry of Education i New Zealand refererte forskere i alt til 319 studier som omhandlet IOPer (Mitchell, Morton & Hornby, 2010). Til tross for at vi i dag omfavner et mer relasjonelt perspektiv vises det til at IOP i for stor grad hviler på en medisinsk forståelse, og da blir også individfokus for stort (Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007; Mitchell et al., 2010). Det understrekes at en IOP bør være en del av elevens læreplan med et særskilt fokus på ferdigheter som omhandler deltakelse, selvbestemmelse og å sette egne mål (Mitchell et al., 2010; Test et al., 2004). Som redegjort kan dette være utfordrende da avveiningen mellom kompetansemål fra det ordinære læreplanverket og individuelle tilpassede mål kan være utfordrende å forene. I en eldre amerikansk studie fra 1995 (Gallagher & Desimone, 1995) fant man en nedgang i forskning på individuelle opplæringsplaner etter 1980-tallet, men i en senere reviewstudie ble det gjort litteratursøk hvor fant 51 ulike studier fra perioden mellom 1998-2014 (Blackwell & Rossetti, 2014) som kan tyde på en opptur for IOP-forskning igjen. Derimot var det av disse kun tre studier som omhandlet elever med utviklingshemming (Campbell, Campbell & Brady 1998; Jorgensen, McSeehan & Sonnenmeier, 2007; Millar, 2009 ref. i Blackwell & Rossetti, 2014). At det er lite forskning på IOPer til elever med utviklingshemming understrekes i en nylig finsk studie, særlig når det gjelder elevenes pedagogiske læringsmål i IOP (Räty et al., 2018, s. 36).

Av norske studier rettet spesifikt mot læringsmål i IOP til elever med utviklingshemming fremkommer det særdeles lite ved litteratursøk i databaser som Oria og Google Scholar<sup>3</sup>, foruten om en tidligere masteroppgave som tar for seg akkurat denne tematikken (Salamon,

---

<sup>3</sup> Søkeord: utviklingshemming/utviklingshemning, generelle lærevansker, IOP, Individuell(e) opplæringsplan(er), mål, læringsmål, opplæringsmål, Individuell(e) opplærings plan(er), IOP-mål, kvalitet, intellectual disability/disabilities, mental retardation, individualized/individualised/individual education plan(s)/program(s)/programme(s), IEP, IEP-goals/measures/objectives.

2017). En nylig artikkel av Garrels (2017) ser på selvbestemmelse og planlegging av IOP-mål for elever med og uten utviklingshemming, men denne studien orienterer mot IOP-mål som prosess og ikke det ferdigstilte IOP-dokumentet. IOP som produkt er altså ikke fokuset i Garrels' studie. Forøvrig finnes det også ny norsk forskning som hovedsakelig tar for seg læreplaner, men som også kan være relevant for IOP-feltet (Moljord, 2017; Nilsen, 2017b). Ellers vises det til rapporten til Bachman et al. (2016, s. 19 og 36) som ser på kvaliteten på opplæringen til utviklingshemmede elever. Der vises det til at IOPene til disse elevene i mindre grad anvendes i opplæringen sammenliknet med elever uten utviklingshemming. Noe som kan føre til mindre systematikk og planmessighet i opplæringen til elever med utviklingshemming.

Angående forskning som tar for seg læreres og foreldres perspektiv på IOP er det funnet at foreldre kan oppleve IOP-dokumentet som overveldende, meningsløst og som et forsikringsbevis for skolens, samt at den er for orientert i mot barnets mangler (Zeitlin & Curcic, 2014). Sistnevnte funn belyses også i reviewstudien gjort av Mitchell et al. (2010) som presentert tidligere. Til tross fremkommer det i studien at foreldrene likevel opplever IOP som en nødvendighet, og at skolen ikke burde forlate IOP-praksisen. Lærere ser også ut til å ha delte meninger om nytteverdien til IOP-dokumentet. Noen opplever IOPens formål som kun administrativt og til liten nytte (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013; Blackwell & Rossetti, 2014), og andre opplever IOP som nyttig i planleggingen av undervisningen til elevene (Rotter, 2014). Cooper (1996) konkluderte allerede i 1996 at IOP potensielt kan bli forstått som lite verdifull for å tilby individuell pedagogisk hjelp for elevene, og at dokumentet alene ikke er tilstrekkelig for å tilby adekvat hjelp. På den andre siden finnes det studier som indikerer at målrettet opplæring for lærere i IOP-utførelse, kan forbedre kvaliteten på IOP-målene ved at de blir mer funksjonelle og generaliserbare (Boavida, Aguiar & McWilliam, 2014; Davis & Bates, 1997b; Pretti-Fontczak & Bricker, 2000), men at det også finnes lite tilgjengelig informasjon om hvordan IOP-mål og delmål bør skrives (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013). Videre fant Sanches-Ferreira et al. (2013) at kvaliteten på IOP-mål falt i takt med elevenes utdanningsløp, hvor IOP-målene fra videregående opplæring i gjennomsnitt hadde lavest kvalitet. På sikt kan IOP-mål av god kvalitet føre til at elever med utviklingshemming og alvorlige lærehemninger kan leve et mer uavhengig og fritt liv (Ayres et al., 2011), som igjen kan lede til bedre livskvalitet (Schalock, 2004).

## 2.4 Læreplan og IOP-mål

### Ingen egne læreplaner eller retningslinjer for tilrettelagt opplæring

Det norske læreplanverket *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) er et statlig styringsdokument som all opplæring i skolen skal rettes etter, og det er her elevens læringsmål skal hentes fra (Engelsen, 2006). *Kunnskapsløftet* er i all hovedsak av akademisk art og det tar ikke for seg fag som arbeidslivstrening og ADL-trening (hverdagslivstrening) (Kunnskapsdepartementet, 2006). Læreplanforskningen de siste 15 årene for elever med utviklingshemming har i størst grad fokusert på funksjonelt innhold framfor akademisk-kognitivt innhold, men nå ser denne tendensen ser ut til å ha skiftet i noen grad (Moljord, 2017; Shurr & Bouck, 2013). En funksjonell læreplan som et supplement til den mer akademiske eller generelle læreplanen vil derfor kunne være aktuelt her. Derimot finnes ikke en slik læreplan i det norske utdanningssystemet. Vilbli.no (2019a) opplyser om at det både finnes egne læreplaner for minoritetsspråklige, samisk- og finskspråklige, hørselshemmede og blinde og sterkt svaksynte elever. Derimot opplyses det ikke om noen egen læreplan for elever med utviklingshemming eller for tilrettelagt opplæring, noe en kan stille seg spørrende til da andre elevgrupper med særskilte opplæringsbehov har dette. Bouck (2012) understreker at en funksjonell læreplan for elever med utviklingshemming omfatter både arbeidstrening og ferdigheter av mer akademisk art, og for elever med moderat til alvorlig utviklingshemming kan en funksjonell læreplan se ut til å være gunstig i opplæringen (Alwell & Cobb, 2009).

### En funksjonell læreplan

Council for Exceptional Children (CEC) har utviklet en funksjonell læreplan som kan være en god læreplan for elever med utviklingshemming. Denne læreplanen bygger på tre overordnede områder: ADL-ferdigheter, selvbestemmelse og interpersonlige ferdigheter, og arbeidsferdigheter. Videre brytes disse områdene ned i totalt 20 ferdigheter og deretter i 94 delferdigheter (Council for Exceptional Children, 2019). Et eksempel er «ADL-ferdigheter», her kan en ferdighet være å «kjøpe og ta vare på klær». Deretter brytes dette ned i delferdigheter som «vaske og rense klær», «kjøpe klær» og «stryke, ta vare på og legge klærne i klesskapet» (Council for Exceptional Children, u. å.). Slik bryter en målområdene ned i mindre delmål, slik en ville gjort med IOP-mål, og operasjonaliserer delmålene slik at de skal gi retning for det overordnede målområdet. Da *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) ikke inneholder kompetansemål i ADL og arbeidstrening kan det argumenteres for at en slik funksjonell læreplan kan være til hjelp for lærere i utarbeidingen av IOP-mål i disse

fagene, men også å integrere kompetansemål fra fler forskjellige fag i samme læringsmål. Det kan tenkes at dette gir et mer helhetlig opplæringstilbud for elever med utviklingshemming.

### **Funksjonelle og generaliserbare IOP-mål**

En studie av Karvonen og Huynh (2007) viser til at lærere til elever med utviklingshemming bør integrere flere akademiske områder slik at elevene får generalisert på tvers av materialer, settinger og mennesker. Læringsmålene bør ta sikte på å utføre ferdighetene i sitt naturlige miljø, samt utarbeide IOPer som krever mer abstrakt tenkning. Dette støttes i en nyere studie som understreker at når en prioriterer ulike læringsmål bør en velge læringsmål som kan ha påvirkning på flere områder (Pennington, 2017). Eksempelvis kan dette være at en benytter læringsmål i norsk når en handler i butikken. Eleven må skrive handleliste over matvarer en trenger, samt lese og lete seg fram til de riktige produktene i butikken. Gjennom denne aktiviteten får eleven også trene på sine sosiale ferdigheter i interaksjon med de ansatte, og eventuelt integrert læringsmål i matematikk ved å handle utfra et budsjett. Slik finner en meningsfulle aktiviteter og ferdigheter som er avgjørende for å ferdigstille dagligdagse gjøremål, og hvor opplæringen skjer i det naturlige miljøet hvor ferdigheten skal generaliseres til. Opplæringen favner derfor flere læringsområder, og utfordrer kognitive og adaptive evner hvor vanskene til personer med utviklingshemming manifesterer seg som mest. Selv om opplæringen med eleven er lettere å gjennomføre i klasserommet eller på skoleområdet burde den skje i reelle arbeidssituasjoner (Wehman & Targett, 2012), slik som i det gitte eksempelet. På denne måten kan en også forstå IOP som en plan for individuell støtte som er i tråd med AAIDD (2010) slik det ble redegjort for tidligere.

#### **2.4.1 Læreplanen for norsk**

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2)

Slik lyder formålet med norskfaget i *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006), og er i tråd med formålsparagraf § 1-1. i Opplæringslova (1998) ved at faget skal, gjennom aktiv bruk, ruste individet til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Norskfagets formål sammen-

faller derfor med oppgavens teoretiske rammeverk, som forstår utviklingshemming og menneskelig fungering i et relasjonelt samspill mellom individ og miljø. Et spenningsforhold mellom individ-miljø synes også å være fremtredende i formålsformuleringen ved at norskfaget skal gi individet forutsetninger til å delta i samfunnet, og på den andre siden åpne for selvhverdelse og anledninger til å ytre seg og bli hørt.

Kompetansemål i norsk er strukturert under de tre hovedområdene: 1) muntlig kommunikasjon, 2) skriftlig kommunikasjon og 3) språk, litteratur og kultur. Disse hovedområdene utfyller hverandre og må sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2013). Muntlig kommunikasjon dreier seg om lytting og taling i forskjellige sammenhenger, og det er gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn eleven skal lære. Hovedområdet skriftlig kommunikasjon omhandler å lese og skrive norsk. Opplæringen er omfattende som tar for seg de begynnende lese- og skriveferdighetene, og utviklingen av disse gjennom hele opplæringsløpet. God skriftlig kommunikasjon innebærer et godt ordforråd, ferdigheter i hvordan en bygger opp en tekst, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evnen til å kunne tilpasse tekst til formål og mottaker. Språk- litteratur og kultur utgjør det siste hovedmålet i læreplanen for norsk. Dette hovedmålet tar for seg ulike perspektiver på språk- og tekstkulturer som norsk, nordisk og andre internasjonale perspektiver. Det bærer også et historisk preg ved at elevene skal få innsikt i hvordan språk og tekst har endret seg over tid, samt at en skal kunne utvikle selvstendig forståelse av det norske språket og litteratur (Utdanningsdirektoratet, 2013). Utfra læreplanen for norsk burde det med andre ord finnes muligheter for lærere å utarbeide IOP-mål som skal gi retning for et livsløpsperspektiv, hvor deltakelse i arbeids- og samfunnsliv er overordnet. Likevel minnes det om hvor utfordrende det kan være for lærere å balansere læreplanorienterte og individorienterte IOP-mål (Buli-Holmberg et al., 2008).

#### **2.4.2 Funksjonelle og generaliserbare mål**

Denne masteroppgaven vil undersøke funksjonaliteten og generaliserbarheten til IOP-målene i norskfaget til elever med utviklingshemming. Kvalitetsdimensjonene, funksjonalitet og generaliserbarhet blir dermed sentrale begreper som defineres i lys av hvordan lignende studier har definert disse begrepene (Boavida, Aguiar, McWilliam & Pimental, 2010; Davis & Bates, 1997b; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000; Rakap, 2015; Sanches-Ferreira et al., 2013). Majoriteten av disse studiene har anvendt *Revised IEP/IFSP Goals and Objectives*

*Rating Instrument* (R-GORI, tidligere GORI) som analyseverktøy, som også er det samme instrumentet denne oppgaven skal anvende i innholdsanalysen.

Et læringsmål anses funksjonelt om ferdigheten som skal læres er nyttig og anvendbar for eleven i han eller hennes dagligdagse og fremtidige miljø. Videre vil funksjonelle ferdigheter styrke elevens selvstendighet, tilpasningsevne til et miljø i forandring, og forbedre forutsetninger for å gjennomføre og å delta i de fleste dagligdagse aktiviteter (Boavida et al., 2010, s. 238; Davis & Bates, 1997b, s. 40; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000, s. 95; Rakap, 2015, s. 177). Når det gjelder generaliserbarhet er dette læringsmål som representerer et generelt konsept som ikke kun er anvendbart for en spesifikk ting, men som kan generaliseres på tvers av ulike områder, materialer eller personer (Boavida et al., 2010, s. 238; Davis & Bates, 1997b, s. 40; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000, s. 95; Rakap, 2015, s. 177). Altså er læringsmål som tar for seg generaliserbare ferdigheter anvendbare på flere områder eller i flere situasjoner. Ferdigheter kan på sin side forstås som anvendt kunnskap eller redskap, for tilegnelse av nye kunnskaper eller ferdigheter (Aarnes, 2018, s. 28). I figur 2.2 på neste side illustreres det hvordan R-GORI operasjonaliserer begrepene funksjonalitet og generaliserbarhet (University of Kansas, u. å.). Som forventet er disse kvalitetsdimensjonene i stor grad definert likelydende slik funksjonalitet og generaliserbarhet ble definert i studiene det ble referert til. Dette har naturligvis å gjøre med at disse studienes analytiske fremgangsmåte også anvender GORI eller R-GORI som instrument, slik denne undersøkelsen vil gjøre. Selve R-GORI-instrumentet vil redegjøres nærmere i kapittel 3.

Et læringsmål i norsk som for eksempel omhandler lesing kan regnes som funksjonelt hvis ferdigheten er til nytte for eleven i han eller hennes miljø. Vil leseferdigheten øke barnets evne til samspill med objekter som veiskilt og annen informasjon? Må noen andre lese for barnet og informere det om barnet selv ikke mestrer ferdigheten? Treffer IOP-målet noen av disse spørsmålene kan det anees som funksjonelt, og ferdigheten vil være anvendbar i elevens nåværende eller fremtidige miljø. Med utgangspunkt i det samme eksempelet skal det nå sees på om læringsmålet er generaliserbart. Representerer leseferdigheten et generelt konsept og kan den generaliseres på tvers av ulike områder, materialer og mennesker? At lesing representerer et generelt konsept er det ingen tvil om. Ferdigheten kan også generaliseres, eller overføres, på tvers av ulike forhold. Leseferdigheter kan anvendes om en leser skrift på papir, på en skjerm, på reklameskilt, andre informasjonsskilt og så videre.

Functionality	Generality
<p>1. Will the skill increase the child's ability to interact with people and objects within the daily environment?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Does the child need to demonstrate the skill in all/most situations?</li> <li>• Is the skill crucial (increases independence) for participation in most daily routines (e.g., playing, dressing, eating, participating in family activities such as shopping eating at restaurants, participating in classroom activities such as snack, centers, circle time), <i>OR</i> is it a necessary or precursor component of a skill that is crucial?</li> </ul> <p>2. Will the skill have to be performed by someone else if the child cannot do it?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Is the skill crucial for the completion of most daily routines?</li> <li>• Is the skill considered a precursor, building block, or necessary element to the acquisition of another skill?</li> </ul>	<p>3. Does the skill represent a general concept or class of responses?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Does the goal represent a generic process?</li> <li>• Does the goal represent a group of related behaviors?</li> <li>• Is the objective a precursor or building block to the goal (i.e., a milestone)?</li> <li>• Is the objective a component or aspect of the goal?</li> </ul> <p>4. Can the skill be generalized across a variety of settings, materials, and/or people?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Can the child use the skill across settings, materials, and/or people?</li> <li>• Can everyday items be used by the child when performing the skill?</li> </ul>

**Figur 2.2:** *R-GORIs kvalitetsdimensjoner for funksjonalitet og generaliserbarhet*

### 2.4.3 Oppsummering

Oppsummert er IOP et dokument som skal hjelpe lærernes arbeid i å planlegge og systematisere opplæringen samt hvordan opplæringen skal drives. Læringsmålene skal ta utgangspunkt i den nasjonale læreplanen, men for denne elevgruppen kan dette by på utfordringer da denne ikke inkluderer fag som arbeidslivstrening og ADL-trening. En funksjonell læreplan kunne derfor vært aktuelt for denne elevgruppen. Det vises også til fra tidligere forskning at IOP-mål ikke er av god nok kvalitet. IOP-mål og delmål skiller seg ofte fra anbefalt praksis fordi de er dårlig skrevet, og ikke funksjonelle eller kontekstuelle adekvate (Pretti-Frontczak & Bricker, 2000). IOP-mål for elever med utviklingshemming bør derfor ta for seg funksjonelle ferdigheter som kan anvendes og generaliseres på tvers av flere områder. Slik det fremkommer kan det finnes gode muligheter for å utarbeide slike funksjonelle og generaliserbare læringsmål i faget norsk. Videre kan opplærings- eller treningsprogram for lærere se ut til å ha positiv effekt på deres ferdigheter i å skrive funksjonelle og generaliserbare IOP-mål (Boavida et al., 2014; Davis & Bates, 1997b).



## 3 Metodologisk rammeverk

Avgjørelser som dreier seg om hvilken metode som er best egnet for studien en skal gjennomføre avhenger av datamaterialet og konteksten som er gjenstand for forskningen (Maxwell, 2013). Ifølge Befring (2007) går selve undersøkelsesopplegget ofte parallelt med arbeidet med problemstillingen. Det er derfor hensiktsmessig å gjengi problemstillingen som ligger til grunn for undersøkelsen i denne oppgaven: «*Hvordan kommer funksjonalitet og generaliserbarhet til uttrykk i IOP-mål i norskfaget til elever med utviklingshemming, i det videregående opplæringstilbudet arbeidslivstrening?*». Oppgavens undersøkelse er kvalitativ og har forankring i den hermeneutiske vitenskapstradisjonen. Det skal videre redegjøres for oppgavens forskningstilnærming, reliabilitet og validitet, samt hvilke forskningsetiske hensyn som er ivaretatt.

### 3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative problemstillinger formuleres ofte med «*hvordan*»- eller «*hva*»-spørsmål, og søker å framheve innsikt og forståelse framfor oversikt og forklaring (Creswell & Creswell, 2018; Tjora, 2017). Lund (2012, s. 157) refererer til dette som «*exploratory questions*». Kvalitativ forskning beskrives ofte som en stor paraplybetegnelse for en mengde ulike metodiske tilnærminger (Leavy, 2014) som kan anvendes på språklig materiale, på intervjuer, dokumenter og andre tekstlige beskrivelser og observasjoner (Grue, 2015). En fellesnevner for kvalitative metoder er at de tilnærmer seg datamateriale som er framskaffet i form av tekst. Kvalitativ forskning karakteriseres også ved at det empiriske grunnlaget for undersøkelsen, altså datamaterialet, ofte innhentes eller genereres i deltakernes naturlige miljøer, og ikke i et laboratorium (Creswell & Creswell, 2018). IOP-dokumentene som benyttes i denne undersøkelsen regnes dermed som kvalitative data. Selv om jeg som forsker anvender en protokoll eller et instrument (f.eks. R-GORI) i fortolkningen av for eksempel dokumenter er det likevel forskeren selv som samler og tolker dataene og resultatene (Creswell & Creswell, 2018). Dette er forenelig med det foreliggende datamaterialet i denne studien siden IOPene genereres av deltakerne og i deres naturlige miljø, og senere samles inn og tolkes av meg som skal forske på dem.

Innholdsanalysen vil skje med forankring i den hermeneutiske tradisjonen. Hermeneutikk er en fortolkende vitenskapsfilosofi som favner nesten all kvalitativ forskning, og utviklet seg

som en metodologi for å tolke tekst (Brinkmann, Jacobsen & Kristiansen, 2014). Betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å rette fokus på et dypere meningsinnhold er overordnet i hermeneutikken (Dalen, 2011). Gadamer (2012) hevder at all forståelse forutsetter en form for forforståelse eller fordommer og det impliserer at teksten vi fortolker gjør vi gjennom vår forutinntatthet, erfaringer og verdensanskuelser (Bergström & Boréus, 2018). Videre kan mening kun forstås i lys av den sammenheng som studeres (Thagaard, 2018). Som det vises til i neste avsnitt sammenfaller denne tilnærmingen med innholdsanalysens framgangsmåter og metoder (Bratberg, 2017; Krippendorff, 2013). Undersøkelsen som skal gjøres vil også være av deduktiv natur, men for å forklare R-GORI resultatene kreves det også andre tilnærminger som kan minne om en induktiv analyse. Denne analysen har jeg valgt å kalle en eksplorerende analyse, som vil redegjøres nærmere senere i kapitlet. Deduktive argumenter og metoder går fra det generelle og allerede eksisterende, til det partikulære – fra det universelle og allmenngyldige til enkelttilfellet (Kvernbekk, 2002). Den analytiske framgangsmåten er med andre ord teoridrevet istedenfor empiridrevet (Tjora, 2017). Motsatt vil jeg også undersøke enkelttilfellet og det partikulære, til det generelle og allmenngyldige i den eksplorerende analysen. Den deduktive analysen skjer derfor gjennom R-GORI med predefinerte kategorier, men for å forklare resultatene og hvordan funksjonalitet og generaliserbarhet kommer til uttrykk i IOP-målene, kreves det andre da en mer induktiv tilnærming. R-GORI og den eksplorerende analysen vil derfor utfylle hverandre.

### **3.1.1 Kvalitativ innholdsanalyse**

Innholdsanalysen anvendes i mange samfunnsvitenskapelige disipliner og er egnet for å avdekke og finne mønstre i et større materiale (Boréus & Kohl, 2018). Som for eksempel her i IOP-dokumentene. I følge Bratberg (2017) er Krippendorffs definisjon av innholdsanalyse mye brukt som referanse i dag. «Content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from text (or other meaningful matter) to the context of their use.» (Krippendorff, 2013, s. 24). Det forventes altså at innholdsanalysen skal kunne trekke slutninger fra teksten som analyseres i lys av den konteksten de er produsert i. Disse slutningene som trekkes skal ifølge definisjonen tilfredsstillende kriterier for replikasjon, eller reliabilitet, og validitet. Dette gjenopptas senere i kapitlet. På bakgrunn av dette er kvalitativ innholdsanalyse egnet som framgangsmåte for å belyse oppgavens problemstilling, samt en adekvat metode for å behandle datamaterialet som ligger til grunn for undersøkelsen

– IOPene. Videre skal slutningene som trekkes om IOP-målenes funksjonalitet og generaliserbarhet etterstrebe kvalitetskriterier som validitet og replikasjon.

En av de mest fremtredende debattene blant de som anvender innholdsanalyse i forskning dreier seg om denne forskningsmetoden burde forstås som kvantitativ eller kvalitativ (Berg, 2009). Både Berg (2009, s. 342) og Krippendorff (2013, s. 25) refererer til Berelsons originale definisjon fra 1952 av innholdsanalyse, hvor han hevdet at metodikken tilhørte det kvantitative forskningsfeltet. Også Bratberg (2017, s. 99) referer eksplisitt til denne metodikken som kvantitativ innholdsanalyse. Likeledes finnes det motargumenter (Bengtsson, 2016; Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2012), og både Bengtsson (2016, s. 8) og Schreier (2012) gjør som Bratberg, men omtaler metoden som kvalitativ innholdsanalyse. Denne diskusjonen virker tilsynelatende parallell med diskusjonen angående skillet mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Lund, 2005, 2012; Trainor, 2011), og i begge disse debattene finnes det en konsensus om at det ikke burde begrenses til en enten/eller-dikotomi. Prior (2014, s. 361) argumenterer for at innholdsanalysen burde forstås som en «hybrid», og den er anvendbar i både kvantitative og kvalitative tilnærminger (Berg, 2009; Boréus & Kohl, 2018; Krippendorff, 2013). Dette kan også være noe av årsakene til hvorfor det er vanskelig å definere denne undersøkelsens tilnærming som rent deduktivt, eller induktivt. «Text is always qualitative to begin with» (Krippendorff, 2013, s. 88). Forøvrig kan det vises til andre studier med et lite utvalg (n=33 og n=41) som anvender innholdsanalysen kvalitativt (Castro, Pinto & Simeonsson, 2014; Weisenfeld, 1986). Innholdsanalysen forklart som en hybridtilnærming sammenfaller derfor godt med denne undersøkelsens forskningsdesign.

## **3.2 Datainnsamling og datamateriale**

Videre skal rekrutteringsprosess, datainnsamling og datamateriale gjøres rede for. IOPene som utgjør datamaterialet består av et utvalg fra populasjonen oppgaven ønsker å belyse. Utvalget er altså det utsnittet av populasjonen vi faktisk undersøker, og med populasjon mener vi den gruppen personer, institusjoner eller andre fenomener en ønsker å få mer kunnskap om (Befring, 2007), og generalisere funnene til (Lund, 2002). Populasjonen i denne oppgaven favner derfor elever med utviklingshemming i opplæringstilbudet arbeidslivstrening i videregående opplæring.

### 3.2.1 Rekruttering og datainnsamling

Rekruttering og datainnsamling ble utført av Moljord og fant sted på videregående skoler som tilbyr opplæring i hverdagslivstrening og arbeidslivstrening i Osloskolen. Utvalgsriterier for IOPene var at de måtte være utarbeidet for elever med utviklingshemming med eller uten tilleggsdiagnoser, og at det ved siden av IOPene skulle følge samtykkeerklæring fra lærer, foreldre/foresatte og elever (der det var mulig). Foruten om lærernes tilknytning til ett av opplæringstilbudene, samtykke om deltakelse og som forfatter av IOP, var det ingen andre kriterier for inklusjon. Grad av utviklingshemming er derfor irrelevant i denne undersøkelsen. Etter forespørsel til kommunens utdanningsmyndigheter, overleverte kontaktpersonen derfra en liste med syv videregående skoler som tilbyr hverdagslivs og arbeidslivstrening. Videre initierte kontaktpersonen kontakt med skolene via mail med vedlagt informasjonsskriv<sup>4</sup> og samtykkeerklæring<sup>5</sup> til rektorer, skoleledere, lærere, foreldre/foresatte og elever. Deretter tok Moljord over kontakten med skolene og rekrutteringsprosessen. Etter oppfølgingssamtaler over telefon og oppfølgingsmailer ble det klart at tre skoler ønsket å delta i studien. De gjenværende skolene fra listen takket enten nei, eller unnlot å svare på henvendelsene. Foruten om Moljords formelle besøk ut til skolene for innsamling av IOP-dokumentene finnes det ingen tidligere bekjentskap mellom deltakere og forsker, det samme gjelder meg – forfatteren av denne masteroppgaven.

Rekrutteringsprosessen beskrevet her omtales i litteraturen som «purposeful selection» (Maxwell, 2013), eller som på norsk refereres til som strategisk utvelgning (Malterud, 2011; Thagaard, 2018). I denne utvalgsmetoden velger en bevisst personer eller enheter som har de riktige egenskapene og informasjonen i forhold til undersøkelsens problemformulering (Maxwell, 2013; Thagaard, 2018). Det er også nødvendig å påpeke at datainnsamlingen strakk seg over en fire måneders periode, og i løpet av denne perioden utarbeidet de fleste lærerne IOPer for skoleåret. Det betyr at lærerne allerede visste da de takket ja til å delta at IOPene de skulle skrive ville være gjenstand for forskning. Et fåtall av IOPene som inngår i datamaterialet er fra tidligere skoleår som har seg fordi noen av lærerne ønsket at disse skulle inkluderes i studien, da de ga uttrykk for at dette var IOPer de var spesielt fornøyde med. Tatt i betraktning kan derfor ikke IOPene tolkes som en representasjon av virkeligheten fordi det er mulig at IOPene ikke vil gjenspeile læreres faktiske praksis. En kan heller forstå datamaterialet som «best practice», altså en representasjon av en IOP-praksis som lærerne ønsket

---

<sup>4</sup> Vedlegg 3: Informasjonsskriv

<sup>5</sup> Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

skulle bli gjenstand for forskning. Et annet grunnlag for å tolke datamaterialet som best practice er at utvalget består av lærere som frivillig samtykket til deltakelse i studien fullt innforstått med at IOPene de har forfattet skulle vitenskapelig granskes. Det gir indikasjoner på at dette er lærere som er ekstra motiverte og interesserte, og dermed kan være positivt innstilt til IOP som arbeidsverktøy for opplæringen. I lys av empiri presentert tidligere er ikke dette alltid tilfellet ute i skolene.

### **3.2.2 Beskrivelser av datamaterialet**

Totalt ble det innhentet 26 IOPer under datainnsamlingsprosessen fra ni forskjellige lærere, fra de tre ulike skolene. To IOPer kommer fra opplæringstilbudet hverdagslivstrening og 24 fra arbeidslivstrening. Forholdet mellom IOPene fra de to opplæringstilbudene er dermed sterkt skjevfordelt. Da denne undersøkelsen fokuserer på fagområdet «norsk», og slik det fremgikk i redegjørelsen om opplæringstilbudene, inneholder ikke hverdagslivstrening de samme tradisjonelle undervisningsfagene som arbeidslivstrening. De to IOPene fra hverdagslivstrening ble derfor ekskludert fra denne oppgavens undersøkelse. Norsk som et eget fag er ikke å finne i IOPene i hverdagslivstrening. Selv om en i lys av læreplanen i norsk kan anta at norskfaget inngår i andre fag som «kommunikasjon», «lek og samspill» og «samhandling» som var å finne i IOPene til hverdagslivstrening, må de spesifikke læringsmålene tolkes i hvilken grad de ville vært adekvate læringsmål for faget norsk. Slik fortolkning er ikke nødvendig i IOPene fra arbeidslivstrening hvor norsk er et spesifikt fagområde. Ved ekskludering av IOPene fra hverdagslivstrening kan en dermed redusere trusselen mot begrepsvaliditeten. Det vil si i hvilken grad «norsk» samsvarer med slik vi lykkes med å operasjonalisere læringsmålene (Kleven, 2002). På bakgrunn av dette regnes det derfor som forsvarlig å ekskludere de to IOPene fra hverdagslivstrening fra undersøkelsen, spesielt fordi ekskluderingen ikke har en særlig påvirkning på dataomfanget. Det totale innsamlede datamaterialet favner altså både arbeidslivstrening og hverdagslivstrening, men dataen som analyseres i denne masteroppgaven består kun av IOPene fra arbeidslivstrening.

Gjenværende er 24 IOPer hvor alle er skrevet av åtte lærere for elever i opplæringstilbudet arbeidslivstrening. IOPene som tilhører de yngste elevene er 16 år og går på 1. årstrinn, og den eldste i utvalget er 21 og går sitt 5. årstrinn på videregående. En oppsummering av frekvensen i de ulike fagenes representasjon er å finne i tabell 3.1 nedenfor. I to av de 24 IOPene heter fagene «norsk/engelsk begrepsstrening», men dette har ingen praktisk betydning for

analysen fordi i selve IOP-dokumentene er læringsmålene kategorisert som vanlig i «norsk» og «engelsk». Det er altså kun IOPens framside som ikke skiller mellom fagene. Det minnes også om at informasjonen fra Oslo kommune uttrykker at elever i arbeidslivstrening har avvik fra kompetansemål i alle fag. Dette ser ut til å gjenspeiles i IOP-dokumentene i denne undersøkelsen.

<i>Fag/områder (IOP, n=24)</i>	<b>Frekvens</b>
<i>Orienteringsfag</i>	3
<i>Sosial kompetanse</i>	7
<i>Kommunikasjon og samhandling</i>	7
<i>Engelsk</i>	20
<i>Naturfag</i>	21
<i>Samfunnsfag</i>	21
<i>Norsk</i>	24
<i>Matematikk</i>	24
<i>Arbeidstrening</i>	24
<i>Bolig-, mat, helse og ADL</i>	24
<i>Kroppsøving</i>	24

**Tabell 3.1:** Representasjon av fag/områder i IOP fra arbeidslivstrening.

### Beskrivelser av IOP-mal

Av dataene som ble innsamlet var det brukt tre forskjellige IOP-maler på de totalt 26 IOPene. Etter at hverdagslivstrening ble ekskludert fra undersøkelsen gjensto to IOP-maler for 24 IOPer, *mal 1* og *mal 2*. For å oppsummere malene så har begge en framstilling av IOPens innhold på forsiden: «fag/områder», «organisering» og «omfang i årstimer» som er i tråd med § 5-5. i Opplæringslova (1998) sine krav til IOP. Dette gjenspeiles også der hvor rubrikkene til læringsmålene i de respektive fagene står oppført, som begynner på side tre i *mal 2* og side fire i *mal 1*. Det er læringsmålene under rubrikken «norsk» som er gjenstand for R-GORI analysen i denne undersøkelsen. Videre består begge malene av felt hvor rektor, lærer og foresatte eller elev skal signere på at de har sett IOPens innhold.

*Mal 1* har fem rubrikker for læringsmålene i hvert enkelt fag: «periode», «individuelle læringsmål», «arbeidsmetoder», «organisering», og «vurdering». Læringsmålene i analysen er derfor hentet fra rubrikken «individuelle læringsmål». Varigheten til noen av IOPene i denne malen også noe kortere da en ny periode ser ut til å starte etter omtrent to måneder.

Dette kan forklare rubrikken «periode». Det er derimot uvisst om læreren selv har konstruert denne rubrikken, eller om originalmalen var konstruert slik. Under «periode» står det for eksempel: «fra uke 34-39». Om dette betyr at elevens læringsmål kun arbeides med i løpet av denne perioden er også usikkert selv om det kan fremkomme slik i elevens IOP. I *mal 1* finnes også rubrikken «vurdering», en rubrikksom *mal 2* ikke inkluderer. Dette kan tenkes å få konsekvenser for hvordan og når en konkluderer med at et læringsmål er nådd. *Mal 2* har kun tre rubrikker å fylle ut for hvert enkelt læringsmål, til forskjell fra den forrige malen. Det er «individuelle læringsmål», «innholdet i opplæringen», altså hva det skal arbeides med, og til slutt «hvordan det skal arbeides med læringsmålene». Det finnes altså ingen rubrikk for vurdering av når læringsmålet er nådd. Hvordan læreren avgjør når eleven har læringsmålet i faget kan en derfor reise spørsmål ved. Hvilke indikasjoner skal vitne om elevens progresjon og måloppnåelse? Er måloppnåelse av læringsmålet målbart? Må eleven utvise endring i atferd? Utover det at ingen av IOP-malene er like, har ikke dette noen konsekvenser for analysen da rubrikken «individuelle læringsmål» er like.

### Kort om læringsmålene i norsk

I tabell 3.2 gis det en oversikt over datamaterialets deskriptive statistikk. I totalt 24 IOPer ble det funnet 152 læringsmål i norsk med et gjennomsnitt på 6,33 læringsmål per IOP. Statistikken fra IOP-målene vil derfor genereres fra et utvalg som er for lite å generalisere til populasjonen. Som det vil redegjøres kan det likevel finnes overføringsverdi til populasjonen oppgaven ønsker å belyse. Fra 152 læringsmål vil det kanskje være mulig å avdekke mønstre og trekk som sier noe om hvordan funksjonalitet og generaliserbarhet vektlegges i IOP-målene.

Descriptives	
Læringsmål i norsk	
N	24
Mean	6.33
Median	5.50
Mode	2.00
Sum	152
Standard deviation	4.71
Minimum	0
Maximum	16

**Tabell 3.2:** Deskriptiv statistikk over antall IOP- mål for norskfaget.

På tvers av alle 24 IOPene varierte antall læringsmål i norsk fra 0-16. IOPen som ikke hadde noen læringsmål skyldtes at eleven ikke hadde deltatt i norsktimer siden skolestart, og det ble dermed fattet beslutning om at det ikke var realistisk å sette mål for eleven i norsk. Dette fremkommer under rubrikken for læringsmål i norskfaget i elevens IOP. Derfor var det til slutt 23 IOPer som utgjorde grunnlaget for analysen. Majoriteten av IOPene består av to læringsmål i norsk, slik modustallet i tabell 3.2 viser. Standardavviket på 4,71 forteller at antall læringsmål per IOP samlet sett varierer i stor grad. Potensielle årsaksforklaringer til det store spriket mellom antall IOP-mål kan være at noen av IOPene som er hentet fra den ene skolen ikke ser ut til å bestå av læringsmål for hele skoleåret, men i perioder på to måneder. Da er det også begrenset med hvor mange læringsmål en kan jobbe med. Derimot består IOPer som uttrykker at de gjelder hele skoleåret naturlig nok av fler læringsmål. En kan anta at om alle IOPene hadde vært gjeldende for samme periodeintervall ville antall læringsmål per IOP variert i mindre grad, og dermed ville standardavviket vært mindre.

### 3.3 Analytisk fremgangsmåte

R-GORI er instrumentet som brukes som analyseverktøy i denne undersøkelsen. Analyseverktøyet er hentet fra nettsidene til University of Kansas (u. å.), og er kreditert til Notari-Syverson og Shuster (1995). R-GORI har blitt brukt som analytisk fremgangsmåte i flere internasjonale studier for å kartlegge kvaliteten på IOP-mål (Boavida et al., 2010; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000; Rakap, 2015; Sanches-Ferreira et al., 2013). Denne oppgaven ser det som en fordel at R-GORI har vært anvendt i artikler publisert i anerkjente vitenskapelige tidsskrifter som for eksempel *European Journal of Special Needs Education*, da dette vitner om at R-GORI kan være et nyttig analyseredskap. Disse tidligere studiene har fungert som støtte og inspirasjon til denne undersøkelsen.

*Funksjonalitet, generaliserbarhet, undervisningens kontekst og målbarhet* er de fire kvalitetsdimensjonene som utgjør analyseverktøyet R-GORI<sup>6</sup>. Hver dimensjon har et sett med ulike indikatorer som operasjonaliserer dimensjonene, hvor indikatorene igjen er inndelt i underspørsmål for å lette tolkningsarbeidet. R-GORI er utarbeidet som en hierarkisk struktur av underspørsmål, kvalitetsindikatorer og kvalitetsdimensjoner som det valgte IOP-målet skal tolkes i lys av. Kvalitetsdimensjonen funksjonalitet har to indikatorer med fire underspørsmål, generaliserbarhet har to indikatorer med seks underspørsmål, undervisningens kon-

---

<sup>6</sup> Vedlegg 5: R-GORI



tekst har to indikatorer med tre spørsmål, og målbarhet har tre indikatorer med seks spørsmål. I tidligere studier har hvert læringsmål blitt tolket ut ifra R-GORI og skåret individuelt, og deretter ble alle de individuelle skårene summert sammen. Fremstillingen har blitt presentert i form av utregnet prosent. Slik vil også resultatene fremstilles i denne undersøkelsen. Høyere prosentskåre indikerer høyere kvalitet på læringsmålene, og lavere prosentskåre tilsvarer lavere kvalitet (Pretti-Frontczak & Bricker, 2000; Rakap, 2015; Sanches-Ferreira et al., 2013).

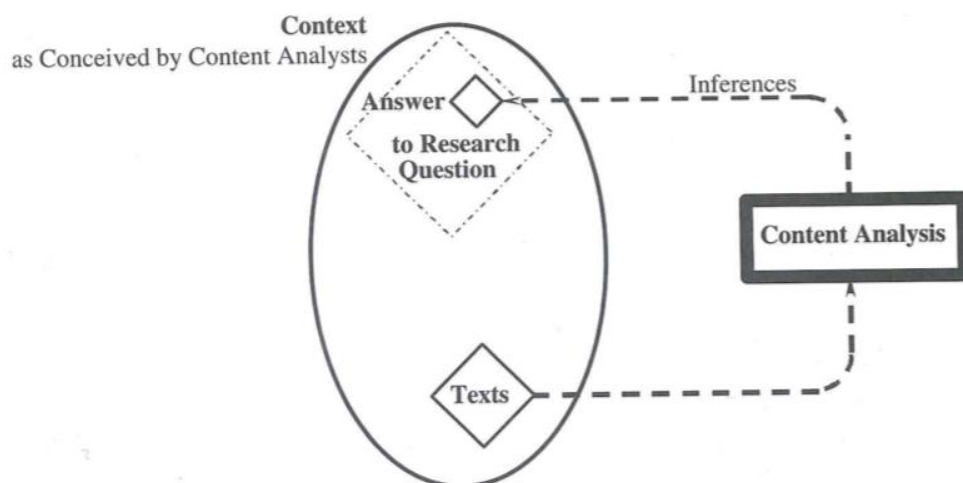
På grunn av oppgavens omfang og fokusområde tar undersøkelsen kun for seg de to første kvalitetsdimensjonene, funksjonalitet og generaliserbarhet. Når to av fire kvalitetsdimensjoner i R-GORI ekskluderes er det begrenset hva denne undersøkelsen kan si om den totale kvaliteten på IOP-målene. Slutningene må derfor begrenses til å kun omhandle hvilken grad læringsmålene er funksjonelle og generaliserbare, og ikke læringsmålenes kvalitet i sin helhet. R-GORI vil gi en numerisk framstilling som viser i hvilken grad læringsmålene er funksjonelle og generaliserbare. Selv om summering av funn generelt forbindes med kvantitative metoder mener Creswell og Creswell (2018) at dette også er en adekvat måte å organisere kvalitative data på i tolkningsarbeidet. Maxwell (2013) utdyper med at mange kvalitative undersøkelser har kvantitative komponenter og at talldata ikke nødvendigvis gjør undersøkelsen kvantitativ. Kvalitative innholdsanalyser som denne er dermed forenelig med R-GORI som analyseverktøy. Den deduktive R-GORI analysen regnes med dette som en kvalitativ undersøkelse.

### **3.3.1 Gjennomføring av R-GORI analyse på IOP-dokumentene**

Av 23 IOPer ble det totalt skåret 152 IOP-mål i faget norsk. Dette ble gjort gjennom et utarbeidet kodings skjema<sup>7</sup> oversatt av meg fra R-GORI som underlettet og systematiserte kodingsarbeidet. Selve prosessen i hvordan innholdsanalysen ble gjennomført er illustrert i figur 3.1 og er hentet fra Krippendorff (2013, s. 83). IOPene som ble analysert er produsert i en kontekst med et spesifikt formål. Tekstmaterialet er klart og avgrenset, og et godt kodings-skjema skal gi tydelige instruksjoner for hvilke egenskaper teksten skal måles etter (Bratberg, 2017). IOP-målene ble deretter skåret gjennom kodings-skjemaet med R-GORI som referanse. Teksten omgjøres med dette til analyserbare representasjoner, og hvert IOP-mål blir derfor til det Krippendorff (2013) kaller for en enhet, eller kodingsenhet (Bratberg, 2017).

---

<sup>7</sup> Vedlegg 6: R-GORI kodings-skjema



**Figur 3.1:** *Innholdsanalyse: modell for analytisk prosess.*

Enhetene ble skåret med utgangspunkt i spørsmålene under hver kvalitetsindikator i R-GORI, som gir retning for om IOP-målet er funksjonelt og/eller generaliserbart. Om ett eller flere underspørsmål fant sted i IOP-målet ble kvalitetsindikatoren overordnet underspørsmålet tillagt en skåre på 1, hvis ikke ble det skåret 0. Derfor var total poengskåre 1 for hver indikator og 2 for hver dimensjon siden begge kvalitetsdimensjonene, funksjonalitet og generaliserbarhet, er operasjonalisert med to kvalitetsindikatorer. Et IOP-mål, eller en enhet, kan derfor totalt få 4 poeng som tilsier at det både er funksjonelt og generaliserbart. I denne fasen av analysearbeidet er det viktig å være løsrevet fra subjektive meninger til den grad dette er mulig. Undersøkelsens problemstilling vil belyses gjennom slutningene en trekker på bakgrunn av analysen (Krippendorff, 2013), og vil analysen i for stor grad bygge på subjektive meninger framfor analytiske prosedyrer vil dette svekke undersøkelsens funn og konklusjoner. R-GORI skal forebygge dette. For å tolke og skåre IOP-målene riktig i forhold til R-GORI støttet analysearbeidet seg derfor på de tidligere nevnte studiene, en guide utarbeidet for å hjelpe pedagoger i å forstå og anvende R-GORI som verktøy (Pretti-Frontczak, u. å.), samt samtaler rundt tolkning og skåring av IOP-mål med veileder. I påfølgende avsnitt eksemplifiseres skåringen og tolkningen av ulike læringsmål som fikk høy og lav funksjonalitet og generaliserbarhet.

IOP-mål nr. 118, «Skriftlig kommunikasjon: lage å presentere plansjer fra temaene knyttet til klassens årsplan», illustrerer et mål av lav funksjonalitet og generaliserbarhet, og ble skåret 1 da den traff kvalitetsindikator 4. Læringsmålet er altså noe generaliserbart i den forstand at

hverdagslige ting kan anvendes når barnet utøver ferdigheten, fordi eleven skal lage og bruke plansjer i utføringen av læringsmålet. Dermed kan ferdigheten generaliseres på tvers av ulike materialer. Ferdigheten representerer derimot ikke et generelt konsept, men en spesifikk ferdighet som resulterer i at dimensjonen for generaliserbarhet ikke får en skåre på 2. Ferdigheten ble heller ikke regnet som funksjonell ved at den ikke er avgjørende i de fleste situasjoner, eller en forløper til en avgjørende ferdighet eller tilegnelsen av andre ferdigheter. Den øker altså ikke barnets selvstendighet i sitt daglige eller framtidige miljø, eller deltakelse på en betydelig måte. Et IOP-mål som skåret høyt på funksjonalitets- og generaliserbarhetsdimensjonen var mål nr. 13, «Eleven skal lese tekster på en slik måte at han kan gjenfortelle innholdet». Dette læringsmålet traff alle kvalitetsdimensjoner, og fikk derfor en skåre på 4. Målet er funksjonelt ved at ferdigheten øker barnets evne til samspill med mennesker og objekter innenfor hans daglige miljø, og ferdigheten må utvises av noen andre dersom barnet selv ikke mestrer den. Ved måloppnåelse vil ferdigheten gjøre barnet mer selvstendig da det mestrer en ferdighet som må utvises i de fleste dagligdagse situasjoner, og som er avgjørende for å ferdigstille de fleste dagligdagse rutiner. Videre er ferdigheten generaliserbar da å forstå det en leser representerer et generelt konsept, og at ferdigheten kan anvendes på tvers av ulike områder og materialer.

Av alle IOP-målene som fikk en skåre på 0 skyltes dette at de var formulert som arbeidsmetoder og ikke læringsmål. Dette er læringsmål som «eleven skal øve opp: lese- og skriveferdigheter», «skrive trening», «eleven øver på adressen sin» og «skriftlig kommunikasjon: arbeide med substantiver, adjektiver og verb som er knyttet til dagliglivet hans». I alt gjaldt dette 22 læringsmål, hvorav to hele IOPer var formulert med slike læringsmål. At øving på en ferdighet ikke vurderes som et funksjonelt eller generaliserbart mål er fordi, formulert slik, er det øvingen i seg selv som er målet med opplæringen. Å øve på noe uten å tilegne seg ferdigheten vil ikke gjøre barnet mer selvstendig i sitt dagligdagse miljø. Barnet vil heller ikke ha muligheten til å anvende en ferdighet som ikke er innlært i alle eller de fleste dagligdagse situasjoner og rutiner. Læringsmål formulert som arbeidsmetoder representerer heller ikke en ferdighet som et generelt konsept, eller som kan generaliseres på diverse bruksområder. Med dette er læringsmålet heller ikke generaliserbart. Foruten om disse tilfellene var det ingen andre læringsmål som ble skåret 0.

### 3.3.2 Gjennomføring av eksplorerende analyse på IOP-dokumentene

Hensikten med den deduktive R-GORI analysen er å avdekke i hvilken grad IOP-målene er funksjonelle og generaliserbare. For å belyse på hvilken måte, og hvordan funksjonalitet og generaliserbarhet kommer til uttrykk i IOPene, fant jeg at det var nødvendig med en annen innfallsvinkel til datamaterialet. Til forskjell fra R-GORI analysen vil denne minne om en induktiv analyse. Derfor har jeg valgt å beskrive denne analysen som eksplorerende, inspirert av Lund (2012) og Creswell og Creswell (2018, s. 27): «One of the chief reasons for conducting a qualitative study is that the study is exploratory». Analysen kalles eksplorerende fordi jeg ikke analyserer det totale datamaterialet på en induktiv måte, men går systematisk til verks ved noen av forholdene som fremsto som mest oppsiktsvekkende i R-GORI analysen, og da jeg gjorde meg kjent med datamaterialet. Det var primært tre ulike forhold ved IOP-dokumentene som ble fremtredende under denne analysen. Disse funnene vil presenteres kort i avsnittet under, men diskuteres nærmere i resultatframstillingen i kapittel 4.

For å organisere læringsmålene bedre ble de kopiert og sitert direkte fra IOP-dokumentene, og limet inn i kodingsskjemaet som ble presentert i foregående avsnitt. For eksempel vil den 17. raden i kodingsskjemaet referere til IOP-mål nr. 17 i utvalget som er: «Eleven skal lese tekster på en slik måte at han kan gjenfortelle innholdet». Ved å organisere læringsmålene på denne måten ble det lettere å se trekk og ulike mønstre som gikk igjen på tvers av materialet. Tidlig i analyseprosessen framsto det at IOP-målene i norsk kunne kategoriseres inn i fire områder som var «lesing», «skrivning», «muntlig» og «annet/blandet». Sistnevnte kategori var spesielt viktig for å danne gjensidig utelukkende kategorier slik at ett læringsmål ikke kunne plasseres i flere kategorier, noe som ville vært uheldig for analysearbeidet og reliabiliteten (Krippendorff, 2013). Mål nr. 17 ble for eksempel plassert i kategorien «lesing» ved at læringsmålet gir uttrykk for at eleven skal lese tekster på en måte slik at de kan gjenfortelles. Hadde læringsmålets ordlyd derimot vært at eleven skal lese tekster *og* gjenfortelle, ville læringsmålet vært plassert i kategorien «annet/blandet» siden målet både gir retning for både lesing og muntlige ferdigheter. Andre forhold som kom til overflaten ved analysen var ulike mønstre som likelydende IOP-mål og tverrfaglige IOP-mål. Disse trekkene og mønstrene ved IOP-målene ble systematisk avdekket ved bruk av markeringstusj på kodingsskjemaet, hvor læringsmålene hadde blitt direkte sitert fra IOPene. Alternativt kunne programvarer som NVivo vært aktuelt å anvende for å støtte kodingsprosessen, men det ble ikke ansett

nødvendig i denne undersøkelsen fordi kodingsskjemaet allerede underlettet analysen på en tilstrekkelig måte.

### **3.4 Forskningens kvalitet: reliabilitet og validitet**

Denne undersøkelsen vil ta utgangspunkt i Maxwell (2013) sine validitetskriterier for kvalitativ forskning, men noe supplert med Krippendorff (2013) og Bratberg (2017) da de diskuterer validitet mer spesifikt i tilknytning til innholdsanalysen. I følge Maxwell (2013) dreier validitet seg om gyldigheten i dine slutninger, tolkninger og konklusjoner. Videre forstås reliabilitet som analysens pålitelighet hvor etterprøvbarhet, eller replikasjon, er et viktig mål for å teste reliabiliteten. Andre forskere må kunne gå analysen etter sømmene å komme fram til det samme svaret (Bratberg, 2017; Krippendorff, 2013). En forskningsprosess er altså pålitelig, eller reliabel, når den svarer til det samme fenomenet uavhengig hvordan prosessen implementeres (Krippendorff, 2013). I tråd med slik innholdsanalysen ble definert er kriterier for validitet og replikasjon (reliabilitet) to essensielle komponenter for å trekke gyldige slutninger om tekstene som analyseres, altså IOPene. Dette skal forhindre at forskeren etter søker forskningsspørsmålet uten empirisk validitet som vil gi resultater uten belegg foruten om forskerens egen subjektivitet og autoritet (Krippendorff, 2013), eller med andre ord, forståelse og fordommer (Gadamer, 2012). Videre vil validitet og reliabilitet diskuteres i lys av hvilke forhold ved disse som er aktuelle i denne undersøkelsen.

#### **3.4.1 Reliabilitet**

Reliabiliteten øker betydelig om analyseprosessen er så naturlig som mulig og bygger på kjente konseptuelle modeller, samt at den forholder seg nært slik teksten opprinnelig var skrevet (Krippendorff, 2013). Ved at R-GORI anvendes som analyseverktøy i denne undersøkelsen styrkes derfor reliabiliteten da den bygger på en kjent analytisk fremgangsmåte anvendt i tidligere forskning. Skåringsprosessen i begge analysene er også gjensidig utelukkende ved at det samme læringsmålet ikke kan skåres som for eksempel både funksjonelt og ikke-funksjonelt, og dermed øker også reliabiliteten (Krippendorff, 2013). Videre oppgir Krippendorff (2013) tre typer for reliabilitetsmål: stabilitet, repliserbarhet og sikkerhet. Hvorav de to første målene er aktuelle for denne undersøkelsen, men av ressursmessige årsaker er ikke sikkerhet gjennomførbart.

I en stabil undersøkelse gir koding og måling samme resultater selv etter flere forsøk. Det omhandler altså at prosessen ikke skal endre seg over tid, og en retest derfor skal kunne gi det samme svarmønsteret som ved den opprinnelige analysen (Krippendorff, 2013). Som tiltak for å styrke undersøkelsens stabilitet ble 20% (n ≈ 31) av de 152 IOP-målene derfor tilfeldig trukket for å skåres på nytt<sup>8</sup>. Ved å teste analysens interrater reliabilitet ser en i hvilken grad den nye reskåringen sammenfaller med den opprinnelige, og slik finner en også i hvilken grad analysen er stabil. Hensikten med dette er å styrke undersøkelsens skåringsvaliditet (Befring, 2007). I studien til Pretti-Frontczak og Bricker (2000) ble kriteriet for akseptabel interrater satt til 80%. Da denne undersøkelsen består av et mindre utvalg ble en strengere grense derfor satt til 90%. Interrater reliabiliteten til funksjonalitet og generaliserbarhet ble skåret hver for seg fordi ikke alle kvalitetsdimensjonene til R-GORI ble benyttet. Reskåring av funksjonalitet viste en interrater på 91,9%, og generaliserbarhet viste en interrater på 93,5%. Interrater reliabiliteten ble derfor konkludert med som akseptabel. Forøvrig oppgis også liknende interrater i tidligere studier som anvender alle kvalitetsdimensjonene (Boavida et al., 2010; Rakap, 2015; Sanches-Ferreira et al., 2013). Skåring av interrater reliabilitet ble gjennomført av den samme personen som gjennomførte den opprinnelige analysen, som vil si meg. Ved at jeg, den samme personen, reskåret 20% av IOP-målene kan dette forklare den høye interrateren, og en må ta dette i betraktning i vurderingen av analysens reliabilitet. En må også vurdere om en i det hele tatt kan kalle det for interrater da det ikke er to forskjellige personer som har skåret IOPene. Uavhengig av dette antas en reskåring av 20% av IOP-målene med en akseptabel interrater på 90%, å være et godt tiltak for å etterstrebe en reliabel analyse.

Krippendorff (2013) sitt andre reliabilitetsmål, repliserbarhet, dreier seg om i hvilken grad forskningsprosessen kan reproduseres av en annen forsker. Slik vi husker tilbake til definisjonen av innholdsanalysen fremkom evnen til replikasjon avgjørende da en skal trekke slutninger. Analysen bør kunne reproduseres i detalj og gi de samme resultatene (Bratberg, 2017), og derfor burde også forskningsprosessen være transparent, eller gjennomsiktig (Tjora, 2017). Det burde fremkomme hvordan undersøkelsen har blitt gjort, hvilke valg som er tatt på hvilke tidspunkt under forskningsprosessen, hvordan rekrutteringen foregikk, om det oppsto noen problemer og hvilken type teori som har blitt benyttet (Tjora, 2017). På bakgrunn av dette har slike tiltak blitt gjort i den utstrekning det har vært mulig, nettopp for å

---

<sup>8</sup> Formel for utregning av interrater reliabilitet: 
$$\frac{\text{Poengskåre for kvalitetsdimensjon} \times 100}{20\% \text{ av total poengskåre for kvalitetsdimensjon}} = \frac{x \times 100}{62}$$

gjøre denne undersøkelsen så transparent som mulig. Eksempelvis har det tidligere i teksten blitt redegjort for hvordan direkte siterte læringsmål fra IOPene har blitt tolket og skåret. Dette tillater leseren å komme tettere på empirien som analyseres (Tjora, 2017), samt gjør det undersøkelsen transparent slik at reliabilitetsmål som replikasjon lettere sikres. En potensiell reliabilitetstrussel er den eksplorerende analysen hvor en ikke har et utviklet og utprøvd analyseverktøy. Slik det ble redegjort var det forhold ved IOP-dokumentene som framsto oppsiktsvekkende for meg. Altså blir valgene for hva i IOPene som framstår som interessant i stor grad gjort basert på subjektive meninger. Dette er ikke nødvendigvis et problem, men en vesentlig betraktning er at det kan finnes andre forhold ved dokumentene som andre hadde synes vært mer interessante som ikke ble undersøkt i denne oppgaven.

### 3.4.2 Validitet

«En innholdsanalyse er valid i den forstand den har lyktes i å måle det som var intensjonen å måle: de aktuelle variablene operasjonelt definert. Gitt at analysen er korrekt gjennomført, kan vi feste lit til begrepsvaliditeten» (Bratberg, 2017, s. 120). Slik det fremkommer er en relativ styrke ved R-GORI analysen at begrepene er tilfredsstillende operasjonalisert. En slik validitet er sikret gjennom R-GORI ved at begrepene en måler læringsmålene etter, funksjonalitet og generaliserbarhet, allerede er operasjonalisert gjennom et anvendt vitenskapelig analyseredskap. Andre styrker ved validitet i denne undersøkelsen er undersøkelsens reliabilitet som er sikret, til den grad det er mulig, gjennom god interrater reliabilitet og transparens ved at kontekst og metodologisk framgangsmåte nøye har blitt redegjort for. Høy reliabilitet er dermed nødvendig for god validitet, men ikke avgjørende (Krippendorff, 2013), for validitet dreier seg om slutningene en trekker på bakgrunn av resultatene en har generert gjennom de metodiske framgangsmåtene (Lund, 2005). Validiteten vil derfor svekkes om reliabiliteten er lav, men omvendt vil ikke reliabiliteten nødvendigvis svekkes om validiteten er lav. Nettopp fordi validitet ikke dreier seg om metode, data eller resultater, men om slutningene en trekker på bakgrunn av dem. «Data and methods have no meaning in themselves, but they are given meaning by the way of inferences.» (Lund, 2005, s. 128). Ser vi tilbake til figur 3.1 har vi nå beveget oss fra det analytiske arbeidet med å generere funn, til å trekke slutninger på bakgrunn av dem.

Med utgangspunkt i Maxwell (2013) sine kriterier for validitet er det tre potensielle validitetstrusler denne undersøkelsen står ovenfor: 1) rike data, 2) triangulering, og 3) researchers

bias. Maxwell understreker at et rikt dataomfang er en forutsetning for god validitet, noe denne undersøkelsen ikke har. Utvalget er lite, og det finnes derfor begrensninger i hvilken grad slutningene er overførbare til å gjelde alle elever med utviklingshemming, eller hele IOPer istedenfor kun IOP-mål i norsk. På den andre siden er populasjonen slutningene skal overføres til relativt liten da det omhandler elever med utviklingshemming i arbeidslivstrening. Noe som gjør prosentandelen av utvalget større enn om det gjaldt elever med utviklingshemming generelt. Derfor kan det finnes grunn til å tro at konklusjonene kan være gyldige ovenfor de øvrige elevene med utviklingshemming i opplæringstilbudet arbeidslivstrening. Et slikt syn på kvalitativ overførbarhet, eller generalisering, kaller Maxwell (2013) for «face generalizability». Likevel må det påpekes at omfanget av IOPene kun kommer fra åtte forskjellige lærere fra to videregående skoler, noe som igjen gjør at en må forholde seg kritisk til slutningenes overførbarhet. Andre aktuelle forhold ved undersøkelsen som kan true validiteten er mangelen på metodetriangulering. Ved å kun framskaffe data gjennom én forskningsmetode, innholdsanalysen, vil en miste andre tilnærminger for å belyse fenomenet en studerer. Hadde innholdsanalysen vært supplert med intervjuer kunne dette produsert et rikere omfang av data som kunne bistå diskusjonen og fortolkningen av funn og resultater. En ville dermed kunne trekke slutninger på bakgrunn av et rikere datagrunnlag. Validitetstrusselen er derfor at en kun får belyst fenomenet gjennom én metodisk innfallsvinkel. Derimot bygger undersøkelsen både på en deduktiv analyse og en eksplorerende analyse, og det kan forstås som en form for triangulering ved at datamaterialet analyseres fra to forskjellige innfallsvinkler. Dette kan være en måte å forebygge validitetstrusler forbundet med mangel på triangulering, da dette blir gjort både fra det generelle til det partikulære og omvendt.

Kanskje den mest aktuelle og viktigste validitetstrusselen er min subjektivitet som forsker, det Maxwell (2013) kaller researchers bias. Alle valg som tas av forskeren i forhold til hvilke teorier som skal belyse fenomenet som studeres, og metodiske innfallsvinkler er i grunn subjektive valg. Hvilken forforståelse en går inn i undersøkelsen med kan gi føringer for valg av hvilke teorier en anser aktuelle, og hvilke data fra undersøkelsen som diskrimineres og inkluderes i resultatfremstillingen (Maxwell, 2013). Slik som det har blitt redegjort rundt den eksplorerende analysen. Alle disse forholdene er forskerens bias som vil få implikasjoner for slutningene en trekker fra dataene som genereres i analysen. Drøfting og diskusjoner rundt valg av teori og metodikk med veileder og prosjektmedarbeider kan med dette forstås som tiltak for å motvirke egen bias. Andre måter undersøkelsen forebygger mot egen bias har vært



å redegjøre nøye for hvorfor de ulike teoriene er valgt til å belyse problemstillingen. Redegjørelser om hvordan oppgaven velger å forstå utviklingshemming er et eksempel på dette, og hvorfor AAIDDs (AAIDD, 2010) forståelse av menneskelig fungering valgt til fordel for ICFs (Verdens helseorganisasjon, 2001). Et siste grep for å ta høyde for egen forskerbias er ved å anerkjenne hvordan egen subjektivitet har innflytelse på undersøkelsen. En snakker her om fordommer som forståelsens betingelse (Gadamer, 2012), og den kommer en altså ikke foruten i forskningsarbeid. Målet vil dernest ikke være å eliminere påvirkningen en selv har på forskningsarbeidet, men å forstå den og bruke den på en produktiv måte (Maxwell, 2013). Dette ved å gjøre rede for, og begrunne de valgene en har tatt som kan ha innflytelse på undersøkelsen og analysearbeidet.

## **3.5 Forskningsetiske hensyn**

For ivaretagelse av forskningsetiske hensyn vises det til den Nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som har utarbeidet retningslinjer for god etisk forskningspraksis (NESH, 2016). Oppsummert handler NESH sine generelle retningslinjene seg om normer for god forskningsetikk for å ivareta forskningskvalitet, hensyn til kollegialitet og som skal bidra til å styrke respekten for de gruppene og tjenestene forskningen skal tjene (Befring, 2007). Forskningsetikk begrenses derfor ikke kun til å omhandle deltakerne i undersøkelsen, men også vitenskapelig redelighet – forskningen må gjennomføres med validitet og kvalitet. Videre skal det redegjøres hvordan etiske hensyn er ivaretatt i forskningen i denne oppgaven.

### **3.5.1 Tillatelser og datahåndteringsplan**

Masteroppgaven skrives som tidligere nevnt i samarbeid med Moljords IOP-studie som har vært i kontakt med både Norsk senter for forskningsdata (NSD) og de Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). Godkjennelse fra REK viste seg å ikke være nødvendig da de vurderte prosjektet til å ikke omfattes av helseforskningsloven. Da masteroppgaven anvender Moljords datamateriale er denne oppgaven pålagt de samme betingelsene fra NSD<sup>9</sup> som IOP-studien. Det ble utarbeidet en datahåndteringsplan utformet av Moljord som ble signert av alle prosjektmedarbeiderne for å avklare plikter, ansvar og ansvarsfordeling når det gjelder innhenting, lagring, eierskap og bruk av dataene i IOP-studien.

---

<sup>9</sup> Vedlegg 7: Prosjektvurdering og tilrådning fra NSD

Nærmere beskrivelser om datahåndtering, konfidensialitet og sikker oppbevaring av data utdypes senere angående hensyn til personvern.

### **3.5.2 Fritt og informert samtykke**

Slik det ble opplyst om tidligere innhentet Moljord skriftlig samtykke fra både elevene til de IOPene det gjelder, samt deres foresatte og lærerne som hadde skrevet dem. I tråd med NESH (2016) sine retningslinjer om fritt og informert samtykke ble det ansett nødvendig å utarbeide et tilpasset informasjon- og samtykkeskjema da det kan stilles spørsmål om elevenes samtykkekompetanse. Utsatte og sårbare grupper, som elever med utviklingshemming, vil ikke alltid være i stand til å verne om sine interesser ovenfor forskningssamfunnet, og krav om fritt informert samtykke vektlegges derfor i særlig grad (Befring, 2007, s. 69; Solbakk, 2014). Deltakerne har også samtykket til at alle prosjektmedarbeiderne i IOP-studien kan få tilgang på dataene med det formål å utarbeide masteroppgaver og forskningsartikler i tilknytning til Moljords IOP-studie. NSDs tilråding til IOP-studien er derfor gjeldende ovenfor denne masteroppgaven da deltakerne samtykket til at jeg også kan få tilgang på deres IOPer.

### **3.5.3 Personvern og datahåndtering**

IOPene som er innsamlet og behandlet er personidentifiserende data som inneholder personopplysninger, og er unntatt offentligheten jf. § 13. i Offentleglova (2006) og § 13. Forvaltningsloven (1967). Deltakere i forskning har krav på at alle deres opplysninger om personlige forhold behandles konfidensielt. Målet er å verne om privatlivet til personene involvert i forskningen, og å hindre at informasjonen skal være til skade for de som deltar (Befring, 2007). Som nevnt ble det derfor utarbeidet en datahåndteringsplan som alle prosjektmedarbeiderne signerte og derfor er pliktet til å følge. Denne avtalen er i tråd med UiOs retningslinjer for behandling av data og det nye GDPR-reglementet, og dataene ble med dette vurdert som «røde data» (UiO, 2018). Informasjon klassifisert som røde data er UiO pålagt til å begrense tilgangen til. I det offentlige Beskyttelsesinstruksen tilsvarende dette graden «fortrolig» siden det vil forårsake skade for offentlige interesser, universitetet, enkeltpersoner eller samarbeidspartnere hvis informasjonen blir kjent for uvedkommende (UiO, 2018).

I henhold til datahåndteringsplanen kan IOPene arbeides med i elektronisk- og papirformat til forskningsformål slik som denne masteroppgaven etter at de er aidentifiserte. Videre ble IOPene lagret og behandlet på kryptert minnepinne. Aidentifiserte personopplysninger til-

svarer anonyme opplysninger, men hvor det kan foreligge en koblingsnøkkel som peker tilbake til en personidentifikator. Det vil si at for alle personer som ikke har tilgang til koblingsnøkkelen er IOPene anonyme (Langtvet, 2009). De regnes derfor som aidentifiserte da det kun er prosjektmedarbeiderne som har tilgang på koblingsnøkkelen. På bakgrunn av dette ble det opprettet en koblingsnøkkel i form av ID-koder som er unik for hver enkelt IOP. Koblingsnøkkelen ble deretter arkivert sammen med originaldokumentene i et låsbart arkivskap, og de aidentifiserte IOPene var med dette de eneste dokumentene som ble arbeidet med. For å anonymisere IOP-dokumentene aidentifiserte prosjektmedarbeider og jeg personopplysninger i IOPene ved bruk av hvit markeringsteip. Personopplysninger er i følge Datatilsynet (2018) alle opplysninger og vurderinger som kan knyttes til en enkeltperson. Aktuelle personopplysninger er i IOP-dokumentet elevens alder, fødselsdato og skole, samt lærerens, rektorens og foresattes navn og signaturer. Deltakerne samtykket til at navn på opplæringstilbud og kommune (Oslo) kunne brukes i profilering og publisering på prosjektet. Deretter ble IOPene skannet inn i elektronisk format slik at markeringsteipen ikke er mulig å ta av. De aidentifiserte IOPene kunne med dette arbeides med etter retningslinjene i datahåndteringsplanen. I henhold til UiO sine anvisninger regnes IOPene som «gule data» etter at de er anonymiserte for uvedkomne. «Gule data» betyr at informasjonen må ha en viss beskyttelse med kontrollerte tilgangsrettigheter. Dette er informasjon som er unntatt offentligheten slik som IOP-dokumentene og upubliserte forskningsdata som masteroppgaven (UiO, 2018). IOP-dokumentene ble derfor arbeidet med elektronisk på en kryptert minnepinne som er i tråd med UiOs retningslinjer for behandling av «gule data».

I tråd med datahåndteringsplanen kan ikke prosjektmedarbeiderne, som inkluderer meg, gjenbruke dataene til andre formål enn masteroppgaven, og eventuell publisering av artikkel basert på oppgaven i et tidsskrift. Dette vil si at jeg skal sørge for at alle personopplysninger om deltakerne i denne masteroppgaven blir slettet fra den krypterte minnepinnen på en forsvarlig måte. All data med personopplysninger om deltakerne jeg har anvendt i forbindelse med denne masteroppgaven vil derfor forsvarlig slettes senest 31. desember 2019 i henhold til retningslinjene i datahåndteringsplanen.

## 4 Resultater og diskusjon

Med utgangspunkt i figur 3.1 som ble presentert i forrige kapittel vil det neste steget i den analytiske prosessen være å presentere og diskutere resultatene gjort i undersøkelsen. Slik både figur 3.1 og innholdsanalysens definisjon illustrerer må slutningene en trekkes diskuteres i lys av den konteksten de er produsert i. Dette skal gjøres herunder. Først presenteres resultatene generert fra R-GORI analysen, og følgende vil resultatene fra den eksplorerende analysen presenteres. Det vil påpekes at disse analysene hensiktsmessig å se i sammenheng da det ser ut til at noen av resultatene fra R-GORI analysen kan belyses med den eksplorerende analysen.

### 4.1 Resultater fra R-GORI analysen

Følgende vil resultatene fra R-GORI analysen presenteres i prosentandelen av læringsmålene som møtte kriteriene for kvalitetsdimensjonene. Kvalitetsdimensjonen funksjonalitet fikk, etter skåring, 193 poeng av totalt 304 mulige<sup>10</sup>. Ved utregning<sup>11</sup> viser resultatene at 63% av alle læringsmålene i norsk i elevenes IOPer er funksjonelle. Da det gjelder generaliserbarhet fikk den en skåre på 232 poeng av totalt 304 mulige, som etter utregning viser at 76% av læringsmålene er generaliserbare. Prosentandel av kvalitetsindikatorne ble også regnet ut (med lik formel) da dette gjør sammenlikninger mellom denne undersøkelsen og tidligere studier lettere. Likt som resultatene for kvalitetsdimensjonene resultatene er disse også å finne i tabell 4.1.

<i>R-GORI</i>	<b>Funksjonalitet</b>		<b>Generaliserbarhet</b>	
<b>Kvalitetsdimensjon:</b> <i>total prosent: 100%</i>	63,4 % ( $\approx$ 63%)		76,3 % ( $\approx$ 76%)	
<b>Kvalitetsindikator:</b> <i>total prosent: 100%</i>	<b>1.</b> 67,1% ( $\approx$ 67%)	<b>2.</b> 59,8% ( $\approx$ 60%)	<b>3.</b> 73,6% ( $\approx$ 74%)	<b>4.</b> 78,9% ( $\approx$ 79%)

**Tabell 4.1:** Numerisk fremstilling av resultater fra R-GORI analysen.

#### 4.1.1 IOP-målenes funksjonalitet

I en tidligere portugisisk studie (Sanches-Ferreira et al., 2013) oppgir forskere at deres utvalg på 135 IOPer traff 68,9% på kvalitetsindikator 1, og 43,2% på kvalitetsindikator 2. De ut-

<sup>10</sup> Totalt 304 mulige poeng for en skåre på 100%, fordi  $152 \text{ læringsmål} \times 2 \text{ indikatorer} = 304$ .

<sup>11</sup> Formel for utregning av R-GORI prosent:  $\frac{\text{Poengskåre for kvalitetsdimensjon} \times 100}{\text{Total poengskåre for kvalitetsdimensjon}} = \frac{x \times 100}{304}$

rykker at IOP-mål for elever med en høyt individualisert læreplan, som i Norge kan tilsvare elever i tilrettelagt opplæring, ikke adresserte deres behov for funksjonelle mål. Liknende fant Rakap (2015) IOP-mål med lav funksjonalitet hvor 56% traff kriteriene på kvalitetsindikator 1, og 43,2% traff på kvalitetsindikator 2. I en studie av Boavida et al. (2010) ble det også konkludert med IOP-mål som manglet funksjonalitet ved at de ikke fokuserte tilstrekkelig på ferdigheter en trenger for deltakelse i sitt naturlige og daglige miljø. Resultatene fra foreliggende undersøkelse viste en relativt høy funksjonalitet sammenliknet med andre studier, selv om kvalitetsindikator 1 sine 67,1% viste noe lavere skåre enn i studien til Sanches-Ferreira et al. (2013) med sine 68,9%. Totalt viste R-GORI analysen at 63% av alle læringsmålene i utvalget var funksjonelle, hvor kvalitetsindikator 1 var representert i en større andel av læringsmålene enn kvalitetsindikator 2. Det vil si at av de læringsmålene som framsto som funksjonelle gir majoriteten av disse retning for ferdigheter barnet må utvise i alle eller de fleste dagligdagse situasjoner, avgjørende ferdigheter for deltakelse, eller en nødvendig forløper til en avgjørende ferdighet.

Årsaker til den relativt høye andelen funksjonelle læringsmål i denne undersøkelsen kan være at IOPene er skrevet for elever i opplæringstilbudet arbeidslivstrening, og ikke for elever i «ordinær» spesialundervisning. Slik arbeidslivstrening ble beskrevet på tvers av ulike kilder kan det tenkes at opplæringen som gis innenfor disse rammene gir bedre forutsetninger for å organisere opplæringen etter funksjonelle læringsmål. Dette er også delvis fordi elevene har fritak fra alle kompetansemål i samtlige fag, inkludert kompetansemålene i norsk. Opp-læringstilbudet arbeidslivstrening skal gjøre elevene mest mulig selvstendige og forberede dem på et framtidig arbeids- og hverdagsliv (Vilbli.no, 2019e), og derfor er det også naturlig at læringsmålene i IOPene fra dette opplæringstilbudet er mer funksjonelle. Likevel minnes det om at dette ikke var tilfellet i Sanches-Ferreira et al. (2013) sin undersøkelse der IOP-målene til elever med tilsvarende opplæringstilbud manglet funksjonalitet.

Videre operasjonaliserer kvalitetsindikatorene i R-GORI funksjonalitet på en måte som sammenfaller med hvordan arbeidslivstrening beskrives, som også kan være noe av årsaken til den høye andelen funksjonelle læringsmål. Et funksjonelt læringsmål skal gi barnet ferdigheter som øker evnen til samspill med mennesker og objekter innenfor dets dagligdagse miljø, og om ferdigheten ikke kan utføres av barnet må en annen utvise ferdigheten for det (University of Kansas, u. å.). Med andre ord vil ferdigheter som gjør barnet mer selvstendig regnes som funksjonelle i R-GORI, og formålet med opplæringstilbudet arbeidslivstrening

virker nettopp å selvstendiggjøre eleven, og forberede han eller henne på framtiden. Dermed kan det tenkes at IOP-mål for elever på arbeidslivstrening vil være mer funksjonelle enn IOP-mål for elever i andre opplæringstilbud som ikke har denne organiseringsformen. IOP-målene fra arbeidslivstrening kan derfor ha en høyere skåre på kvalitetsdimensjonen funksjonalitet sammenliknet med andre opplæringstilbud. Nettopp fordi andre opplæringstilbud kan tenkes å ikke vekte funksjonelle ferdigheter og læringsmål i like stor grad i opplæringen sin.

Andre årsaker til en større forekomst av funksjonelle læringsmål i denne undersøkelsen kan komme av at flere IOP-mål synes integrere ulike fag og områder i samme læringsmål. Dette fremkom under den eksplorerende analysen, og vitner om verdien av å anvende flere tilnærminger når en undersøker et datamateriale. Eksempelvis er ordlyden i mål nr. 61: «muntlige ferdigheter: Lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler gjenfortelle sammenhengende fra tekster og egenopplevde hendelser». Da utgangspunktet for disse ferdighetene tar for seg muntlig kommunikasjon vil en samtidig ved måloppnåelse også oppnå ferdigheter en assosierer med sosial kompetanse, som å lytte og gi respons, og tur-taking. Naturligvis vil dette læringsmålet utruste eleven med ferdigheter som øker evnen til samspill, og som representerer et generelt konsept som kan generaliseres på tvers av områder, materialer og mennesker. Mål nr. 120, «skriftlig kommunikasjon: sende meldinger fra egen mobil», er nok et læringsmål hvor en integrerer flere fagområder som i dette tilfellet er skriftlig kommunikasjon i norsk og ADL-ferdigheter. Adekvate skriftlige ferdigheter vil øke barnets evne til samspill og er avgjørende for deltakelse gjennom sosiale medier og andre digitale plattformer, som å sende tekstmeldinger. Det representerer et generelt konsept, den kan generaliseres og hverdagslige objekter, som elevens egen mobiltelefon, og anvendes når eleven utøver ferdigheten. Med bakgrunn i tidligere presentert empiri sammenfaller læringsmål som integrerer flere fag og områder med anbefalt praksis fordi de kan ha en påvirkning på flere områder (Karvonen & Huynh, 2007; Pennington, 2017). Videre åpner dette for spørsmålet om ikke IOP-målene i arbeidslivstrening er mer like kompetansemål en vil finne i funksjonelle læreplaner enn i felles nasjonale læreplaner som *Kunnskapsløftet*?

Som det fremkom i kapittel 2 består en funksjonell læreplan av mål som består av både akademiske og funksjonelle ferdigheter (Bouck, 2012), og slike læringsmål er å finne igjen i IOPene i denne undersøkelsen. En funksjonell læreplan kan tenkes å veilede lærere i å utforme adekvate IOP-mål både i fag som norsk, matematikk og engelsk for utvikling av kognitive ferdigheter, samt i fag som arbeidstrening og ADL for utvikling av adaptive ferdigheter.

Akademiske og funksjonelle læringsmål bør altså ikke sees på som noe gjensidig utelukkende, men heller en som en gjensidig integrert del av opplæringen. En funksjonell læreplan vil for eksempel fungere som et godt supplement til nasjonale læreplaner, for lærere som arbeider med denne elevgruppen. Slik favner en både de mer tradisjonelle fagene som norsk og matematikk, men også arbeidslivstrening og ADL ved at en kan støtte seg på en funksjonell læreplan. En felles læreplan for både akademiske fag og funksjonelle fag er også fordelaktig med tanke på felles rammer for opplæringen, og at utarbeiding og prioritering av læringsmål blir mindre vilkårlig og mer systematisert om læreplanen anvendes og forskes på. Som følger vil IOP-målene til utviklingshemmede elever bli utarbeidet på bakgrunn av en evidensbasert funksjonell læreplan, istedenfor læringsmål valgt vilkårlig fra kontaktlærer etter beste intensjon. Til tross for at en slik læreplan ikke finnes for denne elevgruppen, viste læringsmålene seg i denne undersøkelsen å være relativt funksjonelle sammenliknet med andre studier (Boavida et al., 2010; Rakap, 2015; Sanches-Ferreira et al., 2013).

#### **4.1.2 IOP-målenes generaliserbarhet**

Da det gjelder generaliserbarhet er resultatene i denne undersøkelsen også i stor grad sammenfallende med resultater fra tidligere studier. Til tross for lav funksjonalitet oppgir Sanches-Ferreira et al. (2013) en høy generaliserbarhet da 60,7% IOP-målene traff kvalitetsindikator 3, og 74,8% traff kvalitetsindikator 4. Likt som Boavida et al. (2010) gir uttrykk for i deres studie, mistenker de at den relative høye frekvensen av generaliserbare mål kan skyldes vage og for generelt formulerte IOP-mål. Da generaliserbarhet som begrep ikke spesifikt nevnes i studien til Rätty et al. (2018) oppgis det også i deres studie at læringsmål ble funnet vage og lite konkret definerte. På den andre siden oppgir Rakap (2015) IOP-mål med lav generaliserbarhet. Da en skåre på 64% på kvalitetsindikator 3 harmonerer godt med resultater i denne undersøkelsen, avviker skåren på kvalitetsindikator 4 med sine 35,3%. Sett i sammenheng med resultater fra foreliggende undersøkelse spriker resultatet fra kvalitetsindikator 4 stort.

Analyser gjennom R-GORI viser at læringsmålene fra IOPene fra arbeidslivstrening stort sett er generaliserbare med en skåre på 76%. Slik det fremkommer bekrefter dette funn fra tidligere studier. Det argumenteres for at høyt generaliserbare læringsmål kan skyldes vage og generelt formulerte IOP-mål (Boavida et al., 2010; Sanches-Ferreira et al., 2013), som også kan se ut til å være tilfellet i dette utvalget. Mål formulert som: «Muntlig kommunikasjon:

lytte når andre snakker» (mål nr. 93) er både et funksjonelt og generaliserbart IOP-mål, men det er også generelt og vagt. Utfordringen med å formulere slike generelle og flytende læringsmål ville fremstått tydeligere dersom alle kvalitetsdimensjonene til R-GORI hadde vært benyttet, spesielt kvalitetsdimensjonen målbarhet. Med andre ord ville et høyt funksjonelt og generaliserbart læringsmål ikke nødvendigvis vært et læringsmål av høy kvalitet om det hadde vært skåret med utgangspunkt i alle fire kvalitetsdimensjonene. Sannsynligvis ville slike læringsmål skåret 0 på dimensjonen målbarhet, og kvaliteten på målet i sin helhet ville dermed falt. Slike påpekninger er viktige i vurderingen om hvilke slutninger en kan foreta basert på resultatene fra analysen. Ved at to kvalitetsdimensjoner ikke anvendes i skåringen må en være varsom med konklusjoner som omhandler IOP-mål i sin helhet.

Likt som i diskusjonen om resultatene fra funksjonalitetsdimensjonen kan årsaker til høy generaliserbarhet komme av selve opplæringstilbudet i seg selv. Opplæringen skal som sagt ta utgangspunkt i å styrke elevens individuelle forutsetninger i møte med samfunnet. Det innebærer at lærerne utarbeider læringsmål som tar sikte på opplæring av ferdigheter som er overførbare til en samfunnssituasjon, ved at de representerer generelle konsepter. Dermed er det også mulig at IOP-mål til elever i arbeidslivstrening i større grad vil være generaliserbare, fordi rammene som betinger opplæringstilbudet gir bedre forutsetninger for slike læringsmål.

### **4.1.3 Læringsmål med lav skåre er ikke nødvendigvis dårlige læringsmål**

Det viser seg at selv om læringsmål har fått lav skåre på funksjonalitet og generaliserbarhet er det ikke gitt at læringsmålet er ubetydelig eller dårlig. Sett bort i fra at læringsmålet er formulert som en arbeidsmetode er mål nr. 141 «øve på å løse kryssord» et illustrerende eksempel på et lite funksjonelt og generaliserbart IOP-mål, men som kan være av stor betydning for eleven om dette gjenspeiler han eller hennes interesseområde. Læringsmål som mål nr. 73 «finne skjønnlitteratur og sakprosa på biblioteket til egen lesing» er også snevert og lite generaliserbart på tvers av ulike områder, som av den grunn skåret lavt i R-GORI analysen. Favner dette derimot elevens interesseområde er det en god ferdighet for eleven å kunne som gjør han eller henne mer selvstendig i sin hverdag. Det kan altså være funksjonelt for individet selv om det ikke fremstår som en funksjonell ferdighet i R-GORI. Læringsmål som rettes mot elevens interesser kan være mer funksjonelle for det enkelte individet ved at han eller henne kan tenkes å oppsøke slike situasjoner hvor ferdigheten blir aktuell. Sett i det større bilde er ferdigheten kanskje lite funksjonell og generaliserbar, men for individet som



ofte sysselsetter seg med å løse kryssord er den absolutt funksjonell og meningsfull. Derfor er læringsmål som på et generelt grunnlag ikke ansees å øke barnets evne til samspill i sitt dagligdagse miljø, eller som representerer et generelt konsept ikke nødvendigvis et dårlig læringsmål – det avhenger av individet læringsmålet er ment for å gjelde. Slike læringsmål kan også være et resultat av at skolen, i tråd med Barnelova (1981), lar elevens stemme komme til ordet for å ivareta retten til medbestemmelse og selvbestemmelse slik det uttrykkes i *Veilederen spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Ved at eleven selv får påvirke innholdet i sin egen opplæring kan personlig betydningsfulle mål velges hvor barnet kan utvise ferdigheten i aktiviteter som oppleves som meningsfulle. Derimot kan det som konsekvens resultere i lite generiske og funksjonelle læringsmål slik disse begrepene funksjonalitet og generaliserbarhet defineres, og operasjonaliseres i R-GORI. Dette betyr derimot ikke at læringsmålene er dårlige og mindre betydningsfulle, men det kan være en faktor som forårsaker lavere R-GORI skårer. Til det motsatte hevdes det at elevenes IOP bør legge et særskilt fokus på ferdigheter som omhandler deltakelse, selvbestemmelse og å sette egne mål (Mitchell et al., 2010; Test et al., 2004), og det er viktig at lærere ser betydningen av at elever involveres i egen læringsprosess (Garrels, 2017). Betydningen av å få påvirke egne læringsmål kan tenkes å bidra til at eleven utvikler ferdigheter som øker deltakelse i aktiviteter, hvor han eller henne opplever glede og egenverdi. Dette tilfredsstiller ikke kun en normativ form for deltakelse hvor individet utvikler ferdigheter for å delta på samfunnets premisser, men også individets subjektive opplevelse av deltakelse ved at han eller hennes ferdigheter muliggjør deltakelse i meningsfulle aktiviteter på egne premisser. Ideelt kan dette rydde veien for inkludering hvor også individets egenfølelse eller opplevelse av å være inkludert ivaretas.

#### **4.1.4 Usikkerhet rundt utfylling av IOP-mal og rubrikker?**

Funnene viser at ordlyden, eller målformuleringene, i visse IOPer er formulert som en arbeidsmetode og ikke et læringsmål. Det har tidligere blitt gitt eksempler på dette og en redegjørelse på hvorfor de skåret 0 i R-GORI. Læringsmål formulert som arbeidsmetoder vil derfor bidra til å trekke ned den totale R-GORI skåren på funksjonalitetsdimensjonen og generaliserbarhetsdimensjonen. En kan derfor forvente at om alle læringsmålene i norsk i IOP-utvalget hadde vært formulert som læringsmål ville R-GORI analysen generert høyere skårer. Videre har det heller ikke blitt adressert hvorfor noen «læringsmål» er formulert

som arbeidsmetoder. For å oppsummere gjelder dette 22 IOPmål i 10 IOPer skrevet av 5 forskjellige lærere fra begge deltakerskolene. Indikerer disse funnene misforståelser gjort av enkeltlærere angående hva som skal fylles inn i hvilke rubrikker, eller er dette et mer gjennomgående problem som kan skyldes en utilstrekkelig IOP-mal?

Av deltakerskolene som utgjør det totale datagrunnlaget var det ingen IOP-maler som var like. Ved at det ikke ser ut til å finnes en felles IOP-mal skolene følger kan det diskuteres om ikke dette kan forårsake en vilkårlig utfylling av dem? Blir malen vilkårlig utvalgt og om en mindre god IOP-mal velges, kan dette resultere, eller i det minste gi indikasjoner om at det kan råde forvirring rundt hvordan en skal utfylle rubrikker? Indirekte uttrykkes det her at uavhengig av de individuelle lærernes ferdigheter i IOP-skriving kan formulering av læringsmål påvirkes i mer eller mindre grad av selve IOP-malen, hvor læringsmål formulert som arbeidsmetoder kan forklares av forhold på makro-, eller systemnivå. IOP-malene kan med andre ord begrense lærernes muligheter og handlingsrom til å utforme tilfredsstillende læringsmål selv om lærerens ferdigheter i å utarbeide IOPer er over gjennomsnittet gode. Er dette tilfellet kan en omvendt argumentere for at en lærer med mindre gode ferdigheter i IOP-skriving vil kunne dra nytte av en god IOP-mal. Som et supplement til dette fant Sanches-Ferreira et al. (2013) at det er liten informasjon om hvordan IOP-mål og delmål bør skrives, og at opplæring for lærere kan se ut til å ha en god effekt. Derfor er det mulig at grunnen til den noe høye andelen læringsmål som ikke er formulert som læringsmål, men arbeidsmetoder, kan være konsekvenser av usikkerhet rundt utfylling av IOP-mal og liten informasjon og veiledning fra systemnivå. Dette kan det derimot bare spekuleres i da undersøkelsen ikke foretar seg intervjuer av lærerne.

#### **4.1.5 Er relativ «høy» funksjonalitet og generaliserbarhet høyt nok?**

Samlet sett viser resultatene fra R-GORI analysen noe høyere tall enn i de tidligere studiene de ble sammenliknet med. Tilsynelatende kan en, til tross for et noe lite utvalg, forholde seg optimistisk til resultatene. Det ble argumentert for at de høye prosentskårene til funksjonalitet og generaliserbarhet kunne ha en sammenheng med opplæringstilbudet arbeidslivstrening. Dette fordi rammene som betinger opplæringen kan tenkes å gi bedre forutsetninger for å tilrettelegge for en slik opplæring da den skal gjøre elevene mer selvstendige, og forberede til et fremtidig arbeids- og hverdagsliv. Gitt at dette argumentet stemmer kan det stilles spørsmål om ikke IOP-målene til elevene i arbeidslivstrening burde vært enda høyere? Er 63% på

funksjonalitetsdimensjonen og 76% på generaliserbarhetsdimensjonen tilstrekkelig høye tall for et opplæringstilbud hvor innholdet i stor grad sammenfaller med slik en definerer funksjonalitet og generaliserbarhet?

Elevene har som sagt avvik fra alle kompetansemål, og det åpner for et større handlingsrom hvor læreren er friere til å utarbeide mer individuelt tilpassede mål som kan forberede eleven til et selvstendig liv etter skolen. Videre fremkommer det i tabell 3.1 at fagene arbeidstrening og ADL-trening er representert i samtlige IOPer, og med et friere handlingsrom åpner dette for bedre forutsetninger til å jobbe tverrfaglig med læringsmål i norsk og de praktiske fagene. Dermed kan en enklere organisere opplæringen etter mer generaliserbare og spesielt funksjonelle læringsmål, og med dette tatt i betraktning er kanskje ikke resultatene så høye som en kunne forventet likevel. Slik figur 3.1 og definisjonen av innholdsanalysen tidligere viste til må tolkningen av de slutningene en trekker fra analysen alltid sees i lys av den konteksten de er produsert i (Krippendorff, 2013). Derfor kan en også stille seg kritisk til om den tilsynelatende «høye» andelen funksjonelle og generaliserbare læringsmål, sett i konteksten av det særskilt tilrettelagte opplæringstilbudet, er så høye likevel. Derfor burde kanskje funksjonalitet og generaliserbarhet vært representert i enda større grad i denne undersøkelsen med tanke på at IOPene er hentet fra arbeidslivstrening, og ikke fra «ordinær» spesialundervisning med tilsynelatende «vanlige» elever uten utviklingshemming. Her kan det tenkes at fokuset på for eksempel ADL ikke er like stort, og vektning av funksjonelle ferdigheter og læringsmål blir dermed ikke like stort som det kan tenkes å være i arbeidslivstrening.

## **4.2 Resultater fra den eksplorerende analysen**

Videre skal resultater fra den eksplorerende analysen presenteres og diskuteres. Dette åpner for en dypere forståelse av hvordan funksjonalitet og generaliserbarhet kommer til uttrykk i IOPene, samt gir en slik analyse dypere forståelse for fenomenet som er gjenstand for undersøkelsen. Ved å se hvordan IOP-målene danner kategorier, mønstre og trekk avdekker en på bakgrunn av empirien ulike områder lærerne i utvalget vektlegger. Disse mønstrene og trekkene kan videre gi indikasjoner på hvilke områder lærerne prioriterer når de skriver IOPer, samt supplere den deduktive R-GORI analysen.

### 4.2.1 Funnt relatert til hovedområdene for norskfaget

Ved nærmere analyser av innholdet i IOP-målene kan disse organiseres i fire distinkte kategorier: «lesing», «skrivning», «muntlig» og «annet/blandet». Deretter regnet jeg ut prosenten av funksjonalitet og generaliserbarhet for de respektive kategoriene med samme formel som presentert i kapittel 4.1, ved å anvende de samme skårene fra den originale R-GORI analysen. Den fjerde kategorien «annet/blandet» utgjøres av læringsmål som kan plasseres i mer enn en kategori eller i ingen av de overnevnte. Læringsmål, som for eksempel mål nr. 73 «Lesing: Finne skjønnlitteratur og sakprosa på biblioteket til egen lesing», tar ikke sikte på lesing, skrivning eller muntlig kommunikasjon og plassertes derfor også under «annet/blandet». Selv om lesing eksplisitt nevnes i læringsmålet er målet å finne bøker på biblioteket, og ikke å lese dem. Derfor er det heller ikke kategorisert under «lesing» slik det fremkommer i tabell 4.2. I lys av dette finnes det indikasjoner på at mange læringsmål, samt hele IOPer, ser ut til å baseres på hovedområdene for norskfaget som kommer til uttrykk i *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Hvorvidt dette er et bevisst valg av lærerne eller ikke har ikke denne undersøkelsen grunnlag for å svare på, men uavhengig av dette er det oppmuntrende funn.

<i>IOP mål (n = 152 = 100%)</i>	<b>Funksjonalitet</b>		<b>Generaliserbarhet</b>	
<i>Lesing (n = 29 ≈ 19%)</i>	86,2 %	(50/58)	93,1%	(54/58)
<i>Skrivning (n = 52 ≈ 34%)</i>	51,9%	(54/104)	84,6%	(88/104)
<i>Muntlig (n = 38 = 25%)</i>	67,1%	(51/76)	71,0%	(54/76)
<i>Annet/blandet (n = 33 ≈ 21,7%)</i>	54,5%	(36/66)	54,5%	(36/66)

**Tabell 4.2:** Representasjon av innhold i IOPene, samt deres funksjonalitet og generaliserbarhet.

Til tross for lærere som oppgir at læreplanorienterte mål og individorienterte mål er vanskelig å forene (Buli-Holmberg et al., 2008), ser mange av lærerne i dette utvalget ut til å etterstrebe dette. Til sin intensjon vil en IOP der norskfaget består av læringsmål utarbeidet etter hovedområdene i norsk, gi en utfyllende og helhetlig opplæring. Med utgangspunkt i formålet med norskfaget skal disse hovedområdene ruste eleven til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2013). IOP-mål i norsk som inkluderer disse hovedområdene skal derfor etter sin hensikt være adekvate til å gi eleven den helhetlige norskopplæringen han eller hun trenger. Ved at disse målene igjen er funksjonelle og generaliserbare kan det på sikt gi eleven de nødvendige ferdighetene en trenger for livsmestring og deltakelse i samfunn og arbeid (jf. § 1-1. i Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2018).

## Læringsmål i lesing er mer funksjonelle enn i skriving

Høyest representert i utvalget er læringsmål som omhandler ferdigheter i skriving, og utgjør 34% av alle læringsmålene. Derimot fremkommer disse læringsmålene med lavest funksjonalitet. De mest funksjonelle læringsmålene i utvalget er de som tar for seg lesing til tross for at disse er minst representert i utvalget med en forekomst på 19%. Ved å ta i bruk leseferdigheter for å tilegne seg kunnskaper gjennom tekster andre har produsert kan det hende disse er mer funksjonelle enn skriveferdigheter. Om en selv skriver produserer en ikke ny kunnskap for en selv, men for andre. Du kan elaborere og få en dypere forståelse for kunnskapen du allerede har lært, men ny kunnskap utover dette genereres ikke ved at du selv skriver ned det du allerede kan. Leser du for eksempel en instruksjonsmanual eller kokebok lærer du nye fremgangsmåter, og øker din evne til selvstendighet i samspill med hverdagslige ting og objekter. Skriver du selv en instruksjonsmanual eller kokebok kan du allerede disse ferdighetene, og du skriver da for at andre skal lære fremgangsmåtene du allerede kan. Dermed lærer du deg heller ikke ferdigheter som øker din evne til selvstendighet i dine nærmeste omgivelser. Dette kan være med på å belyse hvorfor læringsmål i lesing skårer høyere i R-GORI enn læringsmål i skriving. Liknende paralleller i forholdet mellom skriving og lesing er å finne i læreplanen for norsk hvor det står at leseopplæringen skal stimulere elevens lese- og skrivelyst, og bevisstgjøring rundt egen lese- og skriveutvikling. Videre er et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner, samt evnen til å tilpasse tekst til formål og mottaker er viktige forutsetninger for god skriftlig kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lesing virker med dette å komme forut lesing ved at leseopplæringen skal stimulere elevens skrivelyst. Det kan det derfor virke som gode forutsetninger for skriveferdigheter er avhengig av gode leseferdigheter, som muligens kan forklare den høye andelen funksjonelle læringsmål i lesing i forhold til skriving.

Det kan virke paradoksalt at læringsmålene som vektlegges mest i IOPene er de minst funksjonelle, og læringsmålene som vektlegges minst de mest funksjonelle. Av de 104 læringsmålene som tar for seg skriving er kun 54 av disse funksjonelle. Det vil si at de har enten skåret 1 eller 2 i R-GORI ved at læringsmålene enten traff begge kvalitetsdimensjoner, eller en av dem. Av de 58 læringsmålene i lesing var det hele 50 læringsmål som tilfredstilte en R-GORI skåre på 1 eller 2. Hvorfor har det seg slik at de minst funksjonelle målene er mest representert, og omvendt? Uten en måte å spørre lærerne om hvordan og hvorfor de prioriterer de læringsmålene de gjør, er ikke dette et spørsmål som definitivt kan besvares i denne oppgaven. Det er også viktig å påpeke at med det begrensede utvalget denne undersøkelsen

har, kan det hende at de tilsynelatende store forskjellene ikke ville like store med et større utvalg. Årsaker som dette, samt få studier om akkurat denne tematikken, eksemplifiserer hvorfor mer forskning er nødvendig. Årsaker til at lærere ikke vektet læringsområder som ser ut til å være mer funksjonelle kan ha seg av den simple grunn at de ikke er klar over det. Mer forskning kan gi økt kunnskap og oppmerksomhet rundt hvordan og hva det er som gjør læringsmål funksjonelle. Både læringsmålene i lesing og skriving virker å være av høy generaliserbarhet som antageligvis kan forklares av de samme årsakene som diskutert tidligere. I denne undersøkelsen ser det likevel ut til at læringsmål som omhandler lesing er mer generaliserbare enn læringsmål som tar for seg skriving.

#### **4.2.2 Hvor individuelle er de individuelle læringsmålene egentlig?**

I majoriteten av IOP-målene i norsk er ordlyden likelydende. Dette gir indikasjoner på en «kopier-og-lim»-praksis, hvor læringsmål som er utarbeidet i en IOP er kopiert og limet inn i andre IOPer. Det er derfor naturlig å spørre seg i hvilken grad de individuelle læringsmålene egentlig er individuelle? Slik IOP ble definert skal planen formidle vesentlige trekk og prinsipper ved den enkeltes behov og læreforutsetninger (Nordahl & Overland, 1997), men det kan herske tvil rundt hvordan enkeltes behov ivaretas når majoriteten av læringsmålene har likelydende formuleringer. Det finnes også hele IOPer i norskfaget som er nærmest identiske med hverandre, og selv om dette kan gjøre klasseromsundervisningen lettere for læreren da alle skal lære det samme, kan en stille seg spørrende til hvor individualiserte de individuelle opplæringsplanene egentlig er om innholdet i dem er felles. Blir IOP dermed ikke mer enn en årsplan for klassen?

Tilfellet med identiske læringsmål og til og med identiske IOPer i norskfaget finner sted på begge skolene, samt blant forskjellige lærere på samme skole. Av totalt 152 IOP-mål er det hele 126 IOP-mål som er identiske eller nesten identiske med hverandre, noe som neppe kan være en tilfeldighet. Av de 23 IOPene som var gjenstand for analysen er det 9 helt identiske IOPer, og 6 nesten helt identiske IOPer. Det vil si at av 23 IOPer er det 15 av dem som er helt eller nesten helt identiske med hverandre når det gjelder IOP-mål for norskfaget. Hyppigheten virker for gjennomgående til å fremstå som enkelttilfeller. IOP-målene i norsk kan derfor se ut til å være tilpasset gruppen av individer istedenfor de enkelte individene. Motargumentet vil være at sakkyndig vurdering fra PPT hevder at alle elevene har akkurat de samme behovene og utfordringene, men at dette gjelder godt over halvparten av elevene i

dette utvalget er tvilsomt. På den andre siden er ikke IOPer dokumenter hvor hensikten er at de skal forskes på, og det kan hende at IOPene framstår tydeligere og klarere for lærere og skolens ansatte (Räty et al., 2018), enn hva det gjør for de som forsker på dem. Det er mye mulig at læreren er godt innforstått med hvordan opplæringen skal foregå utfra IOP-dokumentet uten at dette virker klart for en utenforstående som leser den. En utfordring med dette er for eksempel om innholdet i IOPen framstår like tydelig for en assistent eller vikar. Likevel har ikke undersøkelsen grunnlag for å trekke slutninger om opplæringen som faktisk utspiller seg i klasserommet er høyt individualisert eller ikke, men på bakgrunn av norsk-læringsmålene i IOPene gjenspeiler ikke dette en høyt individualisert opplæring når så mange læringsmål er formulert såpass likt.

Som tidligere nevnt gis det i rapporten til Bachman et al. (2016) uttrykk for at IOPene til elever med utviklingshemming anvendes i mindre grad i opplæringen sammenliknet med elever uten utviklingshemming. Om tilfellet i mange norske klasserom er at IOPer og læringsmål i stor grad er likelydende kan dette være med på å utdype funnene gjort i rapporten. Bli elevenes IOPer i praksis mer som en felles plan for klassen kan det tenkes at IOPene havner i skyggen og anvendes mindre grad. Konsekvensen blir mindre planmessighet og systematikk i opplæringen til elever med utviklingshemming, noe som rapporten understreker (Bachman et al., 2016). Dermed kan dette være en årsak til et dårligere opplærings-tilbud for elever med utviklingshemming (NOU 2016:17, s. 17).

### **4.2.3 Tverrfaglige læringsmål**

Læringsmål som tar utgangspunkt i å integrere flere fag og områder er allerede delvis adressert i underkapittel 4.1.1, som en potensiell årsaksforklaring til den høye prosentskåren for funksjonalitet. Det viser seg at lærere integrerer ulike områder innenfor samme fag når de utarbeider IOP-mål, men det finnes også tilfeller hvor læringsmål består av komponenter på tvers av ulike fag. Mål nr. 103 er et slikt læringsmål, «Skriftlig kommunikasjon: skrive epost med vedlegg». Samtidig som læringsmålet favner hovedområdet «skriftlig kommunikasjon» i norskfaget stiller læringsmålet krav til IT-ferdigheter. Dette IOP-målet er særdeles adekvat da det omhandler IT-ferdigheter, og hvordan skriveferdigheter kan anvendes på hverdagslige objekter og digitale hjelpemidler. Dette gjelder forøvrig mål nr. 120 som ble sitert tidligere i kapittelet. De siste årene har skaping, distribusjon og forbruk av informasjon økt formidabelt og får stadig mer betydning i hverdagen. Parallelt med kunnskapssamfunnet snakker en ofte

også om informasjonssamfunnet, hvor mange utviklingshemmede faller utenfor da de ikke behersker informasjonsteknologien (Sandvin, 2014). Derfor er ikke bare læringsmål som integrerer norsk med flere fag og områder å foretrekke, men særlig de læringsmålene som tar sikte på digitale ferdigheter. Ferdigheter som er avgjørende i en økende digitalisert hverdag er derfor viktig for utviklingshemmedes deltakelse. Det er derfor positivt at slike læringsmål er representert i denne undersøkelsen.

Når det gjelder tverrfaglige læringsmål ser det også ut til å finnes overlapp mellom mål som tar sikte på både kognitive og mer akademiske ferdigheter, og funksjonelle ferdigheter en forbinder med ADL og adaptiv atferd. Dette ble også delvis adressert i diskusjonen av R-GORI analysen. Sett i lys av CECs funksjonelle læreplan det kort ble gjort rede for i kapittel 2, *Life Centered Education Curriculum* (Council for Exeptional Children, u. å.), er det flere av læringsmålene som sammenfaller med deres operasjonaliserte kompetansemål. IOP-mål som for eksempel mål nr. 64, «Lesing: finne skjønnlitteratur og sakprosa på biblioteket til egen lesing», treffer området for «ADL» i CECs funksjonelle læreplan ved at barnet demonstrerer kunnskaper om tilgjengelige ressurser som finnes i nærmiljøet. En rekke læringsmål er også å finne igjen i området for «selvbestemmelse og interpersonlige ferdigheter» ved at målet som skal læres omhandler ferdigheter i å utrykke behov, lytte og respondere, og kommunisere med forståelse. Eksempler på dette er mål nr. 61 «muntlige ferdigheter: lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler gjenfortelle sammenhengende fra tekster og egenopplevde hendelser», mål nr. 151 «Muntlig, eleven skal kunne: fortelle om opplevelser og erfaringer», og mål nr. 152 «Eleven skal kunne: Sette ord på egne følelser og meninger». Det siste området i læreplanen, «arbeidsferdigheter», er også representert i IOP-utvalget. Mål nr. 129 «Muntlig kommunikasjon: opptre og svare høflig i klassen og andre sosiale sammenhenger» kan relateres til underferdigheten som handler om å kunne identifisere sosiale verdier i jobbsammenheng. Til tross for at Davis og Bates (1997a) oppgir at lærere ikke alltid evner å utarbeide funksjonelle IOP-mål kan det på bakgrunn av funnene se ut til at noen lærere har en formening om hva funksjonelle læringsmål er, samt hvordan de bør operasjonaliseres i elevenes IOPer for å forberede dem best mulig til et selvstendig liv. Dette til tross for at de ikke har en funksjonell læreplan til å støtte IOP-arbeidet sitt på. Funksjonelle IOP-mål, som de overnevnte, treffer derfor ferdigheter elevene vil få bruk av i sitt nærmiljø i etter endt skolegang.



Ved at tverrfaglige læringsmål potensielt ser ut til å forklare høyere skårer på funksjonalitetsdimensjonen oppstår det konflikter sett i lys av tabell 4.2. Angående læringsmål i kategorien «annet/blandet» skåret de 33 læringsmålene kun 54% på både funksjonalitets- og generaliserbarhetsdimensjonen. Ved at denne kategorien inneholder læringsmål som består av en eller flere områder i norsk er disse læringsmålene med dette tverrfaglige. Da det har blitt drøftet at læringsmål som integrerer flere fag og områder kan tenkes å være mer funksjonelle tilsier dette at denne kategorien burde ha en høyere skåre, spesielt på funksjonalitetsdimensjonen. Hvorfor dette ikke er tilfellet er vanskelig å si. En mulig forklaring kan være at om «annet/blandet» hadde stått som egne kategorier («annet» og «blandet») ville læringsmålene i kategorien «blandet» fått høye skårer siden den kun ville bestått av tverrfaglige læringsmål. Som det har blitt diskutert så ser disse ut til å generere mer funksjonelle og generaliserbare IOP-mål. Med kategorien «annet» kan det tenkes at denne ville hatt en lavere skåre da den kun ville bestått av læringsmål som ikke kunne plasseres i noen av de resterende kategoriene, men som heller ikke var tverrfaglige. Ved at «annet/blandet» utgjør én kategori kan læringsmål skåret som «annet» forårsake at funksjonaliteten og generaliserbarheten til disse læringsmålene reduseres, og det kan forklare en R-GORI skåre på 54% på begge kvalitetsdimensjonene.

#### **4.2.4 Oppsummering av resultater og funn**

Oppsummert viser den deduktive R-GORI analysen at IOP-målene var både mer funksjonelle og generaliserbare i denne undersøkelsen sammenliknet med tidligere studier. I den eksplorative analysen ble det avdekket at innholdet i IOPene kunne kategoriseres i fire kategorier som var forenelige med å gjennomgå en ny R-GORI analyse, for å se om det var en type læringsmål som var mer funksjonelle og generaliserbare enn andre. IOP-mål som omhandlet lesing viste seg å være mest funksjonelle, men minst representert i IOP-målene for norskfaget. Motsatt viste det seg at IOP-mål som kunne plasseres under kategorien skriving var minst funksjonelle til tross for at disse var mest representert i læringsmålene i norsk. Den deduktive analysen viser med andre ord til i hvilken grad læringsmålene i utvalget er funksjonelle og generaliserbare, som er en forutsetning for å undersøke på hvilken måte de er det, altså hvordan de kommer til uttrykk i elevenes IOP-mål i norsk. Oppgavens problemstilling er derfor avhengig av den eksplorative analysen for å kunne belyses.

Sett i det totale bildet så IOP-målene i norskfaget ut til å være av relativ høy funksjonalitet. I IOP-målene i norsk til elever med utviklingshemming i arbeidslivstrening ser funksjonalitet primært ut til å komme til uttrykk på tre forskjellige måter. For det første framstår læringsmål som omhandler lesing betydelig mer funksjonelle enn de andre kategoriene som ble avdekket gjennom den eksplorative analysen. Om det har seg slik at lesing i større grad er avgjørende for mestring og deltakelse i de fleste dagligdagse situasjoner enn skriving, kan dette være en mulig årsaksforklaring. For det andre ser IOP-mål som integrerer flere fag eller flere områder innenfor samme fag ut til å kunne bidra til mer funksjonelle læringsmål, som det også ble vist empirisk belegg for (Karvonen & Huynh, 2007; Pennington, 2017). Ser en IOP-målene i lys av arbeidslivstrening kan det virke som om rammene som betinger dette opplæringstilbudet tillater et friere handlingsrom til å utarbeide mer funksjonelle mål. Muligens fordi elevene har fritak fra alle kompetansemål, som kan gjøre at lærerne mer fleksibelt kan utarbeide IOP-mål tilpasset individet. På den andre siden kan det tenkes at avvik fra alle kompetansemål kan føre til mer vilkårlighet i valg av IOP-mål, fordi læreren ikke har faste rammer å forholde seg til i form av en felles læreplan for denne elevgruppen. For det tredje fant undersøkelsen en tendens til en «kopier-og-lim»-praksis da flere likelydende og identiske læringsmål var å finne i forskjellige IOPer. Andre læringsmål som i utgangspunktet ikke ansees funksjonelle ble det også diskutert om ikke disse likevel kunne være funksjonelle om de er av stor egenverdi for individet. Læringsmål som ikke er funksjonelle betyr ikke nødvendigvis at de ikke er avgjørende for individet i form av trivsel og glede, som videre kan sees i sammenheng med emosjonell velvære og god livskvalitet (Schalock, 2004).

Når det gjelder IOP-målenes generaliserbarhet var disse også av relativ høy representasjon. 76% av læringsmålene representerte generelle konsepter eller en rekke atferder som regnes som generiske. Videre kunne dem også generaliseres på tvers av ulike områder, mennesker og/eller materialer. For eksempel ved at måloppnåelse av læringsmålet krever at eleven anvender hverdagslige ting og objekter som mobiltelefon, datamaskin og andre redskaper. I likhet med andre studier det referertes til var læringsmålene i IOPene bredt, generelt og vagt formulert, og det mistenkes at dette kan forklare høye skårer på generaliserbarhetsdimensjonen. På den andre siden diskuteres det i oppgaven at selv om generelle og brede læringsmål kan resultere i høye R-GORI skårer på generaliserbarhetsdimensjonen, kan dette affisere målbarhet på en uheldig måte. Hadde IOP-målene i norskfaget derfor blitt skåret med alle kvalitetsindikatorene kan det hende at kvaliteten på IOP-målene i sin helhet ville vært mye lavere.

Foruten om de systematiske analysene av læringsmålene i IOPene ble det avdekket interessante funn angående IOP-malene. Det fremkom at noen «læringsmål» var formulert som arbeidsmetoder. 22 av IOP-målene ga uttrykk for at eleven skulle øve på visse ferdigheter, og ikke lære ferdigheten i seg selv. Dette resulterte derfor i læringsmål som ble vurdert som ikke funksjonelle eller generaliserbare. Det ble ikke slått fast, men spekulert i om dette kan skyldes forvirring eller usikkerhet rundt hva som skal i hvilke rubrikker, og at dette muligens kan skyldes en utilstrekkelig IOP-mal. Inkluderes opplæringstilbudet hverdagslivstrening, som ennå ikke var ekskludert under den preliminare analysen, viser det seg at IOP-malene på tvers av alle skolene er forskjellige. Senere i undersøkelsesforløpet, da kun IOPene fra arbeidslivstrening gjensto som datagrunnlag for analysene, fremkom det at de to IOP-malene varierer i antall rubrikker hvor rubrikken «vurdering» kun var tilstede i en av malene. Det kan derfor være interessant å få kjennskap til hvordan skolene avgjør hvilken IOP-mal som tas i bruk. Er det etter tilråding fra PPT, avgjøres det av rektor på de respektive skolene, eller er dette noe lærerkollegiet selv blir enige om?

Avslutningsvis må det minnes om at IOPene som utgjør datagrunnlaget for analysen er innhentet fra lærere som allerede var klar over at dokumentene skulle være gjenstand for forskning. Dette ble det gjort rede for, og det ble foreslått at IOPene derfor burde sees på som «best practice». Med dette tatt i betraktning fremstår funnene gjort i undersøkelsen noe overraskende da det er funnet tydelige indikasjoner på læringsmål fra IOPer som er kopiert og limet inn i andre IOPer, og «læringsmål» formulert som arbeidsmetoder. Foruten om dette er de øvrige funnene og resultatene oppmuntrende og positive. De gir indikasjoner av lærere som evner å utarbeide funksjonelle og generaliserbare læringsmål til tross for at det ikke finnes en funksjonell læreplan å støtte IOP-praksisen på, og at det kan stilles tvil til IOP-malene hvor læringsmålene skal formuleres.

### **4.3 En god IOP i dag, et bedre liv i morgen**

Resultatene og funnene fra undersøkelsen skal videre diskuteres i lys av det relasjonelle perspektivet det ble gjort rede for i kapittel 2. Etter sin hensikt vil dette ytterligere understreke hvorfor funksjonelle og generaliserbare IOP-mål er viktig for elevenes livsmestring og deltagelse i et livsløp. Spesielt for elever med utviklingshemming som vil kreve spesiell støtte i den viktige overgangen til det autonome voksenlivet (Brown et al., 2017). Til tross for at oppgavens problemstilling ønsker å avdekke hvordan funksjonalitet og generaliserbarhet

kommer til uttrykk, er ikke dette i seg selv interessant å avdekke uten å vite hvorfor det er viktig.

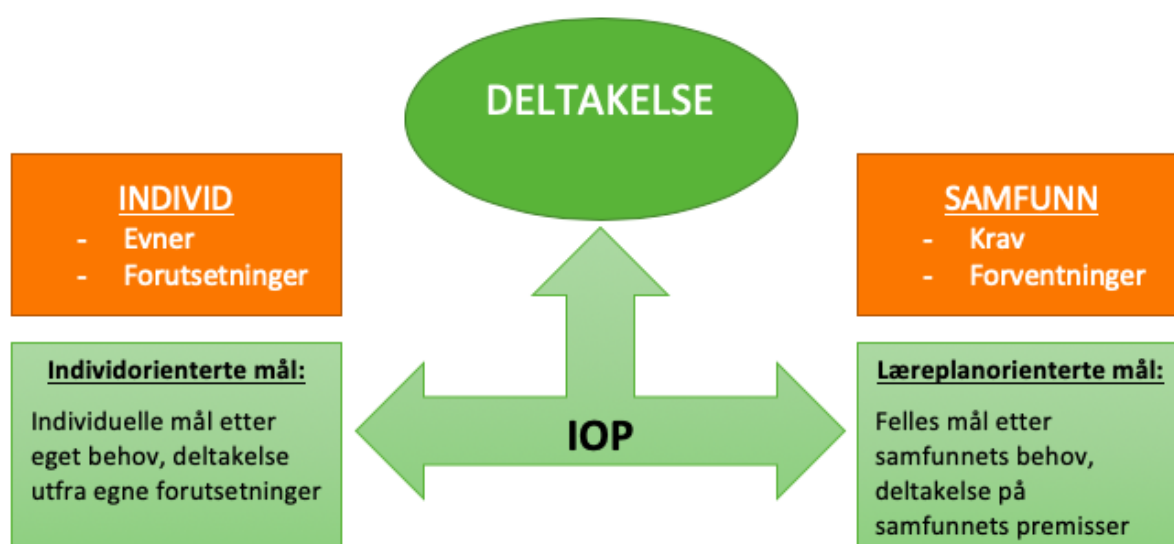
### **4.3.1 Hvorfor er funksjonelle og generaliserbare IOP-mål viktig?**

Da livsløpsperspektivet handler om å se livsløpets utvikling i sammenheng med samfunnsmessige endringer og den sosiale konteksten individet lever i (Tøssebro, 2014), kan dette sees i sammenheng med skolens formål og hvordan den skal drive sin opplæring for elever med utviklingshemming (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2018). Spesialundervisningen disse elevene mottar må gjøre dem i stand til å leve et godt liv etter videregående opplæring (Bluestein et al., 2016), og økt individuell livskvalitet vil blant annet være et resultat av økt selvstendighet i samfunnet (Ayres et al., 2011). Slik funksjonelle og generaliserbare læringsmål har blitt definert og redegjort gjennomgående i denne oppgaveteksten, burde det nå bli klart hvorfor læringsmål i IOP bør utarbeides slik at de gir retning for funksjonelle og generaliserbare ferdigheter.

Deltakelsen til mennesker med utviklingshemming, og individer forøvrig, vil være mer eller mindre sikret i den grad han eller hennes evner og forutsetninger tilfredsstillende samfunnets krav til fungering (NOU 2016:17, s. 30; AAIDD, 2010). Jo flere funksjonelle ferdigheter individet har som kan generaliseres på tvers av diverse samfunnsområder, desto bedre er han eller hennes deltakelse sikret. Sett i et livsløp vil ferdigheter som øker individets evne til selvstendighet og deltakelse gi forutsetninger for et best mulig liv, da et uavhengig liv kan lede til bedre livskvalitet for utviklingshemmede (Schalock, 2004). Med andre ord er bedre forutsetninger for livsmestring og deltakelse i arbeid og samfunn ønskelig sett i individets livsløp. I lys av et gammelt kinesisk ordtak kan livskvalitet forstås som kvaliteten på reisen gjennom livets lange løp, og ikke som et endelig mål – «the journey is the reward». (Keith, 2016, s. 136). Slik å forstå kan gode IOP-mål føre til funksjonelle ferdigheter som er generaliserbare på tvers av elevens mange livsområder etter endt skolegang, og det kan resultere i en god reise gjennom livets lange løp ved økte forutsetninger for deltakelse i meningsfulle aktiviteter. Når skolen beskrives som elevenes viktigste lærings- og utviklingsarena (Nordahl & Overland, 2015) er det derfor avgjørende at IOPene til elever med utviklingshemming inneholder funksjonelle og generaliserbare læringsmål. Det blir spesielt viktig å utarbeide gode IOP-mål da tiden eleven tilbringer på skolen utgjør en så liten del av livsløpet (Nordahl & Overland, 2015).

### 4.3.2 IOP som støtte i et relasjonelt perspektiv

I lys av det relasjonelle perspektivet og AAIDDs konseptualisering av utviklingshemming og støtte, har det fremkommet at IOP kan sees på som individuell støtte for eleven til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter nødvendige for deltakelse i et liv etter skolen. Funksjonelle og generaliserbare IOP-mål kan styrke ferdigheter som øker elevens forutsetninger for deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, ved at gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav reduseres. Dette vil resultere i mindre avhengighet og mer selvstendighet, og en vil begrense individets behov for støttetiltak ved at personen i større grad mestrer miljøets krav til «menneskelig fungering», som AAIDD (2010) uttrykker.



**Figur 4.1:** Modell for IOP som individuell støtte i et relasjonelt perspektiv.

Figur 4.1 er inspirert av GAP-modellen som ble omtalt innledningsvis i kapittel 2. Likt som spenningsforholdet mellom individ-miljø gjenspeiles dette i IOP-dokumentet. Det ble gjort rede for at læringsmålene i IOP skal være forankret i den nasjonale læreplanen, men samtidig er IOP et dokument hvor individuelle behov også skal gis plass. Avveiningen mellom individorienterte og læreplanorienterte læringsmål kan være utfordrende å balansere med tanke på hvor påfallende vanskene til personer med utviklingshemming kan være. Skolens formål er å utvikle elevenes ferdigheter til livsmestring og deltakelse (jf. § 1-1. i Opplæringslova, 1998). Det kan derfor virke som skolens ytterste målsetning er å danne mennesker som på den ene siden får friheten til å utfolde seg i samfunnet utfra sine evner og forutsetninger, og på den andre siden besitter de nødvendige kunnskapene og ferdighetene for å mestre samfunnets krav og forventninger. Det er derfor ikke tilstrekkelig at IOP-mål kun er funksjonelle og

generaliserbare, men læringsmålene som prioriteres også må være av relevans for samfunnet. Individet forberedes dermed best mulig til deltakelse i et livsløp gjennom funksjonelle og generaliserbare IOP-mål som er adekvate for tiden vi lever i, slik det tidligere ble diskutert angående informasjons- og kunnskapssamfunnet. Slik kan en god IOP i dag bidra til et bedre liv i morgen ved at en ivaretar både samfunnets og individets interesser.

## 4.4 Begrensninger ved undersøkelsen

Naturligvis vil valg av metodologisk tilnærming og innfallsvinkel få konsekvenser for hvilke svar undersøkelsen kan gi, og hvilke spørsmål som forblir ubesvart. En begrensning ved undersøkelsen, eller hvilke sider ved datamaterialet undersøkelsen ikke kan svare på, er de *hvorfor*-spørsmålene som oppsto under analysearbeidet. Hvorfor har det seg slik at læringsmål i lesing ser ut til å være mer funksjonelle enn læringsmål i skriving, og om dette er sant, hvorfor prioriterer lærerne læringsmål i lesing minst og skriving mest? Hvorfor er IOP-målene i norsk så likelydende på tvers av forskjellige elevers IOPer, og hvorfor er «læringsmål» formulert som arbeidsmetoder under rubrikken læringsmål? Annen kvalitativ forskning med andre tilnærminger som intervjuer av lærerne som har skrevet IOPene kan derfor vise seg å være høyst interessant for å belyse andre aspekter ved IOP-målene, samt utdype resultater og funn gjort i denne undersøkelsen. Refleksjoner i diskusjonen av funn er nødvendigvis ikke den fulle sannhet, og lærerne kan ha mange årsaker til hvorfor IOPene er utarbeidet slik de er. En vet heller ikke noe om hvordan deres faktiske arbeidssituasjon er, kun hvordan den beskrives fra offentlige kilder og fra deltakerskolenes nettsider. Det er derfor mange potensielle fallgruver en kan ramle ned i ved å konkludere på usikkert grunnlag. Valg av metodisk tilnærming vil slik åpne for å undersøke noen aspekter ved IOP-mål, men lukke muligheten for å undersøke andre aspekter. I tråd med den hermeneutiske tradisjonen har resultater og funn blitt tolket og drøftet i den konteksten de er ment for å gjelde. Det påpekes derfor at det er viktig å skille den faktiske empirien som er framskaffet, og mine tolkninger av den.

Av hovedsakelig to årsaker kan ikke IOPene i undersøkelsen regnes å gjenspeile virkeligheten. For det første er de innsamlede dokumentene et produkt av lærere som på forhånd var klar over at IOPene de skrev skulle bli gjenstand for forskning. Attpåtil ble noen IOPer inkludert i undersøkelsen etter ønske fra lærere som var spesielt fornøyde med IOPene de hadde produsert. En bør derfor være varsom med å tolke datamaterialet som en representa-

sjon av den faktiske IOP-praksisen i arbeidslivstrening. Slik det har blitt redegjort kan de alternativt forstås som «best practice», men også dette har blitt kritisert i diskusjonen. For det andre er et utvalg på 152 IOP-mål i norsk for snevert til å generalisere over på populasjonen. Resultatene og funnene er derfor generert på et for lite grunnlag til å anta at dette vil være tilfellet i øvrige IOP-mål for elever med utviklingshemming i opplæringstilbudet arbeidslivstrening. Likevel betyr det ikke nødvendigvis at undersøkelsens funn ikke kan være overførbare slik det ble drøftet i henhold til «face generalizability» – det finnes ingen grunn til å tro at resultatene ikke er anvendbare på et mer generelt plan (Maxwell, 2013). Ved en god nok redegjørelse for detaljene i det som har blitt studert kan leseren selv vurdere hvorvidt funnene vil ha gyldighet i sin egen forskning eller praksis (Tjora, 2017). Det siktes her til lærere som anser funnene og resultatene aktuelle i sin egen IOP-praksis.

Til slutt minnes det også om at forforståelse (Gadamer, 2012) og researchers bias (Maxwell, 2013) vil influere på undersøkelsen. Dette er mest påfallende i den eksplorerende analysen hvor primært tre ulike forhold rundt IOP-dokumentene ble vektlagt. Da forforståelse og bias styres av subjektive holdninger kan det tenkes at andre som hadde gjennomført analysene ville vektlagt andre forhold ved IOPene som viktige eller oppsiktsvekkende. En begrensning ved undersøkelsen er derfor at andre sider ved dokumentene som kunne vært interessante å undersøke ikke har blitt belyst i denne undersøkelsen. Forholdene som har blitt trukket frem i denne oppgaven er de jeg som forsker har synes vært mest oppsiktsvekkende og interessante å etterfølge. Andre vil kanskje være uenige, og løftet fram andre sider ved datamaterialet de synes ville vært mer interessante.

## 5 Konklusjon og implikasjoner for praksis

Resultatene og funnene undersøkelsen i denne oppgaven viser til anses også å være av betydning for praksisfeltet, og for læreres IOP-arbeid. Hvilke implikasjoner dette har for praksis vil derfor nå løftes frem, samt forslag til hvordan en kan forbedre IOP-mål og opplæringstilbudet på et systemnivå. Først skal det hovedfunnene i undersøkelsen sammenfattes og konkluderes, og avslutningsvis vil funnenes betydning for praksisfeltet diskuteres.

### 5.1 Konklusjon av hovedfunn

Det konkluderes med at IOP-målene i norsk er av relativ høy funksjonalitet og generaliserbarhet. Dette gjelder spesielt de læringsmålene som omhandler ferdigheter knyttet til lesing. Derimot må det sees i lys av opplæringstilbudet arbeidslivstrening, for det er i den konteksten IOP-målene er ment for å gjelde. En tekst vil gi mening da den leses i lys av konteksten og diskursen den er produsert i og for (Krippendorff, 2013), likeledes vil dette gjelde resultatene fra teksten som har blitt analysert. Kritisk innstilt kan en derfor diskutere om ikke IOP-målene burde vært enda mer funksjonelle og generaliserbare tatt konteksten i betraktning. Videre kan det konkluderes med at læringsmål som integrerer flere fag og/eller områder kan resultere i mer funksjonelle og generaliserbare IOP-mål, ikke ulikt hvordan læringsmål fra en funksjonell læreplan ville gjort.

IOP-mål som tilsynelatende fremstår lite funksjonelle og generaliserbare på grunn av en lav R-GORI skåre, drøftes om ikke kan være funksjonelle likevel da disse kan ha stor egenverdi for individet. Om ikke kan slike læringsmål, som for eksempel er et resultat av selvbestemmelse eller elevens interesseområde, skape trivsel, glede og meningsfulle stunder for eleven. Om slike IOP-mål er et resultat av at eleven får medvirke i valg av læringsmål harmonerer dette med lovverk og føringer. Det konkluderes dermed at slike læringsmål, selv om de ikke framstår funksjonelle og generaliserbare på et generelt grunnlag, kan være av betydning for elevens opplæring. Til slutt konkluderes det med at valg av IOP-mål kan få konsekvenser for hvordan IOP-mål formuleres og organiseres i elevenes IOPer, men dette må undersøkes nærmere gjennom andre kvalitative tilnærminger. Gjennom en innholdsanalyse vil foreliggende undersøkelse ikke kunne gi konkrete eller utfyllende svar på dette.



## 5.2 Implikasjoner for praksis

Denne oppgaven regner funnene fra undersøkelsen av å være av verdi for praksisfeltet, og hvordan lærere til elever med utviklingshemming kan utarbeide mer funksjonelle og generaliserbare IOP-mål. Resultater og funn viser til hvordan funksjonalitet og generaliserbarhet kommer til uttrykk i elevenes IOP-mål i norsk, og belyser derfor hvilke typer av mål og forhold rundt IOP som kan heve kvaliteten i deres opplæringstilbud.

### 5.2.1 Implikasjoner for lærere og elever

Funn viser til at funksjonelle og generaliserbare læringsmål kommer til uttrykk i IOP-målene ved at de er tverrfaglige. Videre kan det ikke trekkes slutninger om dette allerede er noe lærerne er klar over eller ikke, men dette ønsker oppgaven å belyse. For læreres IOP-praksis anbefales det å integrere ulike fag og/eller områder i samme læringsmål. Ved måloppnåelse øker dermed elevens selvstendighet som kan generaliseres over på et annet område. Dette ser ut til å gi kvaliteten på IOP-målet et løft. Videre burde læringsmålene utarbeides i takt med samfunnsutviklingen. Derfor er det ikke tilstrekkelig at IOP-målene kun er funksjonelle og generaliserbare, men ferdighetene de lærer bør være relevante for elevens fremtidige miljø. En må anerkjenne de segregerende prosessene kunnskapssamfunnet kan ha. Uten de tilstrekkelige kunnskapene og ferdighetene som øker deltakelse og selvstendighet, kan kunnskapssamfunnet marginalisere de menneskene som av ulike årsaker ikke mestrer samfunnets krav til deltakelse. En må besitte de ferdighetene og egenskapene samfunnet anerkjenner som verdifulle. Da det ser ut til at samtlige elever har avvik fra alle læreplanens kompetansemål, kan det i realiteten være utfordrende for lærere å utarbeide samfunnsrelevante læringsmål. Kravene en trenger for deltakelse i kunnskaps- og informasjonssamfunnet burde derfor gjenpeiles, men tilpasses, i læringsmålene i elevenes IOPer. Dette kunne vært lettere hadde lærerne hatt en egen læreplan for denne elevgruppen å støtte IOP-praksisen sin på.

Det vises videre til at lærere burde ha en kritisk innstilling til likelydende læringsmål på tvers av flere IOPer, da dette indikerer en «kopier-og-lim»-praksis. Det finnes få fordeler med slike læringsmål utenom at lærerne sparer tid når de utarbeider slike IOP-mål, og at det kan underlette undervisningsarbeidet ved at alle elevene skal lære det samme. Derimot mister IOP sin hensikt, sitt potensiale og sitt formål når ingen av læringsmålene er individuelt tilpasset elevene. Den individuelle opplæringsplanen blir dermed ikke individuell, men heller en plan

for klassen. Da er det heller ikke overaskende at IOP oppleves som unødvendig, og et sløseri av tid og papir (Andreasson et al., 2013; Blackwell & Rossetti, 2014; Cooper, 1996).

Av betydning for elevgruppen kan resultater og funn fra denne undersøkelsen bidra til at lærere blir mer oppmerksomme og reflekterte rundt hvordan de utarbeider og prioriterer læringsmål i deres IOPer. I tråd med oppgavens formål kan oppgaven bidra til økt kunnskap om ulike forhold som påvirker funksjonaliteten og generaliserbarheten til IOP-mål, slik at ungdommenes forutsetninger for deltakelse og selvstendighet blir best mulig sikret. Forhåpentligvis bevisstgjøres, eller påminnes, lærere at skolens formål er å utruste elevene med ferdigheter de trenger for å påvirke faktorer for livsmestring, og deltakelse i samfunn og arbeid (Opplæringslova, 1998). Elevene bør få tilpasset samfunnsrelevante læringsmål som er funksjonelle og generaliserbare, og som øker barnets evne til samspill og selvstendighet i møtet med samfunnets krav til fungering, og kan generaliseres på tvers av ulike samfunnsområder.

### **5.2.2 Implikasjoner på et systemnivå**

Funn i denne undersøkelsen belyser også utfordringer som kan få implikasjoner på et systemnivå. På bakgrunn av funnene gjort i undersøkelsen reises det forslag om at det kan være hensiktsmessig å utarbeide en felles IOP-mal for elever med såkalte «omfattende behov for spesialundervisning» (Vilbli.no, 2019e, f). Potensielt kan det tenkes å bli mer systematikk og planmessighet, som opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming har blitt kritisert for å mangle (Bachman et al., 2016), ved at alle har de samme rammene og rubrikkene å forholde seg til. En felles IOP-mal kan fasilitere et godt grunnlag for å ta opp, og drøfte problemstillinger og utfordringer på tvers av skoler og tjenester ved at alle har kjennskap til den samme malen. For eksempel kan det forbedre og underlette PPTs veiledning med lærere rundt IOP-arbeid, samt kan en felles IOP-mal legge til rette for bedre forutsetninger i form av felles kursing av både lærere, andre pedagoger og PP-rådgivere selv. Som et utfall av dette vil forvirring og usikkerhet rundt hvordan selve IOP-dokumentet skal fylles ut også tenkes å reduseres, om dette er tilfellet slik drøftet i denne oppgaven.

Til tross for en relativ høy forekomst av funksjonelle og generaliserbare IOP-mål viser diskusjonen av funn, samt tidligere introdusert empiri, at lærere kan dra nytte av en funksjonell læreplan i deres IOP-arbeid, som er tilpasset elever med utviklingshemming. Det kan

tenkes at en funksjonell læreplan med kognitive og adaptive mål, eller en funksjonell læreplan som supplement til den generelle nasjonale læreplanen kan bistå lærere i å utarbeide adekvate funksjonelle og generaliserbare IOP-mål. Om ikke lærerne går ned på lavere trinn og leter etter passende kompetansemål i læreplanen har de ingen læreplan overhodet å støtte seg til. Som det ble redegjort finnes det ingen spesielt tilpasset læreplan for denne elevgruppen, og heller ingen funksjonell læreplan. Det vil si at om ikke lærerne selv har en for-  
mening om hvordan IOP-mål kan utformes på en funksjonell måte, kan dette resultere i et opplæringstilbud som ikke forbereder elevene på livet etter endt skolegang. Det kan heller ikke være realistisk å forvente at lærerne har slike kunnskaper da forskningen på dette feltet er så mangelfullt. At lærere for elever med utviklingshemming som har avvik fra alle kompetansemål ikke har en funksjonell læreplan å støtte IOP-praksisen sin på, kan sees på som en direkte konsekvens av utilstrekkeligheter og mangler på systemnivå. I en relasjonell forståelse er en funksjonell læreplan for denne elevgruppen tiltak for å senke kravene til deltakelse ved faglig inkludering i skolen, samtidig som en styrker individuelle forutsetninger for deltakelse ved å utruste individet med ferdigheter gjennom funksjonelle og generaliserbare IOP-mål. Det foreslås derfor at en funksjonell læreplan for elever med utviklingshemming bør undersøkes nærmere. Spesielt i opplæringstilbudet arbeidslivstrening kan denne tenkes å være adekvat, og en hjelp til lærere i utarbeiding av IOP-mål.

### **5.2.3 Implikasjoner og forslag til videre forskning**

Det ble tidligere vist til et begrenset omfang av forskning på kvaliteten til IOPene til elever med utviklingshemming, og ikke minst når det gjelder norske studier. Av nødvendige avgrensinger tar denne oppgaven kun for seg to av kvalitetsdimensjonene ved R-GORI som begrenser undersøkelsen til å kun gjelde funksjonalitet og generaliserbarhet, og ikke kvalitet i sin helhet. Norsk forskning som tar for seg kvaliteten på IOPene til elever med utviklingshemming, med et mer representativt utvalg, er derfor å foreslå. Gjennom oppgavens forløp har det også blitt belyst at en funksjonell læreplan for denne elevgruppen kan være av interesse. Spesielt når elever med utviklingshemming ikke har en egen læreplan. At dette skulle få en såpass stor plass og tyngde i oppgaven var ytterst uventet og overaskende, men når IOP-mål skal være forankret i en læreplan er det naturlig at funksjonelle læringsmål har sitt utspring fra en funksjonell læreplan. Det foreslås derfor mer forskning rundt funksjonelle læreplaner da dette kan ha potensiale til å utvikle kvaliteten på IOPene, og dermed opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming.

Når det gjelder implikasjoner denne undersøkelsen har på forskningen på IOP-feltet er det av begrenset omfang. Det har blitt argumentert for at utvalget er for lite og ikke tilstrekkelig representativt for å gjenspeile den faktiske IOP-praksisen ute i skolene. Det påpekes, og påminnes, om Maxwell (2013) sin «face generalizability». Er detaljene i oppgaven og undersøkelsen tilstrekkelig beskrevet og dokumentert kan for eksempel lærere og andre som leser gjøre seg en egen formening om resultatenes gyldighet (Tjora, 2017). Det anbefales likevel å tolke resultatene med et kritisk blikk, og frarådes å forstå datamaterialet som representativt. Denne undersøkelsen er derfor verdifull i sammenlikning av liknende studier, og kan fungere som inspirasjon til påfølgende studier. Mange sider ved opplæringstilbudet tilrettelagt opplæring og arbeidslivstrening har blitt diskutert, samt funksjonelle læreplaner. Dette kan inspirere til diskusjon, samt til andre masteroppgaver, doktoravhandlinger og studier. Alene er denne undersøkelsen av liten betydning men sett i sammenheng med tidligere studier, og forhåpentligvis senere studier, kan den likevel være av betydning og verdi.

# Litteraturliste

- AAIDD. (2010). *Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports. The 11th edition of the AAIDD definition manual.* Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Aarnes, A. (2018). *IOP i praksis. Individuell tilpasning i skolen.* Oslo: PEDLEX.
- Alwell, M. & Cobb, B. (2009). Functional Life Skills Curricular Interventions for Youth With Disabilities. A Systematic Review. *Career Development for Exceptional Children*, 32(2), 82-93. <https://doi.org/10.1177/0885728809336656>
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual education plans in Sweden: obstacles, oppurtunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.812405>
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede.* Oslo: Gyldendal.
- Ayres, K. M., Lowrey, K. A., Douglas, K. H. & Sievers, C. (2011). I Can Identify Saturn but I Can't Brush My Teeth: What Happens When the Curricular Focus for Students with Severe Disabilities Shifts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(1), 11-21. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/256703130\\_I\\_Can\\_Identify\\_Saturn\\_but\\_I\\_Can%27t\\_Brush\\_My\\_Teeth\\_What\\_Happens\\_When\\_the\\_Curricular\\_Focus\\_for\\_Students\\_with\\_Severe\\_Disabilities\\_Shifts](https://www.researchgate.net/publication/256703130_I_Can_Identify_Saturn_but_I_Can%27t_Brush_My_Teeth_What_Happens_When_the_Curricular_Focus_for_Students_with_Severe_Disabilities_Shifts)
- Bach, M. (2017). Changing Perspectives on Intellectual and Developmental Disabilities. I M. L. Wehmeyer, I. Brown, M. Percy, K. A. Shogren & W. L. A. Fung (Red.), *A Comperhensive Guide to Intellectual & Developmental Disabilities* (2. utg., s. 35-45). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bachman, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming.* (NOTAT Rapport nr. 2): Høgskulen i Volda. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/medlemsgrupper/fas/fas/forskningsrapporter/kvalitet-i-opplaringen-for-elever-med-utviklingshemming.-moreforskning-02-2016.pdf>
- Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL_6)
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Hentet fra [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkeltsider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf)
- Beadle-Brown, J. & Hutchinson, A. (2016). Person-centered active support. I A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh & J. McEvoy (Red.), *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (s. 211-239). New York, Ny: Routledge
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk.* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>

- Berg, B. L. (2009). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (7. utg.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2018). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys* (4. utg., s. 17-45). Lund: Studentlitteratur.
- Blackwell, W. H. & Rossetti, Z. S. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *SAGE Open*, 4(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244014530411>
- Bluestein, C. L., Carter, E. W. & McMillan, E. D. (2016). The voices of Parents: Post-High School Expectations, Priorities, and Concerns for Children With Intellectual and Developmental Disabilities. *The Journal of Special Education*, 50(3), 164-177. <https://doi.org/10.1177/0022466916641381>
- Boavida, T., Aguiar, C. & McWilliam, R. A. (2014). A Training Program to Improve IFSP/IEP Goals and Objectives Through the Routines-Based Interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 200-211. <https://doi.org/10.1177/0271121413494416>
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A. & Pimental, J. S. (2010). Quality of Individualized Education Program Goals of Preschoolers With Disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233-243. <https://doi.org/10.1097/ITYC.0b013e3181e45925>
- Boréus, K. & Kohl, S. (2018). Innehållsanalys. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (4. utg., s. 49-89). Lund: Studentlitteratur.
- Bouck, E. C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(12), 1175-1186. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01517.x>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Brinkmann, S., Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S. (2014). Historical Overview of Qualitative Research in the Social Sciences. I P. Leavy (Red.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 17-42). New York, NY: Oxford University Press.
- Brown, I., Wehmeyer, M. L., Webb, K. W. & Seabrooks-Blackmore, J. (2017). The Transition from School to Adult Life. I M. L. Wehmeyer, I. Brown, M. Percy, K. A. Shogren & W. L. A. Fung (Red.), *A Comprehensive Guide to Intellectual & Developmental Disabilities* (s. 541-555). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bufdir. (2013). *Slik har jeg det i dag. Rapport om levekår for mennesker med utviklingshemming*. (Rapport 1-2013) Oslo: Barne-, ungdoms og familiedirektoratet. Hentet fra [https://www.bufdir.no/Global/nbbf/Funksjonsnedsettelse/Slik\\_har\\_jeg\\_det\\_i\\_dag\\_Utviklingshemmede.pdf](https://www.bufdir.no/Global/nbbf/Funksjonsnedsettelse/Slik_har_jeg_det_i_dag_Utviklingshemmede.pdf)
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk*, 73(6), 44-54. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2008/spesialpedagogikk-6-2008.pdf>
- Buntinx, W. (2016). Adaptive behaviour and support needs. I A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh & J. McEvoy (Red.), *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (2. utg., s. 107-136). New York, NY: Routledge.
- Buntinx, W. & Schalock, R. L. (2010). Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practices in Intellectual Disability. *Journal of Policy in Intellectual Disabilities*, 7(4), 283-294. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00278.x>
- Carr, A. & O'Reilly, G. (2016). Diagnosis, classification and epidemiology. I A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh & J. McEvoy (Red.), *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (2. utg., s. 3-44). New York, NY: Routledge.
- Castro, S., Pinto, A. & Simeonsson, R. J. (2014). Content analysis of Portuguese individualized education programmes for young children with autism using the ICF-CY framework. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704303>
- Cooper, P. (1996). Are Individual Education Plans a waste of paper? *British Journal of Special Education*, 23(3), 115-119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1996.tb00960.x>
- Council for Exceptional Children. (2019). LCE Curriculum. Hentet 12. mars 2019 fra <https://www.cec.sped.org/Publications/LCE-Transition-Curriculum/Curriculum>
- Council for Exceptional Children. (u. å.). Life Centered Education (LCE) Curriculum Matrix. Hentet 12. mars 2019 fra [https://www.cec.sped.org/~media/Files/Publications/LCE/LCE\\_Matrix\\_4.pdf](https://www.cec.sped.org/~media/Files/Publications/LCE/LCE_Matrix_4.pdf)
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. (5. utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Datatilsynet. (2018, 13. juni). Hva er en personopplysning? Hentet 6. mai 2019 fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- Davis, P. K. & Bates, P. (1997a). Reflections on 'Transition-Related IEP Objectives: Ensuring their Functionality, Technical Adequacy, and Generality'. *Exceptionality*, 7(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327035ex0701\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327035ex0701_6)
- Davis, P. K. & Bates, P. (1997b). Transition-Related IEP Objectives: Ensuring Their Functionality, Technical Adequacy, and Generality. *Exceptionality*, 7(1), 37-60. [https://doi.org/10.1207/s15327035ex0701\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327035ex0701_3)
- Ellingsen, K. E. & Sandvin, J. T. (2014). Utviklingshemming: Funksjonsnedsettelse, miljøkrav og samfunnsreformer. I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltakelse* (s. 11-32). Oslo: Universitetsforlaget.

- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlægges? Arbeid med læreplaner - Hva, hvordan, hvorfor?* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Foley, K.-R., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J. & Leonard, H. (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability & Rehabilitation*, 34(20), 1747-1764. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.660603>
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10#KAPITTEL_3)
- Froestad, J. & Ravneberg, B. (2006). Education policy, the Norwegian unitary school and the social construction of disability. *Scandinavian Journal of History*, 31(2), 119-143. <https://doi.org/10.1080/03468750600604119>
- Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Gallagher, J. & Desimone, L. (1995). Lessons Learned from Implementation of the IEP: Applications to the IFSP. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(3), 353-378. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/027112149501500307>
- Garrels, V. (2017). Goal setting and planning for Norwegian students with and without intellectual disabilities: Wishing upon a star? *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 493-507. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1261487>
- 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.
- Grigal, M. & Deschamps, A. (2012). Transition Education for Adolescents with Intellectual Disability. I M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Red.), *Handbok of Adolescent Transition Education for Youth With Disabilities* (s. 398-414). New York, NY: Routledge.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I J. Eknes, T. L. Bakken, J. A. Løkke & I. R. Mæhle (Red.), *Utreddning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker* (s. 17-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, T., Slåtta, K. & Gjermestad, A. (2010). *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual education plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1080/08856250601082323>
- Karvonen, M. & Huynh, H. (2007). Relationship between IEP Characteristics and Test Scores on an Alternate Assessment for Students with Significant Cognitive Disabilities. *Applied Measurement in Education*, 20(3), 273-300. <https://doi.org/10.1080/08957340701431328>



- Keith, K. D. (2016). Quality of life. I A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh & J. McEvoy (Red.), *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (2. utg., s. 107-136). New York, NY: Routledge.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Otta: Engers boktrykkeri. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/20f55abf348a43aa24c4eda233d1eb7f?lang=no#1>
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Oslo: Unipub.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Midlertidig utgave juni 2006)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (bd. Unipub, s. 19-78). Oslo.
- Langtvet, N. J. (2009, 04. april). Personopplysninger. Hentet 26. mars 2019 fra <https://www.etikkom.no/fbib/temaer/personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/personopplysninger/>
- Leavy, P. (2014). Introduction. I P. Leavy (Red.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 1-13). New York, NY: Oxford University Press.
- Lund, T. (2002). Generaliseringsproblematikk. I T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 125-140). Oslo: Unipub.
- Lund, T. (2005). The Qualitative-Quantitative Distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Education Research*, 49(2), 115-132. <https://doi.org/10.1080/00313830500048790>
- Lund, T. (2012). Combining Qualitative and Quantitative Approaches: Some Arguments for Mixed Methods Research. *Scandinavian Journal of Education Research*, 56(2), 155-156. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568674>
- Lynggaard, K. (2017). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Datainnsamling og analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. (Rapport 17/2009), Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279756>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3. utg.). Thousand Oaks, Ca: SAGE Publications Inc.
- Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans. Report to the New Zealand Ministry of Education*. Ministry of

- Education. Hentet fra [https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/5766/12625188\\_Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/5766/12625188_Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Moljord, G. (2017). Curriculum research for students with intellectual disabilities: a content-analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 646-659. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1408222>
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesial Pedagogiske utfordringer - en innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- NAKU. (2018a, 9. februar). Videregående opplæring. Hentet 15. januar 2019 fra <https://www.naku.no/kunnskapsbanken/videregående-opplæring#main-content>
- NAKU. (2018b, 9. februar). Videregående opplæring: Forskning. Hentet 15. januar 2019 fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/videregående-opplæring-forskning>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-144). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. (s. 74-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2015a). Planleggingsarbeid i spesialundervisning. Bruk av individuelle opplæringsplaner. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. (s. 108-131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2015b). Planleggingsarbeid i tilpasset opplæring. Bruk av tilpassede arbeidsplaner i ordinær opplæring og samordning med IOP. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. (s. 132-151). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2017a). «Kom som du er, og bli som oss?». I S. Nilsen (Red.), *Inkluderende og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38-64). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017b). Special education and general education - coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 205-217. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193564>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1997). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Notari-Syverson, A. & Shuster, S. L. (1995). Putting Real-Life Skills into IEP/IFSPs for Infants and Young Children. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 29-32.  
<https://doi.org/10.1177/004005999502700207>
- NOU 1995:18. *Ny lovgivning om opplæring. «...og forøvrig kan man gjøre som man vil»*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/nou/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>
- NOU 2001:22. *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/nou/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/nou/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016:17. *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/nou/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- O'Reilly, G. & Carr, A. (2016). Intelligence. I A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh & J. McEvoy (Red.), *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (2. utg., s. 81-106). New York, NY: Routledge.
- Offentleglova. (2006). Lov om rett til innsyn i dokument i offentlig verksemd (LOV-2006-05-19-16. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-05-19-16#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-05-19-16#KAPITTEL_3)
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parmenter, T. R., Harman, A. D., Yazbeck, M. L. & Riches, V. C. (2016). Life skills training for adolescents with an intellectual disability. I A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh & J. McEvoy (Red.), *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (2. utg., s. 605-636). New York, NY: Routledge.
- Pennington, R. C. (2017). An IEP for Me: Program Improvement for Rural Teachers of Students With Moderate to Severe Disability and Autism Spectrum Disorder. *Rural Special Education Quarterly*, 36(3), 146-154.  
<https://doi.org/10.1177/8756870517717950>
- Pretti-Frontczak, K. (u. å.). Revised IFSP/IEP Goals and Objectives Rating (R-GORI) - Team Guide. Hentet 19. april 2019 fra <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/kpfsite/online+courses/IEP/Module+One/Lesson+Four/Revised+Goals+and+Objectives+Rating+Instrument.pdf>
- Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. (2000). Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.  
<https://doi.org/10.1177/105381510002300204>

- Prior, L. (2014). Content Analysis. I P. Leavy (Red.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 359-379). New York, NY: Oxford University Press.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909>
- Rotter, K. (2014). IEP Use by General and Special Education Teachers. *SAGE Open*, 4(2), 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244014530410>
- Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. (2018). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011>
- Salamon, A. (2017). *Digitale ferdigheter i IOP-er for elever med utviklingshemming i videregående skole. En kvalitativ dokumentanalyse av 8 individuelle opplæringsplaner.* (Masteroppgave): Universitetet i Oslo.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Satos, M. & Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507-520. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>
- Sandvin, J. T. (2014). Utviklingshemmet av hvem? I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltakelse* (s. 91-119). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 203-216. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2003.00558.x>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice* London: SAGE Publications Ltd.
- Shurr, J. & Bouck, E. C. (2013). Research on Curriculum for Students with Moderate and Severe Intellectual Disability: A systematic Review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 76-87.
- Sjøvoll, J. (2009). Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, (2), 6-17. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2009/spesialpedagogikk-2-2009.pdf>
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Solbakk, J. H. (2014, 10. oktober). Sårbare grupper. Hentet 25. mars 2019 fra <https://www.etikkom.no/fbib/temaer/forskning-pa-bestemte-grupper/sarbare-grupper/>
- St.Meld nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- St.Meld nr. 23 (1977-1978). *Funksjonshemmede i samfunnet*. Oslo: Sosialdepartementet. Hentet fra [https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1977-78&paid=3&wid=b&psid=DIVL1556&pgid=b\\_1191&s=True](https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1977-78&paid=3&wid=b&psid=DIVL1556&pgid=b_1191&s=True)
- St.Meld nr. 40 (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Sosialdepartementet.

- Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>
- St.Meld nr. 45 (2012-2013). *Frihet og likeverd - om mennesker med utviklingshemming*. Oslo: Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/41a94b47679f477086d3f537d401d50a/no/pdfs/stm201220130045000dddpdfs.pdf>
- Test, D. W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M. & Wood, W. M. (2004). Student Involvement in Individualized Education Program Meetings. *Exceptional Children*, 70(4), 391-412. <https://doi.org/10.1177/001440290407000401>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og Innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., ... Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L. & Hughes, C. (2010). Mind the Gap! Implications of a Person-Environment Fit Model of Intellectual Disability for Students, Educators, and Schools. *Exceptionality*, 18(4), 168-181.  
<https://doi.org/10.1080/09362835.2010.513919>
- Tidemand-Andersen, C. (2008). Elever med utviklingshemning. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg., s. 170-211). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trainor, A. A. (2011). Commentary: Using Mixed Methods to Transform Special Educational Research. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 219-221.  
<https://doi.org/10.1177/0731948711417560>
- Tøssebro, J. (2009). Innledning - norsk forskning om funksjonshemming. I J. Tøssebro (Red.), *Funksjonshemming - Politikk, hverdagsliv og arbeidsliv* (s. 11-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (2014). Barn av 1990-åra. I J. Tøssebro & C. Wendelbrg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 219-234). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UiO. (2017, 18. februar 2019). Mål med mening - lære for livet? (ph.d - prosjekt). Hentet 27. februar 2019 fra <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/prosjekter/mal-med-mening-lere-for-livet/>
- UiO. (2018, 25. mars 2019). Klassifisering av data og informasjon. Hentet 25. mars 2019 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagring/infoklasser.html>
- University of Kansas. (u. å.). Revised IEP/IFSP Goals and Objectives Rating Instrument (R-GORI) for Early Childhood. Hentet 19. mars 2019 fra [http://kskits.dept.ku.edu/ta/Packets/CreatingIEPs/R\\_GORI.pdf](http://kskits.dept.ku.edu/ta/Packets/CreatingIEPs/R_GORI.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. (NOR1-05). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>



- Utdanningsdirektoratet. (2014, juni). Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 22. oktober). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Verdens helseorganisasjon. (1999). *ICD-10: Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/ff164e2d1fb08c0f2022c4954df2dc2c?lang=no#3>
- Verdens helseorganisasjon. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
- Vilbli.no. (2019a). Egne opplæringstilbud og læreplaner. Hentet 28. februar 2019 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/tilrettelagt-opplaering/a/027319>
- Vilbli.no. (2019b). Studiespesialisering. Hentet 11. mars 2019 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/studiespesialisering/program/v.st>
- Vilbli.no. (2019c). Søkeresultat. Søkett ditt etter «Arbeidslivstrening» ga 4 treff. Hentet 21. januar 2019 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/-/sok/?find=Arbeidslivstrening&tid=>
- Vilbli.no. (2019d). Søkeresultat. Søkett ditt etter «arbeidstrening» ga 6 treff. Hentet 21. januar 2019 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/-/sok/?find=arbeidstrening&tid=>
- Vilbli.no. (2019e). Tilrettelagt opplæring. Spesialundervisning i egne grupper - arbeidslivstrening. Utdanningsprogram. studiespesialisering. Hentet 21. januar 2019 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/oslo/tilrettelagt-opplaering/a/025481?tid=v2018>
- Vilbli.no. (2019f). Tilrettelagt opplæring. Spesialundervisning i egne grupper - hverdagslivstrening. Utdanningsprogram: studiespesialisering. Hentet 21. januar 2019 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/oslo/tilrettelagt-opplaering/a/025481?tid=v2018>
- Wehman, P. & Targett, P. S. (2012). IEP Development in Adolescent Transition Education. I M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Red.), *Handbok of Adolescent Transition Education for Youth With Disabilities* (s. 35-55). New York, NY: Routledge.
- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., ... Yeager, M. H. (2008). The Intellectual Disability Construct and Its Relation to Human Functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(4), 311-318. Hentet fra [https://www.researchgate.net/profile/Miguel\\_Verdugo/publication/23141737\\_The\\_Intellectual\\_Disability\\_Construct\\_and\\_Its\\_Relation\\_to\\_Human\\_Functioning/links/0c9605266a05e2575b000000/The-Intellectual-Disability-Construct-and-Its-Relation-to-Human-Functioning.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Verdugo/publication/23141737_The_Intellectual_Disability_Construct_and_Its_Relation_to_Human_Functioning/links/0c9605266a05e2575b000000/The-Intellectual-Disability-Construct-and-Its-Relation-to-Human-Functioning.pdf)
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A. & Brown, I. (2017). Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. I M. L. Wehmeyer, I. Brown, M. Percy, K. A. Shogren & W. L. A. Fung (Red.), *A Comprehensive Guide to Intellectual & Developmental Disabilities* (2. utg., s. 527-540). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Weisenfeld, R. B. (1986). The IEPs of Down Syndrome Children: A Content Analysis. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 21(3), 211-219. Hentet fra [https://www.jstor.org/stable/23876554?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/23876554?seq=1#metadata_info_tab_contents)

- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. M. & Wik, S. E. (2017). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. (Mangfold og inkludering Rapport 2017). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Overgang%20skole%20arbeidsliv%20WEB.pdf>
- Zeitlin, V. M. & Curcic, S. (2014). Parental Voices on Individual Education Programs: ‘Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!’. *Disability & Society*, 29(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: IOP-studien

Informasjon om IOP-studien til Ph.D-stipendiat Gøril Moljord.

**UiO** Universitetet i Oslo  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

### Forskningsprosjekt (2018-2019): Individuelle opplæringsplaner for elever med utviklingshemming i videregående opplæring



Utdanning er veien til **deltakelse** i samfunns- og arbeidssfellesskap. Utdanning er sentralt for den enkeltes opplevelse av tilhørighet og livskvalitet, og for samfunnsøkonomi. Like fullt vet vi at mange personer med utviklingshemming opplever marginalisering og står utenfor arbeidslivet. Forsking og utdanningspolitiske styringsdokumenter påpeker at likeverdig og inkluderende opplæring for elever med utviklingshemming bør få et løft.

Individuell opplæringsplan (IOP) er et viktig styringsdokument for spesialundervisning. Det er et potensielt godt arbeidsredskap for lærere i å jobbe systematisk med planlegging, gjennomføring og evaluering av tilpasset opplæring. Et overordnet mål med IOP-prosjektet er få mer kunnskap om **vilkår og kvalitet i opplæringstilbudet** til elever med utviklingshemming, med særlig fokus på hverdagslivstrening/ arbeidslivstrening.

Prosjektet søker å belyse:

- Hvordan er praksisen rundt IOP-arbeid for denne elevgruppen i kommunen? Hvordan fungerer lov- og læreplanverk som ramme?
- Hva legger lærerne vekt på når de velger mål og delmål i individuelle opplæringsplaner?
- Hva kan være mulige tiltak for systematisk forbedring av IOP-praksisen?

Samarbeid mellom utdanningssektoren og forskning kan bidra til **innovasjon i praksis**. Nå trenger IOP-prosjektet deltakere! Kontakt

Doktorgradsstipendiat Gøril Moljord  
[gorilmoljord@isp.uio.no](mailto:gorilmoljord@isp.uio.no)  
tlf: 22845631

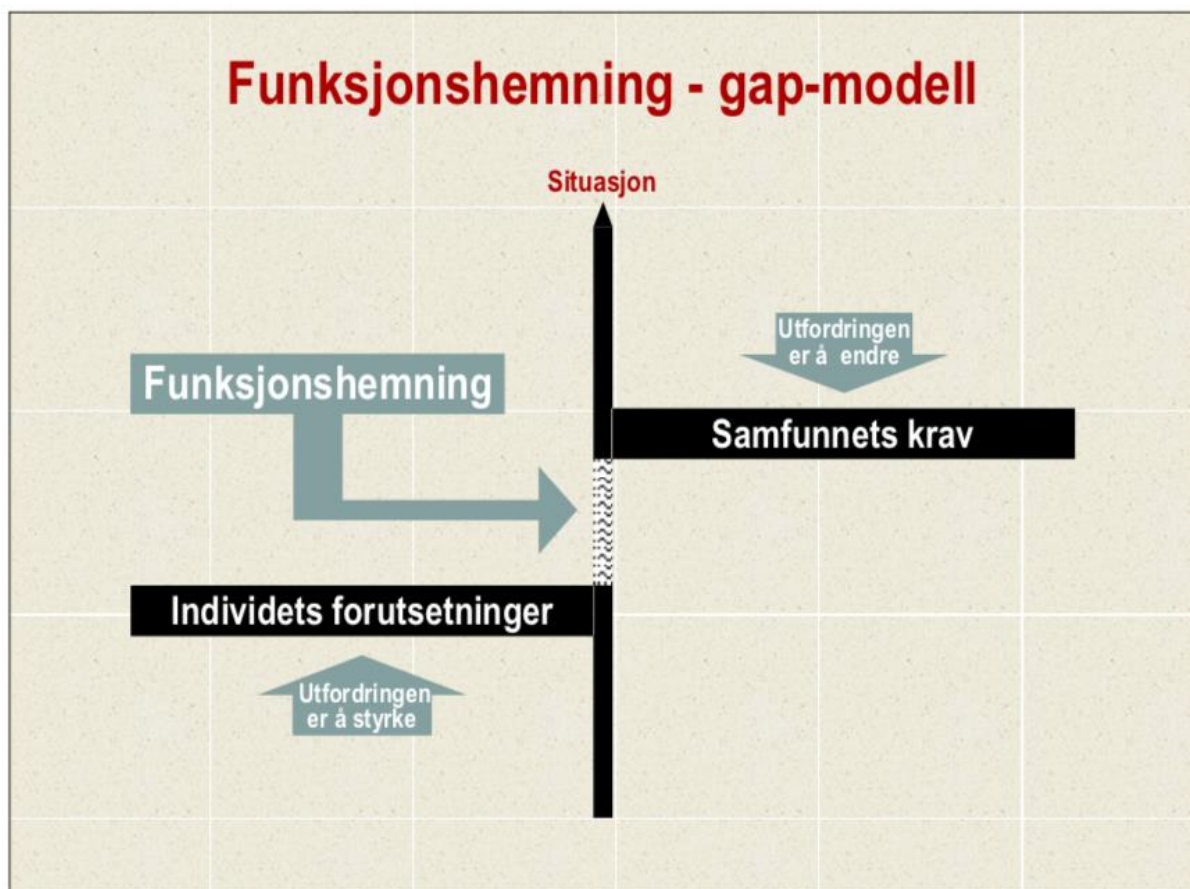
<http://www.uv.uio.no/isp/forskning/prosjekter/-mal-med-mening-lore-for-livet-/index.html>





## Vedlegg 2: GAP-modellen

Hentet fra: St.Meld nr. 40 (2002-2003, s. 9)



# Vedlegg 3: Informasjonsskriv

## Informasjonsskriv til lærere og foreldre

**UiO** Universitetet i Oslo  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

**Til avdelingsleder/lærere/ foresatte ved tilrettelagte  
videregående opplæringstilbud som deltar i IOP-studien**

20.12.2018

*For å være oppdatert etter ny lov om personvern i 2018 sender jeg nytt informasjonsskriv til deltakerne i IOP-studien. Dette skrivet har flere detaljer enn det forrige du fikk. Dersom du som lærer/foresatt allerede har signert og levert samtykkeerklæring trenger du ikke levere en til.*

### **IOP- studien for elever med utviklingshemming i videregående skole**



Dette er et spørsmål til deg som lærer/foresatt om å delta i et forskningsprosjekt som skal undersøke individuelle opplæringsplaner (IOPer) i spesialundervisning. Eleven deltar ikke direkte i studien, men siden en IOP er konfidensiell, trenger vi samtykke fra foresatt for å få innsyn i den, dersom du/dere ønsker å delta. Dette skrivet inneholder informasjon om formålet med studien og hva deltakelse vil innebære.

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg, Gøril Moljord, er spesialpedagog og for tiden doktorgradsstipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo. IOP-studien er en delstudie i doktorgradsavhandlingen min som har arbeidstittel: *Mål med mening-lære for livet? En konseptuell analyse av mål for opplæring for elever med utviklingshemming i lys av forskningsdiskurs, skolepolitiske utredninger og læreres refleksjoner*. Det er særlig forholdet mellom ADL (dagliglivets aktiviteter) og teoretisk kunnskap, inkludering og etiske aspekter ved valg av opplæringsmål som står i fokus å undersøke. Formålet med avhandlingen er å bidra til mer kunnskap om læreplantenkning tilpasset denne elevgruppens læreforutsetninger og behov i et livsløpsperspektiv, for å informere både praksis og utforming av skolepolitikk. Regjeringen signaliserer at kvaliteten på spesialundervisningen må bli bedre, og både forskning og utredning påpeker at spesielt for elever med lærevansker/utviklingshemming må likeverdig og inkluderende opplæring styrkes. IOP er en rettighet for elever med spesialundervisning og et viktig styringsverktøy for spesialundervisningen. Det har vært lite forskning på opplæringstilbudet til denne elevgruppen i videregående skole i Norge, og det er behov for kunnskapsutvikling spesielt knyttet til IOP. I IOP – studien er det opplæringstilbudet hverdagslivstrening/arbeidslivstrening som står i fokus. Hensikten med studien er å få mer innsikt i IOP-praksis og i gode opplæringsmål for denne elevgruppen og med det bidra til kunnskap som

potensielt kan utvikle IOP-praksis. Gøril Moljord er prosjektansvarlig og prosjektmedarbeidere er medveileder, prof. Solveig M. Reindal fra NLA Høgskolen i Bergen, og to masterstudenter, Fredrik E. Johansson og Solveig R. Libeck som skal skrive masteroppgaver i spesialpedagogikk ved ISP.

### Metoder og forskningsspørsmål

Metodene er dokumentanalyser av innsamlede IOPer og gruppeintervju av lærerne som har skrevet dem. Spørsmål som vi ønsker å belyse er: hva vektlegges i IOPene? Hvordan reflekterer lærerne rundt IOP-prosessen og om valg av mål? Hva tenker lærerne er gode opplæringsmål for elevene sine? Hvilke faktorer er det som påvirker valget av mål i IOPene, og hvilke synspunkter har de på læreplanen og andre retningslinjer? Vi vil undersøke IOP i praksis, både hva som vektlegges i selve dokumentet, malen som brukes og prosessen frem til ferdig IOP.

### Resultater og formidling

Minst en forskningsartikkel vil skrives over funnene fra studien og inngå i min doktoravhandling. Artikkelen vil bli publisert i vitenskapelig tidskrift(er). I tillegg vil de innsamlede IOPene og intervjuene også bli datamateriale for masteroppgavene til studentene. Oppgavene legges åpent ut på Universitetsbibliotekets nettsider. I tillegg er det ønskelig med annen faglig formidling, f.eks møter på skolene.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er spurt fordi du enten er lærer eller foresatt/verge til elev med utviklingshemming i et vg-opplæringstilbud som fokuserer på hverdagslivstrening/ arbeidslivstrening. Utdanningsetaten i Oslo kommune bisto meg med en liste over videregående skoler som har dette tilbudet, og formidlet informasjon til disse skolene som fikk forespørsel om å delta. Deretter tok jeg kontakt med avd.ledere ved skolene pr tlf og e-post og hørte om det var lærere og elever (foresatte) som ønsket å delta. Kriteriene for deltakelse for lærere er: i) å være lærer i et videregående opplæringstilbud for elever med utviklingshemming som fokuserer på hverdagslivstrening/arbeidslivstrening og ii) har skrevet/signert IOP, iii) har et ønske om å delta, og iiiii) har fått samtykker fra elev/foresatte.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Elevene deltar ikke direkte i studien. Opplysningene som skal samles inn er IOP-dokumenter, lydopptak og notater fra gruppeintervjuer hvor lærere fra ulike vgs deler synspunkter og erfaringer knyttet til sin IOP-praksis.

- Hvis du som lærer ønsker å delta innebærer det først å formidle informasjon om studien til elever og foresatte, og innhente samtykker fra de som vil delta og selv signere samtykkedeerklæring. Et *egget tilpasset informasjonsskriv og samtykkeskjema er utformet til elevene*. Siden en IOP er konfidensiell, er samtykke til innsyn nødvendig. Fordi spørsmål om redusert samtykkekompetanse kan oppstå, er samtykke fra foresatt (evt. verge, også om eleven er over 18 år), nødvendig. Så leverer du som lærer meg IOPer til de som ønsker å delta og stiller på gruppeintervju med andre lærere, også fra andre skoler, for å dele dine erfaringer og synspunkter på IOP-praksis. Vi ønsker minst to gruppeintervjuer med 4-7 lærere i hver gruppe. Her er det ingen fasitsvar, tanken er at lærernes perspektiver skal få komme frem.
- Hvis du som foresatt ønsker å delta, signerer du samtykkedeerklæring og med det tillater at prosjektmedarbeiderne og jeg får innsyn i elevens IOP og at elevens lærer kan dele sine synspunkter og erfaringer fra sin IOP-praksis i et gruppeintervju med andre lærere, også fra andre skoler. Da fritar du lærerne fra taushetsplikt knyttet til IOPen.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du som foresatt eller lærer velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Det er Universitetet i Oslo som er behandlingsansvarlig institusjon. Gøril Moljord, Solveig M. Reindal, Fredrik E. Johansson og Solveig R. Libeck får tilgang til datamaterialet som er (IOPer, lydopptak, intervjutranskripsjoner, og samtykkeerklæringer). Datamaterialet inneholder personopplysninger (navn etc.). Vi vil bare bruke materialet vi samler inn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet vil innhentes, oppbevares og brukes på en slik måte at det bare er prosjektmedarbeidere som har tilgang, etter NSD og UiOs retningslinjer for sikker datahåndtering. Alle data (foruten originaldokumentene) oppbevares og håndteres på UiO driftet og kryptert laptop- og/eller kryptert minnepinne/ ekstern harddisk- kryptert til bruk i forskning.

Kopier og elektronisk scannet format av IOP aidentifiseres (navn og fødselsdato tas bort) og erstattes med koder før de skal ut av kontoret og analyseres. Listen med koblingen navn og koder lagres adskilt fra øvrige data. Originaldokumenter og koblingsliste oppbevares i låsbart skap på låsbart kontor på ISP. Ingen egennavn på personer eller skoler vil bli brukt i publikasjonene (artikler, foredrag). Navn på opplæringstilbudet 'hverdaglivstrening/ arbeidslivstrening' og 'Utdanningsetaten i Oslo kommune' kan bli brukt i publikasjoner, formidling og profilering av prosjektet. Dette innebærer at resultatene vil knyttes til en identifiserbar kommune til et spesifikt opplæringstilbud. Ingen enkeltelever vil kunne gjenkjennes i publikasjonene. Verken direkte eller indirekte identifiserende opplysninger vil bli publisert. Siden noen utsagn fra lærerintervjuene kan bli sitert i publikasjonene er det mulig at lærere kan gjenkjenne seg selv.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

IOP-studien skal etter planen avsluttes 31.12.2019. Etter dette vil lydopptak slettes. Fordi oppfølgingsstudier kan bli aktuelt vil datamateriale oppbevares på UiO til 31.12.2024, med tilgang for Gøril Moljord, Fredrik E. Johansson og Solveig R. Libeck sletter sine kopier av IOPene når deres masteroppgaver er ferdig og har ikke tilgang til datamaterialet etter det. Solveig M. Reindal har tilgang til datamaterialet etter nærmere avtale med Gøril Moljord frem til 31.12.2024. Kontaktinformasjon til skolene og navnelister vil bli lagret. Dersom oppfølgingsstudie blir aktuelt tar jeg kontakt på nytt og spør om/innhenter samtykke fra alle deltakere.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.



### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Gøril Moljord, Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har lyst til å delta ta kontakt med Gøril Moljord. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Behandlingsansvarlig institusjon Universitet i Oslo  
v/ prosjektansvarlig Gøril Moljord
- Vårt personvernombud Maren M. Voll. E-post: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
Gøril Moljord  
Prosjektansvarlig

PB 1140 Blindern, 0318 Oslo,  
Besøksadresse: Helga Eng's hus, Sem Sælandsvei 7.  
Telefon kontor: 22 845631/ 22858059. E-post: [goril.moljord@isp.uio.no](mailto:goril.moljord@isp.uio.no)

## Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever

**UiO** : Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

Hei.....!

13.03.2018

### VIL DU BLI MED PÅ ET FORSKNINGSPROSJEKT?

**HUSK:** les hele arket før **du** setter kryss



Jeg heter Gøril Moljord. Jeg er forsker på Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

**Spesialpedagogikk** handler om hvordan man kan **hjelpe elever** som trenger ekstra støtte for å lære. Også handler det om hvordan man kan få til en **god skole for alle**

En **forsker** er en som **undersøker ting** for å finne ut av hvordan noe er.

Nå skal jeg forske på hva elever med lærevansker i videregående skole i **Oslo kommune** skal lære. Jeg ønsker å finne ut av hva lærerene tenker om målene for læringen.

Det er fordi jeg ønsker at **skolen for elever med lærevansker skal bli enda bedre.**



#### 1. HVA TRENGER JEG DA?

Jeg trenger å lese mange individuelle opplæringsplaner. Man kan også si IOP.

Individuell Opplærings Plan. Har du hørt om IOP?

En IOP er et papir som læreren har der det står hva elevene skal lære på skolen.



## 2. DIN IOP

I din IOP står det litt om deg og om hva du skal lære på skolen.

- **Nå spør jeg deg** om du synes det er greit at jeg ser på din IOP.

Synes du det? Ja ( ) Nei ( )

Også ønsker jeg å snakke med læreren din for å høre hva han eller hun sier om hvordan de har laget IOP'en din.

- **Nå spør jeg deg** om du synes det er greit at jeg snakker med læreren din om din IOP.

Synes du det? Ja ( ) Nei ( )

## 3. HVA SKJER MED INFORMASJONEN OM DEG?

Etter å ha lest mange IOP'er og snakket med mange lærere får jeg vite mye. Alt det jeg får vite da kaller jeg **informasjon**.

Det er meg, og en som heter Solveig M. Reindal og noen studenter i spesialpedagogikk som skal bruke denne informasjonen. Solveig er professor i spesialpedagogikk på NLA Høgskolen i Bergen

Vi skal skrive artikler og bøker om det. Også skal jeg **skrive en bok** som er en doktorgradsavhandling. Den skal leses av mange mennesker. Artiklene og bøkene skal være på **internett**.



I boken jeg skal skrive skal ikke navnet til deg, læreren din eller skolen din stå.

Det betyr at det er ingen som kommer til å vite akkurat hvem informasjonen handler om.

Forskningsprosjektet er ferdig 31.12.2019. Jeg vil gjerne ha IOPene og lydopptakene fra intervju med læreren din på min data, helt til 2024. Det er fordi jeg tror vi kan få enda mer informasjon fra det. Hvis jeg finner ut at jeg kan jobbe mer med dette, så skal jeg spørre deg en gang til om vi kan se enda mer på din IOP.

#### 4. HUSK! DET ER BARE DU SOM BESTEMMER HVOR DU SKAL SETTE X.

Hvis du setter X for ja blir du med på at vi får mer informasjon om hvordan det er på skolen for elever med lærevansker.

Hvis du setter X for nei er det helt greit. Du trenger ikke si hvorfor. Du kan også angre deg senere.

Når jeg er ferdig med å skrive boken kan jeg komme på skolen å **fortelle hva jeg fant ut** i forskningsprosjektet

Jeg forstår hva IOP-undersøkelsen til Gøril handler om.

Ja ( ) nei ( )

Jeg forstår at det er bare jeg som kan bestemme hvor jeg setter X

Ja ( ) nei ( )



Jeg vil bli med på denne studien. Og forstår hva det betyr for meg.

Ja ( ) Nei ( )

Hvis du har satt X i alle boksene for ja kan du skrive navnet ditt på streken:

-----

Du kan vise dette brevet til hvem du vil. Hvis du lurer på noe kan du spørre læreren din eller sende meg en mail. Min mailadresse er [goril.moljord@isp.uio.no](mailto:goril.moljord@isp.uio.no) og telefonnummer:22 84 56 31

Hilsen Gøril Moljord ☺



## Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

### Samtykkeskjema for lærere og foreldre/foresatte

**UiO**  Universitetet i Oslo  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

#### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet til Gøril Moljord: **IOP- studien for elever med utviklingshemming i videregående skole** og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg som lærer/foresatt (stryk det som ikke passer) har formidlet tilrettelagt informasjon om studien til eleven.

Jeg er lærer og samtykker til:

- at Gøril Moljord og prosjektmedarbeidere kan få innsyn i den individuelle opplæringsplanen (IOP) til eleven(e) jeg er lærer for å bruke den i forskningsprosjektet.
- å delta på gruppeintervju å dele mine erfaringer og synspunkter om IOP-praksis.
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt 31.12.2019 frem til 31.12.2024, til eventuelle oppfølgingsstudier.
- at Gøril Moljord kan ta kontakt med meg ved eventuelle oppfølgingsstudier.

Jeg er foresatt og samtykker til:

- at Gøril Moljord og prosjektmedarbeidere kan få innsyn i den individuelle opplæringsplanen (IOP) til eleven jeg er foresatt/verge for og bruke den i forskningsprosjektet.  
Eleven navn:.....
- at elevens lærer kan dele sine erfaringer og synspunkter om sin IOP-praksis på gruppeintervju med andre lærere.
- at mine/elevens personopplysninger lagres etter prosjektslutt 31.12.2019 frem til 31.12.2024, til eventuelle oppfølgingsstudier.
- at lærer/avdelingsleder ved elevens skole kan ta kontakt med meg ved eventuelle oppfølgingsstudier.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: R-GORI

Hentet fra: University of Kansas (u. å.).

### Revised IEP/IFSP Goals and Objectives Rating Instrument (R-GORI) for Early Childhood

<b>Functionality</b>	<b>Instructional Context</b>
<p>1. Will the skill increase the child's ability to interact with people and objects within the daily environment?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Does the child need to demonstrate the skill in all/most situations?</li> <li>• Is the skill crucial (increases independence) for participation in most daily routines (e.g., playing, dressing, eating, participating in family activities such as shopping eating at restaurants, participating in classroom activities such as snack, centers, circle time), <i>OR</i> is it a necessary or precursor component of a skill that is crucial?</li> </ul> <p>2. Will the skill have to be performed by someone else if the child cannot do it?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Is the skill crucial for the completion of most daily routines?</li> <li>• Is the skill considered a precursor, building block, or necessary element to the acquisition of another skill?</li> </ul>	<p>5. Can the skill be taught in a way that reflects the manner in which the skill will be used in daily environments?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Can others provide opportunities or teach the skill in common, everyday situations?</li> </ul> <p>6. Can the skill be elicited by the teacher/parent/therapist/caregiver within the classroom/home activities?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Is the goal/objective written in clear, jargon free language that can be elicited by any member of the team?</li> <li>• Is the skill written in a way that is not confusing, too clinical, or requires specific knowledge that is not readily available to all team members?</li> </ul>
<b>Generality</b>	<b>Measurability</b>
<p>3. Does the skill represent a general concept or class of responses?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Does the goal represent a generic process?</li> <li>• Does the goal represent a group of related behaviors?</li> <li>• Is the objective a precursor or building block to the goal (i.e., a milestone)?</li> <li>• Is the objective a component or aspect of the goal?</li> </ul> <p>4. Can the skill be generalized across a variety of settings, materials, and/or people?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Can the child use the skill across settings, materials, and/or people?</li> <li>• Can everyday items be used by the child when performing the skill?</li> </ul>	<p>7. Can the skill be seen and/or heard?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Can multiple people agree that the same skill has occurred?</li> <li>• Is a specific definition of the skill provided—is it operationally defined?</li> </ul> <p>8. Can the skill be directly counted/measured?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Is the dimension of the skill provided (e.g., frequency, duration, latency, endurance, intensity, accuracy)?</li> <li>• Is the length of time the skill is to be consistently performed indicated (e.g., for 5 days, 2 weeks)?</li> </ul> <p>9. Does the skill contain performance criteria?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Are the conditions or circumstances under which the skill is to be performed/ demonstrated provided (e.g., when given, during, at)?</li> <li>• Is the level of performance stated (e.g., with assistance, independently) or implied in the target behavior (e.g. copies, initiates)?</li> </ul>

Adapted from Notari-Syverson, A.R., & Schuster, S. L. (1995) Putting real life skills into IEP/IFSPs for infants and young children. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 29-32.

## Vedlegg 6: R-GORI kodingsskjema

IOP	Mål	Funksjonalitet	Generaliserbarhet
-----	-----	----------------	-------------------

### Øversettelse av kvalitetsdimensjonene functionality og generality i R-GORI

R-GORI er utarbeidet i form av en hierarkisk struktur med 2 kvalitetsdimensjoner med 4 kvalitetsindikatorer og 10 spesifikke komponenter tilknyttet hver kvalitetsindikator (Notari-Syverson & Schuster, 1995).

#### Om skåring

Om et eller flere underspørsmål finner sted i IOP-målet tillegges kvalitetsindikatoren overordnet underspørsmålet en skåre på 1, hvis ikke tillegges skåren 0 (Sanches-Ferreira et al., 2013, s. 510). Altså er total poengskåre 1 på hver indikator, 2 på hver dimensjon og IOP-målet kan derfor totalt få 4 poeng. Minimal poengskåre er 0 ved at ingen indikatorer finner sted i IOP-målet.

Funksjonalitet	Generaliserbarhet
<p>1. Vil ferdigheten øke barnets evne til samspill med mennesker og objekter innenfor dets dagligdagse miljø?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Må barnet utvise ferdigheten i alle/fleste situasjoner?</li> <li>Er ferdigheten avgjørende for deltakelse i de fleste daglige rutiner ELLER er en nødvendig byggestein eller forløper for en avgjørende ferdighet?</li> </ul> <p>2. Må ferdigheten utvises av noen andre dersom barnet ikke evner det?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Er ferdigheten avgjørende for å ferdigstille de fleste dagligdagse rutiner?</li> <li>Er ferdigheten regnet som en forløper, byggestein eller et nødvendig element i tilegnelsen av andre ferdigheter?</li> </ul>	<p>3. Representerer ferdigheten et generelt konsept eller en rekke av atferd?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Representerer læringsmålet en allmenn prosess?</li> <li>Representerer læringsmålet en ansamling av relaterte atferder?</li> <li>Er målområdet (<u>objective</u>) en forløper eller byggestein til læringsmålet?</li> <li>Er målområdet (<u>objective</u>) en komponent eller et aspekt av læringsmålet?</li> </ul> <p>4. Kan ferdigheten generaliseres på tvers av ulike områder, materialer eller mennesker?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kan barnet anvende ferdigheten på tvers av områder, materialer eller mennesker?</li> <li>Kan hverdagslige ting anvendes av barnet når han/hun utøver ferdigheten?</li> </ul>

IOP	Mål	Funksjonalitet	Generaliserbarhet
-----	-----	----------------	-------------------

Kvalitetsdimensjoner	Funksjonalitet				Generaliserbarhet					
Kvalitetsindikatorer	1. Vil ferdigheten øke barnets evne til samspill med mennesker og objekter innenfor dets dagligdagse miljø?		2. Må ferdigheten utvises av noen andre dersom barnet ikke evner det?		3. Representerer ferdigheten et generelt konsept eller en rekke av atferd?				4. Kan ferdigheten generaliseres på tvers av ulike områder, materialer eller mennesker?	
Under-spørsmål	Må barnet utvise ferdigheten i alle/fleste situasjoner?	Er ferdigheten avgjørende for deltakelse i de fleste daglige rutiner ELLER en nødvendig byggestein eller forløper for en avgjørende ferdighet?	Er ferdigheten avgjørende for å ferdigstille de fleste dagligdagse rutiner?	Er ferdigheten regnet som en forløper, byggestein ELLER et nødvendig element i tilegnelsen av andre ferdigheter?	Representerer målet en allmenn prosess?	Representerer målet en ansamling/-gruppe/rekke av relaterte atferder?	Er målområdet ( <u>objective</u> ) en forløper eller byggestein til læringsmålet?	Er målområdet ( <u>objective</u> ) en komponent eller et aspekt av læringsmålet?	Kan barnet anvende ferdigheten på tvers av områder, materialer eller mennesker?	Kan hverdagslige ting anvendes av barnet når han/hun utøver ferdigheten?
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)

IOP	Mål	Funksjonalitet	Generaliserbarhet
-----	-----	----------------	-------------------

	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
	6			
	7			
	8			
	9			
	10			
	11			
	12			
	13			
	14			
	15			
	16			
	17			
	18			
	19			
	20			
	21			
	22			
	23			
	24			
	25			
	26			

IOP	Mål	Funksjonalitet	Generaliserbarhet
-----	-----	----------------	-------------------

	27			
	28			
	29			
	30			
	31			
	32			
	33			
	34			
	35			
	36			
	37			
	38			
	39			
	40			
	41			
	42			
	43			
	44			
	45			
	46			
	47			
	48			
	49			
	50			
	51			
	52			
	53			

IOP	Mål	Funksjonalitet	Generaliserbarhet
	54		
	55		
	56		
	57		
	58		
	59		
	60		
	61		
	62		
	63		
	64		
	65		
	66		
	67		
	68		
	69		
	70		
	71		
	72		
	73		
	74		
	75		
	76		
	77		
	78		
	79		
	80		

IOP	Mål	Funksjonalitet	Generaliserbarhet
	81		
	82		
	83		
	84		
	85		
	86		
	87		
	88		
	89		
	90		
	91		
	92		
	93		
	94		
	95		
	96		
	97		
	98		
	99		
	100		
	101		
	102		
	103		
	104		
	105		
	106		
	107		

IOP	Mål	Funksjonalitet	Generaliserbarhet
	108		
	109		
	110		
	111		
	112		
	113		
	114		
	115		
	116		
	117		
	118		
	119		
	120		
	121		
	122		
	123		
	124		
	125		
	126		
	127		
	128		
	129		
	130		
	131		
	132		
	133		
	134		

IOP	Mål	Funksjonalitet	Generaliserbarhet
	135		
	136		
	137		
	138		
	139		
	140		
	141		
	142		
	143		
	144		
	*	Denne IOPen har ingen læringsmål i norskfaget	
	145		
	146		
	147		
	148		
	149		
	150		
	151		
	152		

\*Denne IOPen har ingen læringsmål i norsk (n= 23 IOP analyseres).

## Vedlegg 7: Prosjektvurdering og tilrådning fra NSD

NSDs prosjektvurdering og tilrådning gjelder Moljords IOP-studie. Da deltakerne i IOP-studien har samtykket til at denne masteroppgaven kan anvende deres IOPer, er masteroppgaven underlagt de samme retningslinjene og betingelsene fra NSD. Prosjektvurdering og tilrådning står derfor i Moljords navn, men er også gjeldende ovenfor denne oppgaven.



Gøril Moljord  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 05.12.2017

Vår ref: 57210 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

### Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.11.2017 for prosjektet:

57210

*Mål med mening-lære for livet? En konseptuell analyse av mål for opplæring i lys av forskningsdiskurs, skolepolitiske utredninger og læreres refleksjoner*

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Oslo, ved Institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Gøril Moljord

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsejnsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57210

#### SAMARBEIDSSSTUDIE

Prosjektet er en nasjonal samarbeidsstudie mellom NLA Høgskolen i Bergen og Universitetet i Oslo. Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at ansvaret for behandlingen av personopplysninger er avklart mellom institusjonene. Vi anbefaler at det inngås en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

#### FORMÅL

Avhandlingens formål er å øke kunnskapsgrunnlaget for normativ didaktisk refleksjon knyttet til mål for opplæring tilpasset elever med utviklingshemming sine læreforutsetninger, behov og interesser i et livsløpsperspektiv.

Forskningsspørsmål: 'Hvordan uttrykker lærere de normer som påvirker valg av mål og delmål i IOP for elever med utviklingshemming i spesialklasser med fokus på hverdagslivss-/arbeidslivstrening i videregående skole i Norge?'

#### UTVALG OG DATAINNSAMLING

Utvalget består av elever som får tilrettelagt videregående opplæringstilbud og deres lærere/spesialpedagoger. Elevene skal ikke direkte delta i forskningsprosjektet, men deres Individuelle Opplæringsplan (IOP) skal samles inn av forskeren og benyttes som datamateriale i prosjektet. Videre skal lærerne/spesialpedagogene delta i fokusgruppeintervju.

→ Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalgene (ungdommenes/deres foresatte og lærerne/spesialpedagogene) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene er godt utformet.

Vi ber imidlertid om at følgende endres i informasjonsskrivet til rektor/avdelingsleder, lærere og foreldre: "Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD)." Setningen må endres til: "Prosjektet er meldt til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS". Fordi vi godkjenner ikke prosjekter, men påser at de følger personopplysningslovens bestemmelser.

#### REDUSERT SAMTYKKEKOMPETANSE

Deler av utvalget har i følge meldeskjemaet redusert samtykkekompetanse. Samtykke skal derfor innhentes fra vedkommendes nærmeste pårørende eller verge. Vedkommende skal få tilpasset informasjon om prosjektet, enten av sine pårørende, lærer eller stipendiaten. Ethvert uttrykk for at vedkommende motsetter seg deltakelse

skal respekteres.

Personvernombudet finner at opplysninger innhentet fra personer uten full samtykkekompetanse, kan behandles med hjemmel i personopplysningsloven § 8 d) og § 9 h). Det anses ikke som potensielt belastende for vedkommende å delta i prosjektet.

Det vurderes at den valgte fremgangsmåten for inklusjon av personer uten full samtykkekompetanse, bidrar i betydelig grad til å redusere personvernulempen ved deltakelse. Det vurderes videre at opplysningene vil kunne komme gruppen som helhet til gode. På bakgrunn av dette finner personvernombudet at samfunnsinteressen i at behandlingen finner sted, overstiger ulempen den medfører for den enkelte registrerte.

#### TAUSHETSPLIKT

De individuelle opplæringsplanene er taushetsbelagt informasjon. Ved at ungdommene og eventuelt deres pårørende/verger samtykker oppheves denne taushetsplikten og opplæringsplanene kan utleveres til stipendiaten. Videre skal læreren/spesialpedagogen uttale seg om hvordan de har utformet de aktuelle IOPene. Dette er informasjon som også faller innenfor de ansattes taushetsplikt og vil også oppheves ved samtykke fra den registrerte og dens pårørende/verger. Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes flere opplysninger om ungdommen fra lærer/spesialpedagog enn det som er samtykket til.

Videre minner vi om at lærerne og spesialpedagogene ikke kan uttale seg om andre elever enn dem som har samtykket til å delta i studien. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

*ikke gatis om andre*

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PUBLISERING

I meldeskjemaet har dere krysset av for at dere skal publisere indirekte personopplysninger i oppgaven. Dersom personopplysninger skal publiseres, må det innhentes et eksplisitt samtykke til dette. Vi kan imidlertid ikke finne informasjon om dette i informasjonsskrivet. Personvernombudet legger derfor til grunn at dette er feil, og har endret dette punktet til at dere skal publisere anonymt og at ingen informanter vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 31.12.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

---

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / [belinda.helle@nsd.no](mailto:belinda.helle@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering