

Hva vektlegges i IOPene til elever med utviklingshemming i tilrettelagt opplæring i videregående skole?

En kvalitativ dokumentanalyse av mål for opplæringen i individuelle opplæringsplaner

Solveig Renate Libeck



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019

Hva vektlegges i IOPene for elever med utviklingshemming i tilrettelagt opplæring i videregående skole.

En kvalitativ dokumentanalyse av mål for opplæringen i individuelle opplæringsplaner

© Solveig Renate Libeck

2019

Hva vektlegges i IOPene til elever med utviklingshemming i tilrettelagt opplæring i videregående skole? *En kvalitativ dokumentanalyse av mål for opplæringen i individuelle opplæringsplaner*

Solveig Renate Libeck

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Formålet med dette prosjektet er å bidra til økt kunnskap om innholdet i opplæringen til elever med utviklingshemming i det videregående opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. Målet har vært å belyse hvilke målområder og livsområder som vektlegges i opplæringen gjennom å undersøke mål for opplæringen nedfelt i elevenes IOP. Med målområder menes her fag/områder som eleven har opplæring i, slik det er skrevet i elevenes individuelle opplæringsplan (IOP). Livsområder er et begrep fra ICF (Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse) utarbeidet av Verdens helseorganisasjon (WHO), og betegner områder som har med menneskelig fungering og livsutfoldelse å gjøre. Resultatene av denne undersøkelsen diskuteres i lys av teoretisk og empirisk kontekst og skal bidra til å belyse følgende problemstilling: *Hva vektlegges i individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med utviklingshemming i tilrettelagt opplæring i videregående skole når det gjelder mål for opplæringen?*

Vi har sett at utviklingshemming innebærer begrensninger i både intellektuell fungering og adaptive ferdigheter (AAIDD, 2010, s.6). Dette medfører lærehemninger av ulik grad og funksjonsnedsettelse på en rekke fungeringsområder. I en relasjonell tankemodell sees utviklingshemming på som en fungeringsmåte hvor funksjonshemming oppstår i et misforhold mellom individuelle forutsetninger og omgivelsenes krav og forventninger (NOU 2016:17, 2016, s. 31). I skolen vil en IOP være et sentralt verktøy når det kommer til å styrke individuelle forutsetninger for å imøtekomme kravene. Planleggingen av opplæringen må ifølge formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1-1) ha livsmestring og deltakelse som overordnet målsetning. For at ungdom med utviklingshemming skal få muligheten til å delta i et samfunnsnivå og arbeidsliv i overgangen fra skole til et voksenliv, vil det være viktig at elevene får opplæring i ferdigheter som har en funksjonell verdi i deres liv. Lærers valg av målområder og utforming av læringsmål i IOP krever en refleksjon over dette.

Metoden i prosjektet er en dokumentanalyse og fremgangsmåten har vært en kvalitativ innholdsanalyse. Hensikten har vært å fange opp og tolke vesentlige elementer i teksten på en systematisk måte (Bratberg, 2017, s. 68). Datagrunnlaget er 26 IOPer innhentet i forbindelse med IOP-studien, som er en delstudie i Gøril Moljords doktorgradsprosjekt. De 26 IOP-dokumentene tilhører elever fra 16-21 år med utviklingshemming innenfor det særskilt

tilrettelagte opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. Analyseprosessen har vært en todelt prosess hvor to ulike tilnærminger har blitt brukt. For forskningsspørsmål 1 (*Hvilke fag/målområder vektlegges i IOPene?*) har det blitt brukt en induktiv tilnærming. Målet med fag-analysen har vært å belyse hvilke fag og målområder som vektlegges i datamaterialet. For forskningsspørsmål 2 (*Hvilke livsområder kan IOP-målene relateres til basert på ICF sin klassifisering?*) har det blitt brukt en deduktiv tilnærming. Formålet med ICF-analysen har vært å kode hvert enkelt mål i datamaterialet inn under ICF-kategorier og dermed undersøke eventuelle tendenser i vektingen av mål og innhold i opplæringen.

Funn fra fag-analysen viser at tradisjonelle basisfag som norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag og naturfag, og praktiske fag som boligtrening, mat og helse, ADL og arbeidstrening er høyt representert i datamaterialet. Videre viser fag-analysen at fag/områder knyttet til estetisk- og sosial kompetanse er lavt representert i datamaterialet. Funn fra ICF-analysen viser at en høy andel (49 %) av læringsmålene i datamaterialet kan knyttes til læring og kunnskapsanvendelse. Videre viser ICF-analysen at en lav andel av målene kan knyttes til egenomsorg og sosial kompetanse. Ingen målområder er direkte knyttet til selvbestemmelse. Viktige målområder for elever med utviklingshemming i videregående skole antas ifølge litteraturen å være fag/områder som: funksjonell teoretisk kunnskap, funksjonelle lese- og skriveferdigheter, håndtering av personlig økonomi, transport/mobilitet (å kunne reise til og fra arbeid, skole, fritidsaktiviteter, forflytning o.l.), arbeidslivstrening, hverdagslivstrening (ADL), sosial kompetanse, språk- og kommunikasjon og selvbestemmelse (Gomnæs & Rognahug, 2012, Wehman & Targett, 2012, Parmenter et.al.,2016, Test et.al., 2017, Brown et.al., 2017, Bouck, 2017). Utvikling av sosial kompetanse og selvbestemmelse regnes som sentrale kompetanseområder for elevgruppen, særlig med tanke på økt deltakelse og økt livskvalitet. At dette er lavt representert i elevens IOP i datamaterialet betyr likevel ikke at dette ikke vektlegges i opplæringen. For lærerne, skolen og PPT kan funn og diskusjon av funn i denne studien bidra til en refleksjon over hvilke målområder det vil være viktig å prioritere for denne elevgruppen i IOP. For eleven kan mer kunnskap om innholdet i opplæringstilbudet bidra til et meningsfullt innhold i opplæringstilbudet. På et systemnivå anbefales det at det vurderes å utarbeide noen felles føringer for dette opplæringstilbudet. Dette kan være i form av læreplaner som gir føringer for opplæringsområder og kompetanse det bør fokuseres på å utvikle i overgangen fra skole til et voksenliv, og hvordan denne opplæringen kan bygges opp etter de ulike nivåene i læringsprosessen.

Forord

En lang og lærerik prosess har nådd sin ende. I avslutningen av dette masterprosjektet sitter jeg igjen med en følelse av stolthet og takknemlighet. Stolt over å ha fullført et slikt prosjekt, og stolt over forhåpentligvis å ha bidratt noe til det feltet som denne masteroppgaven omfatter.

Alle mest føler jeg takknemlighet overfor de personer som har støttet meg gjennom denne prosessen. Først og fremst prosjektleder og veileder Gøril Moljord. Uten din støtte og tro på meg vet jeg ikke om jeg hadde kommet meg gjennom dette slik jeg har gjort. Jeg setter pris på alle samtaler og diskusjoner vi har hatt. Ditt engasjement for studien og ikke minst elevene og lærerne som studien omhandler har vært inspirerende. Jeg vil også takke medstudenter på SPED4600 kull 2017-2019 for all støtte gjennom masterstudiet. Spesielt vil jeg takke Fredrik E. Johansson for samarbeidet med dette prosjektet og for all hjelp du har gitt meg gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Det er også på sin plass å takke min samboer Siril for at du har holdt ut med meg gjennom denne prosessen. Den har vært lang men nå er den over. Dette gjennomførte jeg for deg og vår sønn, Tellef.

Til slutt vil jeg takke de som har samtykket til å delta i IOP-studien og til at jeg har kunnet bruke IOP-dokumentene i mitt masterprosjektet. Jeg har ikke hatt gleden av å møte dere, men gjennom arbeid med dette prosjektet har jeg blitt minnet på alle de fantastiske elevene og lærerne jeg har møtt og blitt kjent med gjennom arbeid på en videregående skole tidligere. Engasjementet mitt for dette temaet oppstod i møte med dere.

Takk igjen til Gøril Moljord for at jeg fikk skrive i tilknytning til IOP-studien. Jeg har tro på prosjektet ditt og at det vil være av stor betydning for feltet.

Solveig R. Libeck

Oslo, november 2019

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN OG TEMAETS AKTUALITET	1
1.2	MASTERPROSJEKTETS TILKNYTNING TIL IOP-STUDIEN.....	2
1.3	FORMÅL MED PROSJEKTET OG PROBLEMSTILLING	3
1.4	OPPGAVEN OPPBYGNING	5
2	UTVIKLINGSHEMMING – UTFORDRINGER OG OPPLÆRINGSBEHOV	6
2.1	DEFINISJON OG FORSTÅELSE AV UTVIKLINGSHEMMING	6
2.2	SENTRALE TREKK VED UTVIKLING OG LÆRING	10
2.3	MÅL OG TILTAK I ET LIVSLØSPERSPEKTIV	11
2.3.1	<i>Deltakelse og mestring av eget liv</i>	<i>11</i>
2.3.2	<i>Ungdomstid og overgang fra skole til arbeidsliv.....</i>	<i>12</i>
2.3.3	<i>Individuelle planer</i>	<i>13</i>
3	VIDEREGÅENDE OPPLÆRING FOR ELEVER MED UTVIKLINGSHEMMING	14
3.1	OPPLÆRING GJENNOM HISTORIEN: FRA SEGREGERING, TIL INTEGRERING, TIL INKLUDERING?	14
3.2	DAGENS SITUASJON – INTENSJONER OG PRAKSIS	17
3.2.1	<i>Rettigheter og muligheter</i>	<i>17</i>
3.2.2	<i>Tilretteleggingen av opplæringstilbudet</i>	<i>17</i>
3.2.3	<i>Innhold i IOP og læringsutbytte.....</i>	<i>18</i>
3.2.4	<i>Opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening</i>	<i>19</i>
4	INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANER (IOP).....	23
4.1	IOP `ENS HENSIKT OG FUNKSJON	23
4.1.1	<i>Kravet om IOP i spesialundervisning</i>	<i>23</i>
4.1.1	<i>IOP som et ledd i den spesialpedagogiske tiltakskjede</i>	<i>24</i>
4.1.2	<i>IOP som et arbeidsverktøy</i>	<i>25</i>
4.1.3	<i>Lærers rolle i utformingen av læringsmål</i>	<i>26</i>
4.2	FØRINGER FOR LÆRERS VALG AV MÅL OG INNHOLD I IOP	27
4.2.1	<i>Et individorientert vs. et læreplanorientert utgangspunkt</i>	<i>27</i>
4.2.2	<i>Veilederen Spesialundervisning om innhold i IOP</i>	<i>28</i>
4.2.3	<i>Pedagogisk-psykologisk utredning.....</i>	<i>29</i>
4.3	MÅLOMRÅDER OG LIVSOMRÅDER	31
4.3.1	<i>Mål på ulike nivåer.....</i>	<i>31</i>
4.3.2	<i>Viktige målområder for elever med utviklingshemming.....</i>	<i>32</i>
4.3.3	<i>ICF og livsområder.....</i>	<i>35</i>
4.4	OPPSUMMERING AV TEORETISK OG EMPIRISK RAMME	39

5	FORSKNINGSDESIGN OG METODE	41
5.1	EN KVALITATIV TILNÆRMING	41
5.2	FORSKNINGSOPPLEGGET	42
5.2.1	<i>Hermeneutisk vitenskapstradisjon: forforståelse og tolking</i>	<i>43</i>
5.2.2	<i>IOP som dokument og datagrunnlag for forskning – noen kildekritiske vurderinger.....</i>	<i>44</i>
5.3	DATAINNSAMLING	46
5.3.1	<i>Rekruttering og utvalg</i>	<i>46</i>
5.3.2	<i>Kort beskrivelse av datamaterialet</i>	<i>47</i>
5.4	ANALYTISK FREMGANGSMÅTE	48
5.4.1	<i>Kvalitativ innholdsanalyse - tilnæringsmåter og kodingsramme</i>	<i>48</i>
5.4.2	<i>Gjennomføringen av fag-analysen.....</i>	<i>49</i>
5.4.3	<i>Gjennomføringen av ICF-analysen</i>	<i>50</i>
5.5	VURDERING AV RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET	54
5.5.1	<i>Reliabilitet – vurdering av studiens pålitelighet.....</i>	<i>55</i>
5.5.2	<i>Validitet – vurdering av studiens gyldighet.....</i>	<i>55</i>
5.5.3	<i>Vurdering av studiens overførbarhet</i>	<i>57</i>
5.6	FORSKNINGSETISKE HENSYN	57
5.6.1	<i>Behandling av personopplysninger og datahåndtering.....</i>	<i>58</i>
5.6.2	<i>Frivillig informert samtykke.....</i>	<i>59</i>
5.6.3	<i>Hensynet til utsatte grupper</i>	<i>59</i>
6	PRESENTASJON AV FUNN	60
6.1	PRESENTASJON AV FUNN FRA FAG-ANALYSEN	60
6.1.1	<i>Variasjon i bruk av IOP-maler og organisering av opplæringstilbudet.....</i>	<i>60</i>
6.1.2	<i>Ulike begreper brukes om «samme» fag/målområde</i>	<i>62</i>
6.1.3	<i>Høy representasjon av praktiske fag og tradisjonelle basisfag</i>	<i>63</i>
6.1.4	<i>Lav representasjon av fag knyttet til estetisk- og sosial kompetanse</i>	<i>65</i>
6.2	PRESENTASJON AV FUNN FRA ICF-ANALYSEN.....	67
6.2.1	<i>Læringsmålene i datamaterialet – noen forbehold i tolkning av funn.....</i>	<i>67</i>
6.2.2	<i>Høy andel av mål knyttet til læring og kunnskapsanvendelse</i>	<i>69</i>
6.2.3	<i>Lav andel av mål knyttet til egenomsorg og sosial kompetanse</i>	<i>71</i>
6.2.4	<i>Ingen målområder knyttes til selvbestemmelse.....</i>	<i>72</i>
6.3	DRØFTING AV HOVEDFUNN.....	73
6.3.1	<i>Hva vektlegges i IOPene til elever med utviklingshemming i videregående skole når det gjelder mål for opplæringen?</i>	<i>73</i>
6.3.2	<i>Er det behov for egen læreplan innenfor dette opplæringstilbudet?.....</i>	<i>75</i>
7	KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER.....	77
7.1	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON AV HOVEDFUNN	77
7.2	IMPLIKASJONER OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	78

7.2.1	<i>Implikasjoner for elever, lærere og PP-rådgivere</i>	78
7.2.2	<i>Implikasjoner på et systemnivå</i>	79
7.2.3	<i>Begrensninger ved studien og forslag til videre forskning</i>	80
LITTERATUR		82
VEDLEGG		89

Oversikt over figurer:

Figur 1:	AAIDDs multidimensjonale modell for menneskelig fungering.....	7
Figur 2:	ICFs modell for vekselvirkninger i ICFs begrepsapparat.	36
Figur 3:	Kodingsramme for ICF-analysen	51
Figur 4:	Representasjon av fag/områder i IOPene.....	63
Figur 5:	Fremstilling av resultater fra ICF-analyse: antall mål per. ICF kategori	69

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og temaets aktualitet

Temaet for denne masteroppgaven er *mål for opplæringen for elever med utviklingshemming i videregående skole*. Hovedfokuset ligger på tilrettelagt opplæring og opplæringstilbudene hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. Dette temaet engasjerer meg siden jeg selv har jobbet på en tilrettelagt avdeling på en videregående skole. Avdelingen hadde på den tiden 16 elevplasser, hvorav 10 av plassene var forbeholdt opplæringstilbudet arbeidslivstrening og 6 av elevplassene var forbeholdt opplæringstilbudet hverdagslivstrening. Alle elevene som gikk på denne avdelingen hadde spesialundervisning i helhetlig omfang, individuelt tilpasset opplæringstilbud, og individuelle opplæringsplaner (IOP) hvor mål fra ungdomsskolen ofte ble videreført. Opplæringstilbudets unike innhold og hensikt stod derimot frem som uklart. Sammenlignet med andre utdanningsprogram i videregående skole så opplevde vi at sentrale føringer for dette opplæringstilbudet var mangelfullt. Spørsmål vi stilte oss var; Hvilket innhold bør vi fokusere på i opplæringen til denne elevgruppen? Hvilke fag/målområder bør vektlegges? Hvilken kompetanse bør det siktes mot å lære elevene og hva er målet etter endt videregående opplæring? Å tilpasse til elevenes individuelle behov er nødvendig og en rettighet eleven har, men samtidig undret jeg meg over, og undrer fortsatt over, om det ikke likevel burde finnes noen felles målsettinger og føringer for dette opplæringstilbudet.

For elever som har spesialundervisning i helhetlig omfang er IOP-arbeidet og hva som vektlegges av mål i IOP av stor betydning for det opplæringstilbudet som eleven får. En IOP er en sentral del i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning og den skal bidra til å sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017). I NOU 2016:17 *På lik linje* (2016, s. 66) viser derimot utvalgets gjennomgang at opplæringsplanene for elever med utviklingshemming generelt er mindre målrettet og gjennomarbeidet enn de opplæringsplanene som gjelder for elever flest. Det er også generelt lite kvalitetssikring og testing av læringsutbytte for elever med spesialundervisning (NOU 2016:17, 2016, s. 67). Den ordinære undervisningen i skolen blir målstyrt ved krav om at undervisningen skal ta sikte på å tilføre elevene kompetanse som er fastsatt i det nasjonale læreplanverket, samt at skolene er pålagt å gjennomføre vurderinger som viser elevenes progresjon og undervisningens effekt opp mot målene i læreplanverket (NOU 2016:17, 2016, s. 68). Dette er ikke like godt ivare tatt i spesialundervisningen. IOP er den læreplanen

undervisningen til en elev med spesialundervisning skal gjennomføres på grunnlag av, men i rapporten *Inkludert eller segregert?* kommer det frem at så mange som fire av ti lærere som gir uttrykk for at IOP ikke primært utarbeides som redskaper for elevenes læring men som en dokumentasjon til myndighetene (Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009, s. 107). I Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* forklares det at dette skyldes at systemet for vurdering og oppfølging innenfor spesialundervisningen ikke fungerer godt nok (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 75). Elever med utviklingshemming vil dermed være prisgitt læreren som utformer læringsmålene i IOP, og som videre gjennomfører og vurderer opplæringen og læringsutbyttet.

Det er i dag lite kunnskap om innholdet i IOP for elever med utviklingshemming i videregående opplæring, og spesielt innenfor opplæringstilbudene arbeidslivstrening og hverdagslivstrening (NAKU, 2018a). I forskningsrapporten *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming* av Wendelborg, Kittelsaa & Wiik kommer det frem at det ikke er noen standardisering av opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming og at dette gir grobunn for store variasjoner i organisering av og innhold i tilbudet for denne elevgruppen (Wendelborg, Kittelsaa & Wiik, 2018, s. 76). Hvilket innhold i IOP som vektlegges for en elev med utviklingshemming i tilrettelagt opplæring i videregående opplæring vil dermed bli opp til hver enkelt skole og lærer å vurdere. Temaet for dette masterprosjektet fremstår derfor som veldig aktuelt i en spesialpedagogisk sammenheng.

1.2 Masterprosjektets tilknytning til IOP-studien

Dette masterprosjektet er knyttet til IOP-studien¹, som er en del av Gøril Moljords doktorgradsavhandling «*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*». Gøril Moljord er stipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO og i doktorgradsavhandlingen er det forholdet mellom ADL (dagliglivets aktiviteter) og teoretisk kunnskap, inkludering og etiske aspekter ved valg av opplæringsmål som står i fokus (Moljord, 2019). Avhandlingen består av tre delstudier. I første delstudie gjorde Moljord en systematisk gjennomgang av internasjonal lærplanforskning for denne elevgruppen fra 1994 til 2016. Her fant hun ut at hovedtendensen

¹ Vedlegg 1: Informasjon om IOP-studien

av tilnærmingen i studiene er rettet mot kognitivt-akademisk innhold og at denne type studier øker raskt i publiseringstakt sammenliknet med forskning rettet mot opplæring i ADL-ferdigheter (Moljord, 2019). I andre delstudie undersøkes hva som målbæres i norske skolepolitiske dokumenter for denne elevgruppen. Resultatene er ikke klare enda, men så langt kan det sies at denne elevgruppen ikke vies mye oppmerksomhet (Moljord, 2019). I tredje delstudie, IOP-studien som denne masteroppgaven er en del av, undersøkes IOP som prosess og produkt. Her står opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening i fokus, og metodene som benyttes er dokumentanalyse og fokusgruppeintervjuer av lærere. 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, som er prosjektleder for studien, har stått for rekruttering og datainnsamling. Jeg, Solveig R. Libeck, og en annen masterstudent, Fredrik E. Johansson, er prosjektmedarbeidere og bruker de innsamlede IOPene som datagrunnlag i hver våre masteroppgaver.

Å skrive masteroppgave i tilknytning til et doktorgradsprosjekt innebærer både muligheter og ansvar. Det gir en mulighet til å få innsikt i og erfaring med en forskningsprosess, og det gir mulighet til å benytte seg av allerede innhentet data. Prosjektgruppa har også samarbeidet om å identifisere IOPene og lage en IOP-matrise som gir en deskriptiv oversikt over det innsamlede datamaterialet. Fordelen med å være flere om å bearbeide datamaterialet er at det styrker tolkningsvaliditeten. Å være prosjektmedarbeider innebærer også et ansvar når det kommer til å dele erfaringer og kunnskap, og å forholde seg til juridiske og etiske hensyn når det gjelder datahåndtering. Disse temaene vil jeg komme nærmere inn på i metoddelen.

1.3 Formål med prosjektet og problemstilling

Formålet med dette prosjektet er å bidra til økt kunnskap om innholdet i opplæringen til elever med utviklingshemming i det videregående opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. Målet er å belyse hvilke målområder og livsområder som vektlegges i opplæringen gjennom å undersøke mål for opplæringen nedfelt i elevenes IOP. Med *målområder* menes her fag/områder som eleven har opplæring i, slik det er skrevet i elevenes IOP. *Livsområder* er et begrep fra ICF (Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse) som betegner områder som har med menneskelig fungering og livsutfoldelse å gjøre, men som ikke nødvendigvis er knyttet til et bestemt fag. Dette kan for

eksempel handle om å kunne kommunisere med andre eller å kunne fungere i arbeid. For å undersøke hvilke livsområder IOP-målene kan relateres til brukes nettopp ICF som kartleggingsverktøy. ICF er et helsefaglig klassifikasjonssystem utgitt av Verdens helseorganisasjon (WHO). Den overordnede målsettingen med ICF er å gi et felles språk som angår menneskelig fungering, samt å gjøre det mulig å klassifisere menneskers funksjonsevne relatert til deres mulighet for deltakelse i et sosialt liv, samfunnsliv og arbeidsliv (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 3). Dette omfatter både individuelle og kontekstuelle faktorer. Flere tidligere og lignende studier har brukt ICF og det virker som et godt analyseverktøy å benytte når det kommer til å analysere menneskers funksjonsevne relatert til livsområder og mulighet til deltakelse, eller begrensinger i deltakelse (Foley, Dyke, Girdler, Bourke & Leonard 2012, Arvidsson, Granlund, Thyberg & Thyberg, 2013). Konseptet deltakelse og deltakelsesrestriksjoner, som definert i ICF, er ifølge Arvidsson, Granlund, Thyberg & Thyberg (2013, s. 1264) høyst aktuelt for denne målgruppen og de 9 domene innenfor emneområdet aktivitet og deltakelse vil dermed legge grunnlaget for denne undersøkelsen.

Deltakelse og mestring av eget liv er også et overordnet mål i grunnopplæringen. Dette kan vi se i opplæringsloven og formålsparagrafen: *«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng»* (Opplæringslova, 1998, §1-1). Mestring av eget liv og deltakelse i et fellesskap er sentralt, og IOP sees i denne sammenheng på som et nyttig verktøy i opplæringen for å styrke individuelle forutsetninger som bidrar til dette.

Med utgangspunkt i bakgrunn og formål er problemstillingen som følger:

Hva vektlegges i individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med utviklingshemming i tilrettelagt opplæring i videregående skole når det gjelder mål for opplæringen?

Forskningsspørsmål:

- Hvilke fag/målområder vektlegges i IOPene?
- Hvilke livsområder kan IOP-målene relateres til basert på ICF sin klassifikasjon?

Metoden i prosjektet er en dokumentanalyse og forskningsspørsmålene peker på hva som vil være fokuset i analysen av IOPene. Tanken er at funnene gjennom denne undersøkelsen skal

legge grunnlag for diskusjon og drøfting av den overordnede problemstillingen.

Utgangspunktet er at det er målene i IOP som definerer innholdet i opplæringen og dermed også hva som vektlegges i opplæringstilbudet for denne elevgruppen. Hensikten med å bruke begreper knyttet til menneskelig fungering innenfor ulike livsområder definert av ICF i tolkingen av mål, er for å kunne se forbi faget/området som læringsmålet står under i IOP og heller se hva innholdet i målet faktisk er. Resultatene av denne undersøkelsen diskuteres i lys av relevant teori og empiri som er redegjort for i teoretisk og empirisk ramme (kapittel 2-4). Dette er også grunnen til at jeg har valgt å ha en rik beskrivelse av teoretisk og empirisk kontekst i oppgaven, og det er også denne konteksten resultatene er ment å være gyldige i.

1.4 Oppgavens oppbygning

I **kapittel 1** presenteres bakgrunn og temaets aktualitet, masterprosjektets tilknytning til IOP-studien, formål med prosjektet, og studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2, 3 og 4 danner oppgavens teoretiske og empiriske ramme: I **kapittel 2** gjøres det rede for definisjon og forståelse av utviklingshemming, sentrale trekk ved utvikling og læring og opplæringsbehov sett i et livsløpsperspektiv. I **kapittel 3** gjøres det rede for opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming i videregående opplæring, hva som preger dette i dag og hvordan det har vært sett i et historisk perspektiv. Dagens situasjon inkluderer gjeldene lovverk og retten til videregående opplæring og spesialundervisning, og opplæringstilbudene hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. I **kapittel 4** gjøres det rede for individuelle opplæringsplaner og sentrale føringer for valg av mål for opplæringen i en elevs IOP. Videre gjøres det rede for viktige målområder i opplæringen for ungdom med utviklingshemming og til slutt ICF og emneområdet aktiviteter og deltakelse.

I **kapittel 5** presenteres prosjektets forskningsdesign og metode for datainnsamling og analyse. I tillegg presenteres vurderinger som er gjort i forhold til reliabilitet og validitet, samt forskningsetiske hensyn. I **kapittel 6** presenteres resultater og funn fra undersøkelsen. Disse funnene diskuteres løpende etter hvert som de legges frem, og sees i lys av teoretisk og empirisk ramme. I siste kapittel, **kapittel 7** oppsummeres og samles trådene og det vil trekkes konklusjoner og gjøres noen vurderinger når det kommer til implikasjoner for praksis.

2 Utviklingshemming – utfordringer og opplæringsbehov

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for definisjon og forståelse av utviklingshemming. Her har jeg valgt å ta utgangspunkt i definisjonen til *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) og en relasjonell forståelse av utviklingshemming. Videre gjør jeg kort rede for sentrale trekk ved utvikling og læring hos personer med utviklingshemming. Til slutt belyses temaet opplæringsbehov hos ungdom med utviklingshemming sett i et livsløpsperspektiv. Her vil hovedfokuset ligge på ungdomstid og overgang fra skole til voksenliv.

2.1 Definisjon og forståelse av utviklingshemming

Utviklingshemming er i Norge en fellesbetegnelse for ulike grader av kognitiv funksjonsnedsettelse og kan defineres på flere måter (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 389). Definisjonen til AAIDD er ifølge Gomnæs & Rognhaug (2012, s. 389) den mest anvendte definisjonen på utviklingshemming internasjonalt. AAIDD definerer utviklingshemming slik:

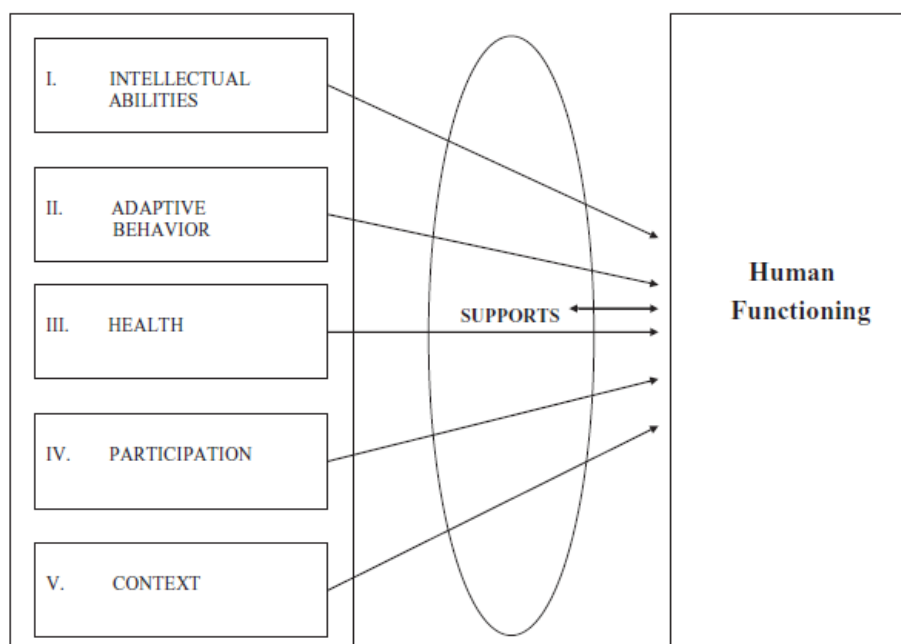
“Intellectual disability is characterized by significant limitations in intellectual functioning and in adaptive behaviour as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. The disability originates before age 18.” (AAIDD, 2010, s. 6).

Utviklingshemming innebærer her altså begrensninger i både intellektuell fungering og adaptive ferdigheter. Intellektuell fungering referer til generelle kognitive evner og inkluderer blant annet resonnering, problemløsning, abstraksjon, informasjonsbearbeiding og læring (Carr & O`Reilly, 2016c, s. 81). AAIDD definerer adaptive ferdigheter som evnen til tilpasning slik dette kommer til uttrykk i begrepsmessig, sosial og praktisk fungering (Carr & O`Reilly, 2016a, s.18). Begrepsmessig fungering handler blant annet om språk, leseferdighet, tallkunnskaper og evne til å organisere seg selv, sosial fungering handler om evnen til å opprettholde relasjoner og evnen til å forstå og følge sosiale regler, og praktiske ferdigheter inkluderer ferdigheter som er nødvendige for fungering i det daglige liv (ADL) (Carr & O`Reilly, 2016a, s. 18 og 19).

Når det kommer til å definere og kartlegge om utviklingshemming foreligger understreker AAIDD (2010, s. 7) at det må tas hensyn til følgende tilleggsfaktorer:

- begrensninger må sees i sammenheng med miljø og kontekst,
- det må tas hensyn til språklig og kulturelt mangfold,
- begrensninger sameksisterer ofte med styrker,
- målet med å beskrive begrensninger er for å vurdere grad av støtte,
- og med passende grad av støtte vil individuell fungering forbedres over tid.

Denne forståelsen av fungering hos mennesker med utviklingshemming presenteres i en modell som viser til fem dimensjoner som påvirker individuell fungering: intellektuell fungering, adaptiv atferd, helse, deltakelse og kontekst (AAIDD, 2010, s. 14). I tillegg er støtte sentralt i denne modellen og det illustreres slik:



Figur 1: AAIDDs multidimensjonale modell for menneskelig fungering. Hentet fra Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports (s. 286), av Buntinx and Schalock, 2010, Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities.

Støtte blir definert som: “nødvendig støtte for at en person skal kunne delta i aktiviteter knyttet til menneskelig fungering”. Støttebehov vurderes med utgangspunkt i de fem dimensjonene, og grad av støttebehov klassifiseres i fire grupper: periodisk, begrenset, omfattende og gjennomgripende støttebehov (Carr & O`Reilly, 2016a, s. 22-23).

AAIDD velger altså å beskrive et multidimensjonalt klassifiseringssystem som omfatter både individuelle og kontekstuelle forhold (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 391). Denne tilnærmingen som AAIDD-modellen viser til kan kalles for en relasjonell forståelse av utviklingshemming (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 390). Grunntanken i den *relasjonelle forståelsesmodellen* er at funksjonshemming oppstår i et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav og forventninger (Ellingsen & Sandvin, 2014, s.12). I skolen vil en IOP være et sentralt verktøy når det kommer til å styrke individets forutsetninger.

Tradisjonelt har funksjonshemming blitt ansett som en iboende egenskap ved individet (NOU 2016:17, 2016, s. 29). I Norge anvendes for eksempel det medisinske kodeverket ICD-10 (*International classification of diseases and related health problems, 10th edition*) utarbeidet av WHO for å sette diagnosen «psykisk utviklingshemming» (Grøsvik, 2008, s. 17). ICD-10 beskriver grader av utviklingshemming, lett-, moderat-, alvorlig-, og dyp psykisk utviklingshemming, rangert etter evnenivå og intellektuell fungering, hvor IQ, eller intelligenskvotient, uttrykker forholdene mellom mental alder og kronologisk alder (Grøsvik, 2008, s.18). Denne tradisjonelle måten å klassifisere utviklingshemming på oppfattes som en individuell og *medisinsk forståelsesmodell* (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 390). Norge har som medlem av WHO forpliktet seg til å anvende dette klassifiseringssystemet, men først og fremst innenfor medisinske fagområder (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 390). Innenfor skolen er det funksjonsbeskrivelser av eleven, og ikke diagnose, som skal være utløsende for spesialpedagogiske ressurser og tilretteleggingstiltak (Grøsvik, 2008, s.18). Spesialpedagogen bør likevel kjenne til hvordan utviklingshemming beskrives og klassifiseres fra andre faglige ståsted, også det medisinske, for å kunne vite når et barn bør henvises videre i systemet og for å kunne forholde seg til rapporter fra tverrfaglige utredninger (Næss, Engevik, Garrels, Gomnæs, Moljord & Sigstad, 2019, s. 397).

Som en reaksjon på den medisinske forståelsen av funksjonshemming ble det i Storbritannia utviklet en ny teoretisk forståelse av funksjonshemming, kalt den *sosiale modellen* (NOU 2016:17, 2016, s. 29). I den sosiale modellen legges det til grunn at funksjonshemming er skapt av samfunnsmessige barrierer og at funksjonshemming er uttrykk for den diskrimineringen og undertrykkningen som personer med funksjonsnedsettelse blir utsatt for (Ellingsen & Sandvin, 2014, s. 13). Som en følge av dette må problemer relatert til funksjonshemming løses ved at samfunnet tilpasses individet, og ikke omvendt. Denne

modellen har blitt utsatt for mye kritikk og noen hevder at de ikke kjenner seg igjen i det skarpe skillet mellom det kroppslige og det sosiale, og mener funksjonsnedsettelsen utgjør en viktig faktor i deres praktiske og sosiale liv (Ellingsen & Sandvin, 2014, s. 13). I den relasjonelle modellen så blir det altså ikke gjort et like skarpt skille mellom det individuelle (kroppslige) og samfunnets innretning. Tvert imot er det nettopp *samspillet* mellom individets forutsetninger og det eksterne miljøet som er i fokus. Det er gjennom dette samspillet at funksjonshemmingen oppstår (NOU 2016:17, 2016, s. 29). Den relasjonelle forståelsen er også relevant for å forstå hvordan en funksjonshemming oppstår som følge av en utviklingshemming. Utvalgets gjennomgang i NOU 2016:17 *På lik linje* (2016, s. 31) viser at manglende mestring (funksjonshemming) hos personer med utviklingshemming ofte møtes med tiltak som har som hensikt å behandle eller erstatte manglende evner og kompetanse hos individet. Dette er løsninger etter en individuell forståelse av funksjonshemming. Dersom en relasjonell forståelse skal legges til grunn for å ivareta deltakelse for elever med utviklingshemming i skole og arbeidsliv, må løsningene ligge i å både tilrettelegge krav og nedbygge barrierer, og samtidig styrke elevens individuelle forutsetninger og tilpasse støttebehov (NOU 2016:17, 2016, s. 31). Å styrke individuelle forutsetninger for å sikre deltakelse i eget liv og i et fellesskap er sentralt når det kommer til å utforme en IOP for elever med utviklingshemming i skolen.

Som en konsekvens av en slik tilnærming som illustrert i AAIDD-modellen betraktes utviklingshemming nå som en *fungeringsmåte*, fremfor som en tilstand (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 391). AAIDD-modellen fremstår derfor som konsistent med ICF-modellen som også reflekterer denne relasjonelle forståelsen av menneskelig fungering og funksjonshemming (Buntinx & Schalock, 2010, s. 284). ICF klassifiserer helseforhold og helserelaterte forhold, og målet med ICF er å beskrive hver enkelt menneskes situasjon innenfor et spektrum av helse- og helserelaterte domener. Videre gjøres beskrivelsen alltid innenfor en kontekst av miljøfaktorer (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 8). AAIDD skiller seg likevel fra ICF på tre måter: AAIDD er utviklet spesielt for å forstå og vurdere fungering hos mennesker med utviklingshemming, AAIDD definerer støtte som en sentral del av individuell fungering, og AAIDD har ingen klassifiseringskoder for administrative grunner (Buntinx & Schalock, 2010, s. 285). ICF er derimot nettopp utviklet for å kunne gi grunnlag for blant annet vitenskapelige undersøkelser, og å kunne benyttes som forskningsverktøy (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 5). Derfor var også ICF aktuell i denne sammenheng.

2.2 Sentrale trekk ved utvikling og læring

Den kognitive funksjonsnedsettelsen hos personer med utviklingshemming medfører lærehemninger av ulik grad (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 391). Dette innebærer mindre effektive strategier for innlæring og hukommelse, og nesten alltid en forsinket språkutvikling (Grøsvik, 2008, s. 30). Som en konsekvens av dette trenger ofte barn og unge med utviklingshemming lengre tid og ekstra støtte i opplæringen for å tilegne seg nye ferdigheter. Utviklingshemming medfører også utfordringer av ulik grad når det gjelder motorikk, sosial kompetanse og evne til å utføre dagligdagse aktiviteter (NAKU, 2019a). Utviklingshemming er derfor som regel ikke et avgrenset funksjonsproblem, men funksjonsnedsettelse på en rekke fungeringsområder (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 387).

Den sensoriske-, motoriske-, kognitive-, språklige- og sosiale utviklingen hos personer med utviklingshemming er påvirket av en balanse mellom risikofaktorer og beskyttende faktorer i den enkeltes liv (Carr & O`Reilly, 2016b, s. 45). Risikofaktorene knyttes til biomedisinske-, sosiale-, atferdsmessige-, og pedagogiske årsaksforklaringer som kan oppstå før fødsel, under fødsel eller etter fødsel. Biologiske årsaksforklaringer er knyttet til endringer av personenes genetiske materiale og kromosomsammensetning, mens sosiale-, atferdsmessige-, og pedagogiske årsaksforklaringer omfatter miljørelaterte faktorer som kan ha negativ påvirkning på barnets utvikling (Carr & O`Reilly, 2016b, s. 45). Beskyttelsesfaktorene knyttes til god psykisk helse, støtte og ressurser i familien, letthåndterlig temperament, «positiv» personlighet og optimisme, kontekstuelle faktorer og god koordinering og tilrettelegging av støttetjenester (Carr & O`Reilly, 2016b, s. 47).

Uavhengig av kjent eller ukjent årsak er det noen funksjonsvansker som er felles for personer med utviklingshemming, ut over at den kognitive utviklingen generelt går langsommere (Grøsvik, 2008, s. 30). Nedsatt evne til å forstå og anvende språk blir sett på som et kardinalsymptom på utviklingshemming (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 392). Samtidig har personer med utviklingshemming ofte vansker med å lære tilfeldig og å overføre egne erfaringer fra en situasjon til en annen (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 393). Mange vil derfor ha behov for tilrettelagte tiltak og systematisk opplæring i ferdigheter som barn flest lærer uten formell opplæring. I planleggingen av utviklingsstøtende tiltak og læring blir det viktig å kartlegge det enkelte barns individuelle forutsetninger. Dette innebærer barnets særlige vanskeområder, men også styrker og ressurser (Grøsvik, 2008, s. 30).

2.3 Mål og tiltak i et livsløpsperspektiv

Det har blitt et økt fokus på å vurdere alle tiltak overfor mennesker med utviklingshemming i et livsløpsperspektiv (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 398). Livsløpsperspektivet handler ifølge Tøssebro (2014, s. 219) om å se utviklingen gjennom livsløpet i den sosiale konteksten en lever i, og de samfunnsmessige endringene som finner sted. Dette innebærer målsettinger og tiltak som påvirker den enkeltes individuelle fungering, livsutfoldelse og muligheten til deltakelse i et samfunnsliv, samt et fremtidig arbeidsliv for den det er aktuelt for.

Opplæringsbehovene vil være individuelle innenfor den konteksten eleven er en del av og det er viktige at valg av mål og innhold i IOP styres av at det er funksjonelt for den enkelte i et livsløpsperspektiv (Næss et.al., 2019, s. 409).

2.3.1 Deltakelse og mestring av eget liv

Planleggingen av opplæringen må ifølge formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1-1) ha deltakelse og livsmestring som overordnet målsetting. For elever med utviklingshemming i videregående skole er det spesielt deltakelse og mestring knyttet til overgangen fra skole til et arbeidsliv/voksenliv som blir sentralt. I lys av livskvalitet som overordnet målsetting så understreker Næss et.al. (2019, s. 409) at det også er sentralt i opplæringen å finne frem til hvilke ferdigheter og fritidsaktiviteter som kan gi opplevelse av sosial tilhørighet, personlig utfoldelse og glede hos hver enkelt elev.

Deltakelse kan i en opplæringssammenheng sees på både som et mål og et middel, hvor deltakelse i meningsfulle aktiviteter blir et viktig middel for å fremme læring, utvikling og livskvalitet, samtidig som at deltakelse er et pedagogisk mål som kan fremme inkludering i et samfunnsfellesskap (Næss et.al., 2019, s. 406). Deltakelse forutsetter ikke bare fysisk tilstedeværelse i en aktivitet, men også at eleven er engasjert i den aktiviteten den deltar i. Dette påvirkes av hvordan elevens omgivelser legger til rette for engasjement, for eksempel gjennom stimulerende aktiviteter og relasjoner (Næss et.al., 2019, s. 406). Det er også viktig at eleven får bestemme over eget liv i samråd med dem som står en nær, og får mulighet til å delta og uttrykke seg på egne premisser i et inkluderende samfunn (Næss et.al., 2019, s. 406). Dette vil kreve en helhetlig planleggingsprosess som inkluderer alle livsarenaer og de støttepersonene som inngår i disse.

2.3.2 Ungdomstid og overgang fra skole til arbeidsliv

Ungdomstid blir sett på som overgangstid og en tid for å forberede seg til et selvstendig voksenliv (Paramenter, Harman, Yazbeck & Riches, 2016, s. 607). Overganger omtales som endringer i rolle eller sosial status og sees på som en integrert del av livsløpet (Tøssebro, 2014, s. 220). Overganger kan være forutsigbare og følge et noenlunde stabilt mønster, men de kan også bringe utfordringer og stress. I følge Tøssebro (2014, s. 220) kan overgangene i oppveksten til barn og unge med funksjonshemming være av den vanskelige sorten. Systemene er ikke alltid like innstilt på deres overganger. Ungdommer i videregående skole er forventet å mestre en rekke livsferdigheter. De funksjonelle livsferdighetene referer til et bredt spekter av kunnskaper og ferdigheter som antas å være essensielle for et selvstendig voksenliv (Paramenter et.al., 2016, s. 607). For ungdommer med utviklingshemming kan dette være en problematisk tid, og for foreldre og omsorgspersoner er denne perioden gjerne preget av bekymring. Ungdommene skal snart avslutte skolegangen sin, de trenger virksomhet på dagtid og spørsmål om hvor de skal bo og hva slags støttetjenester de trenger kommer opp (Kittelsaa & Tøssebro 2014, s. 173). Denne overgangen innebærer også skifte av kontaktpersoner, nye samarbeidsformer og at de mister trygge systemene og støttepersonene som har vært til stede gjennom barnehage og skole (Kittelsaa & Tøssebro 2014, s. 173). For ungdommen kan dette oppleves som en uforutsigbar tid. Innenfor hver enkelt kommune finnes det en del arbeids- og aktivitetstilbud, men det er snakk om et tilbud og ikke en lovfestet individuell rettighet (NAKU, 2018c). Hvilke valgmuligheter den enkelte har, vil derfor variere og å planlegge for en slik overgang blir viktig.

I internasjonal litteratur og forskning som omhandler opplæring og utdanning hos ungdommer med utviklingshemming har «*transition planning*» fått økt oppmerksomhet i (Brown, Wehmeyer, Webb & Seabrooks-Blackmore, 2017, s. 541). Overganger eller «*transition*» refererer i denne sammenheng til «*life changes, adjustments, and cumulative experiences that occur in the lives of young adults as they move from school environments to independent living and work environment* (Wehman, 2006, referert i Wehmeyer & Webb, 2012, s. 3). For ungdommer med utviklingshemming er det et spesielt stort behov for å legge en plan for fremtiden (Wehman og Targett, 2012, s. 35). Det anbefales å starte denne planleggingsprosessen når ungdommen er mellom 14-16 år, og at alle personer og tjenester som er en del av elevens liv involveres i prosessen (Wehman og Targett, 2012, s. 36). I forskningsrapporten *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming* har

Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2018, s. 10) sammenfattar en del faktorer fra internasjonal og nasjonal forskning som kan vere viktige i overgangen til voksenalivet for personer med utviklingshemming:

- involvering av ungdommen i fremtidsplanleggingen
- familieinvolvering
- individuelle planer
- opplæring og utprøving som virker forberedende for arbeid
- opplæring og utprøving som forbereder voksenalivet
- deltagelse i allmenn utdanning og inkludering med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse
- tverrfaglig samarbeid og planlegging på tvers av etater

For skolen kan en IOP vere et godt arbeidsdokument for denne planleggingen, hvor opplæringsmål utformes med tanke på hvilke ferdigheter og kompetanse som er nyttig for eleven i overgangen til et voksenaliv (Wehman og Targett, 2012, s. 35).

2.3.3 Individuelle planer

I Norge har alle med behov for langvarige og koordinerte helsetjenester rett til å få utarbeidet en individuell plan (IP) (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, § 7-1). En IP kan beskrives både som et verktøy i form av et planleggingsdokument, og som en strukturert samarbeidsprosess (Helsedirektoratet, 2017, s.84). En IP skal blant annet inneholde en oversikt over brukernes mål, ressurser, behov for tjenester, og en oversikt over hvilke tiltak som er aktuelle og hvem som skal ha ansvaret for disse (Helsedirektoratet, 2017, s.93). En IP vil derfor kunne vere et nyttig verktøy når det kommer til planleggingen av overgangene for elever som har behov for langvarige og koordinerte tjenester. Plikten til å utarbeide individuell plan følger av helse- og omsorgstjenesteloven, men i henhold til opplæringslova § 15-5 har skolen en plikt til å delta i samarbeid om utarbeiding og oppfølging av tiltak og mål i IP. En IOP kan vere en del av en elevs IP, men en IP kan ikke erstatte en IOP og motsatt (Utdanningsdirektoratet, 2017). I denne sammenheng kan det synes hensiktsmessig at utarbeidelsen av læringsmål i IOP og valg av målområder sees i sammenheng med mål i IP.

3 Videregående opplæring for elever med utviklingshemming

Dette kapittelet handler om opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming i videregående opplæring - hva som preger dette i dag og hvordan det har vært sett i et historisk perspektiv. Dagens situasjon inkluderer gjeldene lovverk og retten til videregående opplæring og spesialundervisning for elever med utviklingshemming, samt tidligere studier og rapporter om dagens praksis i tilrettelegging av opplæringstilbudet. Til slutt i kapittelet vil jeg gjøre rede for det tilrettelagte opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening.

3.1 Opplæring gjennom historien: fra segregering, til integrering, til inkludering?

Prinsippet om at alle barn – både på landet og i byen- skulle gå på skole ble innført med Allmueskolen i 1739 (Sjøvoll, 2009, s. 8). Følgende viser det seg derimot at alle barn er alle barn som blir ansett som såkalt opplæringsdyktige eller dannelsesdyktige (Sjøvoll, 2009, s. 9). De første spesialpedagogiske tilbudene kom ca. 100 år senere. Den første skolen for døve ble opprettet i 1825, for blinde i 1867 og skole for såkalt åndssvake i 1874 (NOU 1995:18, 1995, s.118). Når begrepet åndssvak nyttes om gruppen elever som fikk skolerett i 1874, gjelder dette først og fremst gruppen «evneretarderte barn» eller «lett» til «moderat» psykisk utviklingshemming etter nyere begrepsbruk (Sjøvoll, 2009, s. 8). Det råder altså fremdeles en enighet om at ikke alle elever kan dannes eller tilbys opplæring.

I 1881 vedtok Stortinget den første norske spesialskoleloven (Lov om abnorme Børns Undervisning) for opplæring av døve, blinde og åndssvake (evneretarderte), og med det kom rett og plikt til å gå på skole også for disse elevene (NOU 1995:18, 1995, s.119, Befring, 2012, s. 35). Formålet var å lære elevene opp til «praktisk livsvirksomhet» og forberedelse til konfirmasjonen for elever som hørte til statskirken (Sjøvoll, 2009, s. 9). Abnormskoleloven ble avløst av Lov av 4. juni 1915 om døve, blinde og åndssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke dannelsesdyktige åndssvake. De barna som ble sett på som ikke opplæringsdyktige, kunne etter denne loven i beste fall bli karakterisert som arbeidsdyktige (Befring, 2012, s. 35). Mot slutten av 1950-tallet ble det reist krav om tilrettelagt undervisning for åndssvake da de «kunne ha utbytte av annen opplæring tilpasset

deres evner og forutsetninger» (NOU 1995:18, 1995, s.119). Dette representerer et skifte i holdningene om dannings- og opplæringspotensialet til barn og unge med utviklingshemming. Et spesialskolesystem blir opprettet parallelt med den ordinære skolen hvor staten har ansvar for spesialskolene og kommunene for den ordinære skolen (Sjøvoll, 2009, s.10).

Fram til slutten av 1960-årene bar omsorgen for personer med funksjonshemming preg av å være en «særomsorg». Ved endring av grunnskoleloven i 1975, kjent som «integreringsloven», ble spesialskoleloven opphevet og reglene om spesialundervisning tatt inn i grunnskoleloven og i lov om videregående opplæring av 1974 (NOU 1995:18, 1995, s.119). Dette var en milepæl som la grunnlaget for en ny æra ved at absolutt alle barn og unge fikk rett til opplæring uansett individuelle forutsetninger for å lære (Befring, 2012, s. 39). Med det kom påpekingen av elevens rett til likeverdige skoletilbud, og dette skulle sikres gjennom individuelle læreplaner, senere kalt individuelle opplæringsplaner (IOP) (Sjøvoll, 2009, s. 14). I praksis betyr dette at elevens behov skal være retningsgivende for utvikling av opplæringstilbudet, og at behovet skal klargjøres ved sakkyndig vurdering. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) er pålagt dette ansvaret, og skal som sakkyndig instans foreta faglige utredninger, samt samordne utredninger som andre sakkyndige spesialtjenester utfører (eks. medisinske/psykiatriske utredninger) (Sjøvoll, 2009, s. 14).

I 1982 vedtok stortinget at ungdommer med særskilte behov skulle ha fortrinnsrett til videregående opplæring, noe som ikke ble iverksatt før flere år senere (Tangen, 2012, s. 647). Med dette startet utviklingen av opplæringstilbud til elever som ikke kunne forventes å følge ordinære læreplaner i videregående skole (Tangen, 2012, s. 647). I 1994 fikk all ungdom en bindende rett til videregående opplæring, og ungdom med særskilte behov fikk rett til inntak på særskilt grunnlag. Ved Reform 94 kom også muligheten for dokumentert delkompetanse, som nå heter dokumentert grunnkompetanse (Tangen, 2012, s. 648). Det vil si at elever som ikke får full yrkes- eller studiekompetanse nå har rett på et kompetansebevis som viser den kompetansen eleven har oppnådd etter endt videregående opplæring. I 1998 kom felles lov for grunnskole og videregående opplæring. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova) er gjeldene i dag og retten til videregående opplæring behandles i opplæringslovas kapittel 3 og retten til spesialundervisning i kapittel 5.

Da det primært er integreringstanken rundt denne elevgruppen som har vært rådende i lang tid i norsk utdanningshistorie, ble inkluderingsbegrepet for første gang brukt i Reform 97 med UNESCOs Salamancadeklarasjon fra 1994 som referansepunkt (NOU 2009:18, 2009, s. 31). Mens integrering har fokus på det som føres inn i helheten, har inkludering som mål å endre helheten (for eks. skolen) slik at den passer alle (NOU 2009:18, 2009, s. 248). Det sentrale ved inkludering er at alle skal oppleve å være en likeverdig deltaker i fellesskapet (Befring, 2012, s. 43). Norge har i nyere tid også forpliktet seg i ulike internasjonale konvensjoner som legger føringer for skoletilbudet til barn med særskilte behov i dag (NAKU, 2019b). Etter ratifisering av FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) forplikter Norge seg til å sikre et inkluderende utdanningssystem på alle nivåer, samt livslang læring for personer med nedsatt funksjonsevne (Utenriksdepartementet, 2006, s. 9). Og i ratifisering av FNs konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen) forplikter Norge seg til at det skal legges til rette for at barn med funksjonshemminger har effektiv adgang til undervisning, opplæring, helsetjenester og forberedelse til arbeidslivet på en måte som best mulig fremmer barnets sosiale integrering og personlige utvikling (NAKU, 2019b). I dag er likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 85). Tilpasset opplæring gjelder både for de som følger ordinær opplæring og for de som mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Etter tusenårsskifte beskriver Wehmeyer, Shogren & Brown (2018, s. 534) at vi har beveget oss fra *hvor* og *hvordan* elever med utviklingshemming får opplæringen sin, til *hva* det er de skal lære. En konsekvens av dette har vært et større fokus på tradisjonelle skolefag og at elever med utviklingshemming skal ha «tilgang» til nasjonale læreplaner som gjelder alle elever. Dette har hatt påvirkning på hvordan vi tenker innhold i opplæringen for elever med utviklingshemming i dag. Næss et.al. (2019, s. 408) skriver blant annet at på bakgrunn av endring i forståelsen av utviklingshemming kan det være nyttig å bevege seg fra en ensidig ADL-tradisjon til ideen om funksjonelle livsferdigheter. Tanken er da at akademiske kunnskaper og skolefaglige ferdigheter kan gjøres funksjonell ved at den knyttes til elevens dagligliv og konkrete livserfaringer. Det sentrale i denne tenkningen er at læringsinnholdet man velger å bruke tid på skal være meningsfullt og funksjonelt for den enkelte i et livsløpsperspektiv (Næss et al., 2019, s. 409).

3.2 Dagens situasjon – intensjoner og praksis

3.2.1 Rettigheter og muligheter

Ifølge opplæringslova § 3-1 (1998) har all ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, rett til tre års heltids videregående opplæring. Videregående opplæring består av 13 forskjellige utdanningsprogram, 5 studieforberevende og 8 yrkesfaglige.

Hensikten med de studieforberevende utdanningsprogrammene er å oppnå studiekompetanse som kvalifiserer til høyere utdanning, og hensikten med yrkesfaglige utdanningsprogram er å oppnå yrkeskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). I spesialundervisningen skal det legges særlig vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Innholdet i opplæringstilbudet skal gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringa, i forhold til andre elever og i forhold til de opplæringsmål som er realistiske for eleven selv (Opplæringslova, 1998, §5-1). For elever som får spesialundervisning skal det utarbeides en IOP. Planen skal vise mål for og innhold i opplæringa, og hvordan opplæringa skal drives (Opplæringslova, 1998, §5-5). Elever som har rett til spesialundervisning har også rett til videregående opplæring i inntil to år ekstra når eleven trenger det i forhold til egne opplæringsmål (Opplæringslova, 1998, § 3-1). For elever med utviklingshemming kan det ofte være behov for ekstra tid for å nå sine opplæringsmål.

For elever med utviklingshemming kan lære kandidatordningen i ulike yrkesfag være et godt alternativ (NAKU, 2018b). Lære kandidatordningen er tilpasset de som ønsker videregående opplæring i bedrift, men som ikke har forutsetninger for å oppnå full yrkeskompetanse. Som lære kandidat erstattes læreplanen med en individuell opplæringsplan og det tas sikte mot en grunnkompetanse som skal rette seg mot et reelt behov i arbeidslivet og gi grunnlag for varig arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2015). Til tross for lære kandidatordningen er det få elever med utviklingshemming som mottar dette tilbudet. De fleste elever med utviklingshemming i videregående opplæring har et tilrettelagt opplæringstilbud i egne grupper (NAKU, 2018b).

3.2.2 Tilretteleggingen av opplæringstilbudet

Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2018) presenterer i forskningsrapporten *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming* resultater fra en undersøkelse om videregående skolars tilrettelegging for elever med utviklingshemming, med fokus på framtidig

arbeidsdeltakelse. De blant annet at forventningene til denne elevgruppens kompetanseoppnåelse og deres opplæringstilbud ofte er påvirket av holdninger og det liv som en tror venter dem etter endt skolegang (Wendelborg, Kittelsaa og Wik, 2018, s. 111). Dersom skolen forventer at voksenlivet til denne elevgruppen vil orientere seg mot kommunale dagtilbud, kan faglig innhold og forventninger til hva elevene skal lære seg bli lagt lavere enn om en tror at elevene har et voksenliv orientert mot et arbeidsliv (Wendelborg, Kittelsaa og Wik, 2018, s. 111). Lave forventninger til læringspotensial synliggjøres også ved at det ikke er etablert utdanningstilbud etter videregående opplæring for denne elevgruppen, noe som videre kan bidra til å opprettholde et livsløp for personer med utviklingshemming som på alle områder skiller seg fra det som gjelder for andre (NOU 2016:17, 2016, s. 69).

Videre oppgir Wendelborg, Kittelsaa og Wiik (2018, s. 151) at tilhørighet til et utdanningsprogram synes å være underordnet for elever med utviklingshemming. Det er ofte ikke er samsvar mellom det utdanningsprogrammet de tilhører og det tilbudet de får. Undersøkelsen viser at mange elever med utviklingshemming er løst tilknyttet det studieforberevende utdanningsprogrammet studiespesialisering og tilhører det spesielt tilrettelagte opplæringstilbudet hverdagslivstrening eller arbeidslivstrening (Wendelborg, Kittelsaa og Wiik, 2018, s. 151). Wendelborg, Kittelsaa & Wiik (2018, s. 81) mener at denne måten å organisere opplæringstilbudet på også er årsaken til det tilsynelatende paradokset at det er flest elever med utviklingshemming som tilhører det mest teoritunge utdanningsprogrammet studiespesialisering. Tilhørigheten til et ordinært utdanningsprogram synes derfor å være mer formell enn reell for elever med utviklingshemming i videregående skole. I utgangspunktet har elever med utviklingshemming, på lik linje som alle andre, rett til å søke på det utdanningsprogrammet de selv ønsker, men på grunn av etableringen av de særskilte opplæringstilbudene i egne grupper så synes det likevel som om at valgmuligheten innenfor videregående opplæring for denne elevgruppen er snevrere enn for andre elever.

3.2.3 Innhold i IOP og læringsutbytte

Når det gjelder innhold i IOP oppgir caseskolene i forskingsrapporten *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming* at det legges vekt på opplæring i sosial kompetanse, grunnleggende ferdigheter i alle fag og faglig kunnskap, i rangert rekkefølge (Wendelborg, Kittelsaa og Wiik, 2018, s. 88). Det kommer også frem av undersøkelsen at caseskolene forsøker å integrere fellesfagene inn i læringsaktiviteter knyttet til praktiske fag

og ADL/arbeidstrening, og at det legges stor vekt på selvhjelpsferdigheter (Wendelborg, Kittelsaa og Wiik, 2018, s. 110). Det finnes ellers lite forskning om innhold i IOP og i opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming i videregående skole i Norge (NAKU, 2018a). Noen internasjonale studier av mål i eksisterende IOPer til elever med utviklingshemming viser at IOPene har et stort forbedringspotensial med tanke på å være tydelige og funksjonelle, og tilstrekkelig fundert på kartlegging (Næss et. al., 2019, s. 404). Videre viser ulike rapporter fra nasjonale myndigheter at elever med utviklingshemming generelt møtes med for lave forventninger og for lavt læringstrykk i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 71, NOU 2016:17, 2016, s. 64). Nasjonal forskning viser også at kvaliteten i opplæringen for elever med utviklingshemming ikke ivaretas i tilstrekkelig grad innenfor verken inkludering, deltakelse i fellesskapet eller læringsutbytte (Bachmann, Haug og Nordahl, 2016, s. 37). Situasjonen for voksne med utviklingshemming på ulike livsområder viser at livet etter endt skolegang for denne elevgruppen skiller seg i vesentlig grad fra andre elever (NOU 2016:17, 2016, s. 71). Få med utviklingshemming deltar i arbeidslivet og i høyere utdanning, de fleste som er diagnostisert med utviklingshemming mottar uføretrygd fra fylte 18 år og er tilknyttet kommunale dagtilbud, og de fleste eier ikke egen bolig men bor i bofellesskap (NOU 2016:17, 2016, s. 71).

Samlet sett så ser vi at vi fortsatt har et stykke igjen å gå når det kommer til å sikre et likeverdig opplæringstilbud for elever med utviklingshemming. Denne elevgruppen mottar jevnt over et dårligere opplæringstilbud enn andre elever i skolen, både når det gjelder mål og rammer for opplæringen og når det gjelder læringsutbytte (NOU 2016:17, 2016, s. 67)

3.2.4 Opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening

IOPene som utgjør datamaterialet i denne undersøkelsen er samlet inn fra opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. Dette opplæringstilbudet danner dermed den empiriske konteksten som dataene både er hentet fra og tolkes inn i. Etter søk pr. 05.05.19 på utdanningsdirektoratets nettsider gis det ingen informasjon om opplæringstilbudene hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. Utdanningsdirektoratet (2017) viser til Veilederen Spesialundervisning (se kap.4) når det kommer til elever som har særskilte behov i videregående opplæring. På nettsiden www.vilbli.no, som er fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring, er det ulikt hvordan fylkene presenterer alternative opplæringstilbud og tilrettelagt opplæring.

Ved søk på “hverdagslivstrening” og «arbeidslivstrening» i et søkefelt på vilbli.no på samme dato, kommer det opp tilleggsinformasjon om opplæringstilbudet fra følgende fylker: Oslo, Vestfold, Vest-Agder og Rogaland. Datamaterialet for dette prosjektet er innhentet fra Oslo kommune og jeg vil derfor ta utgangspunkt i informasjon som gis om dette tilbudet i denne kommunen. Det er viktig å nevne her at informantene har samtykket til at navn på kommune og navn på det aktuelle opplæringstilbudet opplyses om. Oslo kommune (2019) presenterer opplæringstilbudet slik:

Spesialundervisning i egne grupper – hverdagslivstrening

Utdanningsprogram: studiespesialisering

«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. Innholdet i opplæringen blir tilpasset den enkelte elevs opplæringsbehov ut fra sakkyndig vurdering.»

Spesialundervisning i egne grupper – arbeidslivstrening

Utdanningsprogram: studiespesialisering

«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 beskrevet i den sakkyndige vurderingen, er innholdet i opplæringen blant annet å gjøre eleven mest mulig selvstendig i tilrettelagt arbeid/vernet bedrift og forberede eleven til et mest mulig selvstendig voksenliv.»

Disse beskrivelsene sier noe om elevgruppens behov for oppfølging og avvik fra kompetansemål. Det sier derimot lite om innholdet i opplæringen og hvilken kompetanse som er ment å oppnå. Det vises til individuelle opplæringsbehov ut fra sakkyndig vurdering. Under arbeidslivstrening gis det en pekepinn på hva som forventes etter videregående opplæring. Målet er å gjøre eleven mest mulig selvstendig i tilrettelagt arbeid/vernet bedrift og forberede elevene på et mest mulig selvstendig voksenliv. Når det kommer til innhold i opplæringen og fag- og timefordeling henvises det til den enkelte skole.

Oslo kommune (2019) oppgir 6 skoler som har særskilt tilrettelagte grupper med hverdagslivstrening. To av gruppene er særskilt tilrettelagt for elever med autismespekterforstyrrelser. Det vil si at det er 4 aktuelle skoler i denne sammenheng. Når det gjelder arbeidslivstrening oppgir Oslo kommune 8 skoler som har dette tilbudet. To av skolene har både hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. Det vil si at det er totalt 10 skoler i Oslo som oppgir å ha opplæringstilbudene hverdagslivstrening og/eller arbeidslivstrening, hvor man kan anta at målgruppen primært er elever med utviklingshemming. Samlet sett gir nettsidene til disse 10 skolene en del informasjon om innholdet i opplæringen:

Hverdagslivstrening

Her beskrives det blant annet at opplæringen tar sikte på å gjøre elevene mest mulig selvstendige i eget liv og at det skal legges til rette for utvikling og egenaktivitet. Mål om at elevene skal oppleve mestring og deltakelse i skolehverdagen er fremtredende hos de fleste skolene. En skole presiserer at de langsiktige målene skal utformes ut ifra hva vil eleven ha nytte av etter endt videregående opplæring. Elevene får sin opplæring gjennom individuelt tilpassede opplæringsplaner og fagområder som går igjen er kommunikasjon/alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), motorisk utvikling, musikk, sosial utvikling, sansestimulering og hverdagslivstrening/ADL.

Arbeidslivstrening

Et viktig mål for opplæringen som går igjen her er at opplæringen tar sikte på å forberede til en meningsfull arbeids, bolig- og fritidssituasjon, og et mest mulig selvstendig liv. Opplæringen retter seg mot det ungdommen skal gjøre etter fullført videregående skole, og det legges stor vekt på selvstendighet, arbeidslivsferdigheter og sosial fungering. Elevene får sin opplæring gjennom individuelt tilpassede opplæringsplaner og fagområder som går igjen er basisfag som norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag, engelsk og kroppsøving. I tillegg beskrives fagområder som hverdagslivstrening, boligtrening, ADL-trening, selvstendighetstrening, språk- og kommunikasjonstrening, musikkterapi og arbeidslivstrening. Hvordan arbeidslivstreningen gjennomføres beskrives ganske konkret hos flere skoler. Læringsaktiviteter innenfor arbeidslivstrening er blant annet kantinearbeid, verksted- og vaktmestertjenester, praktiske oppgaver og oppdrag for skolen, kontorlag, formgivningsfag og ungdomsbedrift. Ungdomsbedriftene tar sikte på å gi elevene arbeidserfaring og direkte læring til arbeidslivet.

Samlet sett bærer skolenes målsettinger for elevene innenfor dette opplæringstilbudet preg av å være rettet mot et mest mulig selvstendig og meningsfullt liv etter videregående opplæring. Det kan også se ut som om at innholdet i opplæringen er en blanding av opplæring i tradisjonelle skolefag og praktisk læring, spesielt innenfor arbeidslivstrening. Dette er i tråd med hva som litteraturen sier er viktige målområder for denne elevgruppen (jf. punkt 4.3.2). Det sentrale er at opplæringen skal være *individuell* tilpasset og at valg av målområder i IOP må styres av hva eleven har behov for å lære. Dette er også et av de grunnleggende prinsippene for arbeid med individuelle opplæringsplaner (Nordahl & Overland, 1997, s. 68).

Oppsummering av dagens situasjon i opplæringstilbudet i videregående skole

Elever med utviklingshemming har rett til å søke på det utdanningsprogrammet de selv ønsker, på lik linje med andre elever. Elevene har også rett på spesialundervisning hvis de ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Det skal da utarbeides en IOP og valg av mål for opplæringen skal gi eleven et forsvarlig utbytte i forhold til de opplæringsmål som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998, § 5-1). De fleste elever med utviklingshemming i videregående skole er likevel tilknyttet det særskilt tilrettelagte opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. Dette til tross for at lærekandidatordningen kan være et godt alternativ, spesielt for de elevene hvor deltakelse i et arbeidsliv er aktuelt. Det er ofte lite sammenheng mellom det utdanningsprogrammet elever med utviklingshemming tilhører og det opplæringstilbudet de faktisk får. Når det gjelder innholdet i opplæringen så kommer det frem av rapporten *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming* at caseskolene legger mest vekt på opplæring i sosial kompetanse, grunnleggende ferdigheter i alle fag og faglig kunnskap, i rangert rekkefølge. De forsøker også å integrere fellesfagene inn i læringsaktiviteter knyttet til praktiske fag og ADL/arbeidstrening (Wendelborg, Kittelsaa og Wiik, 2018, s. 110). Det finnes få offentlige kilder som beskriver innhold i opplæringstilbudene hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. Den mest spesifikke og konkrete informasjonen finner vi på skolenes nettsider. Skolenes målsettinger for elevene innenfor dette opplæringstilbudet bærer preg av å være rettet mot et mest mulig selvstendig og meningsfullt liv etter videregående opplæring og det presiseres at de langsiktige målene skal utformes ut ifra hva eleven vil ha nytte av etter endt videregående opplæring, både når det gjelder tradisjonelle skolefag og praktisk læring. Det finnes ellers lite informasjon om innholdet i opplæringen til denne elevgruppen.

4 Individuelle opplæringsplaner (IOP)

I dette kapittelet behandles temaet individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med utviklingshemming i videregående opplæring. Først gjøres det rede for hva en IOP er, hvor arbeidet med IOP trer inn i den spesialpedagogiske tiltakskjeden og hvilken funksjon en IOP har i det daglige arbeidet for læreren. Videre gjøres det rede for sentrale føringer for valg av mål for opplæringen i en elevs IOP, og hva litteraturen sier er viktige målområder i opplæring for ungdommer med utviklingshemming. Til sist gjøres det rede for ICF og emneområdet aktiviteter og deltakelse. Dette emneområdet dekker ifølge ICF hele skalaen av livsområder som har angår en persons livsutfoldelse og deltakelse i eget liv og sosialt liv, og livsområdene er i denne sammenheng ment å benyttes som kartleggingsgrunnlag i analysen av IOP-målene.

4.1 IOP`ens hensikt og funksjon

4.1.1 Kravet om IOP i spesialundervisning

Kravet om IOP for elever med spesialundervisning ble formelt innført med opplæringslova av 17.juli 1998 (Nilsen, 2015, s. 112). Loven bestemmer at det skal utarbeides en IOP for alle elever som får spesialundervisning, og at planen skal angi mål for og innhold i opplæringen og hvordan opplæringen skal drives (opplæringslova, 1998, § 5-5). Bakgrunnen for å innføre IOP var ifølge Nilsen (2015, s. 112) særlig knyttet til tre faktorer: juridiske, økonomiske og pedagogiske hensyn. Juridisk sett skal IOP bidra til å konkretisere og følge opp den enkelte elevs rett til spesialundervisning, økonomisk sett skal IOP ivareta hensyn til en gjennomtenkt og realistisk bruk av ressursene som settes inn, og pedagogisk sett skal arbeid med IOP bidra til å sikre kvalitet på spesialundervisningen slik at innholdet i opplæringen er godt tilpasset de forutsetninger og behov eleven har (Nilsen, 2015, s. 113). Opplæringslova (1998, § 5-5) krever også at skolen en gang i året skal utarbeide en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått, og en vurdering av elevens utvikling ut ifra de målene som er satt i den individuelle opplæringsplanen. Skolen plikter å sende denne oversikten og vurderingen til eleven eller til foreldrene til eleven, og til den pedagogisk-psykologiske tjeneste i kommunen (opplæringslova, 1998, § 5-5).

4.1.1 IOP som et ledd i den spesialpedagogiske tiltakskjede

Arbeidet med IOP inngår i en større tiltakskjede for spesialundervisning, som er et system av flere ledd for å avklare og ivareta retten til spesialundervisning (Nilsen, 2015, s. 114).

Utdanningsdirektoratet (2017) gir i Veilederen Spesialundervisning utdypende informasjon om når retten til spesialundervisning trer inn og om saksgangen. Saksgangen kan deles opp i seks faser: 1) bekymringsfasen, 2) henvisning til PPT, 3) sakkyndig vurdering av elevens behov, 4) vedtaksfasen, 5) planlegging og gjennomføring og 6) evaluering og veien videre.

Arbeid med utforming av IOP trer inn i planleggings- og gjennomføringsfasen. I forkant har PPT utarbeidet en sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen skal vise elevens særskilte behov og hvilket opplæringstilbud som anbefales (Opplæringslova, 1998, § 5-3).

Den sakkyndige vurderingen har dermed to hovedelementer: utredning og tilråding.

Utredningen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, hva elevens vansker er og hvorfor eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. *Tilrådingen* skal gi skolen informasjon om hvilket opplæringstilbud PPT anbefaler og mener vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud, herunder PP-tjenestens vurdering av elevens realistiske opplæringsmål (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 46).

Ifølge Veilederen Spesialundervisning må elevens realistiske opplæringsmål ta utgangspunkt i læreplanene for fag, som definerer den kompetansen eleven skal ha tilegnet seg i faget etter ulike trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 51). Videre beskrives det at dersom det er behov for større eller mindre avvik fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06) må dette synliggjøres i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 51). For elever som er tilknyttet opplæringstilbudene hverdagslivstrening og arbeidslivstrening gjøres det vedtak om avvik fra alle kompetansemål og gis spesialundervisning i helhetlig omfang (Oslo kommune, 2019). Innenfor dette opplæringstilbudet styres innholdet i opplæringen av elevens behov beskrevet i sakkyndig vurdering. Utredningen PPT gjør i denne sammenheng vil dermed være avgjørende for det opplæringstilbudet som utformes for den enkelte elev. På grunnlag av sakkyndig vurdering må skolen fatte et enkeltvedtak før spesialundervisning iverksettes (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 57). Enkeltvedtaket skal blant annet si noe om innholdet i opplæringen, hva slags opplæringstilbud som skal gis og realistiske opplæringsmål for eleven. Dersom enkeltvedtaket avviker fra sakkyndig vurdering må skoleeier begrunne dette med hvorfor de mener at eleven likevel får et forsvarlig opplæringstilbud som oppfyller retten til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-3).

4.1.2 IOP som et arbeidsverktøy

En IOP har ikke bare en administrativ funksjon for å innfri formelle krav, men skal også være et pedagogisk redskap og et arbeidsverktøy for skolen/læreren. Sammen skal dette sikre at elevens opplæringstilbud blir i samsvar med det som eleven har rett til etter enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 69). Tidligere norske undersøkelser viser at IOP ofte fungerer som en «huskelapp» og «bakhodemodell» for læreren som bidrar til bevisstgjøring og oppmerksomhet om elevens opplærings- og tilpasningsbehov (Nilsen, 2015, s.118). En IOP kan dermed ikke sees på som en alternativ læreplan som skal angi rammer for innholdet i opplæringen i sin helhet, men må sees på som et produkt av lærerens planleggingsprosess. Produktet IOP viser hvilke mål læreren har vektlagt i opplæringsperioden, og hvordan læreren har tenkt gjennomføring og vurdering av spesialundervisningen. Begrepet opplæring betyr i denne sammenhengen noe mer enn innholdet i et fag. Det innebærer også andre viktige deler av opplæringens innhold, som arbeidsmåter, langsiktige målsettinger og organisering (Nordahl & Overland, 1997, s. 36). Læreren kan også justere IOP dersom det er nødvendig og en IOP må derfor sees på som et levende dokument som skal brukes aktivt i det daglige arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 76). Dette er også ifølge Nordahl & Overland, (2015, s. 107) en av betingelsene for at en IOP skal kunne realiseres i praksis.

Utforming av IOP tar ofte utgangspunkt i en IOP-mal. Verken Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet har ønsket å framheve en enkel mal og det finnes derfor en rekke maler for arbeidet med IOP (Aarnes, 2013, s. 14). Utdanningsdirektoratet (2017, s. 70) mener at en IOP kan lages på mange måter, men for at en IOP-mal skal være god bør den: ha en enkel form, være lett å forstå, være relativt enkel å utfylle, ha en logisk oppbygning, vise helhet for og sammenheng i elevens opplæringstilbud, og gi et godt grunnlag for evaluering. Ellers legges det opp til at skolen må ta stilling til hvilken form en IOP bør ha for at det skal bli et godt arbeidsverktøy for læreren (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 69). IOP-maler som er laget av blant annet Utdanningsdirektoratet² og skoleeiere er derfor veiledende for skolene. For den enkelte lærer som skal utforme IOP, og for den enkelte elev som skal få spesialundervisning basert på innhold i IOP, så vil IOP-malen ha en viktig funksjon. Ofte er det slik at det en mal ber om, er det man «svarer» på. Statlig spesialpedagogisk tjeneste (statped) har med grunnlag i dette utarbeidet en deltakelsesfokuset IOP-mal tilpasset elever

² Mal - Individuell opplæringsplan (IOP) av Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/maler--spesialundervisning/>

med omfattende og kombinerte lærevansker (multifunksjonshemming) (Statped, 2019). Den deltakelsesfokuserede IOP-malen har blitt til fordi mange lærere har etterlyst alternativer til tradisjonelle IOP-maler. Målkategoriene i tradisjonelle IOP-maler kan være vanskelig anvendbare for denne elevgruppen, og de legger i begrenset grad til rette for en helhetlig framstilling av målsettinger og pedagogisk praksis (Statped, 2019). Den deltakelsesfokuserede IOP-malen legger til grunn en tenkning hvor deltakelse betraktes både som mål og middel i det pedagogiske arbeidet, og søkelyset rettes mot læring av kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig for eleven å utvikle økt grad av deltakelse i aktiviteter som er betydningsfulle i elevens liv, både nå og i fremtiden (Statped, 2019). Dette eksemplet viser hvilken sentral rolle en IOP-mal kan ha i planlegging av opplæringen til elever med behov for spesialundervisning.

4.1.3 Lærerens rolle i utformingen av læringsmål

Planlegging er en viktig del av lærerens arbeid og planleggingsfasen i spesialundervisningen starter med utforming av IOP. Utforming av læringsmål og valg av målområder av sentralt i dette arbeidet (Buli-Holmberg, 2015, s. 90). Hensikten med planleggingsarbeidet er at undervisningen og læringsaktivitetene som gjennomføres skal være intensjonale og bygge på målsettingene for opplæringen. Planleggingen utgjør dermed et viktig bindeledd mellom de nasjonale føringene og pedagogisk praksis, og det er i planleggingsfasen at lærerne tolker læreplanen og andre styrende dokumenter og gjør tilpasninger til enkeltelever (Imsen, 2009, s. 397). I planleggingsarbeidet kreves det didaktisk kompetanse og en modell for planlegging av undervisning som har fått stor utbredelse er didaktisk relasjonstenkning (Imsen, 2009, s. 405). Modellen bygger på ideen om at det er en sammenheng mellom følgende faktorer når det kommer til å planlegge for læring: elev- og lærerforutsetninger, mål, materielle forutsetninger, læringsaktiviteter, innhold og vurdering. Det finnes flere modifikasjoner av denne modellen og noen benytter blant annet begrepet elevforutsetninger, rammefaktorer og arbeidsmetoder (Nordahl & Overland, 1997, s. 161). De ulike faktorene i modellen kan ifølge denne tenkningen ha stor innvirkning på realiseringen av en IOP, og det er derfor vesentlig å ta hensyn til alle faktorene i planleggingsprosessen (Nordahl & Overland, 1997, s. 161).

Tilpasset opplæring vil uansett være sterkt kontekstavhengig og kreve god kjennskap til den eleven som skal ha opplæring (Nordahl & Overland, 1997, s. 161). Den kognitive og adaptive variasjonen blant elever med utviklingshemming vil kreve etisk-didaktiske overveielser knyttet til hva slags mål som er relevant og meningsfullt for eleven å lære og anvende i et

livsløpsperspektiv (Moljord, 2017, referert i Næss et.al., 2019, s. 405). Lærerens lærings- og kunnskapssyn vil derfor være av betydning for innholdet som prioriteres i en IOP. For elever med utviklingshemming kan man velge å ta utgangspunkt i et utviklingsorientert læreplansyn, der det legges til rette for at elevene skal følge kompetansemålene i læreplanene etter hvor de er i utviklingen. Eller et funksjonelt læreplansyn, der et alternativt innhold i opplæringen anerkjennes og prioriteres. Et tredje alternativ er at det benyttes en kombinasjon av disse (Næss et.al., 2019, s. 405). Planlegging og gjennomføring av denne opplæringen er avhengig av en spesialpedagog som reflekterer og vurderer helheten i opplæringen, i samarbeid med nærpersoner og andre som arbeider med eleven, og med utgangspunkt i elevens opplæringsbehov (Nordahl & Overland, 1997, s. 162).

Oppsummert så er hensikten med IOP å bidra til å sikre at eleven får *et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 69). Det innebærer at IOP skal være en hjelp til å konkretisere og følge opp den enkelte elevs rett til spesialundervisning, samt bidra til å sikre kvalitet på spesialundervisningen slik at mål for opplæringen er godt tilpasset de forutsetninger og behov eleven har. En IOP skal dermed fungere både som et administrativt saksdokument, og som et pedagogisk verktøy for læreren i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av spesialundervisningen.

4.2 Føringer for lærers valg av mål og innhold i IOP

4.2.1 Et individorientert vs. et læreplanorientert utgangspunkt

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06) består av fag og timefordelingen, generell del av læreplanverket, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og alle delene skal være grunnlag for det lokale læreplanarbeidet og være styrende for innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læreplaner for fag angir rammer for innholdet i opplæringen i det enkelte fag og definerer den kompetansen eleven skal ha tilegnet seg i faget etter ulike trinn. Generell del av læreplanverket utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Med bakgrunn i formålsparagrafen og nasjonale læreplaner hevder Nordahl & Overland (1997, s. 109) at skolene har to til dels motsetningsfylte hensikter: skolen skal bidra til individuell vekst og utvikling hos den enkelte, samtidig som skolen skal gi kunnskaper og verdier som bidrar til deltakelse og medansvar for fellesskapet i samfunnet. I arbeid med IOP kan vi derfor si at valg av mål i en IOP gis to grunnleggende kriterier:

- 1) målvalg ut fra fellesskapets mål og verdier
 - 2) målvalg ut fra individets evner og forutsetninger
- (Nordahl & Overland, 1997, s. 110).

Det er altså snakk om både et *individorientert* og *læreplanorientert* utgangspunkt når IOP skal utformes, hvor det individorienterte utgangspunktet har sammenheng med at IOP må bygge på sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket (Nilsen, 2015, s. 119). I arbeid med valg av mål ut ifra disse to kriteriene pålegges læreren et stort ansvar. Dette arbeidet bør derfor gjøres i tett samarbeid med eleven selv, foreldre/nærpersoner og andre som jobber tett med eleven (Nordahl og Overland, 1997, s. 126). For elever med utviklingshemming i tilrettelagt opplæring i videregående skole vil det per i dag hovedsakelig handle om det individorienterte utgangspunktet når det kommer til utforming av mål for opplæringen. Dette på grunn av at opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening er et tilbud som er tilrettelagt for elever som har avvik fra kompetansemålene i læreplanen i alle fag (jf. punkt 3.2.4) og det er ikke utarbeidet egne læreplaner for dette tilbudet. Innholdet i opplæringstilbudet for den enkelte styres derfor av den sakkyndige vurderingen.

4.2.2 Veilederen Spesialundervisning om innhold i IOP

Ifølge Veilederen Spesialundervisning skal en IOP vise mål for opplæring, innhold i opplæringen og hvordan opplæringen ellers skal drives (for eks. organisering av opplæringen, bruk av tid, bruk av personalressurser, læremidler og utstyr). Det understrekes at mål og innhold henger nøye sammen, og det er viktig at innholdet utformes på bakgrunn av målene i IOP (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 72). Det forklares videre at å velge innhold i en IOP handler om å gjøre en operasjonalisering av kompetansemålene i læreplanen for faget, og at både mål og innhold i IOP må ses i forhold til de fagene hvor eleven får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 72). For elever med utviklingshemming i videregående skole vil det si at det må gjøres en vurdering om det skal gjøres en tilpasning av kompetansemål beskrevet i læreplaner for fag eller om det er nødvendig med et alternativt

innhold for å møte elevens opplæringsbehov. Denne vurderingen bør gjøres i vedtaksfasen da det kreves at innhold og mål for opplæringen må samsvare med enkeltvedtakets vurdering av elevens behov, evner og forutsetninger, beskrivelse av opplæringsmål, omfang, avvik fra læreplanverket eller opplæringsloven for øvrig (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 71).

Målene i IOP må være formet slik at de viser den kompetansen det tas sikte på at eleven skal opparbeide seg i de aktuelle fagene eller opplæringsområdene. Det forklares videre at målene kan være på ulike nivåer, og for noen elever kan det være aktuelt å gjøre avvik fra læreplanen for faget (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 71). En IOP kan derfor inneholde mål som er knyttet til faglig kompetanse som beskrevet i læreplaner for fag, mål som er knyttet til sosial kompetanse som beskrevet i den generelle delen av læreplanverket eller mål som er knyttet til et alternativt innhold i opplæringen. Med **alternativt innhold** menes mål som avviker fra læreplanverket og som knyttes til ferdigheter på områder som for eksempel: egenomsorg (å kunne ta vare på seg selv, kropp og helse), kommunikasjon (å kunne gjøre seg forstått og forstå andre), nærhet og samhørighet (å ha kontakt med og tilhørighet til andre mennesker), verdsette sosiale roller og praktiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 72). Mange elever med utviklingshemming i videregående skole vil ha behov for et alternativt innhold i opplæringen og for en lærer som utformer IOP for denne elevgruppen så er det denne beskrivelsen av alternativt innhold de har å forholde seg til. Dette viser også hvor stor betydning den sakkyndige vurderingen og anbefalingen fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har for utforming av opplæringstilbudet og valg av mål for denne elevgruppen.

4.2.3 Pedagogisk-psykologisk utredning

PPT har som sakkyndig instans ansvar for å foreta en helhetlig utredning av eleven når det skal utarbeides en sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 46). Utgangspunktet for utredningsarbeidet er et henvisningsskjema fra skolen, og på bakgrunn av informasjonen og materialet som kommer fra skolen vurderer PPT om det skal hentes inn flere opplysninger og gjøres egne undersøkelser. I dette arbeidet benytter PPT ulike kilder og metoder som samtale med eleven/foreldre og andre sentrale personer, innhenting av utdypende opplysninger og vurderinger fra skolen, rapporter og utredninger fra andre sakkyndige, og egne undersøkelser, observasjoner og kartleggingsprøver (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 46). Samlet sett skal dette gi PPT mulighet til å gjøre en forsvarlig utredning av elevens

vansker og opplæringsbehov. Videre er utredningen et grunnlag for en tilråding av hva som er et forsvarlig opplæringstilbud for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 47).

Valg av utredningsmetoder er et spørsmål om hva man trenger og har mulighet til å få vite (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 172). Faglige vurderinger, tilgjengelig tid, praktisk gjennomføring og mulighet for å nyttiggjøre seg informasjonen er med på å bestemme hvilke metoder og kilder for innhenting av informasjon som skal vektlegges (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 173). Ved behov skal altså PPT gjøre egne undersøkelser, observasjoner og kartleggingsprøver. Observasjoner i skole kan blant annet gi et inntrykk av elevens ferdigheter og fungeringsmåte, arbeidsinnsats, oppmerksomhet og sosiale fungering (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 155). Observasjoner er tidkrevende og innebærer alltid en påvirkning på den som blir observert. Fagpersonene må derfor vite hva de skal se etter, være systematiske og ha et gjennomtenkt sett av observasjonskategorier og gjennomføringsmåte (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 156).

Når det gjelder tester og kartleggingsprøver så finnes det ingen regler for hvilke tester PPT må ha, men de bør omfatte de viktigste evne- og ferdighetsområdene i det alders- eller utviklingsspennet som fagpersonene skal dekke (vanligvis 0-19 år) (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 163). De fleste testene som brukes i PPT dreier seg om generelle kognitive og språklige ferdigheter (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 157). Dette er blant annet generelle evnetester, ikke-språklige kognitive tester og språktester. Det benyttes også utviklingstester som omfatter flere utviklingsområder som sosio-emosjonell utvikling, motorisk utvikling og tilpasningsatferd, da særlig i arbeid med yngre barn (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 163). For elever med utviklingshemming vil også en kartlegging av fungeringsmåte, styrker og vanskeområder og opplæringsbehov være hensiktsmessig. Kartleggingsinstrumenter som kan være aktuell i denne sammenheng er sjekklister. En sjekkliste er et intervju skjema eller spørreskjema som blir brukt for å få informasjon om et bestemt fungeringsområde eller ferdighetsområde hos et barn/elev, og som regel bygger denne informasjonen på observasjoner til foreldre, lærere og andre nærpå personer (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 169). Ved bruk av tester stilles det krav til at eleven skal utføre bestemte oppgaver, mens ved bruk av sjekklister stilles det spørsmål til nærpå personer og fagpersoner om eleven viser visse ferdigheter i dagliglivet. Dette kan dreie seg om motorikk, problemløsning, språk og kommunikasjon, dagliglivets ferdigheter, sosialkognitive og sosiale ferdigheter, sosioemosjonell utvikling, samt egenskaper ved elevens omgivelser og miljø (Hesselberg &

Tetzchner, 2016, s. 169). Et eksempel på en slik sjekklister er *Vineland Adaptive Behaviour Scales, second edition* (2011). Dette er et kartleggingsinstrument for vurdering av adaptiv atferd hos barn og ungdom (2-21 år) og omfatter områdene kommunikasjon, dagliglivets ferdigheter, sosiale ferdigheter, motorikk og atferdsvansker (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 171). I mangel på kartleggingsverktøy utviklet for barn med utviklingshemming i Norge benyttes det ofte slike *standardiserte* kartleggingsverktøy (Næss et.al., 2019, s. 411). I tillegg vil det være behov for en *dynamisk* kartlegging, som blant annet handler om å undersøke hvilke aktiviteter og oppgaver som kan mestres med veiledning, støtte og hjelp. Dette vil være en indikasjon på ferdigheter som barnet kan tilegne seg og mestre selvstendig i fremtiden (Næss et.al., 2019, s. 411).

PP-tjenestens utredningsarbeid har som hovedmål å danne et grunnlag for en tilrådning til skolen, som blant annet skal si noe om realistiske opplæringsmål for eleven og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 50). Utredning og tiltak henger alltid nøye sammen, og hvilke utredningsmetoder og kartleggingsinstrument det legges vekt på vil derfor ha betydning for anbefaling av tiltak og videre valg av målsettinger og målområder (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 175).

4.3 Målområder og livsområder

4.3.1 Mål på ulike nivåer

I en IOP kan målene være på ulike nivåer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 71). Nordahl & Overland (1997, s. 127) presenterer tre målnivåer som de mener skal ivareta både kriteriet om målvalg ut fra fellesskapets mål og verdier, og kriteriet om målvalg ut fra individets evner og forutsetninger. Disse tre målnivåene er:

- 1) samfunnsnivå
- 2) mellommenneskelig nivå og
- 3) individnivå.

Disse tre nivåene skal ivareta helhet i opplæringen knyttet både til elevens personlige, sosiale og faglige utvikling, og det henvises da til langsiktige mål som skal være retningsgivende for opplæringstilbudet (Nordahl & Overland, 1997, s. 127). På *samfunnsnivå* skal målsettingene relateres til elevens nåtidige og fremtidige livssituasjon og utarbeides innenfor livsområder

som skole, hjem, fritid og arbeid. Elevens alder, behov og forutsetninger vil være avgjørende for relevansen av de ulike livsområdene (Nordahl & Overland, 1997, s. 130). På *mellommenneskelig nivå* handler det om å utforme målsettinger som skal bidra til deltakelse i det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet på skolen, i nærmiljøet og i storsamfunnet. Det skal her utvikles overordnede mål som bidrar til at eleven får en positiv verdsatt sosial rolle, kan oppleve nærhet og samhørighet med andre og øker sin sosiale kompetanse (Nordahl & Overland, 1997, s. 131). På *individnivå* skal overordnede målsettinger knyttes til den personlige kompetansen som er viktig for den enkelte elev i forhold til sin nåværende og fremtidige livssituasjon. Det er innenfor dette målnivået at fagområder og kompetanseområder er sentrale, og her er det særlig viktig å utarbeide realistiske målsettinger som gjør at eleven opplever mestring (Nordahl & Overland, 1997, s. 132). Samlet sett skal de tre målnivåene bidra til at det utvikles målsettinger i IOP som skal gi eleven mulighet for deltakelse på sentrale livsområder (Nordahl & Overland, 1997, s. 140).

For å lykkes med å skape tydelige og funksjonelle mål må de ifølge Næss et.al. (2019, s. 404) brytes ned til de ulike nivåene i læringsprosessen. Dette krever innsikt i både det temaet det skal gis opplæring i og i barns læring og utvikling. Målnedbryting og å formulere delmål vil gi eleven mulighet til å mestre og oppleve motivasjon for videre læringsarbeid (Næss et.al., 2019, s. 405).

4.3.2 Viktige målområder for elever med utviklingshemming

Å bestemme hva en elev skal lære må ifølge AAIDD (2010, s. 197) ta utgangspunkt i hva en elev har behov for å lære. Utformingen av opplæringstilbudet må derfor baseres på individuelle forutsetninger og ønsker og styrker og behov, nå og i fremtiden (Test, spooner, Holzberg, Robertson, Davis, s. 131). For at elever med utviklingshemming skal få muligheten til å delta i et samfunnsliv og arbeidsliv vil det være viktig at elevene får opplæring i ferdigheter som har en funksjonell verdi i deres liv (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 394). Å utforme en IOP for denne elevgruppen krever derfor en refleksjon over hvordan opplæringen skal vektes mellom fokus på kognitive akademiske ferdigheter og funksjonelle livsferdigheter når det gjelder den enkelte elevs utbytte av opplæringen (Moljord, 2017, s.11). Opplæring i kognitive akademiske ferdigheter refererer til faglig kompetanse, som i Norge er beskrevet i læreplaner for fag i Kunnskapsløftet. Opplæring i funksjonelle livsferdigheter omtales derimot ofte som opplæringsområder spesielt tilpasset for å imøtekomme elevens «andre»

opplæringsbehov, utover det akademiske (Test, Spooner, Holzberg, Robertson & Davis, 2017, s. 130). Næss et.al. (2019, s. 408) skriver at funksjonelle livsferdigheter kan defineres som «adaptive ferdigheter og prososial atferd som setter en person i stand til å utfolde seg og møte hverdagslivets krav og forventninger i sitt hjemmemiljø, arbeid-, fritids- og samfunnsfellesskap, og som styrker psykologisk og sosial utvikling». For ungdommer med utviklingshemming i videregående skole kan dette innebære opplæring i språk- og kommunikasjonsferdigheter, lese- og skriveferdigheter, sosiale ferdigheter, selvbestemmelse og selvhjelpsferdigheter, arbeidslivsrelaterte ferdigheter, håndtering av personlig økonomi og ferdigheter knyttet til å fungere i det daglige liv (ADL) (Gomnæs & Rognahug, 2012, Wehman & Targett, 2012, Parmenter et.al.,2016, Test et.al., 2017, Brown et.al., 2017). Opplæring i ADL dekkes derimot ikke i læreplanverket for Kunnskapsløftet, men anses som «utenfor det som vanligvis legges i begrepet opplæring slik det fremgår av læreplanverket» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24). Med ADL-trening menes her trening i dagliglivets gjøremål. Hvis eleven trenger ADL-trening for å nå fastsatte mål, kan denne ADL-treningen regnes som opplæring i opplæringslovens forstand, selv om aktiviteten kan regnes som helse- og omsorgstiltak i andre sammenhenger. For at ADL-trening kan regnes som opplæring må tiltaket gis under skolens ansvar og ledelse og være hjemlet i enkeltvedtaket om spesialundervisning. Videre må tiltaket må være en del av den individuelle opplæringsplanen, og aktiviteten må ha et pedagogisk siktemål som er innrettet på å oppnå de målene som fremgår av lovens formålsparagraf (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24). Det gis ellers lite informasjon om innholdet i opplæringen til elever som har behov for opplæring i ADL.

Det finnes en del internasjonal forskningslitteratur som omhandler viktige målområder i opplæringen til ungdommer med utviklingshemming i videregående skole. I vurderingen av elevenes utbytte av opplæringen er det spesielt tre temaer som diskuteres: deltakelse i arbeidslivet, deltakelse i høyere utdanning, og muligheten for et selvstendig liv i egen bolig (Bouck, 2017, s. 369). Disse tre sees på som sentrale i overgangen fra skole til voksenlivet. Videre diskuteres det i litteraturen om innholdet i IOP til denne elevgruppen bør være rettet mot kognitive akademiske ferdigheter eller funksjonelle livsferdigheter. Bouck (2017, s. 370) mener at innholdet i IOP ikke trenger å være enten eller, men bør være en kombinasjon av disse to retningene. Et IOP-innhold som er rettet mot funksjonelt innhold referer til et innhold som er utformet med tanke på å gi opplæring i ferdigheter som trengs for å bli så selvstendig som mulig i et arbeidsliv, et samfunnsliv og et liv i egen bolig (Bouck, 2017, s. 370). Dette

antas å inkludere følgende målområder: funksjonell teoretisk kunnskap (eks. hverdagsmatte), økonomi, ADL-trening, transport (å kunne reise til og fra arbeid, skole, fritidsaktiviteter o.l.), arbeidslivstrening, selvstendighetstrening, sosial kompetanse og selvbestemmelse (Bouck, 2017, s. 370). Et kognitivt akademisk innhold referer til teoretisk kunnskap beskrevet i de nasjonale læreplanene som gjelder for alle elever (Bouck, 2017, s. 371). For elever som defineres innenfor gruppen lett grad av utviklingshemming kan opplæring i funksjonelle livsferdigheter gjerne inkluderes innenfor de læreplanene som gjelder i opplæringen for alle elever (Bouck, 2017, s. 373). Dette kan for eksempel handle om at matematikkopplæringen er praktisk rettet og at det fokuseres på opplæring i mattekunnskaper som eleven vil ha behov for i sitt daglige liv (for eks. håndtering av personlig økonomi)

Opplæring i teoretisk kunnskap må altså være meningsfull for den enkelte. Men det å få tilgang til nasjonale læreplaner burde ikke være et mål i seg selv når det kommer til å utforme opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming. For elever med omfattende lærevansker og støttebehov råder det tvil om felles læreplaner per i dag er relevant i det hele tatt for å møte deres opplæringsbehov (Ware, 2014, s. 493). Valg av målområder i IOP må til syvende og sist styres av hva eleven har behov for, og hvilke ønsker og personlig mål eleven selv har for livet etter videregående skole (Bouck, 2017, s. 374). I noen land, blant annet USA, har det blitt utarbeidet alternative læreplaner for elever som har behov for tilrettelagt og alternativ opplæring. For eksempel har foreningen *Council for Exceptional Children* utarbeidet en egen læreplanmatrise for «Life Centered Education (LCE)» (Council for Exceptional Children, 2019). Læreplanen for LCE er designet for elever som defineres innfor gruppene generelle lærevansker, lett grad av utviklingshemming og autismespekterforstyrrelser, og som har behov for systematisk opplæring i ferdigheter som er nødvendig for å oppnå et selvstendig liv i egen bolig og for å kunne delta i et samfunnsliv og arbeidsliv (Council for Exceptional Children, 2019). LCE identifiserer tre kritiske domener eller målområder som er sentrale i et selvstendig voksenliv: dagliglivets ferdigheter, selvbestemmelse og mellommenneskelig ferdigheter, og arbeidslivsferdigheter. LCE operasjonaliserer og deler disse domenene i 20 kompetanser og 94 delkompetanser, som videre er oppdelt etter mål. Det er også utarbeidet forslag til læringsaktiviteter og et verktøy for vurdering innenfor hvert enkelt målområde. Hensikten med læreplanen for LCE er å hjelpe lærerne i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av denne typen opplæring, og bidra til å sikre faglig kvalitet i opplæringen (Council for Exceptional Children, 2019).

Oppsummert så viser forskning og internasjonal og nasjonal litteratur at viktig målområder for elever med utviklingshemming i videregående skole må styres av hva eleven har behov for å lære i overgangen fra skole til et selvstendig voksenliv. Det legges spesielt vekt på et IOP-innhold som er utformet med tanke på å gi opplæring i ferdigheter som trengs for å bli så selvstendig som mulig i egen bolig, i et samfunnsliv og i et arbeidsliv. Disse ferdighetene benevnes ofte som funksjonelle livsferdigheter.

4.3.3 ICF og livsområder

ICF som analyseverktøy

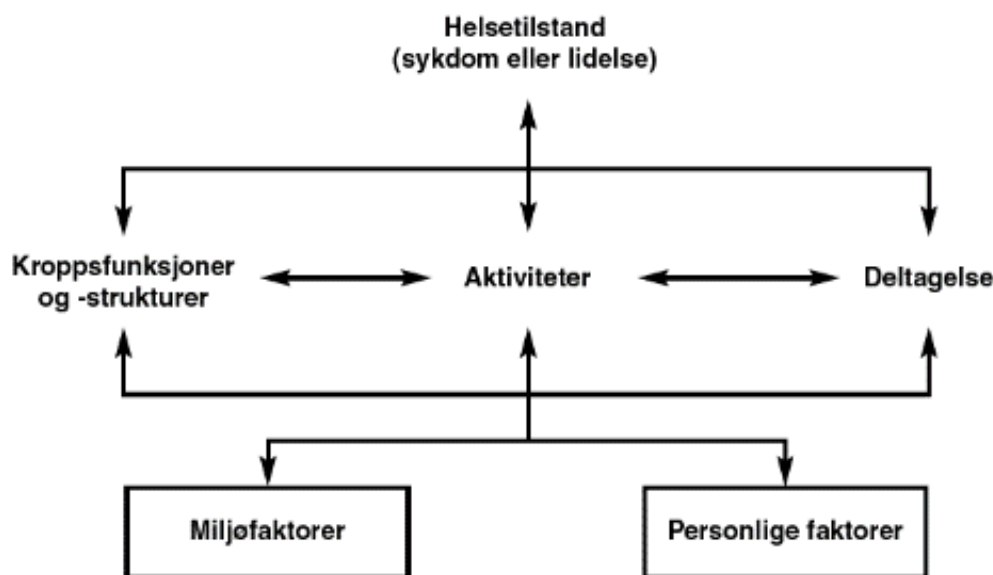
Lignende studier som denne har benyttet ICF som analyseverktøy. Blant annet har Foley, Dyke, Girdler, Bourke & Leonard (2012, s.1747) brukt ICF i sin gjennomgang av litteratur som omhandler overgangen fra skole til voksenliv for ungdom med utviklingshemming. Hensikten var å undersøke hva som fokuseres på i forskningen innenfor dette temaet. De konkluderer med at ICF er et nyttig verktøy og rammeverk for å identifisere «hull» i forskningen, og undersøkelsen viste blant annet at forskning som var rettet mot kontekstuelle faktorer var mangelfull. I en annen studie, som omhandlet viktige aspekter ved deltakelse og deltakelsesrestriksjoner for personer med lett utviklingshemming, har kategorier og domener definert av ICF blitt brukt i utformingen av en intervjuguide (Arvidsson, Granlund, Thyberg & Thyberg, 2013). I denne studien konkluderes det med at konseptet deltakelse og deltakelsesrestriksjoner som definert i ICF er høyst aktuelt for målgruppen (Arvidsson, Granlund, Thyberg & Thyberg, 2013, s. 1264). I en studie med tittelen *How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals* ble innholdet i IOPer analysert gjennom å bruke emneområder og domener definert i ICF-CY (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013, s. 510). IOP-målene ble kodet inn i de tre hovedområdene og de fant en klar overrepresentasjon av IOP-mål innenfor emneområdet aktiviteter og deltakelse (Sanches-Ferreira et.al., 2013, s. 512). Videre viser det seg at den største andelen av målene var rettet mot mentale funksjoner og domenet læring og kunnskapsanvendelse. Dette funnet antyder ifølge forfatterne at IOP-mål for elever med utviklingshemming i stor grad er rettet mot kognitive akademiske ferdigheter og at det ikke er nok fokus på opplæring i funksjonelle livsferdigheter som er nødvendig for å kunne leve et mest mulig selvstendig liv (Sanches-Ferreira et.al., 2013, s. 519).

Innholdet i ICF

ICF beskriver forhold som har med menneskelig fungering og funksjonshemming å gjøre, og tilbyr et begrepsmessig grunnlag for klassifikasjon som omfatter to **hovedområder**:

- 1) funksjon og funksjonshemming
- 2) kontekstuelle faktorer.

Hovedområde 1 består av emneområdene *kroppsfunksjoner og kroppsstrukturer*, og *aktiviteter og deltakelse*. Hovedområde 2 består av emneområdene *miljøfaktorer*, og *personlige faktorer* (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 7). Menneskelig fungering innenfor et gitt emneområde blir i denne modellen fremstilt som et sammensatt forhold mellom individuelle og kontekstuelle faktorer. Idégrunnet er at alle kroppsfunksjoner, kroppsstrukturer, aktiviteter og deltakelse omfattes av paraplybetegnelsen «funksjon», hvor betegnelsen funksjon angir de positive aspekter av vekselvirkningen mellom en person (med en helsetilstand) og personens kontekstuelle faktorer. Tilsvarende er «funksjonshemming» en paraplybetegnelse for funksjonsavvik, aktivitetsbegrensninger og deltakelsesinnskrenkninger (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 8). Disse emneområdene og vekselvirkningen mellom de ulike emneområdene blir visualisert i ICF-modellen (figur 2):



Figur 2: ICFs modell for vekselvirkninger i ICFs begrepsapparat. Fra Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse - norsk versjon (s. 18). Sosial- og helsedirektoratet, 2003. Trondheim: Aktetrykkeriet i Trondhjem

Helsetilstander kodes i denne sammenheng ved hjelp av ICD-10. WHO ønsker at ICF og ICD-10 skal virke utfyllende i forhold til hverandre, hvor ICF klassifiserer funksjonskonsekvenser av tilstander klassifisert i ICD-10 og setter dem inn i en helsemessig, sosial og miljømessig sammenheng (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 4). Hensikten er at kombinasjonen av diagnostisk informasjon i ICD-10 og beskrivelse av funksjon i ICF, skal gi et bredere og mer meningsfylt bilde av individuell fungering som grunnlag for tiltak på individuelt plan og i samfunnsperspektiv (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 4).

I dette masterprosjektet er det opplæring med mål om økt deltakelse i eget liv og et fellesskap som står i fokus. Hensikten med opplæringen vil være å styrke individuelle forutsetninger som bidrar til dette. Jeg ønsker derfor å undersøke målene i de innsamlede IOPene i sammenheng med emneområdet «aktiviteter og deltakelse». Dette emneområdet omfatter ifølge ICF alle sider av menneskelig utfoldelse, både som individ og i forhold til medmennesker, og

Emneområdet «aktiviteter og deltakelse»

ICF tar utgangspunkt i følgende definisjoner innenfor dette emneområdet: *aktiviteter* er et menneskes utførelse av oppgaver og handlinger, *deltakelse* er å engasjere seg i en livssituasjon, *aktivitetsbegrensninger* er vanskeligheter en person kan ha ved å utøve aktiviteter, og *deltakelsesinnskrenkninger* er problemer en person kan oppleve ved deltakelse (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 14).

Videre består emneområdet av 9 domener:

- 1) **Læring og kunnskapsanvendelse** (om å lære, anvende tillært kunnskap, tenke, løse problemer og treffe beslutninger)
- 2) **Allmenne oppgaver og krav** (om generelle aspekter ved å utføre en enkeltstående eller flere oppgaver, å organisere rutiner og mestre påkjenninger)
- 3) **Kommunikasjon** (om generelle og spesifikke aspekter av kommunikasjon ved hjelp av språk, tegn og symboler, herunder å motta og produsere ytringer, delta i konversasjon og gjøre bruk av kommunikasjonsutstyr og –teknikker)
- 4) **Mobilitet** (om å bevege seg ved å endre kroppens stilling eller plassering, forflytte seg fra et sted til et annet, gå, løpe, klatre, eller bære, bevege eller håndtere gjenstander, og bruke forskjellige transportmidler)

- 5) **Egenomsorg** (om å stelle seg selv, vaske og tørke seg, kroppspleie, kle seg, spise og drikke, ta vare på helsen)
- 6) **Hjemmeliv** (om å utføre handlinger og oppgaver i hjemmet og dagliglivet. Det omfatter å skaffe seg et sted å bo, mat, klær og andre nødvendigheter, rengjøring og reparasjoner i hjemmet, ta vare på personlige og andre gjenstander i hjemmet, og hjelpe andre)
- 7) **Mellommenneskelige interaksjoner og relasjoner** (om å utføre handlinger og oppgaver som er nødvendige for grunnleggende og sammensatte interaksjoner med andre personer tilpasset sosiale krav og situasjon)
- 8) **Viktige livsområder** (om å delta i og utføre oppgaver og handlinger som kreves i utdanning, arbeid og yrkesliv og økonomiske transaksjoner).
- 9) **Samfunnsliv og sosiale livsområder** (om handlinger og oppgaver som kreves for å delta i organisert sosial livsutfoldelse utenom familien, i nærsamfunn og andre samfunnsmessige sammenhenger, og som statsborger)
(Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 115-156).

Ifølge ICF så dekker denne rekken av domener alle sider av funksjon, som kan kodes både på individ- og samfunnsplan (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 215). Aktiviteter er som nevnt en persons utførelse av oppgaver eller handlinger og representerer individperspektivet på funksjon, mens deltakelse er definert som en persons engasjement i en livssituasjon og representerer det samfunnsmessige perspektivet på funksjon (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 215). *Aktiviteter og deltakelse* omfatter dermed ifølge ICF funksjonelle livsferdigheter innenfor en rekke livsområder. Denne klassifikasjonen kan fungere som kartleggingsgrunnlag for å vurdere en persons individuelle fungering, utviklingsbehov og støttebehov, eller som et analyseverktøy i forskning (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 5).

WHO har også gitt ut en versjon for barn og ungdom, som omtales med akronymet ICF-CY (Helsedirektoratet, 2010). ICF-CY er fullstendig kompatibel med ICF, men den tar med mer detaljerte aspekter ved anvendelse av ICF for å dokumentere særtrekk ved barn og ungdom fra fødselen og opp til og med 17 års alder. Behovet for ICF-CY bygger på det faktum at livets to første tiår kjennetegnes ved hurtig vekst og betydelige forandringer i barn og ungdoms fysiske, sosiale og psykiske utvikling, og for å gjøre rede for disse forskjellene ble denne klassifikasjonen utviklet (Helsedirektoratet, 2010). ICF-CY utvider dermed dekkningen

av ICF ved tillegg av innhold og mer detaljer under emneområdene kroppsfunksjoner og – strukturer, aktiviteter og deltakelse og miljøfaktorer som er spesifikke for aldersgruppene fra spedbarn til ungdom (Helsedirektoratet, 2010). Domene og emneområdene er derimot helt like og kompatible med hovedutgaven (ICF). Formålet med å bruke ICF som analyseverktøy i denne studien er for å kunne se noen tendenser i hvilke målområder og livsområder som vektlegges i IOPene. I den sammenheng vil jeg kun benytte de 9 domene beskrevet under emneområdet aktivitet og deltakelse. Tillegg av innhold og detaljer beskrevet under disse domene i ICF-CY blir derfor ikke brukt her.

4.4 Oppsummering av teoretisk og empirisk ramme

Vi har sett at ifølge AAIDD (2010) innebærer utviklingshemming begrensninger i både intellektuell fungering og adaptive ferdigheter. Dette medfører lærehemninger av ulik grad og funksjonsnedsettelse på en rekke fungeringsområder. I en relasjonell tankemodell sees utviklingshemming på som en fungeringsmåte hvor funksjonshemming oppstår i et misforhold mellom individuelle forutsetninger og omgivelsenes krav og forventninger. I skolen så vil en IOP vil være et sentralt verktøy når det kommer til å styrke individuelle forutsetninger. Planleggingen av opplæringen må ifølge formålsparagrafen ha livsmestring og deltakelse som overordnet målsetning, og for at ungdommer med utviklingshemming skal få muligheten til å delta i et samfunnsliv og arbeidsliv i overgangen fra skole til et voksenliv vil det være viktig at elevene får opplæring i ferdigheter som har en funksjonell verdi i deres liv. Nasjonale rapporter viser derimot at vi i dag fortsatt har et stykke igjen å gå når det kommer til å sikre et likeverdig opplæringstilbud for elever med utviklingshemming. Når det kommer til innhold i opplæringstilbudet arbeidslivstrening og hverdagslivstrening så bærer skolens målsettinger for elevene innenfor dette opplæringstilbudet i Oslo kommune preg av å være rettet mot et mest mulig selvstendig og meningsfullt liv etter videregående opplæring. Det kan også se ut som om at innholdet i opplæringen er en blanding av opplæring i tradisjonelle skolefag og praktisk læring, spesielt innenfor arbeidslivstrening. I litteraturen har vi sett at det legges vekt på et IOP-innhold som er utformet med tanke på å gi opplæring i ferdigheter som trengs for å bli så selvstendig som mulig i egen bolig, i et samfunnsliv og i et arbeidsliv.

Utforming av læringsmål og valg av målområder i IOP er sentralt i planleggingsarbeidet i spesialundervisning, og det er i planleggingsfasen at lærerne tolker læreplanen og andre

styrende dokumenter og gjør tilpasninger til enkeltelever. Den kognitive og adaptive variasjonen blant elever med utviklingshemming vil kreve etisk-didaktiske overveielser knyttet til hva slags mål som er relevant og meningsfullt for eleven å lære og anvende i et livsløpsperspektiv (Moljord, 2017, s.11). For læreren er det flere faktorer har betydning for valg av mål og målområder i IOP for elever med utviklingshemming i videregående opplæring. Dette omfatter blant annet nasjonale og lokale føringer for arbeid med IOP, utredningen av elevens læringsbehov, sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket, lærerens kunnskaps- og læringssyn, IOP – malen, lærerens/teamets faglige vurderinger (bruk av forskning og faglitteratur), og elevens/nærpersoner egne ønsker og mål for opplæringen. Alle disse punktene vektlegges nok forskjellig fra skole til skole, og fra lærer til lærer.

Med bakgrunn i egenskaper og bruksområder for ICF, og tidligere og lignende studier som har benyttet ICF, så synes det relevant å benytte ICF som analyseverktøy i denne studien. ICF beskriver forhold som har med menneskelig fungering og funksjonshemming å gjøre og emneområdet *Aktiviteter og deltakelse* omfatter ifølge ICF funksjonelle livsferdigheter innenfor en rekke livsområder. Hensikten med å benytte ICF i analysen vil være å se om det er noen tendenser i datamaterialet i vektingen av mål for opplæringen når det gjelder kognitive akademiske ferdigheter og funksjonelle livsferdigheter.

I neste kapittel presenteres metode og forskningsopplegget for denne studien. Dette inkluderer også datainnsamling, analysemetode, forskningsetiske hensyn og vurdering av validitet og reliabilitet.

5 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet presenteres prosjektets forskningsdesign. Aller først begrunnes studiens kvalitative tilnærming og tilhørighet til den hermeneutiske vitenskapstradisjon. Deretter gjøres det rede for dokumentanalytisk forskningsdesign og hva som er viktig å ta i betraktning når det kommer til å forske på IOPer som dokument og datagrunnlag. Videre beskrives fremgangsmåte for analyse. I analysearbeidet ble det benyttet kvalitativ innholdsanalyse og kodingsarbeidet har hatt de to forskningsspørsmålene som utgangspunkt. Til slutt belyses temaene reliabilitet, validitet og vurdering av overførbarhet av studien, samt ivaretagelse av forskningsetiske hensyn.

Jeg vil først starte med å repetere problemstillingen som denne studien skal belyse:

Hva vektlegges i individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med utviklingshemming i tilrettelagt opplæring i videregående skole når det gjelder mål for opplæringen?

Forskningsspørsmål:

- Hvilke fag/måloområder vektlegges i IOPene?
- Hvilke livsområder kan IOP-målene relateres til basert på ICF sin klassifikasjon?

Forskningsspørsmålene peker på hva som vil være fokuset i analysen av IOPene. Tanken er at funnene av denne undersøkelsen skal legge grunnlag for diskusjon og drøfting av den overordnede problemstillingen. Resultatene av analysen diskuteres i lys av relevant teori og empiri som er redegjort for i teoretisk og empirisk ramme (kapittel 2-4).

5.1 En kvalitativ tilnærming

Problemstillingen i denne masteroppgaven er formulert som et «hva»- spørsmål og viser til et ønske om forståelse og innsikt i et bestemt fenomen; *prioritering av innhold og mål for opplæringen i IOPer for elever med utviklingshemming i videregående skole* – noe som det både trengs mer kunnskap om og som jeg selv er interessert i å fordype meg i. Sentralt for kvalitative forskning er nettopp det at det søkes en forståelse av sosiale fenomener, enten ved nær kontakt med deltakere i felten gjennom observasjon og intervju, eller ved analyser av tekster (Thagaard, 2018, s. 15). En kvalitativ tilnærming til denne studien virker dermed godt

egnet for å belyse problemstillingen. Problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien vil også være styrende for valg av metode og tilnæringsmåte (Maxwell, 2013, s. 73). Det overordnede tema i dette prosjektet er utarbeidet med utgangspunkt i at den skal skrives i tilknytning til IOP-studien og med bruk av allerede innsamlet data. Dokumentanalyse som metode var dermed forhåndsbestemt, men fokusområde, problemstilling og analysemetode er noe jeg selv har valgt. Kvalitative studier kjennetegnes også ved at metodeopplegget er preget av fleksibilitet og at utformingen av prosjektet og problemstillingen justeres ettersom nye erfaringer og utfordringer innarbeides underveis (Thagaard, 2018, s. 16). Både problemstillingen, valg av analysemetode og valg av teoretisk og empirisk kontekst (kap. 2-4) har blitt justert underveis ettersom jeg har gjort meg nye erfaringer og opparbeidet meg ny kunnskap i arbeid med dette prosjektet. Dette har blant annet handlet om ny innsikt gjennom faglitteratur og forskning som jeg har lest og fordypet meg i, og nye perspektiver som jeg har fått gjennom samarbeid med prosjektgruppa og samtaler med veileder og prosjektleder Gøril Moljord. Det har også vært en fleksibilitet i kodingen, noe som jeg kommer nærmere inn på i beskrivelsen av kodingsarbeidet.

5.2 Forskningsopplegget

Dokumentanalyse er et forskningsopplegg som også blir kalt kildeanalytisk design, og som benyttes når data omfatter skriftlige kilder (Befring, 2015, s. 87). For å få en innsikt i innholdet i de skriftlige dokumentene kreves det ifølge Befring (2015, s. 88) en grundig og kritisk gjennomgang, med struktureringer og fortolkninger. I denne studien benyttes en kvalitativ innholdsanalyse, nærmere bestemt en kategorisering og koding av innholdet i IOPene i henhold til forskningsspørsmålene (Schreier, 2012, s. 1). Det vil fortrinnsvis gjøres en koding basert på det latente innholdet i IOPene, som vil si det innholdet som ikke fremtrer som klart men som må fortolkes ut fra konteksten (Befring, 2015, s. 89). Dette krever spesifiserte kriterier eller parametere som det legges vekt på i kodingen, noe som er blitt gjort i forbindelse med ICF-analysen (jf. punkt 5.4.2). Resultatene av analysen, sammen med teoretisk- og empirisk ramme, legger grunnlaget for drøftingen av problemstillingen.

For de fleste kvalitative forskningsopplegg er det slik at hele forskningsprosessen og hver fase av den preges av kvalitativ tankegang. Det vil si tankemåter og utsagn som formuleres i ord og sjelden numerisk (Holter, 1996, s. 12). Forskningsspørsmålene i denne studien kan hentyde

til en mer kvantitativ fremgangsmåte da det blant annet innebærer å klassifisere innholdet innenfor forhåndsdefinerte kategorier i ICF og beregne antall enheter i hver kategori (antall fag, og antall mål i hver kategori definert i ICF). Men i en kvalitativ innholdsanalyse så er det å telle forekomster underordnet og *fortolkningen* en vesentlig side av analysen (Bratberg, 2017, s. 67). Dette gjelder også for denne studien. Formålet er å telle fag/områder samt kode læringsmål nedfelt i IOPene inn i forhåndsdefinerte kategorier beskrevet i ICF for å kunne undersøke eventuelle tendenser i datamaterialet, tolke disse tendensene kvalitativt og videre drøfte kvaliteter eller egenskaper ved innholdet i opplæringen til denne elevgruppen. Vi kan ikke vite hva lærerne tenkte da de utformet IOPene, men gjennom å organisere, kategorisere og kode innholdet i dokumentet, samt drøfte resultatene og trekke noen konklusjoner basert på kodingen, gjøres det en fortolkning av valg som er tatt når teksten ble skrevet. En kvalitativ innholdsanalyse fremstår som godt egnet for denne studien og metoden bygger på en hermeneutisk vitenskapstradisjon.

5.2.1 Hermeneutisk vitenskapstradisjon: forforståelse og tolking

I metodisk forstand omfatter hermeneutikken prinsipper for analyse og tolking av tekster (Befring, 2015, s. 20). Hermeneutikken har en lang historie og i en moderne utgave innebærer hermeneutikk flere forskjellige teoretiske og metodiske tilnærminger (Befring, 2015, s. 20). Metoden beskrives som en subjektivt fortolkende prosess, som kan bidra til økt forståelse av en tekst, og innebærer en interaksjon mellom et dokument og tolkning for å søke etter en helhetlig innsikt (Befring, 2015, s. 21). Denne metoden bygger i stor grad på Hans-Georg Gadamer's teorier om dokumentanalyse (Befring, 2015, s. 111). Gadamer beskrev innsiktsfremmende tolking som en sirkulær prosess – senere kalt den hermeneutiske sirkel (Befring, 2015, s. 21). Herlofsen (2013) benyttet også en kvalitativ dokumentanalyse i sin doktorgradsavhandling og forklarer at hermeneutikken hadde en sentral plass som et gjennomgående vitenskapsteoretisk perspektiv i analysen (s.84). En metode som bygger på den hermeneutiske sirkel står derfor frem som godt egnet også for denne studien.

I den hermeneutiske sirkel er *forforståelse* sentralt og kan omfatte både faglig relevant innsikt og forskerens fordommer. Denne forståelsen videreutvikles ved at det innhentes nye erfaringer som tolkes og medfører en utvidet forståelse, og denne søkingen etter innsikt og mening i teksten kan alltid gå videre til en stadig mer fordypet helhetsforståelse (Befring, 2010, s. 21). Basert på egne erfaringer har jeg gått inn i denne prosessen med min egen

forforståelse. Dette omfatter både faglig innsikt og egne fordommer til hva som vil komme frem av analysen. I arbeid med begrepsrammeverket har tidligere arbeidspraksis og faglig bakgrunn vært med å prege dette. Som eksempel kan jeg nevne kjennskap til læreplaner og K06, rettigheter og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole og arbeid med utforming av læringsmål i IOP. Jeg har erfart at det er opp til hver enkelt lærer hva som vektlegges når det kommer til utforming av IOP for elever med utviklingshemming i tilrettelagt opplæring i videregående skole. Det kan også oppleves som frustrerende at det er lite føringer for hva som er mål og mening med opplæringstilbudet. Min «fordom» er at IOPene vil fremstå ulike i utforming og uttrykk og at blant annet fag kan ha ulike navn. En annen fordom, eventuelt faglig innsikt, er at selv om det ikke finnes noen læreplaner eller nasjonale føringer for dette opplæringstilbudet så har jeg en formening om at de fleste skoler i sin praksis arbeider i tråd med hva som er anbefalt innenfor litteraturen for denne elevgruppen, nemlig at det som det gis opplæring i bør være nyttig for den enkelte elev i sitt liv. Hvordan dette arbeides med og hvordan skolen lykkes med dette arbeidet er med stor sannsynlighet svært varierende, da det blant annet er mangel på læreplaner og statlige føringer for dette særskilte opplæringstilbudet.

Bratberg (2017, s. 15) forklarer at «i tolkningen av mening gjennom tekst i lys av kontekst» ligger nettopp forskerens viktigste oppgave, og har man tolket seg frem til et funn må tolkningen belegges slik at konklusjonen kan diskuteres på kvalifisert grunnlag. For å sikre et kvalifisert grunnlaget for å diskutere funnene i denne oppgaven har det blitt lagt vekt på rike beskrivelser av teoretisk og empirisk kontekst i denne oppgaven. Beskrivelsen av metode, datamaterialet og analysen bør også defineres og beskrives så klart som mulig av forskeren slik at det blir enklere å vurdere holdbarheten til funnene (Bratberg, 2017, s. 15). Dette har vært målet i metodekapittelet.

5.2.2 IOP som dokument og datagrunnlag for forskning – noen kildekritiske vurderinger

Et viktig aspekt ved dokumentanalyse er at kildene må vurderes i forhold til den konteksten de er utformet i og hvilken målgruppe avsenderen har hatt for øye ved produksjon av dem (Thagaard, 2018, s. 119). Ifølge Lynggaard (2012, s. 155) vil det være hensiktsmessig å skille mellom primære, sekundære og tertiære dokumenter, hvor denne tredelingen tar utgangspunkt i hvilke aktører dokumentet sirkuleres blant. En IOP kan bli betraktet som et primært

dokument, da den er produsert med henblikk på sirkulasjon i et avgrenset og lukket forum (Lynggaard, 2012, s. 155). Dette fordi IOPer er unntatt offentligheten, som betyr at dokumentet er underlagt taushetsplikten (Offentleglova, 2006, § 13). Personer som i hovedsak har tilgang til å lese den vil derfor være læreren/skolen som utarbeider IOPen, PPT, og den personen det gjelder (elev og foresatte). En IOP har også en hovedfunksjon som et pedagogisk redskap, et arbeidsverktøy og en «huskelapp» for skolen/læreren (jf. punkt 4.1). Innholdet i IOP gjenspeiler således ikke nødvendigvis alt som skjer i praksis.

Det kan også være hensiktsmessig å overveie den tidsmessige konteksten dokumentet har (Lynggaard, 2012, s. 156). Mål i en IOP kan settes for ulike tidsperioder og læreren kan justere innholdet underveis etter behov (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hvilken tidsperiode mål i IOP gjelder for kan derfor være ulikt. Kravet er at det må være samsvar i varigheten mellom enkeltvedtaket og IOP (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 73). En IOP må derfor sees på som et levende dokument som skal brukes aktivt i det daglige arbeidet. IOPer er ikke ment til å forskes på og innholdet i det innsamlede datamaterialet vil derfor ikke kunne si noe om det totale opplæringstilbudet til eleven. Selv om det for eksempel ikke står noe om botrening i en gitt IOP så betyr ikke det automatisk at denne eleven ikke har hatt eller skal ha (eller har behov for) botrening i løpet av videregående opplæring. Dette er viktig å ta i betraktning i drøfting av resultatene og kan knyttes til tolkningsvaliditet. Tolkning handler ifølge Maxwell (1992, s. 289) om å søke en dypere forståelse av det informantene eller dokumentene uttrykker, finne mening og beskrive fenomenet med utgangspunkt i dataene. Vurdering av tolkningsvaliditet innebærer hvor presise tolkningene er og at forskeren er tydelig på hva tolkningene baseres på (Maxwell, 1992, s. 290). Fyldige kildekritiske vurderinger, grundig analysearbeid, og refleksjoner og begrunnelser for tolkninger av funn har blitt gjort i denne studien for å prøve å imøtekomme eventuelle trusler mot tolkningsvaliditeten.

Dokumenter trenger ikke gi mer eller mindre direkte tilgang til sannheten om et gitt fenomen enn den typen data som intervjuetoder som regel bidrar med, men det spesielle ved et dokument er at dokumentanalytikeren som hovedregel ikke medvirker til dokumentets produksjon (Lynggaard, 2012, s. 157). Dette kan knyttes til Maxwells (1992) beskrivelse av deskriptiv validitet. Deskriptiv validitet handler om hvor presise dataene er og i hvor stor grad forskeren har hatt påvirkning på dataene (Maxwell, 1992, s. 285). I denne studien har jeg ikke hatt noen påvirkning på dataene, og for prosjektleder har påvirkningen vært i mindre grad. I

datainnsamlingsprosessen fikk lærerne vite på forhånd at IOPer som de har skrevet, eller skulle skrive, kunne bli gjenstand for forskning, dersom de ønsket å delta i prosjektet. Det vil si at utvelgelsen av IOPer eller produksjonen av nye IOPer også var med øye på at en forskergruppe skulle lese dem og analysere dem. Lærerne fikk også selv bestemme hvilke IOPer som skulle inkluderes i studien. Her kan man dermed anta at utvalget i stor andel består av motiverte lærere som er trygge på egen praksis og at de er nokså fornøyd med den IOPen de har laget og gitt fra seg. Når det gjelder hvor presise dataene er vil det i dette datamaterialet særlig handle om IOP-maler og utfyllingsgrad. Det viste seg at de ulike skolene i utvalget brukte ulike IOP-maler og det var også varierende om alle rubrikker var fylt ut eller ikke. Dette har betydningen for i hvor stor grad man kan sammenligne de ulike IOPene og dette er derfor et tema som diskuteres nærmere i kapittel 6.

Kildekritiske vurderinger innebærer også vurdering av dokumentets relevans i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 119). Jeg vil si at de innsamlede IOPene til denne studien er høyst relevant for problemstillingen da IOPer er et av de få skriftlige dokumentene som er med på å dokumentere innholdet i opplæringen til denne elevgruppen, så vidt jeg vet. På en annen side så er datamaterialets representativitet, herunder metode for generering av dokumenter, særlig aktuelt å vurdere når det kommer til validitet og overførbarhet i studien. Dette vil jeg komme nærmere inn på under avsnittet om vurdering av reliabilitet, validitet og overførbarhet av studien.

5.3 Datainnsamling

5.3.1 Rekruttering og utvalg

Rekruttering og datainnsamling har blitt utført av prosjektleder Gøril Moljord. Moljord tok førstegangskontakt med Utdanningsetaten i februar 2018 med en formell forespørsel om samarbeid om forskningsprosjektet. Utdanningsetaten viste interesse og ville bistå med rekrutteringen. Ifølge nettsiden Vilbli.no er det per søk 05.05.19 totalt 10 videregående skoler i Oslo som oppgir å ha dette opplæringstilbudet (jf. punkt 3.2.4). En kontaktperson i Utdanningsetaten videresendte informasjon om prosjektet³ til rektorene ved 7 av disse skolene med det aktuelle opplæringstilbudet. Grunnen til at de tre siste skolene ikke ble kontaktet er

³ Vedlegg 2: Informasjonsskriv til avdelingsledere/lærere/foresatte

ukjent. Videre fulgte prosjektleder opp rekrutteringen per. e-post og via telefon til avdelingslederne for tilrettelagt opplæring på disse 7 skolene. 4 skoler meldte sin interesse. Av disse ble en skole utelatt på grunn av forskningsetiske hensyn. Det vil si at det var 3 skoler som utgjorde det endelige utvalget. Innenfor en fire måneders periode, august-november 2018 ble totalt 26 IOPer fra 9 forskjellige lærere samlet inn, inkludert samtykkeerklæring⁴ fra både lærere, foreldre og elever (der dette var mulig) for hver IOP.

Denne utvalgsmetoden kan knyttes til hensiktsmessig utvalg basert på kriterieutvelgning. Ved en hensiktsmessig utvelgelse er det bestemte personer, settinger eller aktiviteter som en vet kan gi informasjon som er særlig relevant for forskningsspørsmålene og formålet for det aktuelle forskningsprosjektet, som styrer utvelgelsen (Maxwell, 2013, s. 97). Utvalget er et utsnitt av den populasjonen som vi faktisk undersøker og samler data om (Befring, 2015, s. 126). I denne sammenheng er populasjonen elever med utviklingshemming i videregående opplæring innenfor opplæringstilbudet arbeidslivstrening og hverdagslivstrening. Diskusjon om utvalg og representativitet vil bli tatt opp under punkt 5.5 og vurdering av validitet.

5.3.2 Kort beskrivelse av datamaterialet

Datamaterialet i denne studien består av IOPer som er hentet inn fra opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. I utvalget (n=26) strekker aldergruppen seg fra 16 – 21 år og fra 1.året til 5.året på videregående. 2 av IOPene er fra hverdagslivstrening mens de resterende 24 IOPene er fra arbeidslivstrening. Forholdet mellom IOPene fra de to opplæringstilbudene er dermed sterkt skjevfordelt. Siden dette prosjektet har fokus på domener og målområder som angår innholdet i opplæringen så har jeg likevel sett det som nyttig å inkludere disse 2 IOPene i studien. Nytteverdien omhandler det å kunne se hvilket innhold som vektlegges i disse 2 IOPene og se dette i lys av den informasjonen som skolens nettsider samlet sett gir om opplæringstilbudet. Det har også vært av interesse å se om disse 2 IOPene skiller seg noe nevneverdig i fra IOPene fra arbeidslivstrening når det gjelder vektlegging av fag/målområder.

På forsiden av IOPene i datamaterialet er det ramset opp fag/målområder som eleven har spesialundervisning i. Det er disse fagene, slik de er skrevet i IOPene, som er gjenstand for

⁴ Vedlegg 3: Samtykkeerklæringer

analyse av det første forskningsspørsmålet. Videre har hvert enkelt fag/målområde sin rubrikk i alle IOPene, og under hvert enkelt fag er det utarbeidet individuelle læringsmål. Disse læringsmålene er gjenstand for analyse i ICF-kategorier (analytisk fremgangsmåte beskrives nærmere under punk 5.4). Før jeg gikk i gang med ICF-analysen telte jeg også alle målene i de 26 IOPene. Totalt er det 1104 mål i datamaterialet.. Opptellingen ga en del informasjon om innholdet i datamaterialet som var nyttig å ta med seg videre inn i hovedanalysen.

5.4 Analytisk fremgangsmåte

5.4.1 Kvalitativ innholdsanalyse - tilnæringsmåter og kodingsramme

I denne studien benyttes en kvalitativ innholdsanalyse. Begrepet innholdsanalyse viser til enhver analyse som systematisk sammenfatter tekstinhold (Bratberg, 2017, s.101). Dette omfatter både kvantitative og kvalitative teknikker. Kvalitativ innholdsanalyse er en vanlig betegnelse på analyse av tekst for å kartlegge og tolke meningsinnhold, og her er hensikten å fange opp og tolke vesentlige elementer i teksten på en systematisk måte (Bratberg, 2017, s. 68). Når en tekst deles inn i kategorier kan vi anvende en induktiv eller deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 154). Analyseprosessen i denne studien har vært en todelt prosess hvor to ulike tilnærminger har blitt brukt, én for forskningsspørsmål 1 og én for forskningsspørsmål 2. Dette på grunn av forskningsspørsmålenes egenart. For forskningsspørsmål 1 (*Hvilke fag/målområder vektlegges i IOPene?*) har det blitt brukt en induktiv tilnærming. Dette betyr at kategoriene og begrepene er utviklet med utgangspunkt i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 172). Hensikten er at begrepene skal fremheve meningsinnholdet i dataen og styrke forbindelser mellom teori og data (Thagaard, 2018, s. 172). Begrepene knyttes til fag/målområder som er representert i IOPene. Siden målet med denne delen av analysen har vært å belyse hvilke fag/målområder som prioriteres i IOPene har jeg valgt å kalle denne delen av analysen for fag-analysen.

For forskningsspørsmål 2 (*Hvilke livsområder kan IOP-målene relateres til basert på ICF sin klassifisering?*) har det blitt brukt en deduktiv tilnærming. En deduktiv tilnærming vil si at begrepene som betegner kategoriene i kodingen er avledet fra en annen teori (Thagaard, 2018, s. 172). Begrepene skal bidra til at vi kan gjenkjenne mønstre i dataen og knytte perspektiver fra analysen til annen relevant teori (Thagaard, 2018, s. 172). Til hjelp i ICF-analysen ble det utarbeidet en kodingsramme. Hensikten med å utarbeide en kodingsramme er å strukturere og

organisere datamaterialet i lys av problemstillingen, og hovedkategoriene i kodingsrammen representerer de aspektene som det skal fokuseres på i analysen (Schreier, 2012, s. 59). Dette har blitt gjort ved å klassifisere materiale som forekomster av kategorier utarbeidet i en kodingsramme (figur 3) (Schreier, 2012, s. 1). Begrepene er, som forskningsspørsmålet viser til, hentet fra ICF. Jeg har derfor valgt å kalle denne delen av analysen for ICF-analysen.

5.4.2 Gjennomføringen av fag-analysen

Denne delen av analysen startet med at jeg og den andre masterstudenten, under veiledning av prosjektleder, utarbeidet en IOP-matrise⁵ som ga oss en oversikt over sentrale aspekter i datamaterialet. Denne matrisen inneholder følgende kategorier:

- varighet av IOPene
- elevens alder og hvilket år eleven går på vgs. (1.året, 2.året, 3.året, 4. året eller 5. året)
- hvilket programområde eleven er tilknyttet (hverdagslivstrening/arbeidslivstrening)
- dato på sakkyndig vurdering og vedtak som IOPene bygger på
- hvilke fag/områder IOPen gjelder for (ifølge forsiden)
- omfang i årstimer
- om IOPene er spesifisert med undervisningsperiode (ett år eller perioder)
- om alle datoer og signaturer er fylt ut (av rektor, lærer og foresatte/elev).

Disse kategoriene og begrepene er utviklet med utgangspunkt i dataen og tilsier derfor, som tidligere beskrevet, en induktiv tilnærming til analysen (Thagaard, 2018, s. 172). I denne masteroppgaven og delstudien er det kategorien fag/områder som er aktuell å undersøke. I matrisen skrev vi direkte av fra IOPene hvilke fag/områder IOPen omfattet, slik som det stod på forsiden på hver enkelt IOP. Det viste seg at lærerne brukte litt ulike begreper om fag/områder hvor meningsinnhold er likelydende, som for eksempel «kroppsøving», «gym», «kroppsøving/fysisk aktivitet» og «motorisk aktivitet», og «bolig-, helse og mat», «mat og helse», «bolig-, helse og mat/ hverdagslivstrening/ ADL-ferdigheter» og «ADL- aktiviteter». Om disse begrepene er hentet fra vedtak, sakkyndig vurdering eller fra lærers egen praksis vet vi ingenting om, da vi hverken har tilgang på vedtak eller sakkyndig vurdering. I Veilederen Spesialundervisning legges det heller ikke noen konkrete føringer for hva fag eller

⁵ Vedlegg 4: mal IOP-matrise

målområder skal kalles i en IOP. Det som gjelder er at målene må være formet slik at de viser den kompetansen det tas sikte på at eleven skal opparbeide seg i de aktuelle fagene, og at dette må vurderes i de enkelte tilfelle (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 71). Målene kan være knyttet til læreplaner for fag, den generelle delen av læreplanverket eller andre målområder som eleven har behov for å utvikle kompetanse og ferdigheter innenfor (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 72). Hva fagene/målområdene kalles i IOPene vil derfor bli noe varierende. Videre i analysen valgte vi derfor å slå sammen fagområder som vi så på som likelydende meningsinnhold til å inngå i samme kategori, som for eksempel «Kroppsøving og motorisk aktivitet» og «Bolig-, mat, helse og ADL». Vi ble dermed stående med 14 kategorier som representerer fag og opplæringsområder som vektlegges i IOPene i dette datamaterialet. Det ble deretter foretatt en optelling av hvor mange ganger hvert enkelt fag/område samlet sett er representert i de 26 IOPene. Hensikten med denne analysen var å få et inntrykk av hvilke fag eller målområder som er representert i opplæringen for denne elevgruppen. At vi var flere om dette arbeidet, og at dette arbeidet redegjøres for her, bidrar til å styrke tolkningsvaliditeten. Resultater og funn fra denne analysen, og drøfting av resultatene vil bli lagt frem i kapittel 6.

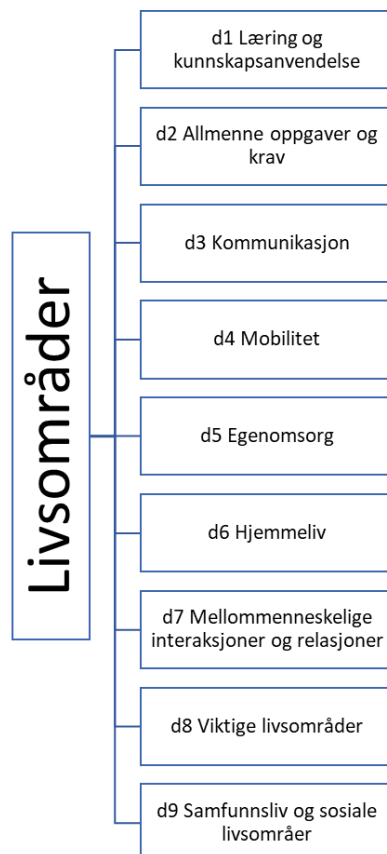
5.4.3 Gjennomføringen av ICF-analysen

I denne delen av analysen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Schreier (2012, s. 6) sin beskrivelse av analyseprosessen i kvalitativ innholdsanalyse, og omfatter følgende sekvenser:

- 1) avgjøre problemstilling og forskningsspørsmål
- 2) utvalg av datamateriale
- 3) bygge en kodingsramme
- 4) dele materialet i kodingsenheter
- 5) prøve ut kodingsrammen
- 6) evaluere og modifisere kodingsrammen
- 7) hovedanalyse
- 8) tolke og presentere funn

Som i annen kvalitativ forskning så har denne prosessen vært fleksibel hvor målet har vært å utarbeide en kodingsramme som fanger opp det essensielle i forskningsspørsmålet. Kodingsrammen kan anses for å være gyldig (valid) når kategoriene tilstrekkelig representerer

konseptene i forskningsspørsmålet, og for å oppnå dette må kodingsrammen tilpasses til datamaterialet (Schreier, 2012, s. 7). I løpet av arbeidet med teoretisk og empirisk ramme oppdaget jeg at konseptet livsområder definert i ICF kunne passe bra for å fange opp og systematisere innholdet i IOPene på en måte som ville være treffende og interessant for å belyse problemstillingen. Valget om å bruke begreper fra ICF, nærmere bestemt begreper som er brukt under emneområdet aktiviteter og deltagelse⁶, ble derfor tatt og forskningsspørsmål 2 ble justert med dette som formål. Dette emneområdet omfatter som tidligere nevnt ifølge ICF alle sider av menneskelig utfoldelse, både som individ og i forhold til medmennesker, og inneholder dermed en rekke funksjonelle livsferdigheter innenfor de 9 domener eller *livsområder* definert av ICF (jf. punkt 4.3.3). Disse 9 livsområdene legger grunnlaget for kodingsrammen i denne analysen. Hvert emneområde i ICF angis ved et bokstavprefiks i hver kode, og for aktiviteter og deltagelse benyttes bokstaven *d* (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 201), noe som også benyttes i denne kodingsrammen:



Figur 3: Kodingsramme for ICF-analysen. En visualisering av kategoriene i emneområdet «Aktiviteter og deltagelse» i ICF (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 29).

⁶ Vedlegg 5: ICF – kortversjonens kategorier (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 37-40)

Formålet med ICF-analysen var å kode hvert enkelt mål fra det totale datamaterialet inn under disse 9 kategoriene (figur 3) og dermed kunne undersøke eventuelle tendenser i vektingen av mål og innhold i opplæringen for denne elevgruppen. Jeg startet med å skrive inn alle målene fra alle IOPene inn i et Word-dokument. Jeg unnlot i første omgang å ta med hvilket fag målet tilhørte, med en tanke om at det lærerne velger å kalle faget er ikke det som er mest relevant i denne analysedelen. Det er målets *innhold* som er aktuelt her og tanken er at selve kodingen av læringsmålet skal kunne gi et inntrykk av innholdet i opplæringen. Utgangspunktet er at det er målene som definerer innholdet i opplæringen. Likevel ble det en del utfordringer knyttet til dette i selve analysen. Noen mål ble litt uklare hvis de stod ene og alene uten et fag. I disse situasjonene skrev jeg inn faget i parentes for at det skulle gi mening, som for eks. «Eleven skal delta i ulike (kroppsøvings) aktiviteter». I tillegg møtte jeg på mål som ga ulik mening alt etter som hvilket fag det stod under, som for eks. under fagområdet arbeidstrening: «Eleven skal kunne perle etter oppsatt mal.». Dette tolket jeg dermed som en læringsaktivitet for å forberede seg til arbeidslivet (finmotorikk og følge instruksjon) og ikke som en læringsaktivitet innenfor kunst og håndverk (estetisk kompetanse). Jeg møtte også på andre utfordringer når det kom til koding av mål i denne fasen av analyseprosessen. Dette handlet blant annet om målets tema og målformuleringer. Et eksempel på dette er mål som omhandler temaet «kildesortering»; målet «Eleven skal lære om kildesortering og hvorfor» ble kodet under d1-lærings og kunnskapsanvendelse, mens målet «Eleven skal kunne kildesortere søppel på skolekjøkkenet» ble kodet som d6 – hjemmeliv. Her ble altså verbet og målformuleringen avgjørende for kodingen av målet (om det er et kunnskapsmål eller ferdighetsmål).

Jeg møtte på flere slike ovenfornevnte utfordringer knyttet til bruk av begreper og målformulering i læringsmålene, og underveis i kodingen så jeg derfor behovet for å utarbeide noen punkter som viser hva som har vært førende for koding av mål i ICF-analysen:

- Egen forståelse av begrepene i kodingsrammen, d1-d9
- Beskrivelser av ICF-kategoriene og underkategorier – både fra kortversjonen (vedlegg 6) og fullversjonen (Sosial og helsedirektoratet, 2003, s. 113-149). Fullversjonen er mer utdypende i beskrivelsene av kategoriene og ble brukt som ekstra støtte når jeg var usikker på hvilken kategori jeg skulle kode målet under.
- Innholdet i målet og tema. (For eks. kildesortering, hygiene, husarbeid, svømming).
- Hvilket fag målet er skrevet under

- Målformuleringer og ordlyd, som for eksempel: «Eleven lærer om», «har kunnskap om», «har kjennskap til», «vet noe om», «deltar i», «utfører», «blir kjent med», «øver på», «forstår og bruker», «gjennomfører» osv. Ordlyden og begreper brukt i målene pekte i retning av ulike kategorier og påvirket dermed også kodingen av mål.

Disse 5 punktene viser hva la jeg vekt i tolkingen og kodingen av målene og er dermed også en forklaring og begrunnelse for hvorfor jeg fikk det resultatet jeg fikk. Mål som jeg så på som åpenbare og lette å kode inn i ICF kategoriene var mål som «Eleven skal øve opp lese- og skriveferdigheter» og «Eleven skal kunne trekke sammen korte lydrette ord». Disse ble kodet under d1 – læring og kunnskapsanvendelse da underkategorier for denne kategorien omfatter Lære å lese (d140) og Lære å skrive (d145). Andre måltyper som var forholdsvis greie å kode var mål som «Eleven skal kunne dekke et hyggelig bord med riktig utstyr» og «Eleven skal kunne lage enkle matretter etter oppskrift». Disse målene ble kodet til d6 – hjemmeliv (underkategori her er d640 Husarbeid og d630 Lage mat). Mål som var mer utfordrende å kode var mål som var av typen opplevelsesmål og som vi så flere av i IOPene på hverdagslivstrening. Et eksempel på dette er «Eleven skal oppleve ro og trivsel i forbindelse med måltidet». Ut ifra kategoriene i ICF mener jeg at dette målet kan kodes både under d6 - hjemmeliv, d7- Mellommenneskelige interaksjoner og relasjoner og d9- samfunnsliv og sosiale livsområder. På grunn av temaet for målet (måltid) og faget målet var skrevet under (ADL) så ble målet kodet til kategori d6 – hjemmeliv (jf. parametere for koding av mål). Andre mål som ga utfordringer i kodingen var mål som var formulert på denne måten; «Kjenne til ulike yrker». Her viser temaet til arbeid og sysselsetting (d8) mens målformuleringen peker mot kategorien d1-lærings og kunnskapsanvendelse (lære om yrker). Målet ble dermed kodet til d1.

På grunn av de utarbeidede parametere for koding av mål ble derimot den generelle kategorien d2 - Allmenne oppgaver og krav, lite brukt i kodingen. Denne kategorien handler om generelle aspekter ved å utføre enkeltstående eller sammensatte oppgaver og rutiner, samt å mestre påkjenninger og forpliktelser. Disse ferdighetene kan bli brukt i tilknytning til mer spesifikke oppgaver og man kan si at den er overordnet alle utførelser av oppgaver (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 119). Mål som «Kunne gå til butikken og handle ut ifra handlelisten», «Kunne gjøre hjulskift» eller «Eleven skal forberede seg til arbeidslivet gjennom å jobbe rutinert etter skjema» kunne blitt kodet til d2, men på grunn av målets tema

og fagområde ble disse kodet til d6- hjemmeliv og d8- viktige livsområder (underkategori her er arbeid og sysselsetting). Dette si at flere av målene kunne vært kodet under flere kategorier. Dette gjaldt spesielt kategoriene d2, d6 og d8 (som alle omhandler praktiske livsferdigheter), men også d4- Mobilitet og d9- Samfunnsliv og sosiale livsområder. Under faget kroppsøving kunne det for eksempel stå et mål som lyder slik: «Eleven skal presenteres for friluftsliv slik at han kan finne glede ved å bruke marka». På grunn av målformulering og målets innhold ble dette målet tolket som et mål som skal gi eleven opplevelser innenfor rekreasjon og fritid (d920) og målet ble derfor kodet under d9 – Samfunnsliv og sosiale livsområder.

Når det kommer til den rent praktiske gjennomføringen av kodingen så foregikk det på denne måten: Alle de 1104 læringsmålene ble som tidligere nevnt skrevet ned i et Word-dokument. Dette dokumentet ble skrevet ut og med støtte fra både kortversjonen og langversjonen av ICF- kategoriene, samt de andre kriteriene for koding av mål, kodet jeg ett og ett mål ved å skrive d1, d2, d3 etc. for hånd ved hvert enkelt mål. Deretter talte jeg antall kodede mål per kategori per. IOP og skrev dette inn i et Excel-dokument. Denne summeringen av mål ble også sammenlignet med summering av antall mål som ble gjort tidligere og jeg fikk dermed sikret at ingen mål var glemt. Som tidligere diskutert vil man ikke kunne dra noen slutninger av denne summeringen, men det vil gi noen funn og et grunnlag for diskusjon og drøfting av prioritering av innhold i opplæringen innenfor den empiriske ramme som studien gjelder for. Resultatene fra denne analysen og drøfting av resultatene videre bli presentert i kapittel 6.

5.5 Vurdering av reliabilitet, validitet og overførbarhet

Thagaard (2018, s. 181) skriver at reliabilitet, validitet og overførbarhet er sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet og kvalitet. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, og påliteligheten knyttes til at det gjøres rede for hvordan det utvikles og genereres data. Validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer frem til, hvordan vi tolker disse og at vi kritisk går igjennom hva vi baserer våre tolkninger på (Thagaard, 2018, s. 181). Her er Maxwells (2013) beskrivelser av trusler for validitet i kvalitativ forskning aktuell. Når det kommer til overførbarhet er det ifølge Thagaard (2018, s. 182) knyttet til om den forståelsen vi utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner.

5.5.1 Reliabilitet – vurdering av studiens pålitelighet

Begrepet *reliabilitet* er innarbeidet i kvantitativ forskning og refererer til repliserbarhet, som vil si at resultatene kan gjentas når prosjektet «reproduseres» ved videre forskning (Thagaard, 2018, s. 187). Repliserbarhet er ikke like relevant for kvalitative metoder da data i kvalitative studier vanskelig kan reproduseres (Befring, 2015, s. 56). Det er imidlertid et grunnleggende krav også i kvalitative forskningsopplegg at alle deler av prosessen gjennomføres på en reliabel måte, og ifølge Befring (2015, s. 56) forutsetter det en nøyaktig beskrivelse av de fremgangsmåter som benyttes fra start til mål. Studiens reliabilitet styrkes således ved en troverdig forskningsmetodisk dokumentasjon (Befring, 2015, s. 56). For å styrke denne studiens reliabilitet har jeg med bakgrunn i denne teorien prøvd å være så transparent som mulig i mitt arbeid med dette masterprosjektet. Dette innebærer konkrete og tydelige beskrivelser av hvert steg i analyseprosessen, samt å komme med konkrete eksempler på kodingen (jf. punkt 5.4.3).

Reliabiliteten til et kvalitativt forskningsopplegg kan også styrkes ved at flere forskere deltar og samarbeider om et prosjekt (Thagaard, 2018, s.188). Dette er relevant for denne studien da dette masterprosjektet er en del av et doktorgradsprosjekt. I prosjektgruppa har vi samarbeidet om innhenting av relevante kilder til teoretisk- og empirisk ramme, samt relevant informasjon fra offentlige kilder. Vi har også vært to masterstudenter som har benyttet oss av samme datamateriale (IOPer som er innhentet av prosjektleder til IOP-studien) og har i den sammenheng samarbeidet om å utarbeide en IOP-matrise som har gitt en deskriptiv oversikt over datamaterialet. Resultater fra denne IOP-matrisen har blitt brukt for å svare på forskingsspørsmål 1 i denne studien. Hvordan dette har blitt anvendt i denne studien beskrives under punkt 5.4.2. Reliabiliteten til et kvalitativt forskningsopplegg kan altså både knyttes til kvaliteten av de dataene prosjektet baserer seg på, og til vurderinger av hvordan dataene har blitt anvendt og videreutviklet (Thagaard, 2018, s. 188).

5.5.2 Validitet – vurdering av studiens gyldighet

Maxwell (2013, s. 123) mener at et nøkkelkonsept for vurdering av validitet er konseptet **validitetstrusler**; «*a way you might be wrong*». Ved bruk av kvalitative metoder er forskeren selv «hovedinstrumentet» og validitetsspørsmålet vil i stor grad gjelde omfanget av «researcher bias» (Befring, 2015, s. 54). Det handler om forventninger og forutinntatt

oppfatninger, og om slutninger som trekkes på bakgrunn av metode, analyse og resultater. Validitet handler med andre ord om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 189). I tillegg forklarer Maxwell (2013, s. 124) at reaktivitet også er en type validitetstrussel som er vanlig innenfor kvalitativ forskning. Dette handler om «the influence of the researcher on the setting og individuals studied» (Maxwell, 2013, s. 124). Dette er ikke like aktuelt i denne studien da jeg selv ikke har stått for datainnsamling og hverken møtt lærerne eller elevene som datamaterialet omfatter. Det som likevel er viktig å ta i betraktning i denne sammenheng er prosessen for innhenting av datamaterialet. Lærerne fikk som nevnt velge selv om de ville delta i prosjektet, og de fikk vite om dette før de skrev IOPene. Dette kan ha hatt betydning for hvor i flid lærerne gjorde seg med IOPen i sin helhet.

For å imøtekomme trusselen om «researcher bias» har jeg beskrevet og anerkjent (under punkt 5.2.1) hva min forforståelse og egen erfaring fra feltet har å si for tolkningen av dataene i denne studien. Å være klar over dette, og hvordan dette påvirker validiteten av studien, har bidratt til en oppmerksomhet mot å være tydelig på å skille på hva som faktisk står i datamaterialet og hva som er egne tolkninger. I tillegg har valget om å benytte ICF som analyseverktøy bidratt til å styrke tolkningsvaliditeten i studien. Begrepene i kodingsrammen er allerede operasjonalisert gjennom en klassifikasjon, som i tillegg til å være et verktøy for statistikk, for sosialpolitikk og er et klinisk verktøy, også har som bruksområde som forskningsverktøy (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 5). Samtidig er det viktig å ta i betraktning at kategorisering av data representerer både et analytisk hjelpemiddel og en begrensning (Thagaard, 2018, s. 154). Kategoriene som er brukt i ICF-analysen fremhever tendenser og sentrale perspektiver i analysen, men stenger samtidig for andre perspektiver. Kategorisering er altså nyttig for å organisere data, men kan også bidra til å redusere oppmerksomhet overfor data som ikke er inkludert eller «passer inn» i kategoriene (Thagaard, 2018, s. 155). Dette opplevde jeg i gjennomføringen av analysen og imøtekom dette med å utforme parametere for koding av mål. Dette er fem aspekter som beskriver hva som ble lagt vekt på i kodingen av hvert enkelt mål. Begrunnelser for tolkninger har således vært en viktig faktor for å imøtekomme trusler mot tolkningsvaliditet i denne studien (Maxwell, 1992).

5.5.3 Vurdering av studiens overførbarhet

Innenfor kvalitativ forskning er det relevant å stille spørsmål om funn og tolkning av funn vi utvikler innenfor rammen av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194). Aktuelt i denne sammenheng er hvor stort og representativt utvalget er. Med representativt utvalg menes et utvalg som representerer populasjonen og målgruppen i studien (Befring, 2015, s. 126). Med bakgrunn i beskrivelser for datainnsamling er ikke utvalget i denne studien representativt for hele populasjonen. Utvalget er lite og er hentet fra kun ett fylke og det finnes dermed begrensninger i hvilken grad resultatene av studien er overførbare til å gjelde alle elever innenfor dette opplæringstilbudet. Resultater fra denne studien vil derfor hovedsakelig legge grunnlag for refleksjon rundt opplæringstilbudet for denne elevgruppen. Funn i denne studien kan likevel være interessante og av nytte for alle innenfor den empiriske konteksten, og på flere nivå. Dette kan blant annet være myndigheter som utformer opplæringstilbudet, skoleledere, lærere og elevene selv. Maxwell (1992, s. 293) forklarer at generaliseringsvaliditet som regel har en annen rolle i kvalitativ forskning enn i kvantitativ forskning. I kvantitativ forskning er det å ha et representativt utvalg av stor betydning for at forskningen skal ha generaliseringsverdi (Befring, 2015, s. 127). Kjernen i kvalitativ forskning er derimot å beskrive det unike ved forskjellige fenomener og situasjoner. De erfaringer og opplevelser som fortelles om kan gjenkjennes hos andre i lignende situasjon, og det som kommer frem av studien vil dermed kunne ha en generell verdi (Maxwell, 1992, s.293). Resultater og funn i denne studien kan derfor være både gjenkjennbart og overførbart for andre som har en tilknytning til dette opplæringstilbudet.

5.6 Forskningsetiske hensyn

I Norge kom lov om personregistre m.m. av 9. juni 1978, og her ble det blant annet stilt krav om frivilling informert samtykke fra de som deltar i forskning, og om anonymisering og oppbevaring av innsamlede opplysninger (Befring, 2015, s. 31). Deretter, etter oppnevningen av en forskningsetisk komité for samfunnsforskning og humaniora (NESH) i 1990, ble det lagt frem detaljerte forskningsetiske retningslinjer hvor formålet var å gi forskersamfunnet kunnskap om forskningsetiske normer, deriblant hensynet til utsatte grupper (NESH, 2016, s. 5). Alt i alt handler dette om normer for god forskningsetikk (Befring, 2015, s. 31), og med dette som bakgrunn vil jeg redegjøre for hvordan dette er ivaretatt i denne studien:

5.6.1 Behandling av personopplysninger og datahåndtering

Alle prosjekter som innebærer behandling av personopplysninger må meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (NSD, 2018). IOP-studien, som denne masteroppgaven er knyttet til, er meldt til inn til NSD av prosjektleder. Prosjektleder utarbeidet i denne sammenheng en datahåndteringsplan og NSD har vurdert at denne planen følger personopplysningslovens bestemmelser⁷. Prosjektet har også vært i kontakt med Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). Etter REKs vurdering faller prosjektet utenfor virkeområdet til helseforskningsloven og kan gjennomføres uten godkjenning av REK⁸.

Videre opprettet prosjektleder en avtale om bruk av dataene i IOP-studien. Avtalen avklarer plikter, ansvar og ansvarsfordeling når det gjelder innhenting, lagring, eierskap og bruk av dataene. Avtalen bygger på NSDs prosjektvurdering og tilråding og UiOs retningslinjer for behandling av data. Som prosjektmedarbeider har jeg signert avtalen, og etter skriftlige samtykker fra IOP-studiens deltakere har jeg dermed tilgang til all innsamlet data i IOP-studien. Dataene kan etter avtalen kun brukes i tråd med IOP-studiens formål, noe som denne masteroppgaven føyer seg inn under. I henhold til datahåndteringsplanen har jeg kunnet bruke aidentifiserte IOP-dokumenter som grunnlag i masteroppgaven. Aidentifiserte IOPer er ifølge avtalen røde data. Røde data er fortrolig informasjon som universitetet er pålagt å begrense tilgangen til (UiO, 2018). For å sikre at avtale om lagring og bruk av data ble ivarettatt ble det opprettet en koblingsnøkkel og hver IOP fikk sin kode. Koblingsnøkkelen oppbevares separat fra datamaterialet. For personer som ikke har tilgang på denne koblingsnøkkelen blir IOPene anonyme. Selve aidentifiseringen var det jeg og den andre masterstudenten, Fredrik E. Johansson, som stod for. Her ble personopplysninger dekket over med hvit markeringsteip før IOPene ble skannet inn i elektronisk format. Personopplysninger er ifølge Datatilsynet (2019) alle opplysninger og vurderinger som kan knyttes til enkeltpersoner, som for eks. navn, adresse, telefonnummer, e-post og fødselsnummer. Aktuelle personopplysninger i IOP-ene var elevens fødselsdato, navn på skole, navn på lærer, og signaturer av foresatte, lærer og rektor. De elektroniske IOPene var dermed aidentifisert og ble lagret og behandlet på en kryptert minnepinne.

⁷ Vedlegg 6: Prosjektvurdering og tilråding fra NSD

⁸ Vedlegg 7: Vurdering fra REK

I tråd med datahåndteringsplanen kan jeg som prosjektmedarbeider ikke gjenbruke dataene til andre formål enn masteroppgaven, og i henhold til avtalen må jeg sørge for å forsvarlig sletting av forskningsdataen, senest 31.12.2019.

5.6.2 Frivillig informert samtykke

En IOP er unntatt offentligheten og dermed underlagt taushetsplikten (Offentleglova, 2006, § 13). For å få tilgang til datamaterialet i IOP-studien ble tre samtykkeerklæringen per IOP innhentet av prosjektleder; fra lærer som har skrevet IOPene, fra foresatt, og fra elev der det var mulig. Personer med utviklingshemming kan ha vansker med å avgi et frivillig informert samtykke, dels på grunn av funksjonsnedsettelsen, men også på grunn av hvordan selve informasjonen presenteres og legges frem (Ellingsen, 2015). For å sikre frivillig informert samtykke fra elever med utviklingshemming utarbeidet prosjektleder derfor et språklig og grafisk tilpasset informasjonsskriv og samtykkeerklæring, i tillegg til et informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elevens foresatte/verge. Elevens foresatte/verge samtykket dermed også på elevens vegne. Prosjektleder innhentet også i denne sammenheng samtykke til at prosjektmedarbeidere i IOP-studien kan få tilgang til dataene, med det formål å utarbeide masteroppgaver og forskningsartikler i tilknytning til IOP-studien. Deltakerne ble også opplyst om at de når som helst kunne trekke seg fra studien, uten å oppgi grunn.

5.6.3 Hensynet til utsatte grupper

Forskeren har gjennom hele forskningsprosessen et spesielt ansvar for å ta hensyn til utsatte gruppers interesse (NESH, 2016, s.24). Ifølge Ellingsen (2015) er det viktig at det tenkes på hvordan personer med utviklingshemming blir framstilt, og hvilket inntrykk som skapes (normer og stigma), når det kommer til fremstilling av forskningsresultater. For å imøtekomme dette har jeg forsøkt å være forsiktig med å operere med betegnelser og inndelinger som i praksis kan medføre til stigmatisering av både elevgruppen og lærergruppen. Dette gjennom blant annet å være oppmerksom på egen begrepsbruk, operere med «person først» terminologi og benytte meg av oppdatert litteratur og nyere forskning. Det har vært viktig for meg at språket som er brukt i denne oppgaven gjenspeiler respekten jeg har for både elevgruppen og lærergruppen.

6 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres og diskuteres resultater og funn fra analysen. Først presenteres funn fra fag-analysen. Deretter presenteres funn fra ICF-analysen. Funn diskuteres underveis med bakgrunn i den teoretiske og empiriske konteksten som er redegjort for i kapittel 2, 3 og 4, samt med noe grunnlag i erfaringer fra egen praksis.

6.1 Presentasjon av funn fra fag-analysen

Resultater fra fag-analysen er hentet og bearbeidet fra IOP-matrisen (jf. punkt 5.4.2.). Før jeg presenterer resultatene fra fag-analysen vil jeg komme med noen betraktninger som jeg gjorde meg arbeidet med IOP-matrisen. Dette handler om tanker rundt bruk av IOP-maler og organiseringen av opplæringstilbudet for denne elevgruppen i videregående skole. Bakgrunnen er en formening om at dette har innvirkning på innholdet i IOPene.

6.1.1 Variasjon i bruk av IOP-maler og organisering av opplæringstilbudet

I datamaterialet er det benyttet tre ulike IOP-maler; en mal for hver skole. Alle IOPene i datamaterialet har en start som krever utfylling av de punktene som IOP-matrisen gir en oversikt over (vedlegg 5), men med ulik utforming. Det finnes ellers noen ulikheter i hvordan IOPene er bygd opp. *Mal 1* etterspør først kompetansemål for de fagene/områdene eleven har rett på spesialundervisning i. Fra side tre og utover kommer mål en forbinder med delmål for å oppnå de langsiktige målene i de ulike fagene/områdene. På disse sidene finner man tre rubrikker som etterspør: «individuelle læringsmål i faget/området», «innholdet i opplæringen / hva skal det arbeides med», og «hvordan skal det arbeides for å oppnå målene». For hvert fag/område skal disse rubrikkene fylles ut. En rubrikk som tar for seg vurdering er ikke inkludert i mal 1. *Mal 2* etterspør aller først opplæringsmål knyttet til sosiale ferdigheter. Deretter ønskes blant annet en beskrivelse av langsiktige mål, undervisningspersonalets kompetanse, arbeidsmåter og tilrettelegging, arbeidsmetoder og IOPens samordning med ordinær opplæring. Videre har mal 2 fem rubrikker for læringsmålene for hvert enkelt fag: «periode», «individuelle læringsmål», «arbeidsmetoder», «organisering» og vurdering». Foruten forsiden og rubrikkenes utforming så er navnene på rubrikkene i *mal 3* lik som mal 1. Også i denne malen mangler en rubrikk for vurdering og hvordan eleven skal vise oppnådd kompetanse. Kun 1 av 3 IOP-maler etterspør altså vurdering.

Videre gjorde jeg en interessant observasjon når det gjelder utfylling av IOPene. I IOPene fra arbeidslivstrening viste det seg at det var ulikt hva lærerne kalte programområdet som elevene var knyttet til, dette til tross for at alle IOPer er fra samme kommune. Det blir brukt benevnelser som «tilrettelagt avdeling», «TL», «studiespesialisering med arbeidstrening» og «Vg1 studiespesialisering, tilrettelagt opplæring med arbeidslivstrening». I tillegg til dette oppdaget jeg at det var stor variasjon i omfang i årstimer. Samlet antall årstimer skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) komme av vedtaket, som igjen skal bygge på den sakkyndige vurderingens anbefaling av antall årstimer. Grunnen til at disse funnene er interessante er at dette kan si noe om utyeligheten rundt dette programområdet og opplæringstilbudet, noe som jeg selv har erfaring med i egen praksis. Er lærerne usikre på hva programområdet heter? Bekrefter det bare at på grunn av manglende sentrale føringer, som vi kan se av redegjørelsen av den empiriske konteksten under punkt 3.2, at det er variasjoner fra skole til skole når det kommer til utforming av dette opplæringstilbudet? Eller er det ikke relevant i tilrettelagt opplæring i videregående skole hva programområdet kalles når det gjelder utforming av mål for opplæringen og innhold i IOP? Dette stiller jeg meg undrende til.

IOP-matrisen viser også at det er stor variasjon i alder og årstrinn blant datamaterialet. Hele spekteret fra 1.- 5. året er representert og elevenes alder er fra 16-21 år. Forskjeller på fag/områder eller mål for opplæringen stikker seg likevel ikke ut i de ulike årstrinnene. Innholdet i en IOP fra en elev som går 1.året kan være ganske likt innholdet i en IOP til en elev som går 5.året. Det synes derfor som om at hvilket år eleven går ikke er avgjørende for innholdet i IOP i noen særlig grad, men at det er elevens individuelle behov og skolens praksis som samlet sett avgjør dette. Med skolens praksis mener jeg hvilke fag den enkelte skole vektlegger for denne elevgruppen og hvilke muligheter skolen har for organisering av opplæringstilbudet (for eks. muligheter for arbeidstrening og utplassering i praksis). IOP-matrisen viser også at uansett hvilket år eleven går så er det videregående trinnet det samme (Vg1). Ifølge informasjon som gis om dette opplæringstilbudet på Vilbli.no i denne kommunen så er det også på denne måten at opplæringstilbudet er organisert (Oslo kommune, 2019). Sammenlignet med andre utdanningsprogram, som følger en struktur med Vg1, Vg2 og Vg3 og en tydelig oppbygning av opplæringsløpet (Vilbli.no, 2019a), så organiseres dette opplæringstilbudet altså kun med Vg1. Denne måten å organisere opplæringstilbudet på kan påvirke kvaliteten i opplæringen og være en utfordring i veien mot å sikre et likeverdig opplæringstilbud for denne elevgruppen i videregående skole.

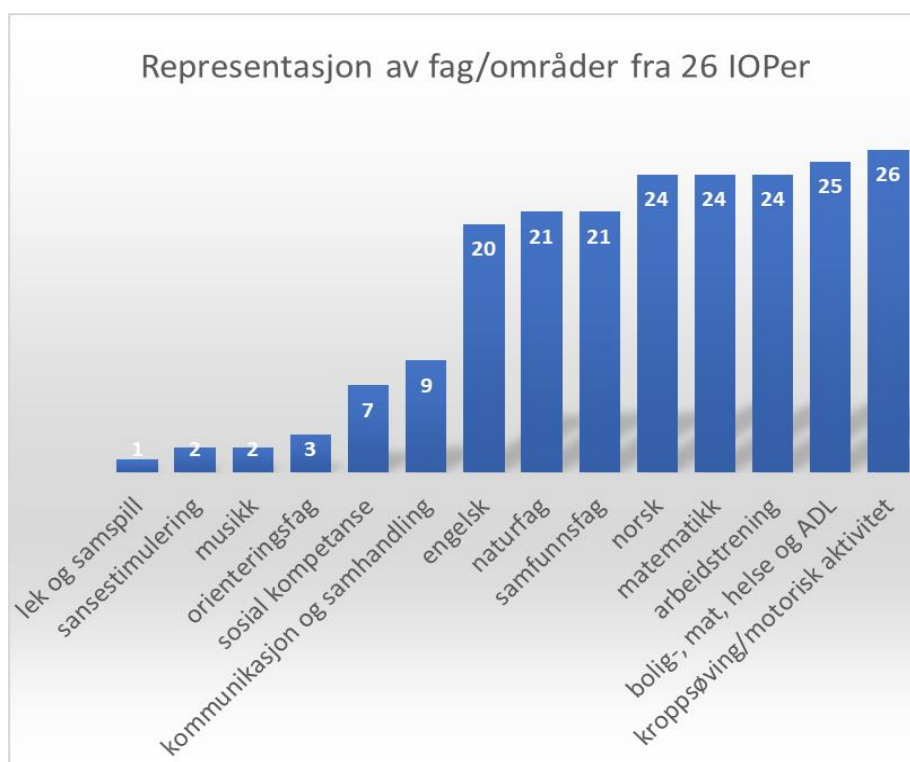
6.1.2 Ulike begreper brukes om «samme» fag/målområde

I fag-analysen har målet vært å se hvilke fag/områder som samlet sett er representert i det totale datamaterialet, og hvilke fag/områder som har eventuell høy og lav representasjon. Det ble totalt innhentet 26 IOPer, skrevet av 9 forskjellige lærere fra 3 ulike skoler i samme kommune. 2 av IOPene er fra hverdagslivstrening mens de resterende 24 IOPene er fra arbeidslivstrening. Forholdet mellom IOPene fra de to opplæringstilbudene er dermed sterkt skjevfordelt. Vi kan også se at de 2 IOPene fra hverdagslivstrening skiller seg vesentlig ut ifra de 24 IOPene fra arbeidslivstrening når det kommer til prioritering av fag/områder og navn på fagområdene. På forsiden av IOPene står det oppramset hvilke fag/områder eleven har spesialundervisning i. Fagene som står skrevet her skal være i tråd med vedtaket. Fag/områder som samlet sett er representert i de 2 IOPene for hverdagslivstrening er: «kommunikasjon», «musikk», «motorisk aktivitet», «sansing» eller «sansestimulering», «lek og samspill», «samhandling» og «ADL-aktiviteter». I de 24 IOPene for arbeidslivstrening ser vi derimot en blanding av tradisjonelle basisfag som «norsk», «matematikk», «engelsk», «naturfag» og «samfunnsfag», og målområder som «ADL», «sosial kompetanse», «bolig-, mat og helse» og «arbeidstrening», i alle IOPer. Denne skjevfordelingen i datamaterialet vil påvirke resultatene og diskusjonen.

I arbeid med IOP-matrisen viste det seg at ble det brukt ulike ord om fag/områder med likelydende innhold i IOPene. Følgende fag/områder fra datamaterialet ble derfor slått sammen til en og samme kategori i analysearbeidet:

- «Kroppsøving», «gym», «kroppsøving/fysisk aktivitet» og «motorisk aktivitet» ble til følgende kategori: *Kroppsøving og motorisk aktivitet*
- «Sansing og sansestimulering ble til kategorien: *Sansestimulering*
- «Bolig-, helse og mat», «mat og helse og bolig-, helse og mat/ hverdagslivstrening/ ADL-ferdigheter, og ADL- aktiviteter» ble til kategorien: *Bolig-, mat, helse og ADL.*
- «Kommunikasjon» og «samhandling og kommunikasjon» ble til kategorien: *Kommunikasjon og samhandling.*
- I to av IOPene var begrepet «norsk/engelsk begreptrening» brukt på forsiden av IOPen, men inni IOPen stod det kun mål for norskfaget. Dette faget/området ble derfor ikke en egen kategori men ble inkludert i kategorien *Norsk.*

Etter registrering av alle fag og målområder, og sammenslåing til kategorier som beskrevet over, ble vi stående med **14 kategorier til fag-analysen**: 1) norsk, 2) matematikk, 3) engelsk, 4) naturfag, 5) samfunnsfag, 6) orienteringsfag, 7) kroppsøving og motorisk aktivitet, 8) musikk, 9) arbeidstrening, 10) bolig-, mat, helse og ADL, 11) kommunikasjon og samhandling, 12) sosial kompetanse, 13) sansestimulering og 14) lek og samspill. Hvert enkelt fag og målområde ble kodet inn i kategoriene og summert i en tabell i Excel. Resultater fra denne summering illustreres i et diagram (figur 4):



Figur 4: Representasjon av fag/områder i IOPene

Videre vil resultatene fra fag-analysen diskuteres i lys av tidligere lignende studier, sentrale styrende dokumenter og beskrivelser av opplæringstilbudet, fra sentrale hold og fra skolene selv. Dette vil blant annet omfatte Wendelborg-rapporten, Veilederen Spesialundervisning og informasjon om opplæringstilbudene på aktuelle nettsider (jf. punkt 3.2.4).

6.1.3 Høy representasjon av praktiske fag og tradisjonelle basisfag

Med praktiske fag menes her fag som er knyttet til praktiske ferdigheter som ADL, mat og helse, motorisk aktivitet og arbeidstrening. Med tradisjonelle basisfag menes her fellesfag som norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag og naturfag. Fellesfag er ifølge Vilbli.no

(2019b) obligatoriske fag som inngår på hvert årstrinn ved opplæring i skole, og i læreplanverket er disse fagene gjennomgående og har en felles læreplan i grunnskole og videregående. Kroppsøving er også et gjennomgående fag og regnes derfor i denne studien både som et basisfag og som et praktisk fag. Som vi kan se av figur 4 er fagene/områdene «kroppsøving og motorisk aktivitet», «bolig-, mat, helse og ADL», «arbeidstrening», «matematikk» og «norsk» høyt representert i datamaterialet. I tillegg har fagene samfunnsfag, naturfag og engelsk høy representasjon. Det er i denne sammenheng viktig å minne om at 24 av IOPene kommer fra arbeidslivstrening og at alle IOPer innenfor arbeidslivstrening er representert med de ovenfornevnte fagene. Denne diskusjonen vil derfor primært omhandle opplæringstilbudet arbeidslivstrening. Vi kan derimot se av figur 4 at faget/området «kroppsøving og motorisk aktivitet» er representert i alle IOPene i datamaterialet, og at målområdet «bolig-, mat, helse og ADL» er representert i minst 1 av IOPene fra hverdagslivstrening. Fag-analysen viser dermed at praktiske fag og tradisjonelle basisfag er høyt vektlagt innenfor arbeidslivstrening. Dette er også i tråd med hva skolens nettsider innenfor denne kommunen beskriver. Fagområder som går igjen på skolens nettsider innenfor arbeidslivstrening er basisfag som norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag, engelsk og kroppsøving, og i tillegg beskrives målområder som hverdagslivstrening, boligtrening, ADL-trening, selvstendighetstrening, språk- og kommunikasjonstrening, musikkterapi og arbeidslivstrening. Målområdene «språk og kommunikasjonstrening» og «musikk» synes ikke spesielt vektlagt i dette datamaterialet.

Når det gjelder opplæring i ADL regnes dette ifølge Utdanningsdirektoratet (2017, s. 24) som «utenfor det som vanligvis legges i begrepet opplæring slik det fremgår av læreplanverket», og med ADL-trening menes hjelp til av- og påkledning, hjelp i forbindelse med mat, toalettbesøk og annen trening i dagliglivets gjøremål. Likevel er dette målområdet høyt representert i datamaterialet, og det legges også frem som et viktig målområde på skolens nettsider i denne kommunen. Det er derimot viktig å ta i betraktning at ADL sees i sammenheng med bolig-trening og mat og helse i dette prosjektet (jf. sammenslåing av fag/områder), som vil si at ADL i større grad er knyttet til hjemmeliv (matlaging, husarbeid osv.), og dermed i mindre grad knyttet til egenomsorg (av- og på kledning, ivaretagelse av personlig hygiene, toalettbesøk osv.), i denne studien.

I Wendelborg- rapporten (2018) kommer det frem av undersøkelsen at caseskolene legger vekt på opplæring i sosial kompetanse, grunnleggende ferdigheter i alle fag og faglig kunnskap, i rangert rekkefølge (Wendelborg, Kittelsaa og Wiik, 2018, s. 88). Det kommer derimot frem at caseskolene forsøker å integrere fellesfagene inn i læringsaktiviteter knyttet til praktiske fag og ADL/arbeidstrening, og at det legges stor vekt på selvhjelpsferdigheter. Det kan derfor tyde på at sosial kompetanse, selvstendighet og faglig kompetanse arbeides med gjennom praktiske læringsaktiviteter som ADL, mat og helse og arbeidstrening. Det kommer ikke tydelig frem av dette datamaterialet at skolene legger særlig vekt på mål i sosial kompetanse, men det betyr likevel ikke at dette ikke blir vektlagt i opplæringen. Sett fra dette perspektivet som Wendelborg-rapporten viser til så kan det også være sannsynlig at opplæring i sosial kompetanse har et viktig fokus gjennom skolehverdagen, også for de elevene som dette datamaterialet omfatter, selv om dette ikke kommer tydelig frem av IOPene.

I nasjonal og internasjonal litteratur (jf. punkt 4.3.2) diskuteres det om innholdet i IOP til denne elevgruppen bør være rettet mot kognitive akademiske ferdigheter eller funksjonelle livsferdigheter (Moljord, 2017). Bouck (2017, s. 370) mener at innholdet i IOP bør være en kombinasjon av disse to retningene. Denne kombinasjonen av disse retningene kan vi tydelig se av datamaterialet når det gjelder arbeidslivstrening. Målenes innhold og funksjonalitet kan vi derimot ikke se av fag-analysen men vil bli diskutert under ICF-analysen.

6.1.4 Lav representasjon av fag knyttet til estetisk- og sosial kompetanse

Fag/områder som har lavest representasjon i datamaterialet er «lek og samspill», «sansestimulering» og «musikk». «Lek og samspill» og «sansestimulering» er derimot områder som kun er representert i IOPene fra hverdagslivstrening. Hvis vi unnlater å inkludere disse 2 IOPene i fag-analysen vil vi få tre nye kategorier som har lavest representasjon i datamaterialet: «musikk», «orientingsfag» og «sosial kompetanse». I tillegg har målområdet «kommunikasjon og samhandling» lav representasjon i IOPene (kun 9 av 26). Med og uten IOPene fra hverdagslivstrening kan vi likevel si at fag/områder knyttet til estetisk- og sosial kompetanse er lavt representert i datamaterialet. Av estetiske fag er det kun musikk som er representert i 1 av 2 IOPer fra hverdagslivstrening og kun 1 av 26 IOPer fra arbeidslivstrening. Dette er et interessant funn som vil bli nærmere diskutert under ICF-analysen, der ferdigheter innenfor kunst og kultur ifølge ICF blir sett på som viktige

livsferdigheter innenfor sosiale livsområder og underkategorien rekreasjon og fritid (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 154).

I en opplærings situasjon vil det være aktuelt å fokusere på å styrke individuelle forutsetninger for å kunne imøtekomme krav og forventninger om sosial kompetanse når det gjelder deltakelse i et samfunnsliv og eventuelt et arbeidsliv (AAIDD, 2010). I denne studiens datamateriale er derimot målområdet «sosial kompetanse» representert i kun 7 av 26 IOPer. Men i Wendelborg-rapporten kom det frem at opplæring i sosial kompetanse var noe caseskolene la størst vekt på (Wendelborg, Kittelsaa og Wiik, 2018, s. 88). Årsaken til dette spriket kan blant annet handle om metode for innhenting av data. I studien *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming* ble det i delstudie 2 benyttet flere metoder, som kvalitativ casestudie, intervju og survey (Wendelborg, Kittelsaa & Wiik, 2018, s. 16). Dette er en annen innfallsvinkel til undersøkelse av noenlunde samme tema og vil nødvendigvis gi annen informasjon enn en kvalitativ dokumentanalyse vil gi. Dette spriket er interessant og kan også gi en bekreftelse på at det som står i en IOP ikke nødvendigvis representerer praksis og hva lærerne/skolen faktisk vektlegger i opplæringen til denne elevgruppen.

Det kan være flere grunner til at målområdet «sosial kompetanse» er lavt representert i datamaterialet. En viktig begrunnelse vil være hvilke fag/områder som anbefales i den sakkyndige vurderingen. Som vi har sett i redegjørelsen under punkt 4.2.3 så bruker PPT ulike kilder og metoder for innhenting av informasjon i denne utredningsfasen, blant annet egne kartleggingsprøver. Det finnes ingen regler for hvilke tester PPT må ha, annet enn at de bør omfatte de viktigste evne- og ferdighetsområdene i det alders- eller utviklingsspennet som fagpersonene skal dekke (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 163). Hva som vektlegges i dette utredningsarbeidet vil dermed være varierende, noe som påvirker valg av målområder og målsettinger for denne elevgruppen. At tradisjonelle basisfag som naturfag og samfunnsfag er høyere representert enn sosial kompetanse kan også komme av læreplanverkets egenart og sentrale føringer for IOP. I *Veilederen Spesialundervisning* skrives det at å velge innhold i en IOP handler om å gjøre en operasjonalisering av kompetansemålene i læreplanen for faget (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 72). Selv om det åpnes for et alternativt innhold hos elever med store avvik fra kompetansemål er likevel stort fokus på læreplaner for fag innenfor ordinær opplæring, og tradisjonelle fag blir dermed sterkt førende for utarbeidelsen av mål i en IOP (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 71).

I en av IOP-malene (mal 2) i datamaterialet ble opplæringsmål knyttet til sosiale ferdigheter etterspurt *utenom* rubrikkene for fag/områder. Planlegging av opplæringen i sosiale ferdigheter vil derfor etter denne malen ikke krever en plan for hvordan det skal arbeides for å oppnå målene, hvordan opplæringen skal organiseres og hvordan eleven skal vise oppnådd kompetanse (vurdering). Målene knyttet til sosiale ferdigheter fra denne malen er ikke inkludert i ICF-analysen, men til gjengjeld var også utfylling av slike mål manglende i flere av disse IOPene. Læringsmålene i de ulike fagene kan likevel vise seg å ha fokus på utvikling av sosial kompetanse, og dette er også målet å finne ut av gjennom ICF-analysen. Her vil hvert enkelt mål kodes innenfor livsområder definert av ICF. Hvilket fagområde målet er nedfelt under er derfor i hovedsak ikke relevant i ICF-analysen.

I tillegg til å ha en administrativ funksjon for å innfri formelle krav, er en IOP et pedagogisk redskap og et arbeidsverktøy for læreren i *planleggingen* av spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tidligere norske undersøkelser viser også at en IOP ofte fungerer som en «huskelapp» og «bakhodemodell» for læreren (Nilsen, 2015, s.118). En IOP kan derfor kun sees på som et produkt av lærerens planleggingsprosess og resultater fra denne undersøkelsen kan knyttes til et planleggingsnivå av spesialundervisningen.

6.2 Presentasjon av funn fra ICF-analysen

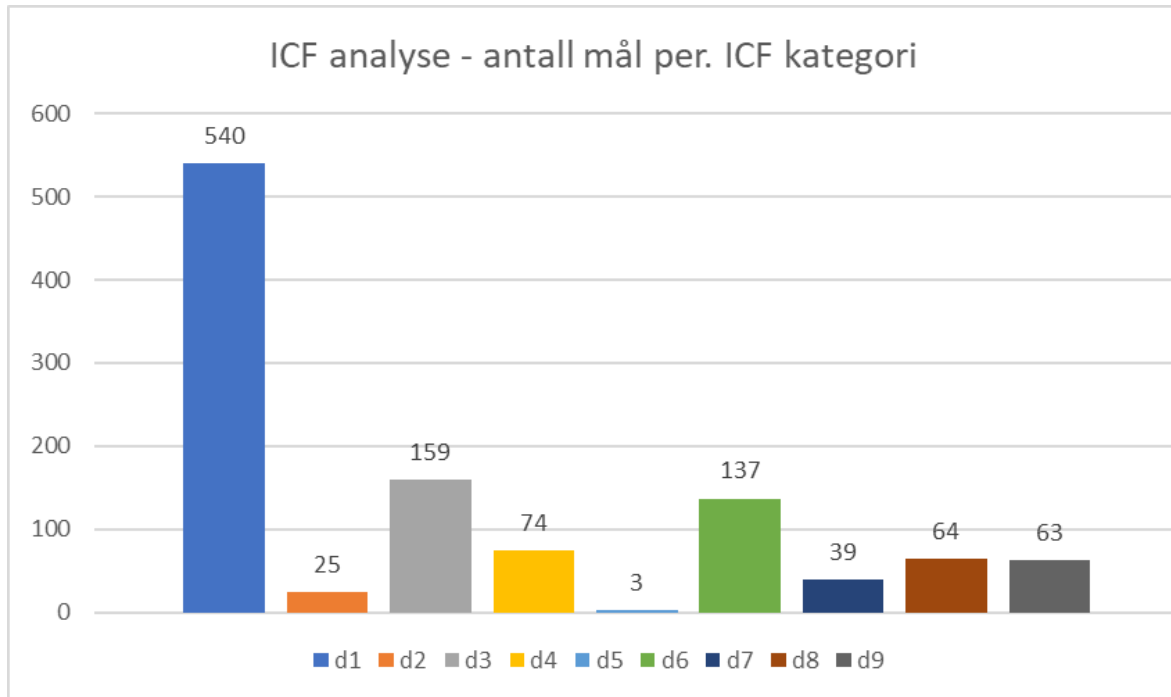
Hensikten med denne analysen var å kunne se etter eventuelle tendenser i læringsmålenes *innhold*, og dermed innholdet i opplæringen til denne elevgruppen. Utgangspunktet er at det er målene i IOP som definerer innholdet i opplæringen og således også hva som vektlegges i opplæringstilbudet for denne elevgruppen. I ICF-analysen ble det benyttet en kodingsramme, hvor begrepene og kategoriene i kodingsrammen er hentet fra ICF og emneområdet aktiviteter og deltagelse. Før jeg presenterer resultater og funn fra selve ICF-analysen vil jeg presentere og vise eksempler på læringsmålene i datamaterialet. Videre diskuteres resultater og funn fra ICF-analysen i lys av teoretisk og empirisk ramme.

6.2.1 Læringsmålene i datamaterialet – noen forbehold i tolkning av funn

En optelling viste totalt 1104 mål i de 26 IOPene. Målet med å telle var også å få en oversikt over antall mål per. fag, per. IOP og per. skole. Dette for å få et inntrykk av datamaterialets innhold. De tre fagene som hadde flest læringsmål totalt var matematikk (185), naturfag (154)

og norsk (149). Fag som hadde få læringsmål totalt var fag som musikk (4), sansestimulering (13) og lek og samspill (16). Dette er fagområder som vi kun finner i IOPer for hverdagslivstrening, og siden dette kun er 2 IOPer er det naturligvis få mål totalt. I IOPene for arbeidslivstrening var det fagene orienteringsfag (7), kommunikasjon og samhandling (18) og sosial kompetanse (23) som hadde færrest læringsmål totalt. På grunn av flere faktorer vil man ikke kunne trekke slutninger ut ifra denne tellingen, men det ga en oversikt og en viss innsikt i IOP-praksis når det kommer til utarbeidelse av læringsmål. For eksempel så jeg en stor variasjon i hvor «store» mål de ulike fagene og IOPene inneholdt. Noen mål var «små» og konkrete og bar preg av å være delmål. Noen mål var mer omfattende. Dette gjelder blant annet fagområdet «Arbeidstrening» som hadde mål som lyder som dette: «Eleven skal kunne jobbe selvstendig i kantine», som er et stort, omfattende og langsiktig mål. Men i en annen IOP under samme fagområde stod det: «Finne plastsekker til panting av flasker», som er et mer kort og konkret delmål. Dette kan også være grunnen til at den sistnevnte IOPen hadde flere mål enn den førstnevnte.

Antall mål trenger ikke bety at dette legges mer eller mindre vekt på. Skole A (Hverdagslivstrening) hadde færre fag per. IOP, og dermed også færre læringsmål totalt sett sammenlignet med Skole B og C. Skole B (Arbeidslivstrening) opererte med perioder for sine IOPer (IOPens varighet er for en periode i stedet for ett skoleår). Disse periode-IOPene hadde færre mål per. fag/område enn IOPer som hadde varighet for ett helt skoleår. På skole C (Arbeidslivstrening) hadde en del av elevene arbeidspraksis utplassert i vernede bedrifter. Målet for denne arbeidspraksisen var ikke utformet i IOP, men det stod heller «Eleven er i arbeidspraksis ved sted X». Timeantallet til arbeidspraksisen ble tatt i fra fag som mat og helse, ADL, samfunnsfag og arbeidstrening. Det manglet derfor også mål i flere av disse fagene. I en av IOPene manglet det mål i mange fag på grunn av personlige helseforhold, noe som kan være tilfelle for denne elevgruppen. Som vi kan se kan det være mange grunner til variasjon i antall mål i de ulike IOPene og dette har betydning for hvordan funn tolkes. Et høyt antall mål betyr derfor ikke nødvendigvis at det er høyt vektlagt i opplæringen, men det kan også bety at målene innenfor et fag er enklere å operasjonalisere og derfor består av flere delmål. Denne opptellingen har likevel gitt meg en viss oversikt og inntrykk av læringsmålene og innholdet i IOPene, og det har vært en nyttig start på hovedanalysen. I hovedanalysen ble hvert enkelt mål i datamaterialet kodet inn i de 9 kategoriene i kodingsrammen og etter punktene som beskrevet under punkt 5.4.3. Resultatet fra denne kodingen illustreres i figur 5:



Figur 5: Fremstilling av resultater fra ICF-analyse: antall mål per. ICF kategori

Forklaring til diagrammet (figur 5):

Stolpene i diagrammet representerer de 9 ICF-kategoriene under «Aktiviteter og deltagelse» (jf. punkt 4.3.3): **d1** Læring og kunnskapsanvendelse, **d2** Allmenne oppgaver og krav, **d3** Kommunikasjon, **d4** mobilitet, **d5** Egenomsorg, **d6** Hjemmeliv, **d7** Mellommenneskelig interaksjoner og relasjoner, **d8** Viktige livsområder, **d9** Samfunnsliv og sosiale livsområder. Antallet består av antall mål som ble kodet under hvert av de 9 kategoriene.

Videre vil resultatene fra ICF-analysen diskuteres i lys av teoretisk og empirisk kontekst, med fokus på de føringer som finnes for lærers valg av mål og innhold i IOP (jf. punkt 4.2), og hva litteraturen sier er viktige målområder for elever med utviklingshemming i videregående skole (jf. punkt 4.3.2).

6.2.2 Høy andel av mål knyttet til læring og kunnskapsanvendelse

Av diagrammet (figur 5) kan vi se at 540 av 1104 læringsmål ble kodet inn under d1- læring og kunnskapsanvendelse. Dette tilsvarer 49 % av læringsmålene. Denne kategorien handler ifølge ICF om å lære, anvende tillært kunnskap, tenke, løse problemer og treffe beslutninger. Dette omfatter målrettet bruk av sansene som å betrakte, lytte og taktil stimulering, grunnleggende læring som å gjøre etter, innøving, lære å lese, skrive og regne og å tilegne seg

grunnleggende ferdigheter, og anvende kunnskap som å tenke, lese, skrive, regne, løse problemer o.l. (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 115-117). Naturligvis, når det er læringsmål som kodes, så vil enhetene som kodes være knyttet til læring på et eller annet vis. Men med utgangspunkt i parameterne som ble utarbeidet til hjelp i kodingen fikk også *temaet* som læringsmålet representerer og *hvilke* ferdigheter som skal tilegnes også betydning for koding av mål. Et eksempel i denne sammenheng er læringsmålet «Kunne bruke riktig utstyr/hjelpemidler til matlagingen». Dette kunne vært kodet til d1 og underkategorien d1550 Tilegne seg grunnleggende ferdigheter (lære å bruke et redskap), men på grunn av målets tema og innhold ble dette læringsmålet kodet til d6 Hjemmeliv og underkategorien d6300 Kunne tilberede enkle måltider. Mål kodet inn under d1 Læring og kunnskapsanvendelse vil derfor i hovedsak handle om mål som er knyttet til målrettet bruk av sansene (sansestimulering), å lære å lese, skrive og regne, og til teoretisk kunnskap og å kunne anvende kunnskap. Når det gjelder kunnskapsmål kodet under denne kategorien er dette i hovedsak mål knyttet til kunnskap innenfor naturfag og ferdigheter knyttet til regning og matematiske operasjoner.

I litteraturen fremheves det som sentralt at for at elever med utviklingshemming skal få muligheten til å delta i et samfunnsliv og arbeidsliv, er det viktig at elevene får opplæring i ferdigheter som har en funksjonell verdi i deres liv (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 394). Opplæring i lese-, skrive- og regneferdigheter og teoretisk kunnskap må altså være meningsfull for den enkelte hvis dette skal velges å bruke tid på i opplæringen i videregående skole. At kunnskapsmål og mål knyttet til lesing, skriving og regning er høyt representert i denne studien betyr derfor ikke at innholdet i IOP er lite funksjonelt for elevene, men det blir likevel viktig å nevne at det er avgjørende at lærerne reflekterer i planleggingsfasen over *hvilken* kunnskap og *hvilke* ferdigheter som er viktig for denne elevgruppen å inneha for å få muligheten til å delta i et arbeidsliv og et sosialt liv. Ifølge litteraturen innebærer opplæring i funksjonelle livsferdigheter for ungdommer med utviklingshemming i videregående skole opplæringsområder som språk- og kommunikasjonsferdigheter, lese- og skriveferdigheter, sosiale ferdigheter, selvbestemmelse og selvhjelpsferdigheter, arbeidslivsrelaterte ferdigheter, håndtering av personlig økonomi og ferdigheter knyttet til å fungere i det daglige liv (Gomnæs & Rognahug, 2012, Wehman & Targett, 2012, Parmenter et.al.,2016, Test et.al., 2017, Brown et.al., 2017). Opplæring i grunnleggende regneferdigheter og matematiske operasjoner kan være nyttig grunnkunnskap å kunne for å kunne håndtere personlig økonomi.

Likevel vil det være viktig å vurdere når man skal skifte fokus i opplæringen fra grunnleggende regneferdigheter til praktisk håndtering av personlig økonomi. Til syvende og sist handler det om at det reflekteres over hva det bør legges vekt på i opplæring for at den skal være nyttig for den enkelte, herunder funksjonell teoretisk kunnskap.

6.2.3 Lav andel av mål knyttet til egenomsorg og sosial kompetanse

Av diagrammet (figur 5) kan vi se at kun 3 av 1104 læringsmål ble kodet inn under d5 – Egenomsorg. Denne kategorien handler om å kunne stelle seg, vaske og tørke seg, kroppspoleie, kle seg, spise og drikke og ta vare på helsa (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 135). At det er få mål knyttet til dette betyr ikke at dette er et opplæringsområde som det legges lite vekt på i skolene, men det kan bety at fleste elevene innenfor dette datamaterialet ikke har behov for opplæring på dette området. De fleste målene som er kodet under denne kategorien er fra IOPene fra hverdagslivstrening. Videre ble kun 39 av 1104 læringsmål kodet under d7 – Mellommenneskelige interaksjoner og relasjoner. Denne kategorien handler om å utføre handlinger og oppgaver som er nødvendige for grunnleggende og sammensatte interaksjoner med andre personer (fremmede, venner, slektninger, familiemedlemmer og kjærester) tilpasset sosiale krav og situasjon (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 145). Dette mener jeg kan regnes som et sentralt område for å kunne delta i et samfunnsliv og et arbeidsliv. I definisjonen av funksjonelle livsferdigheter (Næss et.al., 2019, s. 408) legges også sosial kompetanse og prososial atferd frem som sentralt for å kunne møte hverdagslivets krav og forventninger i et felleskap. En refleksjon over om dette også burde vektlegges som et fag/målområder i IOPen i høyre grad enn slik det fremgår av dette datamaterialet, ser jeg derfor på som nyttig når det kommer til utforming av IOP for denne elevgruppen.

En lavere andel av målene i datamaterialet ble kodet under kategorien d8 – Viktige livsområder (64) og d9 – Samfunnsliv og sosiale livsområder (63). D8 -Viktige livsområder handler om å delta i og utføre oppgaver og handlinger som kreves i utdanning, arbeid og yrkesliv og økonomiske livsområder (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 150). I IOPene for arbeidslivstrening så hadde de fleste IOPene læringsmål knyttet til et fremtidig arbeidsliv, men som tidligere nevnt kunne det være færre og heller mer omfattende mål under dette målområdet. Dette kunne være mål som «Eleven skal kunne arbeide selvstendig i kantina». Naturlig nok vil det da være færre mål kodet til denne kategorien, og som gjentatt flere ganger trenger derfor ikke færre mål nødvendigvis bety at dette legges mindre vekt på i opplæringen.

D9 – samfunnsliv og sosiale livsområder handler om handlinger og oppgaver som kreves for å delta i organisert sosial livsutfoldelse utenom familien, i nærsamfunnet og andre samfunnsmessige sammenhenger. Dette inkluderer også Rekreasjon og fritid (d920) og omfatter estetisk kompetanse og aktiviteter knyttet til fritid, lek, spill og idrett (Ibid.). Dette sees på som et viktig område da utøvelse av interesser og fritidsaktiviteter kan gi elevene opplevelse av sosial tilhørighet, personlig utfoldelse og glede. Kun 64 av 1104 mål ble kodet under d9 i denne studien. Årsaken til dette kan ikke belyses gjennom en dokumentanalyse av IOPene, men som tidligere nevnt behøver ikke dette heller bety at dette ikke vektlegges i opplæringen. En refleksjon over dette vil likevel være viktig når det kommer til vurdering av hva som bør vektlegges i opplæringen til denne elevgruppen.

Veilederen Spesialundervisning og Læreplanverket er sterkt førende for lærerens valg av mål og innhold i IOP (Utdanningsdirektoratet, 2016 og 2017). I Læreplanverket finnes det derimot ingen læreplan innfor målområder som sosial kompetanse, lek og samspill, egenomsorg, språk- og kommunikasjon eller arbeidslivstrening. Det som finnes er det som står i Veilederen Spesialundervisning om alternativt innhold for elever som har store avvik fra læreplaner for fag (jf. punkt 4.2.2). I tillegg finnes det en læreplan for arbeidslivsfag på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det kommer ikke frem av datamaterialet om denne læreplanen benyttes i planlegging og utforming av IOP for elever som går på arbeidslivstrening. Mangel på læreplaner for dette opplæringstilbudet vil være av betydning for utforming av mål i IOPene og vil bli diskutert under drøfting av hovedfunn

6.2.4 Ingen målområder knyttes til selvbestemmelse

Avslutningsvis i resultatdelen blir det viktig å påpeke at ingen målområder eller læringsmål i datamaterialet knyttes til selvbestemmelse. Dette til tross for at selvbestemmelse er et målområde som det i litteraturen anbefales å fokusere på, noe som har blitt påpekt flere ganger i både teoridelen og resultatdelen. Selvbestemmelse knyttes til økt opplevd livskvalitet og til det å være aktør i eget liv (Næss et.al., 2019, s. 407). Selvbestemmelse forutsetter en rekke delferdigheter som å ta valg, sette mål og løse problemer, og en elevs kapasitet til å utøve selvbestemmelse avhenger av muligheten eleven får til å øve på disse ferdighetene innenfor trygge rammer (Næss et.al., 2019, s. 407). En forklaring til at målområder knyttet til selvbestemmelse er mangelfull i datamaterialet kan blant annet handle om at læreren ikke vet hvordan man formulerer mål og delmål knyttet til utvikling av selvbestemmelse.

Selvstendighetsferdigheter er derimot høyt vektlagt gjennom praktiske fag og ADL, men dette kan likevel ikke knyttes direkte til selvbestemmelse. En annen forklaring kan være at ingen av kategoriene i emneområdet aktiviteter og deltakelse i ICF benytter begreper som «selvbestemmelse» eller «kunne ta valg», og som Thagaard (2018, s. 155) forklarer så kan kategorisering være nyttig men også bidra til å redusere oppmerksomhet overfor data som ikke er inkludert eller «passer inn» i kategoriene. Læringsmål knyttet til selvbestemmelse kan derfor ha blitt oversett i kodingsarbeidet. At det ikke er formulert mål knyttet til selvbestemmelse betyr likevel ikke at dette ikke er vektlagt i opplæringen, men sett opp imot anbefalte målområder i litteraturen så er dette likevel et interessant funn.

6.3 Drøfting av hovedfunn

I dette avsnittet drøftes hovedfunn i analysen. Slik jeg ser det er ett av hovedfunnene i denne studien er at tradisjonelle basisfag og praktiske fag er høyt vektlagt innenfor datamaterialet. Det andre hovedfunnet er at det er lav representasjon av fag og mål knyttet til sosial kompetanse. Videre viser studien at målområder vektlagt i IOPene for hverdagslivstrening skiller seg vesentlig ut fra målområder som er vektlagt for arbeidslivstrening. Hovedfunn drøftes i forhold til Veilederen Spesialundervisning og viktige målområder for ungdom med utviklingshemming ifølge litteraturen (jf. punkt 4.3.2), samt føringer for lærers valg av mål og innhold i IOP (jf. punkt 4.2). Til slutt sees det på som viktig å drøfte behovet for en alternativ læreplan tilknyttet dette opplæringstilbudet da sentrale målområder som selvbestemmelse ikke synes vektlagt i hverken IOPene eller sentrale styrende dokumenter.

6.3.1 Hva vektlegges i IOPene til elever med utviklingshemming i videregående skole når det gjelder mål for opplæringen?

Presentasjon av funn fra fag-analysen viser at det er høy representasjon av praktiske fag og tradisjonelle basisfag når det gjelder hvilke fag/områder som vektlegges i IOPene. Samlet sett gjelder dette fag/områder som kroppsøving og motorisk aktivitet, bolig-, mat, helse og ADL, arbeidstrening, norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag og engelsk. De fleste IOPene innenfor arbeidslivstrening i dette datamaterialet var representert med disse fagene. Dette er også i tråd med den informasjonen som gis om hvilke fag/områder som vektlegges i dette opplæringstilbudet på skolenes nettsider. Videre viser ICF-analysen i denne studien at tilnærmet halvparten av læringsmålene (49 %) kan knyttes til livsområdet læring og

kunnskapsanvendelse. Den andre halvparten av målene kan knyttes til livsområdene kommunikasjon (ca. 14 %), hjemmeliv (ca. 12 %), mobilitet (ca. 7 %), viktige livsområder (ca. 6 %), samfunnsliv og sosiale livsområder (ca. 6 %), mellommenneskelig interaksjoner og relasjoner (ca. 4 %), allmenne oppgaver og krav (ca. 2 %) og egenomsorg (mindre enn 1 %). Med bakgrunn i analysen som er gjort i denne studien kan det derfor fremstå som om at det er en kombinasjon av teoretiske fag og praktiske fag som vektlegges for elever innenfor opplæringstilbudet arbeidslivstrening. I planleggingsfasen kan det således synes som om at lærerne vektlegger både fellesfag som har utgangspunkt i læreplanverket (norsk, matematikk, engelske etc.) og alternative fag/målområder tilpasset opplæringstilbudet og elevgruppen (ADL, arbeidslivstrening, boligtrening etc.) innenfor arbeidslivstrening. Om innholdet i IOP til denne elevgruppen bør være rettet mot et kognitivt akademisk innhold eller et funksjonelt innhold diskuteres også i litteraturen (jf. punkt 4.3.2). Den teoretiske kunnskapen det legges vekt på bør derimot være funksjonelle for den det gjelder (Bouck, 2017, s. 370). Om den teoretiske kunnskapen som læringsmålene i dette datamaterialet adresserer er funksjonell eller ikke har ikke vært en del av denne studien, men jeg vil likevel påpeke at dette blir en viktig vurdering når man utformer læringsmål knyttet til teoretisk kunnskap for denne elevgruppen.

Når det gjelder IOPene for hverdagslivstrening så skiller disse seg vesentlig ut fra IOPene fra arbeidslivstrening. I de 2 IOPene som er med i utvalget i denne studien så vektlegges målområder som kommunikasjon og samhandling, musikk, motorisk aktivitet, sansestimulering, lek og samspill og ADL-aktiviteter. Her kan vi derimot se noen likheter til de fem målområdene som Veilederen Spesialundervisning oppgir å kunne være aktuelle for elever som har behov for et alternativt innhold i opplæringen, og disse er: egenomsorg, kommunikasjon, nærhet og samhørighet, verdsatte sosiale roller, og praktiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 72). Kompetansemål eller hvordan denne opplæringen bør tilrettelegges og bygges opp er derimot ikke formulert, og man kan stille seg spørsmålet om dette er nok for å sikre et likeverdig opplæringstilbud for denne elevgruppen.

Videre viser både fag-analysen og ICF-analysen at fag/områder og læringsmål knyttet til sosial kompetanse er lavt representert. Dette er et interessant funn da utvikling av prososial atferd som setter en person i stand til å utfolde seg og møte hverdagslivets krav og forventninger i sitt hjemmemiljø, arbeid-, fritids- og samfunnsfellesskap, er sentralt når det kommer til utvikling av funksjonelle livsferdigheter (Næss et.al., 2019, s. 408). Mål knyttet til

sosial kompetanse er også et område som det vises til i Veilederen Spesialundervisning. Derimot vises det ikke til noen konkrete delferdigheter eller kompetansemål i Veilederen, men til den generelle delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dette kan fremstå diffust. Det er også diskutert i resultatdelen ulike grunner til at mål og fag/områder knyttet til sosial kompetanse er lavt representert i denne studien. Et sentralt aspekt her er at selv om mål knyttet til sosial kompetanse ikke er nedfelt i elevens IOP så betyr ikke dette nødvendigvis at det ikke legges vekt på i opplæringen. Likevel vil det det være viktig å vurdere om dette bør gjøres da det å skape tydelige og funksjonelle mål, og bryte målene ned til de ulike nivåene i læringsprosessen, vil gi eleven større mulighet til å lykkes og oppleve motivasjon for videre læringsarbeid (Næss et.al., 2019, s. 405).

Hvorfor lærerne velger som de velger når det kommer til vektlegging av fag/målområder og mål for opplæringen vil avhenge av flere forhold, blant annet; lærernes bakgrunn og kompetanse, lærernes tolkninger av læreplanen og andre styrende dokumenter (sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, Veilederen Spesialundervisning), skolens praksis, muligheter for samarbeid, og læreplansyn og kunnskapssyn (et utviklingsorientert eller funksjonelt læreplansyn). Moljord (2017, referert i Næss et.al., 2019, s. 405) skriver at den kognitive og adaptive variasjonen blant elever med utviklingshemming vil kreve etisk-didaktiske overveielser knyttet til hva slags mål som er relevant og meningsfullt for eleven å lære og anvende i et livsløpsperspektiv. Planlegging og gjennomføring av denne opplæringen er derfor avhengig av en spesialpedagog som har kompetanse til å reflektere og vurdere helheten i opplæringen, i samarbeid med nærpå personer og andre som arbeider med eleven, og med utgangspunkt i elevens opplæringsbehov. Refleksjonene må ha i sikte elevens livskvalitet og mulighet for økt deltakelse i eget liv, et samfunnsliv og eventuelt et arbeidsliv. Det blir aktuelt å nok en gang trekke frem det Bouck (2017, s. 374) skriver om å velge innhold i IOP til denne elevgruppen; til syvende og sist må valg av målområder i IOP styres av hva eleven har behov for, og hvilke ønsker og personlig mål eleven selv har for livet etter videregående skole.

6.3.2 Er det behov for egen læreplan innenfor dette opplæringstilbudet?

Avslutningsvis vil det, med bakgrunn i teoretisk og empirisk ramme og diskusjon av funn, også være relevant å drøfte behovet for flere føringer for dette opplæringstilbudet. Sammenlignet med andre utdanningsprogram i videregående opplæring mangler opplæringstilbudet arbeidslivstrening/hverdagslivstrening føringer for oppbygning av

opplæringsløpet, og sentrale føringer for innholdet i opplæringstilbudet. Dette kan bidra til variasjon i hvordan opplæringstilbudet organiseres, hvilket innhold som vektlegges og elevenes læringsutbytte. Samlet sett kan det ha betydning for kvalitet i opplæringstilbudet. Behovet for alternative læreplaner for opplæringstilbudet stikker seg derfor frem som aktuelt å drøfte. Læreplanen for LCE (Life Centered Education) fra USA er designet for elever som har behov for systematisk opplæring i ferdigheter som er nødvendig for å oppnå et selvstendig liv i egen bolig og for å kunne delta i et samfunnsliv og arbeidsliv. Hensikten med læreplanen for LCE er å hjelpe lærerne i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av alternative opplæringsområder, og bidra til å sikre faglig kvalitet i opplæringen (Council for Exceptional Children, 2019). Nettopp dette mener jeg kan være nyttig når det gjelder utforming av IOP innenfor opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. LCE identifiserer tre kritiske domener eller målområder som er sentrale i et selvstendig voksenliv: dagliglivets ferdigheter, selvbestemmelse og mellommenneskelig ferdigheter, og arbeidslivsferdigheter. Videre operasjonaliseres og deles disse domeneene i 20 kompetanser og 94 delkompetanser, som videre er oppdelt etter mål. Det er også utarbeidet forslag til læringsaktiviteter og et verktøy for vurdering innenfor hvert enkelt målområde (Council for Exceptional Children, 2019). På denne måten kan den alternative læreplanen bidra til å sikre kvalitet i opplæringen. Dette mener jeg også kunne vært aktuelt for de fagene/områdene som gjenspeiles som viktige innenfor dette opplæringstilbudet, og som per. i dag ikke har egen læreplan. Det kan gjelde opplæringsområder som språk og kommunikasjon, sosial kompetanse, selvbestemmelse, arbeidslivstrening og hverdagslivstrening (ADL). Veilederen Spesialundervisning sier noe om opplæringsområder til elever som har behov for et alternativt innhold i opplæringen men dette synes likevel ikke nok for å sikre et likeverdig opplæringstilbud for denne elevgruppen.

7 Konklusjon og implikasjoner

I starten av arbeidet med denne masteroppgaven stilte jeg meg spørsmålene; Hvilket innhold bør vi fokusere på i opplæringen til denne elevgruppen? Hvilke fag/målområder bør vektlegges? Hvilken kompetanse bør det siktes mot å lære elevene? Og hva er målet etter endt videregående opplæring? Dette er fortsatt interessante spørsmål i avslutningsfasen av dette masterprosjektet. Disse spørsmålene peker også tilbake på bakgrunnen for og formålet med denne masteroppgaven. I denne delen oppsummeres og konkluderes hovedfunn av studien, samt funnenes betydning for praksisfeltet og for sentrale hold. Til slutt beskrives begrensninger ved studien og forslag til videre forskning.

7.1 Oppsummering og konklusjon av hovedfunn

I vurderingen av elevenes utbytte av opplæringen for elever med utviklingshemming i videregående skole er det spesielt tre temaer som diskuteres i litteraturen: deltakelse i arbeidslivet, deltakelse i høyere utdanning, og muligheten for et selvstendig liv i egen bolig (Bouck, 2017, s. 369). Dette er også i tråd med formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Viktige målområder for elever med utviklingshemming i videregående skole antas å være fag/områder som: funksjonell teoretisk kunnskap, funksjonelle lese- og skriveferdigheter, håndtering av personlig økonomi, transport/mobilitet (å kunne reise til og fra arbeid, skole, fritidsaktiviteter, forflytning o.l.), arbeidslivstrening, hverdagslivstrening (ADL), selvstendighetstrening, sosial kompetanse, språk- og kommunikasjon og selvbestemmelse. I tillegg vil det i lys av livskvalitet som overordnet målsetting være sentralt i opplæringen å finne frem til hvilke ferdigheter og aktiviteter som kan gi opplevelse av sosial tilhørighet, personlig utfoldelse og glede hos hver enkelt elev (Næss et.al., 2019, s. 409).

Hovedfunn i denne studien viser at kompetanse innenfor tradisjonelle basisfag og praktiske ferdigheter er høyt vektlagt i datamaterialet. Det kommer derimot fram at fag/områder og mål knyttet til estetisk kompetanse og sosial kompetanse er lavt representert, og at målområder knyttet til selvbestemmelse ikke er representert. Dette er regnet som sentrale opplæringsområder for elevgruppen, særlig med tanke på økt deltakelse og økt livskvalitet. At målområder som selvbestemmelse og sosial kompetanse er lavt representert innenfor datamaterialet betyr likevel ikke at dette ikke er høyt vektlagt i opplæringen. Det kan være

ulike grunner til læreres valg av målområder og mål for opplæringen. En viktig del av det vil være lærernes bakgrunn og kompetanse, lærernes tolkninger av læreplanen og andre styrende dokumenter (sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, Veilederen Spesialundervisning), skolens IOP-praksis, lærernes læreplansyn og kunnskapssyn, samt sentrale føringer for tilbudet. På grunn av begrensede sentrale føringer for innhold og oppbygning av dette opplæringstilbudet vil ansvaret med å skape en struktur og oppbygning av opplæringsløpet, og avgjørelser om hvilken kompetanse opplæringsløpet skal føre til, ligge hos den enkelte skole, og kanskje også hos den enkelte lærer. Det kan stilles spørsmål om dette er forsvarlig eller om hver enkelt skole og lærer pålegges for stort ansvar, både når det gjelder å sikre kvalitet i opplæringsløpet for denne elevgruppen og når det gjelder organisering av det totale opplæringstilbudet.

7.2 Implikasjoner og forslag til videre forskning

Funn og diskusjon av funn regnes å være av interesse og verdi for de involverte innenfor opplæringstilbudet hverdagslivstrening og arbeidslivstrening. Dette gjelder både for elevene, lærerne/skolen, PP-rådgivere og for sentrale hold hvor føringer for opplæringstilbudet utarbeides. Til slutt vil også forslag til videre forskning legges frem.

7.2.1 Implikasjoner for elever, lærere og PP-rådgivere

Av betydning for elevgruppen kan mer kunnskap om innholdet i opplæringstilbudet og anbefalte opplæringsområder for elevgruppen bidra til et meningsfullt innhold i opplæringstilbudet for denne elevgruppen. Hovedfunn viser at tradisjonelle basisfag og praktiske fag vektlegges i IOPene, noe som også er anbefalt innenfor litteraturen, med forbehold om at den kunnskapen og kompetanse som det prioriteres å sikte mot er funksjonelt for den det gjelder. At det er funksjonelt handler om at det skal bidra til økt livskvalitet og økt deltakelse i eget liv og i et sosialt felleskap. For lærerne/skolen kan funn og diskusjon av funn bidra til en refleksjon over hvilke målområder det vil være viktig å prioritere for den enkelte elev. For lærere/skolen vil det også være aktuelt å diskutere bruk av IOP-maler og skolens IOP praksis. Et samarbeid på tvers av skolene hadde vært av nytte i denne prosessen.

Funn i denne studien kan også tenkes å være av verdi for PP-rådgivere som anbefaler opplæringsområder og realistiske opplæringsmål for den enkelte elev. Siden elevene innenfor dette opplæringstilbudet har avvik fra alle kompetansemål i læreplaner for fag, vil sakkyndig

vurdering være avgjørende for lærers valg av målområder og mål for opplæringen. For elevene på hverdagslivstrening kan man se likheter til målområdene som er anbefalt i Veilederen Spesialundervisning for elever om har behov for et alternativt innhold i opplæringen. Om PP-rådgivere benytter seg av denne veilederen i tilrådingen vet vi derimot ikke. For arbeidslivstrening er innholdet i opplæringen blant annet å gjøre eleven mest mulig selvstendig i tilrettelagt arbeid og forberede eleven til et mest mulig selvstendig voksenliv. Hvilke målområder dette innebærer, samt realistiske opplæringsmål for hele opplæringsløpet, vil derfor være aktuelt å inkludere i den sakkyndige vurderingen. Funnene i denne studien kan derfor også bidra til en refleksjon over hva som bør vektlegges i kartleggingen når det kommer til utredning av elevens opplæringsbehov. Her kan det reflekteres over hvilke kartleggingsprøver og utviklingsområder som det bør fokuseres på å utrede i denne fasen av opplæringsløpet. For ungdommer med utviklingshemming er videregående opplæring ofte siste stopp i skoleløpet da det ikke er etablert utdanningstilbud etter videregående opplæring for denne elevgruppen. Da blir det viktig å tenke på hvilken kompetanse som trengs i overgangen fra skole til et mest mulig selvstendig voksenliv og arbeidsliv.

7.2.2 Implikasjoner på et systemnivå

På bakgrunn av funn som er gjort i denne undersøkelsen bør det også vurderes å utarbeide noen felles føringer for dette opplæringstilbudet. Dette kan være i form av læreplaner som gir føringer for overordnede opplæringsområder og kompetanse som det bør fokuseres på å utvikle. Det bør også gjøres vurderinger om opplæringstilbudet skal være et eget programområde hvor fellesfag og programfag beskrives innenfor egne opplæringsplaner, eller om opplæringstilbudet bør knyttes til flere, eventuelt alle utdanningsprogram. Knyttes opplæringstilbudet til alle utdanningsprogram vil elevene gis mulighet til å velge yrkesretning på lik linje med andre elever. Knyttes opplæringstilbudet til yrkesfagene vil også elevene få muligheten til å benytte seg av lære kandidatordningen. I et slikt arbeid kan det være nyttig å undersøke hvordan andre fylker organiserer dette opplæringstilbudet, slik det har blitt gjort i forskningsrapporten *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming* (Wendelborg, Kittelsaa & Wiik, 2018). Videre bør det vurderes om det kan være hensiktsmessig å utforme en egen IOP-mal for elever som har behov for spesialundervisning i et helhetlig omfang. Dette til hjelp for lærerne som skal utforme innhold og mål for opplæringen til denne elevgruppen.

7.2.3 Begrensninger ved studien og forslag til videre forskning

Flere forhold påvirker studiens gyldighet og overførbarhet. Dette gjelder blant annet valg av metode og «researchers bias» (Maxwell, 2013). I denne studien har det blitt brukt en kvalitativ dokumentanalyse. Fremgangsmåten har vært en innholdsanalyse med både induktiv og deduktiv tilnærming. Hensikten med en kvalitativ innholdsanalyse var å fange opp og tolke vesentlige elementer i teksten på en systematisk måte (Bratberg, 2017, s. 68). Her er *tolkning* vesentlig da vi ikke kan vite hva lærerne tenkte eller mente når de skrev det de skrev i IOPene som datamaterialet representerer. Den kvalitative tilnærmingen i denne studien har bidratt til å belyse problemstillingen og i denne sammenheng ble det også gjort noen kildekritiske vurderinger av IOP som datagrunnlag for forskning. Det gjort en vurdering av at IOPene er relevante for studien men at IOPene ikke nødvendigvis representerer det som faktisk vektlegges i opplæringen innenfor dette opplæringstilbudet. Dette fordi en IOP har flere funksjoner, blant annet som et arbeidsverktøy i planleggingsfasen for læreren, og funn kan derfor kun diskuteres på et planleggingsnivå innenfor spesialundervisningen.

For å undersøke læringsmålenes innhold (forskingsspørsmål 2) ble det brukt en deduktiv tilnærming. Det vil si at kategoriene i kodingsrammen oppstod fra en teori, nærmere bestemt ICF. En slik kategorisering kan være nyttig for å organisere data, men det kan også bidra til å redusere oppmerksomhet overfor data som ikke er inkludert eller «passer inn» i kategoriene (Thagaard, 2018, s. 155). Dette kan sees på som en begrensning ved denne studien da det ved en induktiv tilnærming kunne ha oppstått andre kategorinavn/temaer i analysen. Ved andre metoder og innfallsvinkler, som for eks. intervju av lærere og elever, så ville man også fått et annet grunnlag for å belyse problemstillingen. Gjennom et intervju ville man fått et mer utdypende svar på de spørsmålene man sitter på, men slik Lynggaard (2012, s. 157) beskriver det så er det spesielle ved et dokument at forskeren som hovedregel ikke medvirker til dokumentets produksjon. Utvalget legger derimot noen begrensninger for denne studien. Utvalget er lite og er hentet fra kun ett fylke og det finnes dermed begrensninger i hvilken grad funn i denne studien er overførbar til å gjelde alle elever innenfor dette opplæringstilbudet. Resultater fra denne studien vil hovedsakelig legge grunnlag for refleksjon rundt opplæringstilbudet for denne elevgruppen, selv om funn likevel være interessante og av nytte for alle innenfor den empiriske konteksten, og på flere nivå. Dette har blant annet vært myndigheter som utformer opplæringstilbudet, skolen/lærere og elevene selv.

Avslutningsvis blir det viktig å gjenta betydning av egen forforståelse og tolkning i dette masterprosjektet. Egne erfaringer, fordommer og bakgrunn har gjennom hele prosessen hatt påvirkning på valg og tolkninger som er gjort. Dette har dermed hatt påvirkning på funn og diskusjon funn. Bratberg (2017, s. 15) forklarer at har man tolket seg frem til et funn må tolkningen belegges slik at konklusjonen kan diskuteres på kvalifisert grunnlag. Dette har jeg forsøkt gjort i denne masteroppgaven hvor det kvalifiserte grunnlaget i denne studien baseres på rike beskrivelser av teoretisk og særlig empirisk kontekst.

Når det gjelder videre forskning anbefales det at det forskes mer på innholdet i opplæringen og funksjonalitet av mål for opplæringen for denne elevgruppen. Er målene funksjonelle sett i et livsløpsperspektiv, og bidrar de til livsmestring og økt deltakelse i et samfunnsnivå og et arbeidsliv for de det er aktuelt for? Med tanke på representativitet anbefales også et større utvalg. Videre bør det forskes på om de sentrale føringene for dette opplæringstilbudet, og om måten det organiseres på, gir lærerne/skolen det de trenger for å kunne legge til rette for et opplæringsløp som bidrar til å i elevene en god overgang fra skole til et selvstendig voksenliv/arbeidsliv.

Litteratur

- AAIDD. (2010). *Intellectual disability : Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual Developmental Disabilities (AAIDD).
- Arvidsson, P., Granlund, M., Thyberg, I., & Thyberg, M. (2014, 25. 10.). Important aspects of participation and participation restrictions in people with a mild intellectual disability. *Disability and Rehabilitation, 36:15*, ss. 1264-1272.
doi:<https://doi.org/10.3109/09638288.2013.845252>
- Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming (Notat nr. 2/2016)*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Frihet og likeverd – Om mennesker med utviklingshemming. (Meld. St. 45 (2012-2013))*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 33-57). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bouck, E. C. (2017). Educational Outcomes for Secondary Students with Mild Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, December 2017, 52 (4), The Journal of the Division on Autism and Developmental Disabilities, The Council for Exceptional Children*, pp. 369-382.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brown, I., Wehmeyer, M. L., Webb, K. W., & Seabrooks-Blackmore, J. (2017). The transition from school to adult life. In M. L. Wehmeyer, I. Brown, M. Percy, K. A. Shogren, & W. L. Fung, *A Comprehensive guide to Intellectual & Developmental Disabilities* (second ed., pp. 541-555). Baltimore, London, Sydney: Brookes Publishing.
- Buli-Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring* (ss. 83-107). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Buntinx, W. (2016). Adaptive behaviour and support needs. In A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh, & J. McEvoy, *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (Second ed., pp. 107-135). London and New York: Routledge.
- Buntinx, W. H., & Schalock, R. L. (2010). Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, Volume 7 Number 4, December 2010*, pp. 283–294.
- Carr, A., & O'Reilly, G. (2016a). Diagnosis, classification and epidemiology. In A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh, & J. McEvoy, *The handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (second ed., pp. 2-44). London and New York: Routledge.
- Carr, A., & O'Reilly, G. (2016b). Lifespan development and the family lifecycle. In A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh, & J. McEvoy, *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (Second ed., pp. 45-74). London and New York: Routledge.
- Carr, A., & O'Reilly, G. (2016c). Intelligence. In A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh, & J. McEvoy, *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (Second ed., pp. 81-106). London and New York: Routledge.
- Council for Exceptional Children. (2019). *LCE Curriculum*. Hentet fra Webområde for Council for Exceptional Children: Hentet 11.mai 2019 fra <https://www.cec.sped.org/Publications/LCE-Transition-Curriculum/Curriculum>
- Datatilsynet. (2019, 17. 07.). *Hva er en personopplysning?* Hentet fra Datatilsynet: <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- Ellingsen, K. E. (2015, 16 06). *Utviklingshemmede*. Hentet fra De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene: <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Utviklingshemmede/>
- Ellingsen, K. E., & Sandvin, J. T. (2014). Utviklingshemming, funksjonsnedsettelse, miljøkrav og samfunnsreformer. I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltakelse* (ss. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Foley, K.-R., Dyke, P., Girdler, S., & Bourke, J. &. (2012, 03. 04.). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and Rehabilitation, 34:20*, ss. 1747-1764. doi:<https://doi.org/10.3109/09638288.2012.660603>
- Gomnæs, U. T., & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemning - mangfold og lærehemning. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., ss. 385-404). Cappelen Damm AS.

- Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemming hos barn. I J. Eknes, T. L. Bakken, j. A. Løkke, & I. Mæhle (Red.), *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemming, psykiske lidelser og atferdsvansker* (ss. 17-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (LOV-2011-06-24-30)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30>
- Helsedirektoratet. (2017, 06. 07.). Veileder om rehabilitering, habilitering, individuell plan og koordinator IS-IS-2651. Helsedirektoratet.
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede: lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer: en kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker (doktorgradsavhandling)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. v. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter, & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (ss. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kittelsaa, A., & Tøssebro, J. (2014). Foreldrenes erfaringer med hjelpeapparatet. I J. Tøssebro, *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. (ss. 153-178). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. (St.meld. nr. 16 (2006–2007))*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. (Meld. St. nr. 18 (2010-2011))*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (ss. 153-170). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 62.3, ss. 279-300.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An interactive approach* (3 ed.). Los Angeles: SAGE.

- Moljord, G. (2017, 28. 11.). Curriculum research for students with intellectual disabilities: a content-analytic review. ss. 1-14. doi:<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1408222>
- Moljord, G. (2019, 08. 01.). *Mål med mening - lære for livet: Doktorgradsprosjekt om opplæring for elever med utviklingshemming*. Hentet fra Webområde for Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU):
<https://www.naku.no/aktivitet/m%C3%A5l-med-mening-1%C3%A6re-livet-doktorgradsprosjekt-om-oppl%C3%A6ring-elever-med-utviklingshemming>
- NAKU. (2018a, 09. 02.). *Videregående opplæring: Forskning*. Hentet fra Webområde for Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU):
<https://naku.no/kunnskapsbanken/videreg%C3%A5ende-oppl%C3%A6ring-forskning#main-content>
- NAKU. (2018b, 09. 02.). *Videregående opplæring*. Hentet fra Webområde for NAKU - Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming :
<https://naku.no/kunnskapsbanken/videreg%C3%A5ende-oppl%C3%A6ring#main-content>
- NAKU. (2018c, 21. 05.). *Arbeid og aktivitet*. Hentet fra NAKU — Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming: <https://naku.no/kunnskapsbanken/arbeid-og-aktivitet-0#block-nm-quiz-book-header>
- NAKU. (2019a, 15. 01.). *Den medisinske diagnosen psykisk utviklingshemming*. Hentet fra Webområde for NAKU - Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming:
<https://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-psykisk-utviklingshemming-icd-10#main-content>
- NAKU. (2019b, 30. 01.). *Grunnskole: Lovverk og statlige føringer*. Hentet fra Webområde for NAKU — Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming:
<https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-f%C3%B8ringer>
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De Nasjonale Forskningsetiske Komiteer.
- Nilsen, S. (2015). Planleggingsarbeid i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring* (ss. 108-128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2015b). Planleggingsarbeid i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring* (ss. 108-131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 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* (2. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner : Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring - «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2001:22. (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- NSD. (2018, 03. 10.). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet fra NSD - Norsk senter for forskningsdata: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Næss, K.-A. B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gommæs, U. T., Moljord, G., & Sigstad, H. M. (2019). Barn og unge med utviklingshemming - deltakelse, utvikling og læring. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., ss. 396-427). Oslo: Cappelen Damm AS.
- 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>
- Oslo kommune. (2019). *Tilrettelagt opplæring*. Hentet fra Webområde for vilbli.no den 30.03.19: <https://www.vilbli.no/nb/nb/oslo/tilrettelagt-opplaering/a/027319>
- Parmenter, T. R., Harman, A., Yazbeck, M. L., & Riches, V. C. (2016). Life skills training for adolescents with an intellectual disability. In A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh, & J. McEvoy, *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (Second ed., pp. 605-636). London and New York: Routledge.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Silveira-Maia, M. (2013, 25. 08.). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, ss. 506-520.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice : Margrit Schreier*. London: SAGE.
- Sjøvoll, J. (2009). Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 2009(02), ss. 6-17.

- Sosial- og helsedirektoratet. (2003). *ICF - Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse*. Trondheim: Aktietrykkeriet i Trondhjem.
- Sosialdepartementet. (2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. (St.meld. nr. 40 (2002-2003))*. Oslo: Sosialdepartementet.
- Statped. (2019, 27. 03.). *Deltakelsesfokuseret IOP-mal tilpasset elever med omfattende og kombinerte lærevansker*. Hentet fra Webområde for Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped): <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sammensatte-larevansker/Deltakelsesfokuseret-IOP-mal-ved-omfattende-og-kombinerte-larevansker/>
- Tangen, R. (2012). Veien inn i og gjennom videregående opplæring for ungdom i vanskelige situasjoner. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 645-662). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Test, D. W., Spooner, F., Holzberg, D., Robertson, C., & Davis, L. L. (2017). Planning for other educational needs and community-based instruction. In M. L. Wehmeyer, & K. A. Shogren, *Handbook of Research-Based Practices for Educating Students with Intellectual Disability* (pp. 130-150). New York: Routledge.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. (2014). Barn av 1990- åra. I J. Tøssebro, & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. (ss. 219-234). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UiO. (2018, juni). *Klassifisering av data og informasjon*. Hentet fra UiO - Universitetet i Oslo: <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagring/infoklasser.html#toc4>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring. (St.meld. nr. 30 (2003–2004))*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet . (2015, 17. 08.). *Lærekandidatordning*. Hentet fra Webområde for Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/larekandidatordning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 22. 04.). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra Webområde for utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 06. 03.). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra Webområde for Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

- Utdanningsdirektoratet. (2018, 01. 08.). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra Webområde for Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Fakta om videregående*. Hentet fra Webområde for utdanning.no den 30.03.19: https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/fakta_om_videregaende
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan for arbeidslivsfag på ungdomstrinnet*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: Hentet 03.11.19 fra <https://www.udir.no/kl06/ARB1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>
- Utenriksdepartementet. (2012). *Samtykke til ratifikasjon av FN-konvensjonen av 13. desember 2006 om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (Prop. 106 S (2011-2012))*. Oslo: Utenriksdepartementet.
- Vilbli.no. (2019a). *Vg1, Vg2 og Vg3*. Hentet fra Vilbli.no - Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring: Hentet 26.10.19 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/vg1-vg2-og-vg3/a/029040>
- Vilbli.no. (2019b). *Fellesfag*. Hentet fra Vilbli.no - Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring: Hentet 03.11.19 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/fellesfag/a/029048>
- Ware, J. (2014). Curriculum Considerations in Meeting the Educational Needs of Learners with Severe Intellectual Disabilities. I L. Florian, *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (ss. 491-503). London: SAGE Publications Ltd. doi:<http://dx.doi.org/10.4135/9781446282236.n31>
- Wehman, P., & Targett, P. S. (2012). IEP development in Adolescent Transition Education. In M. Wehmeyer, & K. W. Webb, *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 35-55). New York: Routledge.
- Wehmeyer, M. L., & Webb, K. W. (2012). An Introduction to Adolescent Transition Education. In W. M. L., & K. W. Webb, *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 3-10). New York: Routledge.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. M., & Wik, S. E. (2018). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming (Rapport 2017 Mangfold og inkludering)*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon om IOP-studien

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 arbeidsfellesskap**. 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
tlf: 22845631

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



Vedlegg 2: Informasjonsskriv til avdelingsledere/lærere/foresatte

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 lærere/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 læreplankenking 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 læreavanser/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 samtykkeerklæring. Et *eget 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 samtykkeerklæring 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
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Gøril Moljord
Prosjektansvarlig

PB 1140 Blindern, 0318 Oslo,
Besøksadresse: Helga Engs hus, Sem Sælandsvei 7.
Telefon kontor: 22845631/ 22858059. E-post: goril.moljord@isp.uio.no

Vedlegg 3: Samtykkeerklæringer

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.
Elevens 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)

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 lærerne 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.

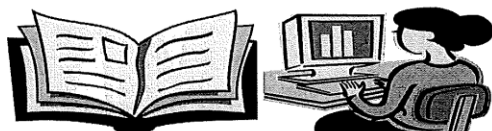
Synes du det? Ja () Nei ()

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 og telefonnummer:22 84 56 31

Hilsen Gøril Moljord ☺



IOP-matrise mal

IOP-studien 2019

IOP mal	Alle signert og dato?	Spesifisert undervisningsperiode?	Omtang i årstimer	Fag/områder* (ifølge forsiden)	Vedtatt datert	Sakkyndig vurdering datert	Program-område	Års-trinn (1-5)	Alder ved skolestart	Gjelder for skoleår /varighet av IOP
Mal 1				n=5 Kommunikasjon, musikk, motorisk aktivitet, sansing, ADL-aktiviteter						
Mal 2				n=10 Matte, norsk, samfunnsfag, kroppsøving, kommunikasjon og samhandling, bolig-, mat og helse, naturfag, arbeidstrening, engelsk, sosial kompetanse						
Mal 3				n=8 Norsk, samfunnsfag, matematikk, engelsk, naturfag, mat og helse, arbeidstrening, kroppsøving						

*Fag/områder: eksempel på hvordan IOP-matrisen er fylt ut i denne kolonnen.

Vedlegg 4: mal IOP-matrise

Vedlegg 5: ICF – kortversjonens kategorier

AKTIVITETER OG DELTAGELSE

Kapittel d1 Læring og kunnskapsanvendelse

Måltrettet bruk av sansene (d110-d129)

- d110 Betrakte
- d115 Lytte
- d120 Annen måltrettet bruk av sansene
- d129 Andre eller uspesifiserte måltrettede sansefunksjoner

Grunnleggende læring (d130-d159)

- d130 Gjøre etter
- d135 Innøving
- d140 Lære å lese
- d145 Lære å skrive
- d150 Lære å regne
- d155 Tilegne seg ferdigheter
- d159 Andre og uspesifiserte former for grunnleggende læring

Anvende kunnskap (d160-d179)

- d160 Feste oppmerksomheten
- d163 Tenke
- d166 Lese
- d170 Skrive
- d172 Regne
- d175 Løse problemer
- d177 Ta beslutninger
- d179 Annen spesifisert og uspesifisert anvendelse av kunnskap

Annen og uspesifisert læring og anvendelse av kunnskap (d198-d199)

- d198 Annen spesifisert læring og anvendelse av kunnskap
- d199 Uspesifisert læring og anvendelse av kunnskap

Kapittel d2 Allmenne oppgaver og krav

- d210 Utføre en enkeltstående oppgave
- d220 Utføre multiple oppgaver
- d230 Utføre daglige rutiner
- d240 Mestre påkjenninger og andre psykiske krav
- d298 Andre allmenne oppgaver og krav
- d299 Uspesifiserte allmenne oppgaver og krav

Kapittel d3 Kommunikasjon

Kommunikasjon - forstå (d310-d329)

- d310 Forstå talte ytringer
- d315 Forstå ytringer uten ord
- d320 Forstå ytringer på tegnspråk
- d325 Forstå skriftlige ytringer
- d329 Forstå ytringer formidlet på annen spesifisert eller uspesifisert måte

Kommunikasjon - ytre seg (d330-d349)

- d330 Tale
- d335 Ytre seg uten ord

- d340 Ytre seg på tegnspråk
- d345 Ytre seg skriftlig
- d349 Annen spesifisert eller uspesifisert frembringelse av ytringer

Samtale og bruk av kommunikasjonsteknikk (d350-d369)

- d350 Santale
- d355 Diskusjon
- d360 Bruke kommunikasjonsutstyr og -metoder
- d369 Annen spesifisert eller uspesifisert form for samtale eller bruk av kommunikasjonsteknikk

Annen og uspesifisert form for kommunikasjon (d398-d399)

- d398 Annen form for kommunikasjon
- d399 Uspesifisert form for kommunikasjon

Kapittel d4 Mobilitet

Endre og opprettholde kroppsstilling (d410-d429)

- d410 Endre grunnleggende kroppstillinger
- d415 Opprettholde en kroppstilling
- d420 Forflytte seg
- d429 Annen eller uspesifisert form for å endre og opprettholde kroppstilling

Bære, flytte og håndtere gjenstander (d430-d449)

- d430 Løfte og bære gjenstander
- d435 Flytte gjenstander med beina
- d440 Finere håndbevegelser
- d445 Bruke hender og armer
- d449 Andre eller uspesifiserte former for å bære, flytte og håndtere gjenstander

Gå og bevege seg omkring (d450-d469)

- d450 Gå
- d455 Bevege seg omkring
- d460 Bevege seg omkring på ulike steder
- d465 Bevege seg omkring ved hjelp av utstyr
- d469 Andre eller uspesifiserte former for å gå og bevege seg omkring

Bevege seg omkring med transportmidler (d470-d489)

- d470 Bruke transportmidler
- d475 Føre et transportmiddel
- d480 Ri på dyr i transportøyemed
- d489 Bevege seg omkring med andre eller uspesifiserte transportmidler

Andre og uspesifiserte former for mobilitet (d498-d499)

- d498 Andre former for mobilitet
- d499 Uspesifisert form for mobilitet

Kapittel d5 Egenomsorg

- d510 Vaske seg
- d520 Stelle sine kroppsdeler
- d530 Gå på toalettet
- d540 Kle seg
- d550 Spise
- d560 Drikke
- d570 Ta vare på helsen

- d598 Annen egenomsorg
- d599 Uspesifisert egenomsorg

Kapittel d6 Hjemmeliv

Skaffe seg livsnødvendigheter (d610-d629)

- d610 Skaffe seg et sted å bo
- d620 Skaffe seg varer og tjenester
- d629 Skaffe seg andre eller uspesifiserte nødvendigheter

Husholdning (d630-d649)

- d630 Lage mat
- d640 Husarbeid
- d649 Andre og uspesifiserte husholdningsoppgaver

Ta vare på husholdningsgjenstander og hjelpe andre (d650-d669)

- d650 Ta vare på husholdningsgjenstander
- d660 Hjelpe andre
- d669 Annet og uspesifisert vedlikehold av husholdningsgjenstander og hjelp til andre

Andre og uspesifiserte aktiviteter i hjemmeliv (d698-d699)

- d698 Annet hjemmeliv
- d699 Uspesifisert hjemmeliv

Kapittel d7 Mellommenneskelige interaksjoner og relasjoner

Altenne mellommenneskelige interaksjoner (d710-d729)

- d710 Grunnleggende mellommenneskelige interaksjoner
- d720 S sammensatte mellommenneskelige interaksjoner
- d729 Andre og uspesifiserte grunnleggende mellommenneskelige interaksjoner

Særskilte mellommenneskelige relasjoner (d730-d779)

- d730 Forholde seg til fremmede personer
- d740 Formelle mellommenneskelige relasjoner
- d750 Uformelle sosiale relasjoner
- d760 Familierelasjoner
- d770 Intime relasjoner
- d779 Andre og uspesifiserte særskilte mellommenneskelige relasjoner

Andre og uspesifiserte mellommenneskelige interaksjoner og relasjoner (d798-d799)

- d798 Andre mellommenneskelige interaksjoner og relasjoner
- d799 Uspesifiserte mellommenneskelige interaksjoner og relasjoner

Kapittel d8 Viktige livsområder

Utdanning (d810-d839)

- d810 Uformell opplæring
- d815 Førskoleopplæring
- d820 Skoleutdanning
- d825 Yrkesopplæring
- d830 Høyere utdanning
- d839 Annen spesifisert eller uspesifisert utdanning

Arbeid og sysselsetting (d840-d859)

- d840 Lærlingepraktis (yrkesforberedelse)
- d845 Skaffe seg, beholde og avslutte et arbeidsforhold

- d850 Betalt sysselsetting
- d855 Ubetalt arbeid
- d859 Annet spesifisert og uspesifisert arbeid og sysselsetting

Økonomiske livsområder (d860-d879)

- d860 Grunnleggende økonomiske transaksjoner
- d865 Sammensatte økonomiske transaksjoner
- d870 Være økonomisk selvhjulpen
- d879 Andre eller uspesifiserte økonomiske livsområder

Andre og uspesifiserte viktige livsområder (d898-d899)

- d898 Andre viktige livsområder
- d899 Uspesifiserte viktige livsområder

Kapittel d9 Samfunnsliv og sosiale livsområder

- d910 Samfunnsliv
- d920 Rekreasjon og fritid
- d930 Religion og åndelighet
- d940 Menneskerettigheter
- d950 Politisk liv og statsborgerskap
- d998 Andre former for samfunnsliv og sosiale livsområder
- d999 Uspesifiserte former for samfunnsliv og sosiale livsområder

Vedlegg 6: Prosjektvurdering og tilråding fra NSD



Gøril Moljord
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 05.12.2017

Vår ref: 57210 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding 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 konsesjonsplikt 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

SAMARBEIDSSTUDIE

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 hverdagslivs-/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 skal 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
Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 7: Vurdering fra REK

Gøril Moljord

From: post@helseforskning.etikkom.no
Sent: 13. oktober 2017 07:39
To: Gøril Moljord
Subject: Sv: REK sør-øst 2017/1811 Mål med mening-lære for livet20En=20konseptuell=20analyse=20av=20m=C3=A5l=20for=20oppl=C3=A6ring=20for=20elever=20med=20utviklingshemming=20i=20lys=20av=20forskningdiskurs,=20skolepolitiske=20styringsdokumenter=20og=20l=C3=A6...

Vår ref.nr.: 2017/1811 A

Til Gøril Moljord,

Vi viser til skjema for framleggingsvurdering mottatt 26.09.2017 angående prosjektet «Mål med mening-lære for livet? En konseptuell analyse av mål for opplæring for elever med utviklingshemming i lys av forskningsdiskurs, skolepolitiske styringsdokumenter og læreres refleksjoner».

Fremleggingsvurderingen er vurdert av komiteens leder.

Slik prosjektet og dets formål vurderes, basert på de opplysninger som fremkommer av framleggingsvurderingen, er å forstå at formål er å utvikle kunnskapsgrunnlaget for å styrke normativ didaktisk refleksjon (læreplanteori) knyttet til mål for opplæring for elever med utviklingshemming, tilpasset denne elevgruppens læreforutsetninger, behov og interesser i et livsløpsperspektiv Hovedproblemstillingen for prosjektet er: Hvordan blir mål for opplæring for elever med utviklingshemming artikulert, nedfelt og begrunnet?

Det vil bli innhentet opplysninger om diagnose(er), helseforhold, sosiale og pedagogiske forhold, læreforutsetninger og opplæringstilbud til elever med utviklingshemming vil samles inn i dokumenter som: 1. sakkyndige vurderinger fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste 2. individuelle opplæringsplaner

Etter REKs vurdering faller prosjektet, slik det er beskrevet, utenfor virkeområdet til helseforskningsloven. Helseforskningsloven gjelder for medisinsk og helsefaglig forskning, i loven definert som forskning på mennesker, humant biologisk materiale og helseopplysninger, som har som formål å frambringe ny kunnskap om helse og sykdom, jf. helseforskningsloven §§ 2 og 4a. Formålet er avgjørende, ikke om forskningen utføres av helsepersonell eller på pasienter/sårbare grupper eller benytter helseopplysninger.

Prosjekter som faller utenfor helseforskningslovens virkeområde kan gjennomføres uten godkjenning av REK. Det er institusjonens ansvar på å sørge for at prosjektet gjennomføres på en forsvarlig måte med hensyn til for eksempel regler for taushetsplikt og personvern.

Vi gjør oppmerksom på at vurderingen og konklusjonen er å anse som veiledende jf. forvaltningsloven § 11.

Dersom dere likevel ønsker å søke REK vil søknaden bli behandlet i komitémøte, og det vil bli fattet et enkeltvedtak etter forvaltningsloven.

Med vennlig hilsen
Elin Evju Sagbakken

Seniorrådgiver
post@helseforskning.etikkom.no
T: 22845502