



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Individuelle opplæringsplaner- arbeidsverktøy eller arkivfyll?

-Bruk av individuelle opplæringsplaner i grunnskolen

Merethe Niva Welz

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3903 November 2022

Innhold

1 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn og problemstilling	8
1.1.1 Bakgrunn	8
1.1.2 Problemstilling	9
1.1.3 Avgrensning	9
2 Teoretisk forankring	10
2.1 Planverk og offentlige dokumenter	10
2.1.1 Opplæringsloven	10
2.1.2 Kunnskapsløftet 2020.....	12
2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	13
2.2.1 Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk	14
2.2.2 Inkludering	16
2.2.3 Medvirkning	18
2.2.4 PP-tjenesten	19
2.2.5 Tiltakskjeden	19
2.3 Individuell opplæringsplan.....	22
2.4 Læreplanteori.....	25
2.4.1 Problematisk å definere	25
2.4.2 John I. Goodlad	26
2.4.3 Goodlads begrepssystem	27
3 Metode.....	30
3.1 Samfunnsvitenskapelig metode	30
3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	31
3.3 Rollen som forsker	32
3.4 Valg av forskningsdesign og metode	33
3.4.1 Kvalitativ metode	33
3.4.2 Intervju	34
3.4.3 Utvalg av informanter.....	35
3.4.4 Transkribering	35
3.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet	36
3.6 Etske betraktninger.....	37
3.7 Analyse av data	39
4 Presentasjon av funn og drøfting.....	42
4.1 <i>Ideen</i> es læreplan, nivå 1.....	42
4.2 <i>Den formelle læreplanen</i> , nivå 2	45
4.3 <i>Den oppfattede læreplanen</i> , nivå 3.....	49

4.4 Den iverksatte læreplanen, nivå 4	52
4.5 Den erfarte læreplanen, nivå 5.....	57
4.6 Sammendrag.....	61
5 Avslutning	63
5.1 Tilbake til problemstillingen	64
5.2 Veien videre	65
Referanseliste	66
Vedlegg 1 informasjonsskriv og samtykkeskjema	69
Vedlegg 2 intervjuguide	70
Vedlegg 3 Utdrag fra analyseskjema.....	71
Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD	72

Sammendrag

Formålet med dette prosjektet var å få mer kunnskap om hvordan lærere arbeider med individuelle opplæringsplaner i grunnskolen. I tillegg ønsket jeg å finne ut om skoleledelsen legger noen føringer eller rammer for dette arbeidet, hva lærerne som utarbeider planene vektlegger, og også hvordan de reflekterer rundt sine erfaringer med IOP arbeid, og kanskje kan funnene lede fram mot en forbedring av praksis for meg selv og andre.

Det teoretiske bakteppet har vært planverk som opplæringsloven, LK20, Veilederen Spesialundervisning, og ulike rapporter. I tillegg har begrep som tilpasset opplæring, spesialundervisning og spesialpedagogikk, medvirkning og inkludering vært sentrale. Læreplanteori av John I. Goodlad (1979) har dannet grunnlaget for analysearbeidet og for drøfting av funnene, og har på den måten vært grunnstammen for den teoretiske forankringen.

Prosjektet har hatt en fenomenologisk tilnærming fordi jeg har ønsket å studere dette tema med «nye» øyne uten å la mine erfaringer farge min tolkning av funnene. Jeg har brukt intervju som metode for å innhente datamateriale og informantene har fått dele sine erfaringer ut ifra åpne spørsmål.

Funnene viser at det er store forskjeller i hvordan informantene opplever arbeidet med individuelle opplæringsplaner i hverdagen, en ga uttrykk for fortvilelse over uheldig organisering og manglende tilrettelegging, mens en annen var svært positiv og håpefull for utvikling av en ny mal for arbeidet. Samtidig forteller funnene at informantene er nokså samstemte i hva de mener er viktig når det gjelder arbeid med individuelle opplæringsplaner med elevens behov i fokus.

Forord

Å gjøre en masterstudie er ingen lek, og i tillegg til studier foregår livet parallelt. Det siste halvåret har vært turbulent for meg og mine, men det har vært spennende og lærerikt å jobbe med dette prosjektet. Jeg må først og fremst takke min fantastiske veileder Anne-Mette Bjøru, som har inspirert og oppmuntret, og som har vært uunnværlig, spesielt denne siste tiden.

Andre som har bidratt til at jeg skulle få denne oppgaven i havn er min familie, mine to jenter Marthe og Mie, som har måttet tåle en mamma som ikke alltid har hatt tid og overskudd til dem. Min Matthias som har støttet meg i tillegg til sin egen stressende hverdag. Mine foreldre som har hjulpet til med barnepass og kjøring sent og tidlig. Jeg har også hatt god støtte i venner, kollegaer og medstudenter.

En stor takk ikke minst til mine informanter som tok seg tid i en travel lærerhverdag, for å bidra med sine erfaringer og tanker.

Jeg sitter igjen med ny kunnskap, og ideer og tanker om videre arbeid.

Tusen takk!

1 Innledning

Spesialundervisning er i fokus i norsk skolepolitikk for tiden. Barneombudet kom i 2017 med rapporten «*Uten mål og mening*» som slo fast at spesialundervisningen som norske elever mottar, ikke er god nok. Ikke alle elever får mulighet til å oppfylle sitt potensiale. Rapporten sier samtidig at årsaken til dette ikke er at spesialundervisning generelt ikke fungerer, men at dagens praksis er for dårlig (Barneombudet, 2017).

Dette i seg selv signaliserer et stort behov for videre forskning på området, for å sikre at de mest sårbare elevene i skolen, kan få muligheten til en likeverdig opplæring. Det er nødvendig å sette fokus på hva som fungerer i spesialundervisningen, og bygge videre på det.

Elever med rett til spesialundervisning, har også rett til at det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP), som tar utgangspunkt i tilrådinger fra kommunal Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

Rapporten *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017) er ikke nådig når det kommer til skolens praksis rundt individuelle opplæringsplaner. For å lage en god individuell opplæringsplan så fordrer det at eleven selv og foreldre er involvert i arbeidet, da en selv vet best hvor skoen trykker. Her finnes ingen regelverk på i hvor stor grad de skal gis mulighet til å påvirke og det varierer da følgelig fra skole til skole (Nordahl & Overland, 2015). I Barneombudets rapport fra 2017 kommer det fram at elevenes medvirkning er vanskelig å spore, og kvaliteten på dokumenter som sakkyndig vurdering, enkeltvedtak-, og individuelle opplæringsplaner er så dårlig, at det er umulig for foreldrene å vurdere kvaliteten på opplæringen barnet sitt får (Barneombudet, 2017). Rapporten slår også fast at elever med rett til spesialundervisning ofte får opplæring av assistenter, og ikke av lærere eller andre med pedagogisk- eller spesialpedagogisk kompetanse. Dette tror jeg fort kan føre til en opplærings situasjon som oppleves meningsløst for eleven.

«Helt til slutt i siste del av tiende klasse skulle jeg egentlig ha en som skulle hjelpe meg, men det ble til at vi bare gikk på skolekjøkkenet» (*Uten mål og mening* 2017).

Eksempler slik som dette sitatet finnes det mange av i skolen, og det er min motivasjon for å jobbe med dette temaet.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

1.1.1 Bakgrunn

Tema for dette prosjektet handler om bruk av individuell opplæringsplan, heretter kalt IOP, i skolen. Etter å ha jobbet noen år med elever med ulike utfordringer i skolen, står det klart for meg at denne elevgruppen er prisgitt tilfeldigheter. Med dette mener jeg at både kompetanse hos lærere som gir spesialundervisning, og rutiner og oppfølging fra ledelsen, virker å være preget av store variasjoner blant ulike skoler, men også innad i den enkelte skole. I 2021 mottok 49246 av 634674 elever spesialundervisning i privat og offentlig grunnskole (Statistisk sentralbyrå, 2021). Når vi vet at 7,8 prosent av alle elever i norsk grunnskole har krav på spesialundervisning og følgende IOP, er det et alvorlig samfunnsproblem.

Elever som av ulike årsaker ikke får, eller kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i skolen, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). For at kommunen kan fatte vedtak om spesialundervisning, må det foreligge en sakkyndig vurdering, som regel gjort av PP-tjenesten. Elever med rett til spesialundervisning har også rett til å få en IOP. Denne planen skal inneholde mål, innhold, og arbeidsmåter for opplæringen for eleven (Opplæringslova, 1998, § 5-5). En IOP skal sikre eleven en særskilt tilrettelagt plan innenfor de områdene/fagene som er anbefalt i sakkyndig vurdering. Alle skoler er pålagt å gjøre dette arbeidet, og fylkesmannen skal følge opp skolene. Likevel er det helt og holdent opp til hver enkelt skole hvordan IOP skal brukes videre, fra den er ferdig utarbeidet og til det skal skrives rapport. En IOP kan være godt skrevet og forankret i tilpassede mål for eleven, men dersom den blir liggende i arkivskuffen, har den liten pedagogisk verdi. Slik som lærere bruker fagplaner for å lage konkrete, kortsiktige planer for klassen, bør også IOP brukes for å lage arbeidsplaner for eleven med IOP (Nordahl & Overland, 2015).

Opplæringsloven ble endret 1. august 2013, fra krav om IOP rapport fra skolen hvert halvår, til en gang i året. Hensikten var å begrense krav om rapportskrivning for lærere (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Hensynet til lærer blir her ivaretatt, men en kan spørre seg hva konsekvensen for den enkelte elev blir, og om denne endringen har bidratt til at elevens IOP blir liggende lengere i arkivskuffen?

På bakgrunn av redegjørelsen for tema har jeg valgt en problemstilling som skal se nærmere på hvordan arbeid med IOP er, i grunnskolen.

1.1.2 Problemstilling

Hvordan arbeider lærere i grunnskolen med individuelle opplæringsplaner?

Forskerspørsmål:

- Har skolens ledelse rutiner for oppfølging av læreres arbeid med individuelle opplæringsplaner?
- Hva mener lærere er viktig i arbeid med individuelle opplæringsplaner?
- Hvordan beskriver lærere sin opplevelse av arbeid med individuelle opplæringsplaner?

1.1.3 Avgrensning

Selv om spesialundervisning og IOP er aktuelt på videregående skole også, har jeg valgt å bare se på grunnskolen i denne undersøkelsen. Dette fordi jeg rett og slett må begrense datamaterialet. Jeg har valgt å forske på bruk av IOP i grunnskolen også fordi det er mange lærere som møter på oppgaven med IOP og det er interessant å vite om arbeidet som gjøres der. I tillegg har jeg valgt å utelukke lærere og spesialpedagoger som arbeider i ved spesialskoler fordi arbeidet der har andre rammer, ofte med færre elever og en større tidsressurs, enn for lærere i grunnskolen, som ofte har mange elever å fordele tid og ressurs på.

2 Teoretisk forankring

I det følgende vil jeg presentere det teoretiske fundamentet for oppgavens tema, som skal danne grunnlag for analyse og drøfting av prosjektets funn gjennom vitenskapelig metode.

Kapitlet vil gripe over ulike planverk, et begrep jeg bruker for å beskrive alle offentlige plandokumenter som grunnskolen må forholde seg til i arbeid med og rundt elever. Jeg forstår planverket som teorigrunnlag for dette prosjektet fordi det legger premisser for, og er selve grunnlaget for arbeid med IOP, og det er viktig for å forstå arbeidet rundt elever med rett til spesialundervisning og IOP. Planverket blir også brukt som diskusjonspunkter i drøfting av funnene.

2.1 Planverk og offentlige dokumenter

Det første planverket jeg tar for meg er Opplæringsloven, da den skal være styrende for all virksomhet i skolen. Videre vil jeg se på skolens nasjonale læreplan, *Kunnskapsløftet 2020*, som har gjennomgått reformen *fagfornyelsen*. Neste del av kapitlet handler om tilpasset opplæring og spesialundervisning, teoriområder som er viktige for tilrettelegging, før vi beveger oss over til individuelle opplæringsplaner og generell læreplanteori med et blikk mot spesialundervisning og IOP.

2.1.1 Opplæringsloven

I 1998 fikk Norge en ny samlet opplæringslov som erstattet lovverket som dekket grunnskolen, den videregående skole, fagopplæring i arbeidslivet og deler av voksenopplæringen. Med den nye opplæringsloven, kom en prinsipiell rett for alle elever til å få tilpasset opplæringen, ut ifra sine forutsetninger og behov. Realistisk sett, visste man at dette ville være svært vanskelig å oppnå. For å fange opp de elevene som kom til å falle utenfor, sa loven at de som ikke fikk eller kunne få, tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, hadde rett til spesialundervisning. Spesialundervisningen skulle konkretiseres i en IOP (Aarnes, 2003).

I formålsparagrafen til opplæringsloven (1998, § 1-1) finner vi at opplæringen skal bidra til at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter som de trenger for å mestre livene sine, og for å kunne delta i arbeid, og i samfunnet forøvrig. Opplæringen skal bygge på verdier som respekt for menneskeverdet, solidaritet og likeverd. Det presiseres også at opplæringen skal foregå i

samarbeid og forståelse med hjemmet, og elevene skal oppleve medansvar og rett til å medvirke.

Opplæringsloven går langt i å sikre en god oppfølging av elever som er i risiko for å få faglige eller sosiale vansker på skolen. For det første sier den at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Videre sier den at skolen skal ha et særlig fokus på elever som sliter med lesning, skriving eller regning på 1.-4. trinn, og sørge for at disse raskt får intensiv opplæring som kan bidra til å oppnå forventet progresjon (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Loven om tilpasset opplæring må ikke misforstås som en individuell rett for hver enkelt elev, men som en plikt skolen har til å drive en opplæring som alle elevene kan få tilfredsstillende utbytte av, så langt det er mulig (Haug, 2020).

I kapittel fem i opplæringsloven behandles spesialundervisning. Loven sier at elever som av en eller annen grunn ikke har, eller kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har krav på spesialundervisning. Undervisningstimetallet som ligger til grunn for den ordinære opplæringen, skal gjelde for elever med rett til spesialundervisning også. Når det gjelder innhold i opplæringen, skal elevens potensiale for utvikling vurderes, for å kunne gi et forsvarlig tilbud. Målene i læreplanen må vurderes i forhold til hva som er realistisk at eleven vil kunne oppnå (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

For at elever skal få et spesialundervisningstilbud, må det gjøres et vedtak av kommune eller fylkeskommune. Som oftest er det delegert fullmakt til å fatte vedtak til rektor ved den enkelte skole. Retten til spesialundervisning er en individuell rett, som åpner opp for muligheten til å klage på vedtak. Det kan være aktuelt dersom kommunen for eksempel gjør vedtak om spesialundervisning to timer i uka, og eleven eller foreldrene mener det er for lite. Vedtak om spesialundervisning skal bygge på en sakkyndig vurdering av elevens behov. Den sakkyndige vurderingen gjøres som regel av den kommunale PP-tjenesten. I korte trekk skal den sakkyndige vurderingen si noe om hvorvidt eleven har behov for spesialundervisning og den skal også gi en tilrådning i forhold til hvilket opplæringstilbud eleven bør få (Opplæringslova, 1998, § 5-3). Eleven selv eller foreldrene kan kreve at skolen gjør kartlegginger eller på andre måter undersøker om eleven kan ha behov for spesialundervisning, og eleven eller foreldrene skal også gi et skriftlig samtykke før det blir satt i gang med sakkyndig vurdering, og før det gjøres vedtak om spesialundervisning. Når det skal utarbeides et opplæringstilbud, skal eleven og foreldrene få mulighet til å være med å forme det, og deres mening skal vektlegges (Opplæringslova, 1998, § 5-4). Elever som mottar

spesialundervisning, har altså krav på en individuell plan for opplæringen, som skal inneholde mål, innhold og hvordan opplæringen skal gis. På bakgrunn av målene i planen skal skolen vurdere opplæringen og utviklingen til eleven en gang i året (Opplæringslova, 1998, § 5-5). Skoleledelsen har det overordnede ansvar for den daglige driften, både faglig, pedagogisk og administrativt (Opplæringslova, 1998 § 9-1)

2.1.2 Kunnskapsløftet 2020

Den nasjonale læreplanen heter *Kunnskapsløftet 2020*. Den er delt opp i to hoveddeler; *overordnet del*, som tar for seg verdier og prinsipper for opplæringen, og læreplaner for de ulike fagene med fagets formål, verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer, og grunnleggende ferdigheter som elevene skal utvikle gjennom opplæring i faget. I tillegg finner vi kompetansemål for hvert fag i en progresjonsplan. For grunnskolen viser læreplanen til kompetansemål som elevene skal ha oppnådd etter 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

LK20 sier ingenting om spesialundervisning og IOP, men i overordnet del kommer opplæringens verdigrunnlag til uttrykk. Den sier at alle elever skal behandles likeverdig og de skal gis likeverdige muligheter for utvikling og læring. Videre sier den at skolen skal legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet og mangfoldets ulikheter skal anerkjennes og verdsettes (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Høsten 2017 startet arbeidet med å fornye læreplanverket *Kunnskapsløftet*. De nye læreplanene ble tatt i bruk fra 2020, derav det nye navnet *Kunnskapsløftet20*, eller *LK20* (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Noe av intensjonen med fagfornyelsen, var å integrere verdiene i formålsparagrafen i undervisningen. Den første evalueringsrapporten viser at det er en mer tydelig sammenheng mellom formålsparagrafen og overordnet del og læreplanene for fagene. I forkant av fagfornyelsen ble det signalisert at antallet kompetansemål i fagene skulle reduseres, da mange mente at fagene ble for målstyrt. Evalueringsrapporten viser at antallet kompetansemål er gått ned, men målene er mer generelle enn tidligere, slik at det stilles spørsmål ved om det nå er opp til skolene å gjøre avgrensninger i forhold til hva man velger å fokusere på innen det enkelte kompetansemålet (Karseth et al., 2020).

2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Som nevnt over har skolen en lovpålagt plikt til å tilpasse opplæringen på en slik måte at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen, sett ut ifra sine forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpasset opplæring skal sikre at alle elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Hvordan dette skal gjennomføres finnes det ingen føring for og her må lærerne bruke sin profesjonskompetanse. Skolen kan tilpasse opplæringen ved for eksempel bruk av ulike og varierte aktiviteter, arbeidsmåter, læremidler, organisering (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det skal tas hensyn til alle individers særegenhet i forhold til evner, ferdigheter og behov. Det er et viktig poeng at alle har rett til en *likeverdig* mulighet til læring og utvikling. Med det menes at alle elever, uansett evner og ferdigheter, kjønn, etnisitet, seksuell legning, alder, sosial bakgrunn, økonomi og religion, skal gis muligheter til opplæring. Med et så stort mangfold av individer, så ligger det til grunn at man kan ikke gi de samme mulighetene, fordi elevene ikke har de samme forutsetningene til å bruke de mulighetene. Her må man behandle elevene ulikt for å tilstrebe likeverdige muligheter (NOU 2009 :18, 2009, s. 15). Buli-Holmberg et al. (2015) mener det finnes en uheldig oppfatning i skolen, at spesialundervisning og tilpasset opplæring er to forskjellige virksomheter som eksisterer uavhengig av hverandre.

Vi har som sagt et stort mangfold av elever i skolen, de kommer med forskjellige bakgrunner og forutsetninger og behov. De fleste elevene vil kunne oppnå både læring og utvikling, faglig og sosialt, ved å følge ordinær undervisning, og gjennom den tilpasningen lærerne er pliktig å gjøre. Samtidig vet vi at det er noen elever som vil ha store vansker med å knekke lesekoden, andre vil kanskje være født med en kognitiv svikt, eller på andre måter ha behov som en ordinær opplæring ikke er i stand til å møte på en tilfredsstillende måte. Disse elevene vil kunne få rett til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning gjelder for elever i grunnskolen og videregående skole (Aarnes, 2018). Vårt samfunn er bygd på verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, med likeverdighet, nestekjærlighet og solidaritet. Det er del av skolens mandat å vektlegge og videreføre slike tradisjoner til elevene, slik at de kan bli gode samfunnsborgere. Mangfoldet skal anerkjennes og verdsettes. I likeverdighetsprinsippet ligger det implisitt at elever med ulike vansker, har mer behov for hjelp, enn elever som greier seg fint innenfor den ordinære opplæringen. Et ekspertutvalg som har sett på forhold for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, kommer med en nedslående rapport. *Utvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (Nordahl, 2018) peker på flere områder hvor konklusjonen er at dagens oppfølging av elever med særskilte behov, ikke

fungerer, og til og med i noen tilfeller, virker ekskluderende og mot sin hensikt. Ekskluderende fordi måten spesialundervisningen ofte blir organisert på, fører til at eleven blir tatt ut av ordinær undervisning og befinner seg på et annet rom, fysisk adskilt, fra sin klasse. Det er også et problem at innholdet i spesialundervisningen ikke er godt nok samkjørt med den ordinære undervisningen, som kan føre til å øke avstanden og minske tilhørigheten til sin klasse. Utvalget peker også på manglende kompetanse hos de som skal utføre spesialundervisningen, det viser seg at ca. 50 prosent er assistenter eller ufaglærte. Dette vil selvfølgelig gå ut over kvaliteten på opplæringen. Et annet problem er tiden det tar fra eleven opplever vansker på skolen, til tiltak blir satt i gang, stikk i strid med prinsippet om tidlig innsats (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Nordahl-rapporten (2018) peker også på at vanskene vil i de aller fleste tilfellene ikke forsvinne eller forminske ved å unnlate å gjøre noe, de vil heller bli større ettersom det faglige nivået blir større, og kunnskapshullene vokser i takt med det. Tid og ressursbruk er også problematisk på andre måter. På grunn av at spesialundervisning er en individuell rett hjemlet i lovverket, er det viktig for kommunene å sørge for at dette arbeidet blir gjort riktig. Det brukes mye tid på sakkyndig vurdering og ansatte i PP-tjenesten har som regel høy faglig kompetanse. Dette peker også på et stort problem ved at kompetansen som elever med særskilte behov trenger, befinner seg for langt unna elevens skolehverdag (Nordahl, 2018).

2.2.1 Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk

Spesialpedagogikk er også et begrep som ikke helt enkelt lar seg definere. For hva er det som skiller spesialpedagogikk fra allmennpedagogikk? Spesialpedagogikkens formål er å jobbe for at barn og unge med ulike vansker, funksjonshemminger og andre særskilte behov, får de hjelpetiltakene de har krav på og behov for. Optimale lærings- og utviklingsmuligheter er et felles mål for hele målgruppen (Befring et al., 2019).

Hvordan er forholdet så mellom spesialundervisning og den ordinære undervisningen? For å forstå dette forholdet må man se tilbake på reformtiden i den norske grunnskolen på 70-tallet, med avviklingen av spesialskoler (Hausstätter & Reindal, 2016). Før den tid var spesialundervisning noe som var fysisk adskilt fra den ordinære opplæringen, og det var trolig lite samhandling mellom disse. Elever med vansker som den ordinære skolen ikke klarte å håndtere, ble sendt til spesialskolene. Med nedbyggingen av spesialskolene ble det slutt på det og elevene skulle få den hjelpen de trengte i den ordinære skolen, fellesskolen (Hausstätter & Reindal, 2016). Dette skapte naturlig nok en del uro og konflikter innad i skolen, som til en

viss grad fremdeles er gjeldende. For det første er det snakk om prioritering av ressurser. Med et stadig synkende antall lærerstudenter, og mangel på lærere med formell kompetanse, er det ikke vanskelig å forstå at mange skoler sliter med å fylle alle stillinger. I tillegg er det snakk om marginale budsjett, og skoleeiere leter med lupe etter poster de kan spare på.

Spesialundervisning har ikke et eget budsjett og det kommer ofte ned til harde prioriteringer. Organisering av spesialundervisning kan også bidra til uenighet, målsetting for en inkluderende opplæring, er å gi alle elever opplæring i et klassefelleskap, noe som vil påvirke den ordinære undervisningen i større eller mindre grad (Hausstätter & Reindal, 2016). En annen sak som kan bidra til konflikt, er mangel på en felles forståelse av spesialpedagogikk og elever med behov for tilrettelegging. Der noen mener at eleven med vansker må tilpasse seg resten av gruppa, mener andre at skolen må jobbe mer for å tilpasse omgivelsene slik at eleven lettere kan delta i den ordinære undervisningen. (Hausstätter & Reindal, 2016). Nordahl og Overland (2015) mener forholdet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning er relasjonell. De mener at dersom den ordinære opplæringen lykkes med tilpasset opplæring i forhold til elevens ulike forutsetninger og behov, vil behovet for spesialundervisning minske, og motsatt. Med andre ord vil en opplæring som ikke er godt nok tilpasset elevgruppa, øke, eller til og med skape, behov for spesialundervisning. Buli-Holmberg et al. (2015) peker på en manglende forståelse i skolen for at spesialundervisning kan bidra til en bedre tilpasset opplæring for flere enn eleven som har fått enkeltvedtak. Spesialundervisning skal være en integrert del av den tilpassede opplæringen, og kan slik bidra positivt på læringsmiljøet til hele gruppa, ikke bare enkeltelever (Buli-Holmberg et al., 2015).

Barneombudets rapport om spesialundervisning *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017) avdekket bekymringsfulle forhold i norsk spesialundervisning. De peker på mangel på kompetanse hos de som utfører spesialundervisningen, for lave forventninger og læringstrykk, sakkyndige vurderinger med for lite konkrete anbefalinger for opplæringen, manglende veiledning av lærere fra PP-tjenesten, elever og foreldre opplever ikke medvirkning, ekskludering fra klassefelleskapet, og bruk av tvang. Med så mange negative funn mener barneombudet at elever som mottar spesialundervisning får et dårligere opplæringstilbud enn andre elever, og da kan man trekke linjer til FNs barnekonvensjon, artikkel 2 som plikter staten å sikre barns rettigheter uten diskriminering og uten hensyn til blant annet funksjonsnedsettelse (FNs barnekonvensjon, 1989). Alle elever, uavhengig av faglige og

sosiale forutsetninger, har behov for å tilhøre et fellesskap, og føle seg inkludert. Dette har jeg tatt for meg i det neste kapitlet.

2.2.2 Inkludering

Det er vanskelig å snakke om elever med særskilte behov uten å snakke om inkludering.

Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018) fant at av ca. 50 000 elever i grunnskolen som mottok spesialundervisning, fikk om lag 32 000 av de undervisning i små grupper eller alene, og nesten 4000 elever går på spesialskoler eller egne avdelinger for spesialundervisning. Det vil si at for alle elever som har behov for spesialundervisning, blir over halvparten segregert fra det ordinære klassefellesskapet. Å være en del av et fellesskap med jevnaldrende er svært viktig for elevene fra de er ganske små, og det kan påvirke elevenes læring i stor grad den ene eller andre veien. Elever som havner utenfor det sosiale fellesskapet og som da mangler støtte fra medelever, vil som regel oppleve skolen som et utrygt sted. De voksne må være observante og jobbe proaktivt med å skape et trygt og inkluderende klasse- og læringsmiljø (Bergkastet et al., 2019).

Begrepet inkludering er ikke veldig gammelt, på 70 tallet med nedleggelse av spesialskolene, begynte en prosess med å integrere elevene inn i ordinære klasser i elevene sine lokalsamfunn. Integreringstanken innebar at man skulle hjelpe eleven med å passe inn og klare å følge ordinær undervisning mest mulig (Buli-Holmberg et al., 2015). Med innføring av læreplanreformen L97 (Kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartementet, 1996), kom begrepet inkludering inn i det formelle planverket. Om tilpasset opplæring sier den at:

«Skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha blick for den enkelte» (Kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartementet, 1996).

Buli-Holmberg et al. (2015) beskriver tre ulike dimensjoner i forhold til inkludering i skolesammenheng. Den første er den fysiske og organisatoriske dimensjonen som handler om fysisk lokalisering i nærmiljøet. Etter nedbygging av spesialskoletilbudene går nå de fleste elevene i ordinære skoler, men det er fremdeles noen som får sitt opplæringstilbud i ulike kommunale ordninger. Noen av disse kan også oppleve en bedre tilpasset opplæring og følelse av inkludering, enn ved ordinære skoler. Dette viser til at spørsmålet om inkludering ikke gir et sort-hvitt svar og er kanskje mer sammensatt enn antatt. Buli-Holmberg et al. (2015) sin andre dimensjon er den sosiale som går på elevenes følelse av å være inkludert, følelsen av samhold i et fellesskap med andre. Her holder det ikke å si at eleven med særskilte

behov går på en ordinær skole dersom eleven holdes adskilt fra klassen eller føler seg ensom. Denne dimensjonen kan være utfordrende for skolen å jobbe med, fordi det handler ikke om hvordan skolen opplever at eleven blir inkludert, men det er elevens egen opplevelse som er avgjørende. Det blir da særdeles viktig med elevens medvirkning. Den tredje og siste dimensjonen som Buli-Holmberg et al. (2015) presenterer er den faglige og kulturelle. Den handler om skolens evne til å tilpasse undervisningen til den enkelte elevens behov, men samtidig skape et læringsfellesskap. Det blir gjerne et spørsmål om hensynet til individet eller fellesskapet skal komme først, og i hvilken ende man skal begynne. Dersom felles mål blir styrende for opplæringen, vil man vanskelig kunne møte mangfoldets behov og forutsetninger. Derfor er det viktig å tenke to tanker samtidig, inkludering og tilpasning (Buli-Holmberg et al., 2015).

Likevel kan det være vanskelig å balansere disse to hensynene samtidig. På den ene siden har alle behov for å delta i et sosialt fellesskap for å oppleve samhold og tilhørighet. På den andre siden har noen elever behov for en faglig oppfølging som best lar seg gjennomføre i enetimer eller liten gruppe. Til en viss grad kan man da si at en utilstrekkelig tilpasset opplæring, kan føre til at en elev må forlate klassefellesskapet. Derfor er det svært viktig at skolen legger til rette for differensiert undervisning, blant annet ved den fysiske utformingen av skolen og klasserom. Klasserom bør utformes slik at det er mulig å dele opp i mindre grupper, og det bør være stort nok til å lage soner for muligheten til å trekke seg litt unna dersom noen har behov for mer ro (Buli-Holmberg et al., 2015).

Haug (2020) mener at et inkluderende skolemiljø ikke kan eksistere uten tilpasset opplæring. Videre mener han at «undervisningsdifferensiering» (Haug, 2020, s. 16) er den pedagogiske parallellen til tilpasset opplæring, og han skiller mellom «organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering» (2020, s. 29). Organisatorisk differensiering gir mulighet til å dele opp elever i mindre grupper på bakgrunn av visse kriterier, for eksempel faglig nivå. Dette krever at læreren er bevisst på sosiale relasjoner i klassen og unngår å skape stigmatisering ved å alltid plassere de samme elevene i grupper, eller at det alltid er en eller flere elever som må ut av klassen i for eksempel matematikktimene. Haug (2020) presiserer at i pedagogisk differensiering stilles det enda høyere krav til læreren fordi her handler det om å tilrettelegge undervisningen innad i klassen, i den ordinære opplæringen. I en klasse med mange ulike individer med hver sine behov, kan det være svært vanskelig.

2.2.3 Medvirkning

Barnekonvensjonen (FNs barnekonvensjon, 1989, art. 12) slår fast at barn har rett til å bli hørt i saker av juridisk og administrativ art, og deres mening skal vektlegges i takt med alder og modenhet. Videre i Opplæringslova (1998, § 5-4) står det at det spesialpedagogiske tilbudet skal utformes i samarbeid med eleven og foreldrene så langt det lar seg gjøre, og det skal legges stor vekt på deres stemme. Elevers rett til medvirkning gjennom demokrati blir også uttalt i overordnet del i læreplanen:

«Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Videre sier læreplanen at medvirkning kan bidra til at elevene etter hvert blir ansvarlige samfunnsborgere ved at de lærer seg å reflektere og ta bevisste valg.

Elevers rett til medvirkning gjelder også i høyeste grad elever med rett til spesialundervisning. På samme måte som alle andre elever, vil det være nyttig å øve seg på å reflektere over egen læring, for å utvikle gode læringsstrategier. På den måten kan medvirkning bidra til å oppnå et kompetansemål og bør derfor tas med i en individuell opplæringsplan (Rønhovde, 2022).

Medvirkning og medbestemmelse kan sikres på ulike måter, alt etter alder og modenhet hos eleven. For å gjøre undervisningen motiverende, kan det for eksempel være nyttig å ta utgangspunkt i elevens interesser. Det kan også være lurt å ha korte hyppige elevsamtaler hvor man gjør avtaler eller gjennomgår plan for dagen eller uka. Dette kan også være med på å etablere eller styrke en god og trygg relasjon (Rønhovde, 2022). Nordahl og Overland (2015) forklarer *relasjon* (s. 77) som beskrivende for hva andre mennesker betyr for deg, og en god relasjon avhenger av empati, god kommunikasjonsevne og evne til å samhandle med andre. For lærer-elev-relasjonen er anerkjennelse svært viktig. Til tross for at retten til medvirkning er godt kommunisert i lov- og regelverk, viser undersøkelser at elever i stor grad ikke får oppfylt denne retten, og de har heller ikke fått informasjon om at de faktisk har denne rettigheten og hva den innebærer (Barneombudet, 2017). Elever som ikke har erfaring med medbestemmelse vil ha behov for å øve på det, gjerne med en trygg voksen som kan vise hvordan gjennom rollespill. Å reflektere over egen læring krever ganske høy grad av kognitiv utvikling, og det vil være nødvendig å begynne på et helt enkelt nivå (Rønhovde, 2022).

Medvirkning i arbeid med individuelle opplæringsplaner er altså hjemlet i opplæringsloven (1998, § 5-4), og det betyr at skolen har en plikt til å sørge for at eleven og foreldrenes synspunkt blir hørt og tatt hensyn til. Dersom skolen velger å gå imot eleven og foreldrenes

meninger, må det begrunnes og dokumenteres (Aarnes, 2018). Et godt samarbeid med foreldrene er viktig for alle elever, og kanskje særlig for elever med særskilte behov. Det er de som kjenner eleven best og de kan bidra med informasjon om eleven som kan være nyttig for læreren i planlegging av opplæringen. De kan også være en støtte for eleven ved å følge opp skolearbeidet hjemme, og på den måten bidra positivt for elevens læring (Buli-Holmberg et al., 2015).

2.2.4 PP-tjenesten

Det er nedfelt i opplæringsloven at hver kommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste tilgjengelig. Oppgavene til tjenesten i forhold til skolen er hovedsakelig å bistå skolen slik at alle elever får en god opplæring, tilpasset sine behov. Det kan de gjøre på systemnivå, ved å bistå skolene med kompetanseheving gjennom kurs, rådgivning, osv. De skal også, som nevnt tidligere, gjøre sakkyndige vurderinger der det er snakk om elever som kan ha krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-6). PP-tjenesten skal altså hjelpe skolen med å tilrettelegge for barn med særskilte behov, og bidra til at elevene får en god faglig og sosial utvikling. Noen av arbeidsoppgavene til PP-tjenesten er blant annet å bistå i tverrfaglig samarbeid, styrke og bidra til å videre utvikle kompetanse i skolen, og hjelpe skolen i arbeidet med blant annet individuelle opplæringsplaner og kartleggingsverktøy (Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.2.5 Tiltakskjeden

For at en elev skal ha rett på en individuell opplæringsplan, må eleven ha fått vedtak om spesialundervisning. Før dette kan skje, må skolen starte på en rekke punkter som kalles saksgang eller tiltakskjeden. Intensjonen med tiltakskjeden er målrettet utvikling av spesialundervisningen slik at den kan virke positiv på elevens læring (Buli-Holmberg et al., 2015). Saksgang for spesialundervisning inneholder seks faser;

- Fase 1-bekymring
- Fase 2-henvisning til PP-tjenesten
- Fase 3-sakkyndig vurdering
- Fase 4-vedtak
- Fase 5-gjennomføring

- Fase 6-evaluering (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Bekymringsfasen: Det starter ofte med at skolen eller foresatte blir bekymret for en elev, det kan være av faglig eller sosial art. Her er det svært viktig at skolen samarbeider tett med eleven selv, og foreldrene, og sammen forsøker å komme fram til en plan for hva som skal gjøres for å bedre situasjonen. I slike møter er det viktig med god møtestruktur, å skriftliggjøre hvem som skal gjøre hva, og lage en plan for neste oppfølgingsmøte. Dersom man ikke ser for seg at skolen klarer å snu situasjonen til det bedre, bør PP-tjenesten kobles på. Ulike tiltak kan vurderes og prøves ut, i samarbeid med PP-tjenesten. Tiltak som intensive lesekurs, tiltak for å bedre læringsmiljøet i klassen, eller en mer differensiert undervisning. Skolen er altså pliktig å prøve ut noen tiltak før det eventuelt sendes en henvisning om sakkyndig vurdering. Det er ofte små justeringer som skal til og en god tilpasning av den ordinære undervisningen, kan forebygge og unngå at vanskene blir så store at det må sendes en henvisning (Nordahl & Overland, 2015).

Henvisningsfasen: Dersom man ser at en henvisning er nødvendig, skal skolen gjennomføre en del kartlegginger og observasjoner som skal legges ved en henvisning, men før dette arbeidet går i gang, skal eleven og foreldrene være informert og det er krav om samtykke når det skal sendes henvisning. Det skal også legges ved en pedagogisk rapport utført av den eller de av lærerne som kjenner eleven best. I denne rapporten skal elevens vansker og styrker beskrives, gjennomførte tiltak, læringsmiljøet og rammefaktorer skal også med (Nordahl & Overland, 2015).

Utredningsfasen (sakkyndig vurdering): Her starter PP-tjenestens arbeid med sakkyndig vurdering, og krav til denne vurderingen er beskrevet i opplæringsloven (1998, § 5-3). Innholdsmessig kan den sakkyndige vurderingen deles i to hoveddeler, utredning og anbefaling om tiltak. Den skal vise til om eleven har behov for spesialundervisning og eventuelt hva som ligger til grunn for den vurderingen. Her skal det også vurderes om det er tiltak innenfor den ordinære opplæringen som kan tas i bruk for å bidra til et bedre læringsutbytte for eleven (Opplæringslova, 1998, § 5-3). Den sakkyndige vurderingen skal også komme med anbefalinger i forhold til hvordan den videre opplæringen bør foregå og hva den skal inneholde. For å innhente nok informasjon om eleven og læringsmiljøet, må PP-tjenesten, i samarbeid med skolen, eleven og foreldrene, kartlegge elevens faglige mestring, sosial fungering, læringsmiljøet, og andre faktorer som kan påvirke elevens læringsutbytte. Dersom den sakkyndige vurderingen kommer fram til at eleven har rett til

spesialundervisning, er det viktig at anbefalingene som gis, er så konkrete som mulig. Hvilke kompetansemål bør det jobbes med, hvilke læringsmetoder kan være lurt å bruke, og hvor mange timer med spesialundervisning bør eleven ha (Nordahl & Overland, 2015).

Vedtaksfasen: Når den sakkyndige vurderingen tilråder spesialundervisning, skal kommunen, og da som regel skoleleder, fatte enkeltvedtak, på bakgrunn av tilrådingen i den sakkyndige vurderingen. Hvis vedtaket avviker klart fra den sakkyndige vurdering, må det begrunnes hvorfor slike valg er tatt, og forklares hvordan eleven likevel skal få et forsvarlig opplæringsstilbud. Før vedtaket fattes bør eleven og foreldrene være med på å drøfte tiltakene som skal settes i gang. Foreldrene skal også samtykke til vedtaket. Dersom foreldrene ikke er enig i vedtaket, har de rett til å klage innen tre uker fra vedtaket gjøres. Vedtak om spesialundervisning gjelder som oftest for et år i gangen (Nordahl & Overland, 2015).

Planleggings- og gjennomføringsfasen: Det er i denne fasen i saksgangen at den individuelle opplæringsplanen skal utarbeides. Det skal lages en plan for opplæringen på bakgrunn av enkeltvedtaket. Her kan også en grundig sakkyndig vurdering være nyttig i planleggingsfasen, men det er viktig å huske på at det er rammene i enkeltvedtaket som gir føringer for spesialundervisningen (Nordahl & Overland, 2015). I arbeidet med å planlegge videre opplæring er det viktig å tenke helhetlig i forhold til spesialundervisningen og den ordinære undervisningen. For å få det til er det nødvendig med et godt og tett samarbeid mellom de ulike lærerne, men også mellom lærerne og eleven og foreldrene. En god samarbeidskultur vil være en styrke i oppfølgingen av eleven (Buli-Holmberg et al., 2015). Ofte er det kontaktlærer og spesialpedagog/lærer som utarbeider individuell opplæringsplan sammen. Planen skal inneholde mål for opplæringen, ofte delt opp i kompetansemål og ferdighetsmål, arbeidsmetoder og organisering, og vurderingsmåter. Når planene skal tas i bruk i skolehverdagen er det den læreren som har ansvar for spesialundervisningen som skal sørge for at planene blir fulgt, og at eleven faktisk får den opplæringen som hen har krav på. I det daglige arbeidet er det svært viktig med gode rutiner for informasjonsflyt mellom lærerne og at ukeplaner for spesialundervisningen er samkjørt med ukeplaner for ordinær undervisning. Slik kan man sørge for at eleven får best mulig kontinuitet i opplæringen (Nordahl & Overland, 2015). Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b) anbefaler også at mål, arbeidsmåter, vurderingsformer, og organisering i en IOP bør samkjøres med den ordinære planen, og på den måten sikre eleven en helhetlig opplæring.

Evalueringsfasen: Etter opplæringsloven har skolen plikt til å vurdere elevens opplæring og skrive en årsrapport en gang i året. Likevel bør tiltakene og resultat vurderes systematisk og

jevnlig gjennom hele året. Her kan det være svært nyttig for skoleleder å utarbeide et årshjul for arbeid med spesialundervisning som kan sikre en god oppfølging og fange opp uhensiktsmessige tiltak og dermed justere underveis. Årsrapporten skal gi informasjon om hvilken opplæring eleven har fått, vurdering om måloppnåelse, og anbefalinger om eventuelle endringer i den videre opplæringen. Neste års plan bør derfor bygge på anbefalinger i årsrapporten (Nordahl & Overland, 2015).

Tiltakskjeden inneholder altså ulike oppgaver for ulike roller og etater, som samlet sett har som mål å sørge for god kvalitet i spesialundervisning. Dette kan kun realiseres dersom alle ledd leverer arbeid av god kvalitet (Buli-Holmberg et al., 2015).

2.3 Individuell opplæringsplan

Opplæringsloven slår altså fast at for elever med rett til spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan og den skal inneholde mål for opplæringa, innhold og beskrive hvordan opplæringa skal gjennomføres (Opplæringslova, 1998, § 5-5).

Enkeltvedtaket skal danne grunnlag for den individuelle opplæringsplanen og den kan ikke avvike fra det som er bestemt i vedtaket. Målet med en individuell opplæringsplan er å sørge for at elever med rett til spesialundervisning får en likeverdig opplæring, som er tilpasset til dens behov. Den individuelle opplæringsplanen skal fungere som et arbeidsverktøy for læreren, for å planlegge, gjennomføre og evaluere opplæringen for elever som mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Buli-Holmberg et al. (2015) peker på individuelle læreplaner som en mulighet til å tenke og arbeide helhetlig med elevers opplæringstilbud, og den er viktig for å tydeliggjøre og følge opp elevers rett til spesialundervisning. Planen skal fungere som et middel for å sikre en opplæring som ivaretar elevens behov for tilpasninger, og derfor er den også et middel for å sikre god kvalitet på spesialundervisningen. Helhetlig planlegging må også til for å kunne skape en sammenheng og kontinuitet mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen. Den er også nyttig med tanke på å kunne se alle områder rundt spesialundervisningen under ett og planlegge med øye for mål, innhold, organisering, læremidler, metoder og vurdering samtidig, og være bevisst på hvordan alle områdene påvirker hverandre. For eksempel dersom man skal bruke en gruppebasert metode, vil man måtte se på organisering, mål, hvordan vurdere måloppnåelse, osv. Et annet aspekt i forhold til helhetlig planlegging, er elevenes behov for å delta i et sosialt fellesskap. Kan organisering

av undervisningen bidra til økt deltakelse i fellesskapet? Skal man lykkes med helhetlig planlegging av spesialundervisning, er det helt nødvendig med et godt samarbeid mellom lærere, samt en grundig kartlegging av både elev- og kontekstfaktorer (Buli-Holmberg et al., 2015).

Som regel er det kontaktlærer og den som har ansvar for spesialundervisningen som utarbeider den individuelle opplæringsplanen, men det er skoleleder som har det overordnede ansvaret for at det blir gjort. Skoleledelsen bør følge opp arbeidet med spesialundervisning og individuell opplæringsplan, både som støtte og som en pådriver (Buli-Holmberg et al., 2015). Skoleledelsen har flere viktige ansvarsområder. Det bør legges til rette gode rammebetingelser for IOP arbeid. Det bør opprettes lærerteam og administrasjonen må følge opp arbeidet med IOP. Ledelsen må vurdere og fordele ressursene slik at de som har særskilte behov kan dra nytte av det. Rektor bør vise tydelig gjennom holdninger og handlinger at spesialundervisning og IOP arbeid blir prioritert like høyt som ordinær opplæring (Nordahl & Overland, 2015).

For å få til et godt samarbeid som gagnar eleven, må møter settes i system, og det må settes av tid og rom for det. Det bør lages en plan for møtedatoer gjennom hele skoleåret og møtene bør ha en skriftlig agenda, samt at det skrives referater. Eleven og foreldrene bør involveres, samt eventuelle andre etater som er involvert i elevens opplæringssituasjon. Det er flere fordeler med å jobbe i team i forhold til elever med særskilte behov. Det blir etablert en felles plattform og forståelse for elevens forutsetninger, muligheter og behov. Avgjørelser tas på bakgrunn av en bred begrunnelse hvor flere forhold kan belyses. De som er involvert er med å forme tiltakene og vil derfor oftere føle eierskap og ansvar med tanke på videre oppfølging. Samarbeid mellom flere lærere kan bidra til en bedre helhetsvurdering av opplæringstilbudet (Nordahl & Overland, 2015).

En individuell opplæringsplan skal som nevnt, brukes som et arbeidsverktøy som skal bidra til god kvalitet i opplæringstilbudet til elever med rett til spesialundervisning. En plan som ikke blir brukt, har ingen pedagogisk verdi (Nordahl & Overland, 2015). Den individuelle opplæringsplanen skal være et levende dokument som justeres og tilpasses gjennom skoleåret. Derfor er det viktig å ikke tenke på planen som slutten på saksgangen, men heller som starten på det viktigste arbeidet, elevens læring og utvikling. Det bør være en kortfattet plan med konkrete mål med bakgrunn i det eleven har behov for å lære (Rønhovde, 2022). Arbeid med IOP som et verktøy for planlegging, gjennomføring og evaluering er krevende for mange lærere. Selv om sakkyndig vurdering gir noen føringer og anbefalinger for mål og tiltak, er det

til slutt læreren med ansvaret for IOP som skal lage planen. Buli-Holmberg et al. (2015) har gjennom undersøkelser funnet ut at mange lærere opplever det vanskelig å balansere kravet om å nå kompetansemålene i læreplanen, med individets behov og forutsetninger. De beskriver en spenning mellom felles mål og elevers ulike forutsetninger, som kan være til hinder for individuell tilpasning. Videre finner Buli-Holmberg et al. (2015) at lærere er positive til IOP på andre områder, for eksempel som redskap til å planlegge innhold og organisering av spesialundervisningen. For å ivareta hensynet til elevens behov for tilpasning og sosial tilhørighet, er det nødvendig å se spesialundervisning og ordinær undervisning under ett, og forsøke å lage en samordnet plan som ivaretar begge hensyn. Det må sees på som et tegn på god kvalitet i spesialundervisningen når lærere får til å samordne plan for spesialundervisning med klassens ordinære plan. Slik kan eleven få dekt sitt behov for å lære ut ifra sine forutsetninger i et fellesskap med andre (Buli-Holmberg et al., 2015).

I opplæringsloven (1998) står det at en gang i året skal det skrives en skriftlig rapport om spesialundervisningen og elevens utvikling, med utgangspunkt i målene i den individuelle opplæringsplanen (Opplæringslova, 1998, § 5-5). Det er imidlertid nødvendig med mindre evalueringer gjennom hele skoleåret for å sikre at den individuelle opplæringsplanen er godt nok tilpasset elevens behov, og for å kunne evaluere elevens læringsutbytte og eventuelt justere på noen områder i planen (Nordahl & Overland, 2015). Dette er i tråd med forskrift til opplæringsloven (2006) som sier at formålet med vurdering i fag er å bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om faglig utvikling underveis og avsluttende i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3).

Rønhovde (2022) mener at skolen bør gjennomføre grundige halvårsvurderinger som blir gjennomgått med eleven og foreldrene, slik det gjøres for andre elever og hun viser til tre spørsmål som bør besvares i disse vurderingene:

- Hvor er vi i forhold til måloppnåelse?
- Er tiltakene og organiseringen av undervisningen den beste måten for å nå målene?
- Er målene godt nok tilpasset elevens behov eller må de justeres?

Videre sier Rønhovde (2022) at målformuleringene må være så konkrete at det er mulig å kunne svare ja, nei, eller delvis, på spørsmålet om målet er nådd.

2.4 Læreplanteori

For å snakke om individuelle opplæringsplaner er det naturlig å ta noen steg tilbake å se på grunnbegrepet *læreplan*.

2.4.1 Problematisk å definere

Begrepet læreplan viser seg vanskelig å finne en klar og entydig definisjon på. Gundem (1990) beskriver to litt ulike tradisjoner mellom nordisk og tysk forståelse av læreplan, mot anglosaksiske land. Hvor man på nordisk og tysk side, har sett på læreplan som et overordnet styringsdokument fra skolemyndighetenes side, har anglosaksiske land en annen forståelse av begrepet *Curriculum*. Det engelske begrepet curriculum har blitt brukt både for å beskrive den formelle siden av opplæringen, men også de faktiske aktivitetene som foregår i skolen, samt erfaringer og opplevelser elevene får. «Curriculum» eller læreplan er det som blir formidlet og det er også det elevene sitter igjen med av kunnskaper og ferdigheter. En måte å dele opp begrepet læreplan på, er læreplan som praksis og læreplan som fakta. Her vil læreplan som fakta være det innholdet i læreplanen som opplæringen skal formidle til elevene, og det vil også da inkludere den nasjonalt vedtatte læreplanen som dokument. En forståelse av læreplan som et dokument kan fort begrense forståelsen til noe som ikke er kontekstbetinget og som er uavhengig av menneskelige relasjoner og sosiale kontekster. Samtidig kan en for ensidig forståelse av læreplan som ren praksis, miste betydningen av den historiske og samfunnsmessige sammenhengen skolen har utviklet seg gjennom. En læreplanforståelse må være så vid at den fanger opp alle sider ved læreplanarbeid, både som praksis- og forskningsfelt (Gundem, 1990).

Læreplan som en del av vitenskapen og teorien i pedagogikkens verden, er relativt nytt. På den andre siden har lærere alltid forholdt seg til et mer eller mindre systematisert og vurdert innhold eller lærestoff i sin undervisning. Ifølge *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, kom de første formelle planene for opplæring på 1910- og 1920- tallet. Disse ble kalt «instrukser for lærere» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Formelle læreplanstudier derimot, har en kortere historie. I Norge anser man opprettelsen av *Forsøksrådet for Skoleverket*, i 1954, som starten på læreplanutvikling som et eget felt innenfor pedagogikkens verden. På samme måte som i dag, var det viktig å utvikle en stadig bedre skole for å sikre samfunnet innbyggere som kunne fylle de ulike nødvendige rollene. Læreplanene ble viktig for å få til denne utviklingen gjennom skolereformer, og på den måten ble læreplanene ansett som et

«styringsinstrument» for myndighetene. Det ble derfor også viktig å basere læreplaninnholdet på systematisk og vitenskapelig forskning. Flere eksperter innen skolen engasjerte seg i spørsmålet om læreplanutvikling. Likevel kom ikke den første systematiske evalueringen av læreplaner før i 1982, med rapporten om Mønsterplanen 74. Her ser man starten på det læreplanfeltet vi kjenner i dag, hvor både praksis og forskning er viktig for utvikling av en god skole (Gundem, 1990).

Gundem (1990) beskriver fire uuttalte antagelser for å forklare samfunnets engasjement i skolen og læreplaner. For det første er skolen den beste måten å gjennomføre endringer og fornyelser i samfunnet, og handler i så måte mindre om pedagogisk utvikling, men også om samfunnsendring.

«Samfunnets problemer blir skolens læreplan» (Gundem, 1990, s. 38).

For det andre fungerer læreplaner som en kilde til informasjon og styring på hva som skjer i skolen og i undervisning. Den tredje antagelsen handler om skolens evne eller ønske om å forbedre seg. Her vil det variere hva som til enhver tid ansees som forbedring. Og til sist, den fjerde antagelsen knyttes til samfunnets behov for å ha en syndeboek, noen å skylde på når ting går galt. Har samfunnet sporet av på et område, må skolens læreplan under lupen (Gundem, 1990).

Barn er vår framtidens viktigste ressurs, det er de som skal drive Norge AS, og vi trenger dem i alle ledd. Vi trenger gode håndverkere, gründere, lærere, leger, sosionomer, tannpleiere, osv. For å få til dette må skolen, som er satt til å forvalte denne ressursen, drive en opplæring som sikrer den kompetansen som samfunnet trenger i framtida. Skolen må da være to steg foran. Det vil si at skolen må være i stadig utvikling, og det vil igjen si at læreplanene må utvikles. For å få til utvikling må vi vite noe om hva vi har, hva fungerer, hva fungerer ikke, og hva kan gjøres bedre, og hvordan. Her kommer vi inn på analyse av læreplaner, og i de neste delkapitlene skal jeg se nærmere på Goodlad (1979) og hans begrepssystem for å analysere læreplaner. Dette blir viktig for min analyse av forskningsfunnene i dette prosjektet.

2.4.2 John I. Goodlad

Den amerikanske skoleforskeren John I. Goodlad (1979) problematiserer også definisjonsspørsmålet omkring begrepet *curriculum*. Han mener curriculum eller læreplan kan være alt fra en detaljert plan for leseopplæring, til skolemyndighetenes visjon og fokus for

utdanningsløpet, og alt imellom dette. Det ligger i menneskets natur å ønske å sette ting i system, og da trenger vi definisjoner, men Goodlad (1979) mener at alle forsøk på å komme fram til en felles definisjon ikke er nødvendig, og det kan også bremse diskusjonen og utviklingen av læreplaner. Istedenfor bruker han læreplan som et generelt begrep som han mener kan deles inn i fem underkategorier (Goodlad, 1979). Disse underkategoriene kommer jeg tilbake til i neste delkapittel.

På samme måte som begrepet læreplaner er vanskelig å definere, kan man si det samme om læreplanteori. Ser man tilbake i tid, har læreplaner i en viss form, blitt brukt siden menneskets begynnelse, uten en definisjon eller teori som forklarer fenomenet. Det er først i moderne tid, hvor man har ønsket å forbedre læreplanpraksisen, at behovet for teoretiske rammer har oppstått (Goodlad, 1979). I prosessen med å forbedre praksis, beskriver Goodlad (1979) to grunnleggende tankesett, teoretisk deduktiv, og empirisk induktiv. Dette er også anerkjente metoder for studier og forskning, hvor deduktiv forskning handler om å bekrefte eller avkrefte en hypotese. Det bygger på teorier og tidligere forskning, og man undersøker om en hypotese stemmer overens med virkeligheten. I motsatt retning, handler induktiv forskning om å studere virkeligheten for å bygge opp eller forsterke teori om et fenomen (Nyeng, 2012). Goodlad (1979) mener den beste måten å studere læreplaner på er å kombinere disse metodene. Praksis og teori i et gi-og-ta-perspektiv, hvor praksis danner grunnlag for studie, og teorien tilfører relevant og utvidende kunnskap. Å studere praksisfeltet i læreplanutvikling, hvordan jobbes det med å utvikle nye læreplaner, og hva baserer de valgene sine på? Hva skjer i skolen, både administrativt læreplanarbeid, og i klasserommet? Det er ikke nødvendig å begynne med eksisterende teori, men derom vi har det tilgjengelig, er det viktig å være åpen for funn som støtter teorien, men som også motsier den. Det er på bakgrunn av dette at Goodlad (1979) har skapt et begrepssystem som kan fungere som et kart eller rammeverk for å studere læreplaner. Dette begrepssystemet består av fem nivå for å forstå læreplanens kompleksitet (Goodlad, 1979). Neste delkapittel vil ta for seg disse fem nivåene.

2.4.3 Goodlads begrepssystem

Læreplanens forskningsfelt er stort, og beveger seg fra det intenderte, idemessige, til det iverksatte, realiserte og erfarte. Det er en lang vei fra læreplan som en sosiopolitisk ide blant politikere og skoleforskere, til hva en elev har opplevd i klasserommet (Gundem, 1990). Goodlad sitt begrepssystem kan gi en mulighet til å studere de ulike sfærene som vi kan forstå læreplanen gjennom.

- Ideenes læreplan:

På dette nivået foregår den idealistiske planleggingen på bakgrunn av samfunnets behov for endring i læreplanen. Det er gjerne mange meninger og det må gjøres kompromisser og utvelgelser, samt at prioriteringer preger det sosiopolitiske arbeidet. Goodlad (1979) mener at læreplanen som man ser den på dette nivået, vil ikke være det samme som elevene opplever i skolen. Dette på grunn av at det er noen andre enn de som planlegger og utvikler læreplaner, som skal iverksette dem, ofte er det andre yrkesgrupper med en annen bakgrunn og forståelsen for hva læreplanen er, vil kunne være svært ulik. Dette beskrives videre i nivå 3.

- Den formelt vedtatte læreplanen:

Dette er dokumenter som er formelt vedtatt av en form for myndighet, eksempel på en formelt vedtatt læreplan er den nasjonale læreplanen eller lokale læreplaner. Meningsmotsetningene nevnt under ideenes læreplan og de prioriteringene som ble gjort der, kan man se resultatet av i den formelt vedtatte læreplanen. På dette nivået finner man fokusområder, verdier og holdninger som det dominerende flertallet i samfunnet ønsker vektlagt. Goodlad (1979) sier at for å få et korrekt bilde på hva dette er, må man se nærmere på hva elevene skal lære. Mål i læreplanene er ofte vage og åpen for tolkninger, derfor er det innholdet i opplæringen som må studeres (Goodlad, 1979).

- Den oppfattede læreplanen:

Goodlad (1979) kaller dette nivået for tankenes læreplan. Dette nivået handler om hvordan mennesker eller grupper av mennesker forstår eller oppfatter læreplanen, og det er ikke nødvendigvis den samme forståelsen hos de ulike gruppene. Foreldre vil oppfatte læreplanen ulikt ettersom de har ulik bakgrunn og erfaring. Det som kanskje er mest interessant her, er hvordan skoler og lærere oppfatter læreplan siden det er de som skal iverksette den. Samtidig kan det være nyttig å se på hvordan foreldre forstår læreplanen i forhold til lærere, for å få et sammenligningsgrunnlag for å studere skole-hjem kommunikasjon (Goodlad, 1979).

- Den iverksatte læreplanen:

Det kan være store forskjeller i hvordan lærere oppfatter læreplanen, og hvordan de praktiserer den, da det er mange forhold som spiller inn, som sosiale kontekster, tid, rom, og andre rammefaktorer. Det kan være vanskelig å vite med sikkerhet hva som egentlig foregår i klasserommet fordi det gjerne bare er en lærer til stede og objektiv selvevaluering er nærmest umulig. I tillegg er det få lærere som frivillig og uoppfordret ber om evaluering av egen

opplæringspraksis som kunne dannet grunnlag for studie. I følge Goodlad (1979) viser studier seg at lærere danner seg sitt foretrukne sett med pedagogiske metoder tidlig i sin karriere, og endrer som regel ikke på de. Den iverksatte læreplanen er altså den daglige opplæringen som foregår i skolen, og det er umulig å vite fullstendig hva det er. Dette fordi den iverksatte læreplanen også er slik den enkelte oppfatter den, og det vil være en umulig oppgave å skaffe objektive observasjoner på et så stort felt, som kan føre fram til generelle slutninger (Goodlad, 1979).

- Den erfarte læreplanen:

Om det er vanskelig å fastsette hva den iverksatte læreplanen er, er det enda verre med den erfarte læreplanen, fordi det handler om hvordan elever tenker og føler om sin opplæring. Observasjoner vil si oss svært lite om elevenes opplevelser. Det er heller ikke uproblematisk å be elever svare på dette spørsmålet, tør de for eksempel å svare ærlig hvis de har negative opplevelser (Goodlad, 1979)? Dersom de svarer ærlig vil det bare ha gitt oss et innblikk nå, men det vil ikke ha stor betydning senere (Goodlad, 1979).

Det er ikke vanskelig å se at læreplanen er et enormt og komplekst forskningsfelt, og behovet for et rammeverk slik som Goodlads (1979) begrepssystem er til stede. Samtidig kan man fort komme til konklusjonen at denne modellen ikke vil kunne danne grunnlag for en objektiv studie av læreplaner, da den iverksatte og den erfarte læreplanen handler om nettopp subjektivitet. Likevel vil jeg forsøke å belyse læreres praksis i arbeid med IOP ved å bruke Goodlads begrepssystem som rammeverk i diskusjonen. Jeg vil komme nærmere inn på dette i delkapitlet om analyse under neste kapittel.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av metode og forskningsdesign, samt vitenskapsteoretisk ståsted.

3.1 Samfunnsvitenskapelig metode

Samfunnsvitenskapelig metode handler om å skaffe informasjon, og utvikle kunnskap om den sosiale virkeligheten, og hvordan vi kan bruke denne kunnskapen til å forstå forhold og prosesser i samfunnet. Ved bruk av samfunnsvitenskapelig metode gjøres bevisste valg for å nå et mål, som kan være å bekrefte eller avkrefte en bestemt teori eller antagelse (Johannessen et al., 2010 s. 29).

All vitenskapelig forskning formes av hva forskeren ønsker å finne ut av, med andre ord, målet med forskningen. En begynner gjerne med et interessant tema eller fagfelt og ut ifra det, formes et spørsmål, en problemstilling som blir styrende for valg av metode (Johannessen et al., 2010).

Valg av metode for dette prosjektet, er begrunnet ut ifra prosjektets tema og problemstilling, *Hvordan arbeider pedagoger i grunnskolen med individuelle opplæringsplaner?*

For å spisse prosjektet har jeg formulert følgende forskerspørsmål:

- Har skolens ledelse rutiner for oppfølging av læreres arbeid med individuelle opplæringsplaner?
- Hva mener lærere er viktig i arbeid med individuelle opplæringsplaner?
- Hvordan beskriver lærere sin opplevelse av arbeid med individuelle opplæringsplaner?

I dette kapitlet vil disse begrunnelsene bli presentert, sammen med valg tatt i forhold til samfunnsvitenskapelig forankring, datainnsamling, drøftinger om forskningsprosjektets kvalitet, forskningsetiske overveielser, og dataanalyse. I dette kapitlet vil det bli brukt tekster som jeg har skrevet tidligere i forbindelse med eksamen i Forskningsmetode og vitenskapsteori, hvor oppgaven besto i å skrive en skisse til masteroppgaven. De originale referansene er med.

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

«Vitenskap er systematiske undersøkelser av fysiske og sosiale fenomener som baserer seg på en organisert skepsis hvor resultater gjøres tilgjengelig for en kritisk offentlighet, og som går ut på å produsere kunnskap som er menneskenes felleseie» (Nyeng, 2012, s. 10).

Nøkkelord her er systematisk og kritisk. Vitenskapelig forskning handler om å søke etter sannhet, med systematiske metoder og et kritisk blikk, og videre komme fram til en velbegrunnet oppfatning av et fenomen. Samtidig må forskeren være åpen for muligheten for at resultatet kan bli forkastet på grunn av ny forskning som kan argumentere mot den gamle oppfatningen (Nyeng, 2012).

Det finnes flere ulike vitenskapelige retninger innenfor samfunnsvitenskapen. Dette prosjektets tema gjør at jeg posisjonerer meg innenfor fenomenologien. Fenomenologien handler om å se fenomener slik de viser seg. Intensjonalitet er et begrep som er svært sentralt for den fenomenologiske vitenskapen og som fenomenologien har sitt utspring fra. Intensjonalitet er utgangspunktet for bevisstheten, ved at bevisstheten er rettet mot noe bestemt, et objekt. For å kunne forstå de fenomenene som bevisstheten er rettet mot, må de fortolkes. Og fordi et fenomenologisk ståsted krever at en beskriver verden direkte slik den erfares, må en forsøke å unngå at vaner i måter å se og tenke på, farger beskrivelsen for mye (Kvarv, 2014). Fra et fenomenologisk perspektiv, må forskeren stille med et «åpent sinn», og så langt det er mulig unngå at ens egen måte å se ting på, får for stor plass. Forskeren bør heller forsøke å se ting i et *første erfaringsperspektiv* Kvarv (2014, s. 96). Kvarv støtter seg på Relph (1981:105), når han forklarer at det er erkjennelsen av verden og hendelser slik som de blir oppfattet direkte, som ligger i et første erfaringsperspektiv (Kvarv, 2014). Forskeren må søke etter å forstå et fenomen gjennom informantenes perspektiver, og beskrive fenomenet slik informantene oppfatter det (Thagaard, 2018). Forskeren må forsøke å få innblikk i informantenes *levde erfaring* (Nyeng, 2012, s. 33), den virkeligheten som viser seg for den enkelte på et gitt tidspunkt. I fenomenologien ser man ikke på verden med et ensartet og kontinuerlig blikk, hvordan man erfarer og ser på verden er hele tiden i endring (Nyeng, 2012).

Målsettingen til dette prosjektet er å finne ut hvordan lærere jobber med IOP for å bidra til en god opplærings situasjon, og måloppnåelse for elever med rett til spesialundervisning. På bakgrunn av det, mener jeg at en fenomenologisk tilnærming vil være naturlig for dette prosjektet. Det er lærernes fortellinger og opplevelser som skal formidles og det betyr at deres

beskrivelser ikke skal fortolkes, men heller forsøkes å sette i en større sammenheng i forhold til teorigrunnlaget. Forskere innenfor fenomenologien ser etter felles trekk ved deltakeres beskrivelse av erfaringer innenfor forskningstemaet. Disse felles trekkene vil så kunne danne grunnlaget for å utvikle en generell forståelse av fenomenet det forskes på (Thagaard, 2018).

Forståelsen om ulike menneskers subjektive livsverden som skal lede fram mot en eventuell generell forståelse av et fenomen, stiller noen krav til forskeren. Min rolle som forsker og mine erfaringer innenfor forskningstemaet, blir redegjort for i neste delkapittel.

3.3 Rollen som forsker

Uavhengig av forskningsfelt og metode, om prosjektet er stort eller lite, er det viktig å være bevisst på egen rolle som forsker. Postholm (2010 s. 127), legger vekt på at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Videre mener Postholm (2010) at forskeren må beskrive sitt teoretiske ståsted slik at de vurderingene og analysene som blir presentert i teksten, kan sees i lys av forskerens forankring i teorien. Forskeren må reflektere rundt, og være bevisst sine egne erfaringer, meninger og holdninger, sin subjektivitet, for å kunne møte forskningsfeltet med et åpent sinn. Forskeren må søke å gjøre sitt arbeid transparent for å bli oppfattet troverdig. Da er det vesentlig at man erkjenner at ingen kvalitativ forskning kan være fullstendig objektiv, og at forskeren synliggjør sitt ståsted for leseren, slik at tolkninger og analyser kan sees i sammenheng med forskerens perspektiv (Postholm, 2010).

En forsker som jobber alene, innehar et stort ansvar for å sikre en god og ryddig prosess. Selv om prosjektet følger regler for taushetsplikt, hviler det et ansvar på forskeren til å bevare deltakernes integritet og behandle det bidraget de stiller med, på en respektfull måte. Dette kommer jeg tilbake til under delkapitlet om etiske betraktninger.

I dette prosjektet er det informantenes personlige erfaringer som skal danne grunnlag for å kunne si noe om hvordan lærere i grunnskolen jobber med individuelle opplæringsplaner-IOP. Min bakgrunn som lærer innebærer at jeg har egen erfaring fra dette praksisfeltet, og min subjektive oppfatning av hvordan dette arbeidet bør, eller særlig, ikke bør gjøres, vil kunne farge min tolkning av informantenes bidrag. Dette er i tråd med hva Postholm (2010) sier om at alle har med seg en viss grad av forforståelse og ingen kan møte verden fullstendig objektiv.

Min erfaring sier at elevers IOP i utstrakt grad ikke blir brukt som et arbeidsverktøy, men mer som en formalitet. Det er en kjent sak at mange skoler ikke klarer å oppfylle elevers rett til spesialundervisning og mange ufaglærte jobber i skolen. Jeg hadde knapt sett en IOP når jeg første gangen fikk jobben med å skrive, ikke bare en, men tre IOP`er den første høsten jeg jobbet som nyutdannet lærer, og jeg brukte lang tid på å sette meg inn i dette arbeidet. Når man da vet at ressursene rundt spesialundervisningen er knappe, så er det ikke vanskelig å se for seg at arbeidet med å lage gode planer ofte blir byttet ut med «brannslukking». I dette dilemmaet om å fordele de pedagogiske resursene den enkelte skole har tilgjengelig, tror jeg at de elevene som trenger det mest, ofte havner langt nede på prioriteringslista. Dette perspektivet på bruk av IOP vil jeg som forsker ikke kunne viske ut, og det er derfor svært viktig å forsøke å møte informantenes bidrag med nysgjerrighet og være åpen for at det materialet jeg sitter igjen med, ikke nødvendigvis vil bekrefte mitt inntrykk.

3.4 Valg av forskningsdesign og metode

For å besvare prosjektets problemstilling har jeg valgt å benytte en kvalitativ metode med en fenomenologisk innfallsvinkel. For å finne svar på en problemstilling må man ha et datamateriale tilgjengelig og i dette prosjektet har jeg valgt å bruke semi-strukturert intervju med tre informanter, som datagrunnlag. Prosjektet følger en induktiv tilnærming, ved at jeg ønsker å komme fram til ny kunnskap basert på datamaterialet. En slik tilnærming står i motsetning til en deduktiv, som handler om å teste teorier (Nyeng, 2012). I tillegg mener jeg at prosjektets analysemetode har en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2018), dette kommer jeg tilbake til i underkapittel 3.7 om analyse.

3.4.1 Kvalitativ metode

I samfunnsvitenskapelig metode, skiller vi på kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative metoden er mest brukt i forskning som går ut på målbar data, for eksempel hvis en skal undersøke om det er forskjeller i prosentvis andel elever som mottar spesialundervisning i kommuner i Nord Norge, kontra i sør. Her søker man å kartlegge utbredelse av et fenomen, og spørreundersøkelse er en mye brukt metode i kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2010 s. 31). Dersom undersøkelsen dreier seg om elevers erfaringsbeskrivelser fra spesialundervisning fra nord til sør, vil datamaterialet bli mer detaljert og en får et mye mer nyansert materiale å bearbeide. Det er dette kvalitativ metode

handler om, å søke å få en dypere forståelse for feltet det forskes på (Postholm, 2010 s. 9 og 17).

I fenomenologisk forskning søker forskeren å få fram *den levde erfaringen* (Nyeng, 2012, s. 33), hvordan informantene opplever og erfarer et fenomen. Man er ute etter informantens tanker og refleksjoner om fenomenet slik det fremstår for dem (Nyeng, 2012). I en psykologisk-fenomenologisk tilnærming søker man å få innblikk i en persons opplevelse av et fenomen, og samtidig undersøke hvordan andre personer opplever det samme fenomenet (Postholm, 2010 s. 41). Her er altså enkeltindividet i fokus i hvert intervju, og det er dette individets opplevelse av det gitte fenomenet som skal formidles.

3.4.2 Intervju

Intervju i forskning, handler om å skape kunnskap i samspill mellom forskeren og informanten. Det er en samtale som er bygd opp med en viss form for struktur, og det foreligger en hensikt med samtalen (Kvale et al., 2015 s. 22). Intervju er den metoden som benyttes mest i kvalitativ forskning. Det er en hensiktsmessig metode for å få dypere innblikk i menneskers livssituasjon, og også hvilke erfaringer og synspunkter de har omkring et tema. Det er ulike måter å strukturere et intervju på, fra ustrukturert, til strukturert (Thagaard, 2018). I dette prosjektet benyttes en delvis strukturert tilnærming.

Derfor forberedte jeg noen spørsmål for å sikre at intervjuet ga svar på det problemstillingen spurte etter, samtidig som det ga informantene mulighet til å dele sine erfaringer på en naturlig, flytende måte. Jeg som forsker måtte være åpen for at kunne komme svar på noe jeg ikke tenkte på å spørre om, og spørsmålene ble tilpasset underveis utfra hva informantene delte. Dette krevde dog en tilstedeværelse og våkenhet fra meg som intervjuer, for å sørge for at intervjuet ikke sporet av i forhold til tema og problemstilling.

Slik har forsker kontroll over intervjuet, og styrer hvor lang tid det skal brukes på hvert tema, endre retning ved valg av spørsmål, og fører slik intervjuet videre. Samtidig har informanten kontroll ved å selv velge hva, og hvordan hen svarer på spørsmål. Dette kan skape en utfordring for forskeren dersom informanten er motvillig til å svare på spørsmål, eller fokuserer på tema som er uinteressant for prosjektet (Thagaard, 2018 s. 91).

3.4.3 Utvalg av informanter

I arbeidet med å finne informanter kan det være nyttig å ha noe kunnskap om feltet det forskes på, selv om det ikke er en nødvendighet. Søker man etter informanter med en bestemt kompetanse eller erfaring, gjør man et *strategisk valg* (Dalland, 2012, s. 163). For å få svar på problemstillingen i dette prosjektet, var det ønskelig å benytte lærere- og/eller spesialpedagoger, som har erfaring med bruk av IOP i grunnskolen, som kilde til empiri, og det gjøres da et strategisk valg av informanter. For å finne fram til gode informanter har jeg brukt mitt kontaktnettverk og jeg har også brukt ulike lærerforum på sosiale medier. Til slutt satt jeg igjen med fire aktuelle informant kandidater, som alle jobber med spesialundervisning og bruker IOP i sitt arbeid. En av disse fire, valgte jeg å ikke bruke som informant, på grunn av at denne personen jobbet med elever i videregående skole. Dette valget ble naturlig å ta siden de andre tre informantene jobber i grunnskolen. En av informantene kom jeg i kontakt med gjennom en bekjent som jobber i utdanningsforbundet, og de to andre informantene henvendte seg til meg etter en åpen forespørsel jeg la ut på et forum for lærere på en digital sosial plattform. Alle informantene var ukjente for meg og jeg har ingen direkte eller indirekte personlig relasjon til dem.

Før intervjuene ble gjennomført, ble det laget en intervjuguide, se vedlegg 2. For dette prosjektet ble det formulert noen hovedspørsmål for hvert tema, og også noen forslag til oppfølgingsspørsmål. Dette vil øke sannsynligheten for at forskeren får svar på de spørsmålene prosjektet søker å svare på, og det vil være lettere å drive intervjuet framover (Brekke & Tiller, 2013).

Det ble gjort lydopptak av hele intervjuet med en diktafon fra Uit for å sikre at datamaterialet ble gjengitt korrekt og for å gjøre det lettere å være engasjert i samtalene og oppfølgingsspørsmål, i istedenfor å være opptatt av å notere. Det er viktig å si noe om at det skal gjøres lydopptak i samtykkeskjema, og hvordan opptaket skal oppbevares (Thagaard, 2018).

3.4.4 Transkribering

Etter at intervjuene er gjennomført, skal de transkriberes. Det vil si å omgjøre materialet fra muntlig til skriftlig form. Teksten vil kunne være svært vanskelig å lese og forstå dersom all ytring blir skrevet slik det blir sagt, men det er viktig å unngå å skrive om teksten slik at den

endrer mening. Her er det en stor fordel å ha gjort gode lydopptak, dette vil gjøre arbeidet enklere. Underveis i prosessen med å transkribere blir forskeren godt kjent med materialet og starter gjerne allerede her på arbeidet med å analysere, ved å se tekstene i en strukturell sammenheng (Kvale et al., 2015, s. 206). Selv om det er et tidkrevende arbeid, valgte jeg transkribere all intervjudata selv, for på den måten kunne jeg gjøre meg godt kjent med materialet og samtidig begynne på prosessen med å strukturere funnene. Å gjøre lydopptak kan også være med å sikre at informantene blir gjengitt korrekt og jeg som intervjuer trengte ikke å være opptatt av, og bruke tid på, å gjøre notater.

3.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

For at forskning og eventuell ny kunnskap skal bli anerkjent, må forskningen oppfylle noen kvalitetskrav. Kvalitet i forskning handler om i hvilken grad man kan stole på prosessen og funnene som blir presentert.

Tidligere var vi inne på viktigheten av at informantene blir gjengitt korrekt. Dette handler om at funnene forskeren presenterer, er pålitelige og informanten og andre lesere kan stole på at informasjon i transkriberingen ikke er tatt fra løse luften, men noe som faktisk ble ytret. Her er vi inne på *reliabilitet* (Postholm, 2010, s. 169). En måte å teste reliabiliteten på et forskningsresultat, er å gjenta undersøkelsen og se om man får det samme resultatet. For kvalitativ forskning, vil ikke det være mulig fordi kvalitativ forskning handler om menneskelige prosesser og sosiale fenomener, noe som er tids- og kontekstavhengig (Postholm, 2010). Derfor er det særlig viktig å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig når man velger et kvalitativt forskningsdesign, for på den måten å sikre et reliabelt eller pålitelig resultat. Leseren skal ikke behøve å undre seg over hvilke valg forskeren har tatt i utvelgelsen av informanter, eller hvem sa hva under intervjuet. Det handler også om hvilket perspektiv på forskningsfeltet forskeren har, og hvordan det eventuelt kan ha påvirket analysearbeidet, slik som ble nevnt tidligere (Thagaard, 2018).

Kriterier for kvalitet i forskning, handler også om hvorvidt funnene gjenspeiler fenomenet det forskes på, med andre ord, hvor gyldige er resultatene. Dette kaller vi *validitet* (Postholm, 2010, s. 170). Et kriterie for validitet er hvorvidt metoden som anvendes er forenelig med målet for forskningen. Dreier forskningen seg om opplevelse av inkludering, vil en spørreundersøkelse med avkryssningsskjema, mest sannsynlig ikke gi valide funn. Det er også viktig at forskerens tolkninger av informantenes utsagn er i samsvar med det teoretiske

grunnlaget som prosjektet baseres på, og spørsmålet om valgt teori er valid for i forhold til forskningen. Her er det viktig at forskeren ser kritisk på egen tolkning og reflekterer over sin egen posisjon innenfor det fenomenet det forskes på (Postholm, 2010). I denne studien er målet å få et innblikk i læreres praksis i forhold til arbeid med IOP, og jeg har vurdert semi-strukturert intervju som en hensiktsmessig metode for innhenting av data.

Kvalitativ forskning innebærer ofte svært få deltakere, slik som i dette prosjektet, tre intervjuinformanter. I kvantitativ forskning samles det inn et mye større datamateriale, i mengde, herav ordet kvantitativ. Avhengig av materialets størrelse og utbredelse, kan det være mulig å trekke generaliserende konklusjoner for å se på tilstander, trender og utvikling i samfunnet. I kvalitativ forskning, er det mer passende å bruke begrepet *overføring av kunnskap* (Johannessen et al., 2010, s. 230). Overføring av kunnskap fra et forskningsfunn kan gi et forenklet, men typisk bilde av et aktuelt tema (Johannessen et al., 2010).

I dette prosjektet vil resultatene og eventuelle funn kunne si noe om hvordan lærere arbeider med IOP, fordi mine tre informanter har alle relevant arbeidserfaring, de arbeider ved grunnskoler i ulike kommuner, i ulike deler av landet. Samtidig er antall informanter så lavt at det har begrenset verdi i forma av overførbarhet. Likevel vil det gi et lite utsnitt av praksis i virkeligheten.

3.6 Ethiske betraktninger

Forskningsetikk kan ikke løsrives fra den generelle etikkens hovedfokus, som sier at all virksomhet som omhandler andre mennesker, må vurderes ut ifra etiske standarder (Johannessen et al., 2010). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg jeg har tatt ut ifra etiske vurderinger i forhold til informantenes deltakelse i prosjektet.

For det første er dette forskningsprosjektet bygd opp rundt et datamateriale som ble til gjennom telefoniske intervju med tre ulike informanter, hvor alle er myndige og jobber som lærere/spesialpedagoger. Fordi personopplysninger skulle lagres, ble det søkt om godkjenning hos Datatilsynet, ved Norsk senter for forskningsdata (2022) . Når godkjenning forelå, se vedlegg 4, ble det opprettet kontakt med flere mulige deltakere. To av disse fikk jeg kontakt med via et lærerforum på sosiale medier, og en, via felles kontakter i utdanningsforbundet. Jeg hadde ingen relasjon til disse tre før intervjuene. I den første kontakten fikk deltakerne tilsendt et samtykkeskjema og informasjonsskriv som inneholdt informasjon om prosjektet, hvordan intervjuene skulle foregå, deres rettigheter som informanter, og hvordan

datamaterialet skulle behandles, se vedlegg 1. Samtykkeskjema ble de bedt om å signere før intervjuene dersom de ønsket å delta som informanter.

Samfunnsvitenskapelig forskning foregår i det mellommenneskelige, og forskeren blir ofte dratt mellom ønsket om interessante og relevante funn, og etiske hensyn i forhold til deltakere (Kvale et al., 2015). For å ivareta blant annet hensynet til deltakere har Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021) vedtatt etiske retningslinjer for forskning. Jeg har sammenfattet retningslinjene som gjelder hensynet til personer til tre områder som blir viktig for min forskning. Det er samtykke, konfidensialitet, og risiko for skade.

Når det gjelder samtykke har jeg forsøkt å gi informantene grundig informasjon om prosjektet, både av bakgrunn, og hvilke metoder som skal benyttes. På den måten vet informantene hva de eventuelt takker ja eller nei til, og de vet også at de kan trekke tilbake samtykket når som helst, uten noen konsekvenser for dem. Slik sikrer jeg at informantene gir et informert, frivillig samtykke (Kvale et al., 2015).

Alt datamateriale som ble samlet inn i dette prosjektet ble behandlet konfidensielt og alle personopplysninger ble anonymisert, dette er også en del av avtalen gjort ved samtykkeerklæringen. De tre ulike informantene blir i teksten referert til som informant 1, 2 og 3, og det vil være umulig for andre å indentifisere disse. Eventuelle egennavn som stedsnavn, skolenavn, o.l. er også anonymisert i transkriberingen, da det er uinteressant for prosjektet. Dette gjøres for å ivareta deltakernes rett til privatliv, og deres integritet (2021).

Å delta i et forskningsprosjekt hvor man skal utlevere informasjon om seg selv eller andre, vil innebære en viss risiko for skade eller belastning. Det er en mulighet for at informanten røsker opp i gamle minner som ikke nødvendigvis er gode, og det kan hende at informanten etter intervjuet sitter igjen med en følelse av at hen ikke mestrer jobben sin så godt som hen kunne ønske. Slike eksempler kan føre til en psykisk belastning og det er viktig for forskeren å reflektere rundt dette og tenke gjennom hvordan en kan møte en slik reaksjon hos informanten. Dersom faren for skade eller belastning er stor, bør det klargjøres hvilken hjelpeinstans som kan kobles på om det skulle være behov for det (2021).

3.7 Analyse av data

I arbeidet med å analysere datamaterialet, er det viktig å benytte systematiske metoder. Underveis i prosessen med å innhente datamateriale, begynner man å analysere, men det skjer gjerne mer ubevisst og uten en klar systematikk. Når selve analysearbeidet starter, er det nødvendig å organisere materialet for å gjøre det mulig å finne sammenhenger og se helheten (Thagaard, 2018). Materialet må brytes ned i mindre enheter, for så å settes sammen til en større helhet. Datamaterialet en sitter igjen med etter tre individuelle intervju, er stort og uoversiktlig, og det må bearbeides grundig. I dette prosjektet er det brukt en *temaanalytisk tilnærming* (2018, s. 152), som handler om å sammenligne flere sett med data om det samme tema. Sammenligningen skjer på tvers av dataene, og forsøker å skape et helhetlig bilde (Thagaard, 2018).

Det første steget i dette arbeidet er koding og kategorisering av datamaterialet. Her starter man som regel med åpen koding, som er å identifisere, og sette navn på viktige elementer i materialet. Slike elementer kan være ytringer, uttrykk, setninger eller handlinger. Forskeren må studere materialet sitt, se på hva som er signifikant for prosjektet, og gi det et navn. Her er det viktig å ha et åpent sinn, og ikke lete etter noe bestemt, da det kan føre til at man overser noe som er viktig (Nilssen, 2012). Ved grundige gjennomlesinger blir man godt kjent med materialet sitt og allerede her danner man seg gjerne et bilde av den videre analysen. Etter å ha lest gjennom transkriberingen så jeg at nivåene i Goodlads (1979) begrepssystem for læreplaner kunne brukes som et rammeverk for å kategorisere datamaterialet. Jeg har altså tatt utgangspunkt i nivåene som de foreligger, men vil i det følgende gi en kort redegjørelse for min forståelse av dem.

- Ideenes læreplan
Slik som Goodlad (1979) så dette som den idealistiske planleggingsfasen og hvor de gjeldende samfunnsmessige verdier kom til uttrykk i læreplandiskusjonen, velger jeg å se dette nivået som læreres grunntanker bak spesialundervisning og IOP arbeid. Hva er overordnet, og hvilke verdier gir lærerne uttrykk for i sine utsagn om elever med rett til spesialundervisning?
- Den formelt vedtatte læreplanen
Her ser jeg etter rammer og struktur fra ledelse og myndighet. I det originale nivået handler det om den nasjonale læreplanen som er vedtatt av myndighetene, den har jeg

utelatt her, fordi *kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2020) sier ingenting om spesialundervisning og IOP arbeid.

- Den oppfattede læreplanen
På dette nivået har jeg sett på hvordan informantene mener arbeid med IOP skal eller bør være, ut ifra deres egen profesjonskompetanse og erfaring. Goodlad (1979) beskriver dette nivået som måten ulike mennesker forstår læreplanen, og at denne forståelsen ikke er en felles forståelse, men en individuell. Slik sett blir min bruk av dette nivået ikke så ulikt fra Goodlads, fordi hans teori baserer seg på læreplan som et overordnet begrep, mens jeg har den individuelle læreplanen, IOP, i fokus.
- Den iverksatte læreplanen
Her er jeg opptatt av å få fram hvordan informantene faktisk jobber med IOP, hvordan beskrives den reelle praksis, blant de tre informantene. På samme måte som det kan være mer eller mindre samsvar mellom den oppfattede og den erfarte læreplanen i det generelle læreplanarbeidet, kan det være forskjeller også når det gjelder arbeid med IOP.
- Den erfarte læreplanen
Dette nivået kobler jeg til informantenes refleksjoner og ytringer i forhold til den jobben de har gjort, eller ikke gjort. Hva har fungert, hva har ikke fungert. Under dette nivået kommer også tanker for veien videre, ønsker eller anbefalinger for framtida. I Goodlad (1979) sitt begrepssystem handler dette nivået om hvordan elever har opplevd sin opplæring, og han mener det kan være problematisk for elever å svare ærlig på dette, dersom de har negative erfaringer. Jeg vil anta at det er lettere å få ærlige svar fra voksne profesjonelle informanter.

Jeg ga hver informant en farge; rosa, grønn og oransje. I transkriberingsdokumentet markerte jeg interessante utsagn med den aktuelle informantens farge, samt gjorde notater i marginen. Dette kodingsarbeidet brukte jeg mye tid på, og jeg leste gjennom materialet mange ganger. Nilssen (2012) beskriver kodingsarbeidet som en fram-og-tilbake-prosess og det krever mange gjennomlesninger. Forskeren må gjøre bevisste valg i datamaterialet, på hva som skal brukes og hva som er mindre relevant eller viktig for problemstillingen. Neste steg var å

begynne å samle alle utsagnene jeg ønsket å bruke i et skjema. Jeg lagde et skjema og brukte Goodlad (1979) sine læreplannivå som utgangspunkt for kategorier. I skjemaet skilte jeg de ulike informantene fra hverandre ved å bruke informantens farge på skrifta, se utdrag i vedlegg 3. På den måten var det lett å skille de tre informantenes utsagn fra hverandre. For å sikre at ikke noe av datamaterialet ble oversett fordi det ikke passet inn i kategoriene, lagde jeg også en «annet»-kategori. Dette kan bidra til å nyansere analysen og man unngår å låse seg i tankemønstret man har skapt på bakgrunn av de valgte kategoriene (Thagaard, 2018). Som nevnt mener jeg at analysearbeidet har hatt en abduktiv metodetilnærming. Abduktiv tilnærming befinner seg et sted mellom induktiv og deduktiv, hvor forholdet mellom teori og data er vekslende. Forskeren beveger seg mellom teori og data slik at analysen av data kan gi teoretisk innsikt, og den teoretiske forankringen kan bidra til en ny forståelse av data (Thagaard, 2018). I mitt analysearbeid har jeg vekslet på å analysere funnene, samtidig som jeg har gått tilbake til teorien, Goodlads (1979) begrepssystem, for å forsøke å skape kategorier som er meningsbærende. Dette er også i tråd med hva Goodlad (1979) mener er den beste måten å studere læreplaner på, å kombinere de to grunnleggende tankesettene teoretisk deduktiv og empirisk induktiv, som forklart i delkapitlet 2.4.2.

Disse rammene for analysen danner altså grunnlaget for funnene som jeg skal presentere i neste kapittel, sammen med drøfting av funnene.

4 Presentasjon av funn og drøfting

Med problemstillingen «*Hvordan arbeider lærere i grunnskolen med individuelle opplæringsplaner*» søker jeg å finne ut hva lærere legger vekt på i sitt arbeid med IOP, hva anser de som viktigst og hvordan brukes IOP i skolehverdagen? Forskerspørsmålene i kapittel 1.1.2 vil også ramme inn drøftingen. Mine tre informanter arbeider alle i ordinære grunnskoler og de har formell profesjonskompetanse som lærere. Det må nevnes at informant 1 arbeider på en skole som har fungert som pilotskole i en kommune som prøver ut en ny mal for IOP. Formålet med malen er at det skal bidra til at IOP blir mer et arbeidsverktøy.

Gjennom individuelle intervju har jeg fått et innblikk i deres virke som lærere i forhold til arbeid med IOP og spesialundervisning. Intervjuene har hatt en løs struktur og informantene har fått anledning til å snakke fritt om sine erfaringer, med noen oppfølgingsspørsmål fra meg. Det vil si at de har ikke blitt presentert for Goodlads (1979) læreplanteori i forkant eller under intervjuene, slik at de har ikke svart på direkte spørsmål til læreplannivåene. Jeg har likevel kategorisert deres utsagn i de ulike nivåene slik jeg anser det naturlig og relevant.

I dette kapitlet skal jeg løfte fram funn fra analysen og forsøke å se dem i lys av det valgte teoretiske grunnlaget som ble presentert i kapittel 2. Goodlad (1979) sin læreplanteori med de ulike nivåene i begrepssystemet, skal danne ramme rundt funnene. Begrepssystemet er som nevnt i kapitlet om metode, brukt som grunnlag, og jeg har valgt å formulere min egen tolking av nivåene for å tilpasse til dette prosjektet.

4.1 *Ideenens læreplan, nivå 1*

I Goodlads (1979) nivå 1 ser man på det idealistiske, hva er i fokus på det sosiopolitiske planet. Hvilke tendenser og behov ser man i samfunnet, og hva bør prioriteres først. Dette er spørsmål man kan stille seg til ideenes læreplan. Jeg har valgt å se på hvilke grunntanker informantene har om spesialundervisning og IOP arbeid.

Informantene gir inntrykk av gode intensjoner som samsvarer med plan- og rammeverket for spesialundervisning og IOP. Planverk som opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) og den nasjonale læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020), Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b), og ulike fagrapporter.

Informantene beskriver hvordan de sørger for at elevenes og foreldrenes stemme blir hørt.

Informant 1 sier: «I den nye malen har vi lagt inn et fast punkt, hvor vi skal skrive litt om hva eleven og hjemmet tenker er viktig. Slik at deres stemme også, kommer fram».

Informant 2 sier: «Når jeg skulle skrive IOP for den eleven som jeg var ansvarlig for, så var ikke han med på det, det var foreldrene som var med...han var syk og ikke på skolen på daglig basis».

Informant 3 sier: «Jeg burde vært flinkere til å involvere de gjennom samtaler, men de ligger litt lavt, nivåmessig, disse elevene jeg har nå. Men jeg prøver å inkludere deres interesser i IOP`en».

Disse utsagnene viser at informantene er bevisste på elevenes rett til å medvirke i sin egen opplæring, som uttalt i formålsparagrafen til opplæringsloven. Den sier at skolen skal samarbeide med hjemmet, og elevene skal oppleve ansvar for egen læring og de skal få muligheten til å medvirke (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Vi finner barns rett til å bli hørt i barnekonvensjonen også, samt at deres mening skal vektlegges, vurdert etter alder og modenhet (FNs barnekonvensjon, 1989 art. 12). Det kan se ut til at informant 3 har vurdert det slik at elevene hen har ansvar for, ikke har utviklet kognitive evner som kreves for å reflektere over, og ta gode valg når det gjelder sin egen opplæringsituasjon. Hen har da valgt å ta utgangspunkt i, eller i alle fall inkludere, elevenes interesser i IOP`ene, som en måte å sørge for at elevene får medvirke. Samtidig kan man argumentere for at det å øve seg på å reflektere over egen læring kan være nyttig. Rønhovde (2022) peker på at det kreves en høy grad av kognitiv utvikling å reflektere over egen læring, og man bør derfor begynne på et lavt nivå. Informant 2 har vurdert det som mest hensiktsmessig å samarbeide med foreldrene i arbeidet med å utforme IOP, på grunn av elevens helsetilstand. Dette samsvarer med det som opplæringsloven sier spesifikt om elever med rett til spesialundervisning. Den sier at skolen skal samarbeide med eleven og foreldrene i utforming av det spesialpedagogiske opplæringstilbudet i stor grad, og deres meninger skal vektlegges (Opplæringslova, 1998, § 5-4). Informant 1 går enda lenger og beskriver den nye malen for IOP, som også inneholder et eget punkt i selve IOP`en som er forbeholdt eleven og foreldrenes stemme. Dette peker på hva Rønhovde (2022) mener kan være en måte å utvikle gode læringsstrategier for eleven på, gjennom å øve seg på å reflektere over egen læring. Hun mener derfor det bør tas med i en IOP som et langsiktig kompetansemål.

Om arbeidsverktøyet IOP sier informant 2 følgende:

«Teorien bak det er god, men jeg synes ikke det fungerer optimalt og så tenker jeg at mye av en IOP skjer over hodet på eleven. Det blir mye slik at vi voksne skal prøve å fikse opp i en elev som strever».

Informanten peker på en interessant problemstilling som handler om hvordan vi forstår elever med en form for vanske. Hvem eier problemet, omgivelsene eller eleven? Skal vi forsøke å fikse eleven, slik som informant 2 sier, eller bør vi se på, og vurdere tilrettelegging av opplæringstilbudet eleven får? Nordahl og Overland (2015) er klar i sin tale når de mener at forholdet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning er relasjonell. De mener altså at dersom eleven ikke kan følge ordinær undervisning, så er den for dårlig tilpasset. Skolen er pliktig å gi en tilpasset opplæring som skal sikre at alle elever får en best mulig opplæring. Dette finner vi uttalt både i opplæringsloven (1998, § 1-3), og læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Videre snakker informant 2 om at hen synes teorien bak IOP som arbeidsverktøy er god, men i praksis så blir det ikke brukt slik som det er tenkt. Dette begrunner hen med mangel på kapasitet til å jobbe med det. Vi vet at norske skoler stadig blir et offer for sparekniven. Og som Hausstätter og Reindal (2016) peker på så finnes det ikke et eget budsjett for spesialundervisning, og skoleledere må gjøre harde økonomiske prioriteringer, i tillegg til at det er mangel på lærere med formell kompetanse. Det er lett å se for seg at spesialundervisning ikke havner øverst på prioriteringslista, og dette bekrefter funnene i Barneombudets rapport om spesialundervisning *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017). Informant 2 sier videre:

«Og så føler jeg at disse elevene er veldig heldige hvis de har foreldre som er ressurssterke og faktisk stiller opp og setter disse kravene som trengs...Man må kjempe for eleven og elevens rettigheter opp mot ressurser, sykdom og permisjoner og så videre. Det er i hvert fall det jeg har tenkt på, om måten jeg jobber med IOP her».

Informanten sier at hens erfaring tilsier at elever med IOP ofte ikke har ressurssterke foreldre som stiller krav til skolen, og ber om innsyn i elevens opplæringstilbud, og føler derfor at hen må være disse elevenes «advokat». Disse funnene kan tolkes dit at informanten mener at elever som mottar spesialundervisning får en dårligere opplæring enn elever som mottar ordinær opplæring. Barneombudet konkluderte også dette i sin rapport om spesialundervisning (Barneombudet, 2017). Og når vi vet at elever med rett til spesialundervisning har fått denne retten på bakgrunn av en eller annen form for

funksjonsvanske, så kan man gå så langt til å mene at denne elevgruppa ikke får sine rettigheter like godt oppfylt som andre, rettigheter som er nedfelt i FNs barnekonvensjon (FNs barnekonvensjon, 1989).

Informant 3 sier:

«Men vi må tenke helhetlig...hvordan skal vi som læringsfellesskap på systemnivå lage en hverdag som alle mestrer og heller tilpasse innad. Vi må unngå at tanken blir vi- og dem....fokus på at her gjør vi det bra som klasse, og da tilpasser vi til alle».

Denne informanten trekker fram flere viktige poeng her. For det første dette med å tenke helhetlig om den totale opplærings situasjonen, både til eleven med spesialundervisning og hele klassen som fellesskap. Dette handler igjen om å klare å tilpasse opplæringen slik at alle, uavhengig av forutsetninger, kan motta en god opplæring. En annen ting er fokuset på klassefellesskap, et fellesskap hvor det er plass til alle. Det kan tyde på at denne læreren er bevisst på fellesskapets betydning for læringsmiljøet og elevers læring, samt lærerens ansvar for å skape gode og inkluderende klassefellesskap. Bergkastet et al. (2019) peker på nettopp viktigheten av lærerens rolle som klasseleder, som kan fange opp uheldige mønstre i relasjonene mellom elevene. Læreren må fremstå som et godt forbilde og møte elevene med raushet og varme, og ta det sosiale samspillet på alvor. Buli-Holmberg et al. (2015) mener at IOP bør ses på som en god mulighet til å tenke helhetlig rundt eleven og opplæringen, i tillegg er IOP`en viktig for å sette fokus på elevens rett til spesialundervisning.

Goodlad (1979) mente ideenes læreplan handlet om det idealistiske, hva som ansees som viktig i et samfunns politisk perspektiv, og man ser på hvilke behov en læreplan er laget for å dekke (Goodlad, 1979). Jeg har, som nevnt i starten av delkapitlet, sett på hvilke grunntanker om spesialundervisning, og arbeid med IOP kommer til uttrykk gjennom informantenes utsagn. Vi ser at alle tre informanter anser elevenes medvirkning som viktig og utsagnene viser til en grunnleggende forståelse for elevers rett til en likeverdig opplæring.

4.2 Den formelle læreplanen, nivå 2

På det formelle læreplannivået finner man formelle dokumenter, som den nasjonalt vedtatte læreplanen. De prioriteringene som ble gjort i nivå 1, kommer til uttrykk i den formelle læreplanen (Goodlad, 1979). På dette nivået har jeg sett på hva informantene sier om rammer og struktur fra ledelse og myndighet.

Informant 2 og 3 beskriver dette som noe mangelfullt og ikke optimalt for spesialundervisningen og IOP arbeidet. Her vil jeg også vise til hva informant 1 forteller om i forhold til den nye malen for IOP som hans skole har begynt å jobbe med. Informant 2 etterlyser økt fokus på spesialpedagogikk og IOP i grunnutdanningen for grunnskolelærere.

«For jeg fikk jo bakoversveis i forhold til hva man lærer på høyskolen og hva man plutselig og uten forutsetninger skal skrive og vite noe om, men det hjalp jo selvsagt når man hadde folk rundt seg som man kunne støtte seg mot».

Her viser informant 2 at hen ikke følte hen hadde tilstrekkelig kompetanse på spesialundervisning og IOP arbeid, men at hen opplevde god støtte fra kollegaer med denne kompetansen. Videre beskriver informant 2 store forskjeller mellom to skoler hen har jobbet på, i forhold til hvilken støtte og veiledning hen fikk rundt dette.

«...jeg overtok en elev som det skulle skrives IOP på, så ble jeg sittende med hele arbeidet alene, egentlig uten å kjenne til denne eleven».

Disse funnene forteller meg to ting, for det første at informanten kjente på en utilstrekkelighet og manglende kunnskap og kompetanse i forhold til hva det ble forventet at hen kunne etter endt utdanning. Barneombudets rapport *Uten mål og mening* fant også i sine undersøkelser, mangel på kompetanse hos de som utfører spesialundervisning (Barneombudet, 2017). Den såkalte *Nordahl-rapporten* (Nordahl, 2018) konkluderer med det samme, og fant at omtrent 50 prosent av de som utfører spesialundervisning er assistenter eller ufaglærte (Nordahl, 2018). Det andre jeg forstår av informant 2 sine utsagn er verdien og nødvendigheten av å oppleve støtte fra kompetente kollegaer, og samarbeide om elevers IOP. Buli-Holmberg et al. (2015) peker på at for å lykkes med en helhetlig planlegging av spesialundervisning, er det nødvendig med et godt samarbeid mellom lærere. Det er gjerne lærere og spesialpedagoger som lager selve IOP`en, men det er skoleledelsen som har det overordnede ansvaret, og må derfor fungere som en pådriver og en støttespiller (Buli-Holmberg et al., 2015).

Informant 3 mener også at ledelsen har et ansvar for å lage gode strukturer og rammer for IOP arbeidet, og trekker spesielt fram årshjul som en måte å sikre at IOP`en ikke bare blir liggende i arkivskuffen.

«Jeg tenker det er et godt verktøy som vi er for dårlig til å bruke på grunn av at vi ikke har en struktur, som et årshjul til å bruke den».

Videre gir informant 3 uttrykk for at hen er relativt nyutdannet og at det kan være vanskelig å holde oversikt, og huske på alt når man er såpass ny i jobben som lærer. Et årshjul ville kunne sikre at IOP`en ikke blir glemt. I opplæringslovens paragraf om spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-5) finner vi krav om skriftlig rapport en gang i året. Men er det tilstrekkelig for at IOP`en skal bli et godt arbeidsverktøy som gagnar eleven? Nordahl og Overland (2015) mener at det er nødvendig å evaluere IOP`en flere ganger i løpet av skoleåret, fordi man da kan vurdere om tiltakene fungerer, om undervisningen er godt nok tilpasset elevens behov, og man kan eventuelt justere underveis dersom tiltakene ikke fører til en bedre opplærings situasjon for eleven. I oversikten over saksgang eller tiltakskjeden nevnes årshjul som et hjelpemiddel for å sikre at tiltakene vurderes jevnlig og systematisk(Utdanningsdirektoratet, 2017) .

En god mal for IOP kan være nyttig. Det har informant 1 erfart, gjennom å delta i et pilotprosjekt som skulle forsøke å utvikle en nyttig og hensiktsmessig mal for IOP. Informant 1 sier:

«...vi prøver ut en ny IOP mal som nettopp skal være mer et arbeidsverktøy istedenfor bare papirfyll. Noe man skriver på våren eller tidlig høst og så blir det liggende der for så å ta det frem igjen når rapporten skal skrives. Tanken er at det skal bli et levende dokument».

Nettopp dette peker Nordahl og Overland (2015) på, når de sier at en IOP som ikke blir brukt, har ingen pedagogisk verdi. Hensikten med en IOP er jo at den skal brukes som et verktøy for å bidra til en bedre opplærings situasjon for eleven. Rønhovde (2022) mener også at IOP skal være et levende dokument, som skal brukes gjennom hele skoleåret, den må evalueres og justeres til det beste for elevens behov.

Informant 3 forteller om at hen legger mye arbeid i en IOP og samarbeider med PP-tjenesten og andre aktuelle instanser. Hen er full av gode intensjoner på starten av skoleåret hvor hen tenker at hen skal bruke den aktivt som et levende dokument og evaluere jevnlig, men så blir den bare liggende. Dette er i tråd med Rønhovde (2022) som mener det er viktig å ikke tenke på IOP som slutten på saksgangen eller tiltakskjeden som mange trolig gjør, men heller se den som starten på den viktigste jobben som skal gjøres i forhold til elevens opplæring. I noen tilfeller er også barneverntjenesten med i et samarbeidsteam rundt en elev. På spørsmål om hvem som har ansvar for å følge opp implementeringen av IOP svarer informant 3:

«Det er jo meg som pedagog, og så er det spesialpedagogisk ansvarlig, ressursleder eller den som er ansvarlig i ledelsen».

Fra dette utsagnet forstår jeg at ledelsen ved denne skolen har oppfylt sitt ansvar når det gjelder den pedagogiske og administrative siden av arbeid med IOP, som opplæringsloven viser til. Skoleleder har ansvar for den faglige, pedagogiske og den administrative ledelsen, og skal holde seg oppdatert på den daglige driften av skolen, og skal også drive organisasjonsutvikling (Opplæringslova, 1998, § 9-1).

På spørsmål om hvem som deltar i IOP arbeidet svarer informant 1:

«Hos oss er det den som har hatt spesialundervisningen det pågående året, hvis det er en elev som allerede går hos oss, sammen med kontaktlærer. Skal en ny spesialpedagog ta over, er den også med på dette arbeidet. Men i all hovedsak er det kontaktlærer og spesialpedagog som har ansvar for arbeidet, og så leser spesped-kordinator gjennom før det leveres videre».

Her ser vi at det samarbeides med utvikling av malen, noe som faller inn under organisasjonsutvikling. Det er også flere som samarbeider om elevens IOP, og en spesialpedagogisk koordinator kvalitetssikrer planen før den på en måte blir godkjent og levert videre.. Jeg forstår en spesialpedagogisk koordinator som en del av skoleledelsen, eller som en kontakt mellom ledelsen, lærerne, PP-tjenesten og andre. Nordahl og Overland (2015) sier skoleledelsen må legge rammebetingelser til rette for IOP arbeid, og det bør opprettes lærerteam og det må settes av tid og rom. Slik kan ledelsen i praksis sørge for at spesialundervisning og IOP arbeid blir prioritert på lik linje med ordinær opplæring.

Informant 1 beskriver tiden før den nye IOP malen som svært ulik fra dagens status. Før var IOP noe de lagde fordi de måtte, mens nå er den på vei til å bli et nyttig verktøy. Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b) sier at en IOP skal brukes som et arbeidsverktøy, og den skal bidra til god kvalitet i spesialundervisningen gjennom å skape ramme for å planlegge, gjennomføre og evaluere opplæringen.

Informant 1 har erfaring som sier at det er store forskjeller innad i kommuner og de enkelte skolene i hvordan arbeid med IOP praktiseres og det er preget av tilfeldigheter, selv om lovverket er det samme. Hen mener en felles IOP mal kunne bidratt til å minske disse forskjellene og gjøre IOP arbeid mindre tidkrevende for lærerne og det ville også kunne bidratt til at den blir brukt som det arbeidsverktøyet det faktisk kan være. Hen mener også at

det er viktig at en IOP ikke er for lang, at den bør helst bare inneholde det som er viktig og relevant for elevens opplæring. Dette støttes av Rønhovde (2022) som sier at en IOP bør være kortfattet, med konkrete mål begrunnet i elevens behov og forutsetninger.

Informant 1 sier:

«For at det skal være et arbeidsverktøy...så må det utarbeides med tanke på at det er et arbeidsverktøy, ikke et dokument for jussen for at kommunen skal komme seg unna i en eventuell rettsak».

Dette utsagnet kan tyde på at informanten opplever at en IOP fort kan bli for formell og byråkratisk, og hen ytrer ønske om å kunne dele IOP som dokument i to, en del for det formelle, og en annen for elevens konkrete opplæringsplan.

I den formelle læreplanen finner vi formelle styringsdokument (Goodlad, 1979), det vi kjenner som LK20. Goodlad (1979) mener at dette nivået viser til de valg som er tatt i ideenes læreplan, og de valgene blir formalisert i den formelle læreplanen. LK20 sier ingenting om spesialundervisning og IOP, derfor har jeg sett på hvilke rammer og strukturer opplever informantene fra skoleledelsen og myndighetene. Informantene utsagn viser at de ser et behov for mer kompetanse på IOP, også i grunnutdanningen til lærere, men også behov for mer struktur og rutiner i arbeidet med IOP.

4.3 Den oppfattede læreplanen, nivå 3

På det oppfattede læreplannivået ser vi etter hvordan mennesker forstår læreplanen, og denne forståelsen er ofte noe ulik hos forskjellige grupper av mennesker, som for eksempel lærere, politikere, og foreldre. Dette kan nødvendigvis skape uro og misforståelser (Goodlad, 1979). I min forståelse av dette nivået opp imot IOP har jeg sett på hva informantene mener er viktig i IOP arbeid og hvordan de forstår spesialundervisning og IOP.

På nivå 3 sier funnene at informantene mener det er viktig å samarbeide, både med eleven og foreldrene, men også lærere og andre instanser, i utforming av IOP, og at en IOP bør samsvare med klassens ordinære plan så langt det er mulig. Informant 3 sier:

«Prøver alltid å la eleven følge samme tema som klassen, men på sitt nivå».

Informant 1 forteller at de forsøker å koble IOP og ordinær plan så mye som mulig, men at elever med rett til spesialundervisning ofte jobber på et annet faglig nivå enn resten av klassen. Informant 1 sier:

«Men vi har hatt mye fokus på det, på skolen her, at det skal være mest mulig samsvar mellom ordinær plan og enkeltelevers IOP`er».

Informant 2 uttrykker frustrasjon over det hen opplever som lite samsvar mellom IOP og klassens plan, dette kommer jeg tilbake til på neste nivå. Fra det tolker jeg det slik at hen mener at det bør være en høyere grad av samsvar. Buli-Holmberg et al. (2015) mener det er nødvendig å se spesialundervisning og IOP som to deler av en helhet, og at det vitner om god kvalitet på spesialundervisningen der lærere klarer å samordne IOP med klassens ordinære plan.

Alle informantene snakker om samarbeid i intervjuene, og nødvendigheten av å samarbeide i arbeidet med IOP. Informant 2 sier:

«...rammen man skal skape rundt eleven, jeg pleier å se for meg et bilde i hodet, hvor foreldrene, ledelsen, kontaktlærer, faglærer, spesiallærer, alle danner en ring rundt eleven for å gjøre det best mulig for eleven».

Informant 1 forteller om den nye IOP malen og hvordan hen og kollegaer samarbeider rundt eleven og IOP (dette kommer jeg tilbake til i neste nivå). Ut ifra det forstår jeg det som at hen mener at et godt samarbeid er en fordel for elevens opplærings situasjon. Hen mener også at samarbeid vil kunne føre til at flere føler eierskap til planen. Informant 3 mener at arbeid med IOP bør være helhetlig og noe alle lærerne på trinnet bør være med på. Buli-Holmberg et al. (2015) mener at en god samarbeidskultur kan være en stor fordel i oppfølgingen av eleven, og det er en forutsetning at man tenker helhetlig. Forhold blir belyst fra flere sider og de som er med å lage planen, vil oftere føle eierskap og ansvar, noe som blir svært nyttig i den videre oppfølgingen av eleven.

Informantene ser også nødvendigheten av å ha en god relasjon til, og samarbeide med eleven og foreldrene. Informant 2 sier:

«Og jeg skulle ønske at jeg hadde mulighet til å bygge opp den relasjonen, ha den en-til-en undervisningen, i eller utenfor klasserommet...»

Hen fortsetter:

«Så for at en ny IOP skal fungere så må man ha med eleven på det».

Informant 2 setter elevinvolvering som et premiss for at en IOP skal fungere, men opplever det vanskelig å få til på grunn av begrensede ressurser. Informant 3 sier at hen burde være flinkere til å involvere elevene i IOP arbeidet, og gir på den måten uttrykk for at hen mener det er viktig, men hen begrunner manglende elevmedvirkning med lavt faglig nivå hos eleven, slik som ble vist til under nivå 1. Informant 1 mener det er viktig å vurdere alder og modenhet når man snakker om elevmedvirkning. Relasjonsbygging blir også nevnt. Å sette av tid til små elevsamtaler gjennom uka kan være en nyttig måte for læreren å bygge opp en trygg og god relasjon til eleven (Rønhovde, 2022), og Nordahl og Overland (2015) vektlegger anerkjennelse som premiss for en god lærer-elev-relasjon.

Et annet viktig poeng som to av informantene påpeker, er fokus på hva eleven faktisk har behov for og hva som er realistisk at eleven skal kunne oppnå. Informant 1 beskriver forskjeller fra den gamle måten å skrive IOP på og den nye malen for IOP. Informant 1 sier:

«det jeg synes er forskjellen fra den gamle til den nye, er at man er mye mer fokusert på hva det er eleven egentlig trenger...Så må vi strebe etter å sette mål som faktisk er realistiske for eleven å klare i løpet av et skoleår».

Informant 3 sier:

«Så det er noe med å se behovene til eleven med tanke på dannelsesperspektivet og at ikke alle elever må gå gjennom alt i den ordinære opplæringen, men heller å kunne vite det som er viktig for deres liv».

For å kunne gi et forsvarlig opplæringstilbud, skal elevens potensiale for utvikling vurderes, og målene i læreplanen må vurderes ut ifra om det er realistisk at eleven skal kunne oppnå målene (Opplæringslova, 1998). Her ser vi at informantene har en forståelse av vurdering rundt elevens behov og planlegging av spesialundervisningen, som samsvarer med det som opplæringsloven legger klare føringer for.

Informant 1 snakker om noe hun synes er svært viktig når det gjelder arbeid med elevers IOP, og det er å gå inn i planen og evaluere underveis. og videre sier informant 1:

«Og med konkrete mål er det enkelt å vurdere hvor vi er i forhold til målet.

Informant 3 sier at hun prøver å ikke ha for mange mål i en IOP, og at hen tenker at hen skal evaluere underveis. *Veilederen Spesialpedagogikk* (Utdanningsdirektoratet, 2021b) anbefaler

at alle tiltak i en elevs IOP bør vurderes systematisk underveis gjennom skoleåret. Ved å evaluere underveis, er det enklere å tilpasse opplæringen til elevens behov (Utdanningsdirektoratet, 2021b)

I den oppfattede læreplanen finner vi altså ulike menneskers forståelse av den formelle læreplanen. Og nettopp fordi vi er ulike, vil vi ha ulike oppfatninger av hva læreplanen, og hva den forteller oss. Ulike forståelser av hva elevenes opplæring skal inneholde, kan føre til konflikter mellom for eksempel foreldre og lærere (Goodlad, 1979). Jeg har undersøkt hva informantene mener er viktig i arbeid med elevers IOP, og hva bør vektlegges. Informantene gir uttrykk for at samsvar mellom ordinære planer og elevers IOP er viktig for å skape kontinuitet i opplæringen og bidra til elevens deltagelse i fellesskapet. De mener samarbeid mellom lærere, elev og foreldre er nødvendig for å sikre en god opplæring, og de vektlegger en grundig vurdering av målutvelgelse og jevnlige evalueringer av elevens utvikling.

4.4 Den iverksatte læreplanen, nivå 4

Goodlad (1979) forsto dette nivået av læreplanen som den faktiske praksis som foregår i klasserommene, og han mente at det kunne være store forskjeller fra nivå 3 til nivå 4, altså at hvordan man forstår en læreplan bør være, ikke nødvendigvis samsvarer med hvordan vi praktiserer den. På dette nivået skiller ikke min forståelse av nivået, fra Goodlads (1979) originale versjon, på annen måte enn at jeg ser kun på IOP, ikke læreplan som et generelt begrep.

Informantenes utsagn skiller seg mer fra hverandre på dette nivået, og beskriver litt ulike praksiser rundt arbeid med IOP. Informant 1 beskriver hvordan de sørger for at det er samsvar mellom IOP og ordinær plan.

Informant 1 forklarer med et eksempel hvordan de sikrer at elever med IOP ikke skal jobbe med noe helt annet enn klassen for øvrig:

«Holder klassen på med multiplikasjon så er det ikke sikkert det er realistisk at eleven vil kunne lære seg gangetabellen, men da kan kanskje målet være å lære seg å bruke en multiplikasjonstabell».

Informant 1 sier videre at noen ganger jobber klassen med emner som elever med IOP ikke skal jobbe med vurdert etter elevens behov og forutsetninger, og da bruker de den tiden til

repetisjon av andre emner som eleven har behov for å jobbe mer med. Informant 3 sier at hen tar utgangspunkt i målene til klassen, men justerer etter elevens nivå:

«...hvis de holder på med samene, for eksempel, så jobber klassen med målene for 5.-7. trinn, mens vi jobber etter mål fra 4. trinn».

Utsagnene til informant 1 og 3 samsvarer med Nordahl og Overland (2015), som mener at det bør være en klar sammenheng mellom plan for spesialundervisning og ordinær ukeplan, og at stor grad av samsvar vil kunne sikre en god kontinuitet i opplæringen.

Informant 2, derimot, opplever ikke at IOP er koblet opp imot ordinær plan. Informant 2 sier:

«Og så er det ikke noe samhandling i forhold til hva vi gjør i klasserommet, det blir bare undervisning ved siden av for den eleven som strever veldig fra før av og kanskje kunne trengt at den ressursen ble brukt på en litt annen måte i forhold til hva som skjer i klasserommet».

Dette viser tilbake til det Buli-Holmberg et al. (2015) mener om helhetlig opplæring: -At en samordning mellom ordinær plan og elevs IOP, er en forutsetning for helhetlig opplæring. *Veilederen Spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2021b) sier også at alle elementer i en IOP, som mål, organisering, arbeidsmåter osv, må ses i sammenheng med plan for ordinær opplæring. Og på den måten kan man gi eleven et helhetlig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Neste funn kan gi noe av forklaringen på hvorfor informant 2 opplever lite samsvar mellom IOP og ordinær plan.

Informant 2 beskriver hvordan hen opplevde lærersamarbeid på de to skolene hen har jobbet på. På den ene skolen forteller hen at det jobbet flere spesialpedagoger som veiledet og støttet lærerne i arbeidet rundt elever som hadde rett til spesialundervisning, og hen opplevde også god støtte fra ledelsen i dette arbeidet. På den andre skolen var det ikke like enkelt.

Informant 2 sier:

«Så når jeg plutselig fikk greie på at jeg overtok en elev som det skulle skrives IOP på, så ble jeg sittende med hele arbeidet alene...»

Videre forteller hen at hen er kontaktlærer og faglærer, og på grunn av manglende ressurser har hen også fått ansvar for spesialundervisningen. Informanten gir uttrykk for at hen opplever dette som strevsomt og at arbeidet blir preget av skippertak og tilfeldigheter. Videre forteller informant 2 at det er studenter som har fått ansvar for å gjennomføre

spesialundervisningen, og det er ikke den samme som har timene hver gang, og det er tilfeldig når de kommer, alt etter når de har tid på sin timeplan. I tillegg til at det er problematisk at spesialundervisningen blir preget av tilfeldigheter og manglende kontinuitet, går jeg ut ifra at studentene mangler formell kompetanse, nettopp fordi de fremdeles er studenter.

Disse funnene sier mye av det samme som barneombudets rapport *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017) konkluderte med. De fant at kvaliteten på spesialundervisningen i norske skoler var for dårlig, blant annet på grunn av manglende kompetanse hos de som utførte undervisningen. Manglende kompetanse bidro trolig til et annet funn, for lave forventninger til elevenes potensiale for læring og utvikling. De fant også veiledning fra PP-tjenesten mangelfull.

Informant 1 og 3 beskriver samarbeid rundt elevens IOP som ulikt fra informant 2. Informant 3 forteller at hen samarbeider med PP-tjenesten når IOP skal utarbeides, i tillegg til at ressurslærer eller spesped-koordinator er med på dette arbeidet. Det er viktig å ikke glemme PP-tjenesten når man tenker samarbeid, da de kan bistå med mer utover sakkyndig vurdering. Deres arbeidsområde er også å delta i tverrfaglig samarbeid, veiledning og kompetanseheving på systemnivå (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Informant 1 beskriver sine opplevelser med den nye IOP malen, hvor de jobber i team med å utvikle malen, og har jevnlige evalueringer både i forhold til selve malen, men også i forhold til den enkelte eleven som har IOP i sin opplæring. Informant 1 sier:

«Dette synes jeg er utrolig spennende og jeg har akkurat hatt ny evaluering på noen elever som jeg har spesialundervisning med, sammen med en annen som har spesialundervisning i noen andre fag med de samme elevene, og så vi at det var veldig oversiktlig».

Det neste funnet jeg skal greie ut om viser hvordan informantene jobber med mål i IOP. Informantene har ulike oppfatninger på dette området også. Informant 2 sier ikke så mye om hvordan de jobber med mål i IOP, bare at det er direkte klipp og lim fra LK20. Informant 3 sier at hen legger mye i arbeidet med IOP og legger vekt på å ikke ha for mange mål, hen jobber heller overordnet med danning. Informant 3 gir eksempler på mål i IOP:

«Eleven skal kunne forskjell på ord som kan glede og såre. Eleven skal kunne invitere til lek, spising eller invitere seg selv inn med andre».

Jeg forstår informant 3 som opptatt av å tilpasse opplæringen etter elevens behov uten å fokusere for mye på den ordinære læreplanen og kompetansemålene der. Dette er en balanse mellom den enkelte elevens behov og den faglige dimensjonen. Blir felles mål det viktigste, blir det vanskelig å tilpasse opplæringen etter enkeltelevens behov og forutsetninger (Buli-Holmberg et al., 2015). Blir den faglige dimensjonen for langt ned på prioriteringslista står man i fare for at det blir et for lavt læringstrykk og det vil gå ut over elevens faglige utvikling (Barneombudet, 2017).

Informant 1 er også opptatt av å ikke ha for mange mål i en IOP, hen sier:

«En av utfordringene før vi begynte på dette arbeidet, var at det ofte ble så mange mål at det var umulig å komme gjennom alt i løpet av et år, men med hjelp av den nye modellen, er det enklere å se hva vi faktisk kan klare i løpet av året. Å ha det langsiktige målet klart, men tenke hva som er realistiske mål for denne eleven nå».

Informant 1 gir følgende eksempel på målformulering:

«...å kunne bokstavene både til lesing og skriving. Et annet mål kan være at eleven klarer å lese korte tekster, og forstå innholdet. Så konkret som mulig, egentlig».

Med konkrete mål forklarer informant 1 at hen mener mål som er enkle å vurdere måloppnåelse for. Disse funnene samsvarer med hva Rønhovde (2022) sier om IOP og kompetansemål. Det skal være en kortfattet plan, som gir grunnlag for opplæringen med mål som er konkrete og basert på hva eleven har behov for.

Vurdering er også en viktig del av arbeid med IOP. Informant 2 sier dette om vurdering av IOP:

«Der har det blitt lagt inn LK målene fra første klasse og oppover, hvor man fyller inn mestrer, mestrer ikke.

Informanten sier ikke noe om hvor ofte hen evaluerer elevens læring i IOP'en, og det er derfor ikke mulig å si så mye om denne praksisen, annet enn at «mestrer, mestrer ikke», sier ikke så mye om elevens utvikling. Det kan tvilsomt være i tråd med forskriften til opplæringsloven som sier at vurdering i fag skal bidra til lærelyst og gi informasjon om faglig utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Informant 3 sier følgende på spørsmål om vurderingspraksis med IOP:

«Ja, det er jo ikke så lett å snakke om, da det er slike gode tanker man har som kanskje ikke blir fulgt godt nok opp».

Senere ut i intervjuet sier informant 3:

«...skjema for oss som jobber i teamet rundt den eleven, hvor jeg skriver mål for uka, fokusområde, læringsmål i alle timer, metode, hvordan vi gjør det veldig tydelig, og logg. Den henger sammen med IOP, og så har vi egen ukeplan til eleven, og så bruker vi fargekoder for å evaluere. Vi bruker rødt når hen ikke mestrer, gult når hen mestrer med støtte, og grønt når hen mestrer alene».

Her kan det se ut som informanten dømmer seg selv litt hardt, fordi utsagnene er noe motstridende. Jeg tolker det siste utsagnet til å være i tråd med hva Nordahl og Overland (2015) sier om vurdering av spesialundervisning. I tillegg til den årlige rapporten som skolene er pålagt av opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 5-5), er det nødvendig med mindre evalueringer i løpet av skoleåret. Dette for å sikre at opplæringen er tilpasset elevens behov, men også for å kunne forta eventuelle endringer i planen der det trengs (Nordahl & Overland, 2015).

Informant 1 forteller at de er mer fokusert på å evaluere underveis etter dem begynte å jobbe med den nye malen. Rutiner som på en måte tvinger dem til å gå inn i dokumentet gjør at det blir mer kontinuitet i arbeidet, og vurderingsarbeidet gjøres mer oversiktlig. Informant 1 beskriver arbeid med den nye malen slik:

«Når vi er ferdig med å lage IOP, så opprettes det dokumentet på nytt som en rapport som det skal skrives i, i løpet av skoleåret. Så har vi laget oss et fargesystem som viser til en mestringstrapp. Så merker vi det målet vi jobber med, med en fargekode fra trappen, som viser hvor langt vi har kommet i forhold til måloppnåelse. I tillegg skriver vi litt om hva eleven mestrer og hva som fremdeles er en utfordring. Så jobber vi videre og går inn på nytt på samme målet etter en stund, og vurderer hvor vi er nå. Det vi ser er at det handler om å innarbeide gode rutiner».

Videre forteller informant 1 at tidligere var vurderingsarbeidet mer tilfeldig med et dokument her og et der, men med den nye malen blir jobben med årsrapport mye enklere fordi alt er samlet på en plass, og de har vurdert måloppnåelse gjennom hele skoleåret. De er også mer bevisste på hva eleven har behov for, informasjon som er nyttig for både kontaktlærer og spesialpedagogen. I tillegg sier hen at med konkrete mål er det enkelt å vurdere hvor eleven er

i forhold til målet. Dette er i tråd med gjeldende planverk, og Rønhovde (2022) som mener at mål i IOP skal være så konkret formulert som mulig, slik at man kan svare ja, nei, eller delvis på spørsmålet om målet er nådd.

Den iverksatte læreplanen forklarer Goodlad (1979) som den praksis som i virkeligheten skjer. Ofte finner man forskjeller mellom den oppfattede læreplanen og den iverksatte og det er vanskelig å si med sikkerhet hva den faktiske praksis er. På dette nivået har jeg sett på hvordan informantene beskriver sin praksis i arbeid med IOP. Her har informantene ganske ulike fortellinger. En informant beskriver godt samsvar mellom ordinær opplæringsplan og elevers IOP, godt og fruktbart samarbeidskultur, mens en annen beskriver å sitte med alt arbeidet alene og følelsen av å ikke strekke til.

4.5 Den erfarte læreplanen, nivå 5

Goodlad (1979) ser dette nivået som elevenes erfaringer, tanker og følelser omkring sin opplæring. Jeg har valgt å bruke dette nivået for å se på hvilke tanker lærerne igjen sitter med etter at de har reflektert over sitt IOP arbeid, hva ser de på som viktigst, og har de noen tanker om veien videre?

Informantene sine erfaringer med IOP er svært ulike, og de har forskjellige tanker rundt hva som skal til for at IOP skal bli et godt arbeidsverktøy, og hva de vektlegger som det viktigste i arbeid med IOP. De gir også uttrykk for å ha ganske ulike arbeidshverdager. Informant 1 har, som nevnt, erfaringer med en ny mal for IOP som hen ser et stort potensial i. Informant 1 sier:

«Det er en positiv utvikling, men jeg tror at i min kommune har IOP i mange år vært kun et papir og ikke et arbeidsverktøy, men vi prøver å snu fokuset litt. ...når vi bare får innarbeidet det, da tror jeg det vil bli et godt verktøy som hjelper oss i det daglige arbeidet».

Videre sier informant 1 at den nye malen vil, gjennom å skape gode rutiner for evaluering, føre til at alle pedagogene vil føle mer eierskap til dokumentet. Informanten tror også det kan føre til en bedre arbeidshverdag for lærerne fordi dette er noe mange lærere bruker veldig mye tid på. Derfor mener hen at en felles nasjonal mal hadde vært svært nyttig. Informanten sier:

«Så hvis jeg skulle sende et signal oppover i systemet, ville det være behovet for en felles mal og felles retningslinjer».

Informant 1 vektlegger gode rutiner, og behov for et felles utgangspunkt for IOP arbeid, ved en felles mal for arbeidet, samtidig som hen peker på arbeidsmengde. Her kan man trekke linjer til uroen som oppsto i skolesamfunnet på 70-tallet i skolen (Hausstätter & Reindal, 2016). Det ble vedtatt en ny felles læreplan og spesialskoletilbudet ble etter hvert lagt ned, og skillete mellom ordinære skoler og spesialskoler begynte å bli visket ut. Forholdet mellom lærere fra ordinære skoler som nå skulle samarbeide med spesialpedagogene når elever med ulike funksjonsvansker skulle motta sin opplæring i ordinære skoler, ble ofte konfliktfylt. Stor del av årsaken til uro og konflikt var mangel på en felles forståelse og felles grunnlag for arbeidet, i tillegg til kamp om ressurser (Hausstätter & Reindal, 2016). I arbeidet med å utvikle en ny mal, har skolen til informant 1 samarbeidet med spesialskoler, og hen mener at de har hatt god nytte av å lære av spesialskolene, da de er flinke på IOP arbeid, særlig på utforming av konkrete mål.

Informant 1 mener en felles mal for IOP kan være løsningen på noen utfordringer med spesialundervisning og oppfølging av elever med IOP. Gudem (1990) sier at skolen må være to steg foran behovene i samfunnet, og det er gjennom opplæring i skolen man kan gjøre endringer som vil påvirke samfunnsforhold. For å få til en endring i skolen, må det først skje en endring i læreplanene. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2021) hadde 7,8 prosent av alle elever i grunnskolen i 2021, rett til spesialundervisning. Når vi så ser på rapporten til Barneombudet (Barneombudet, 2017), som sier at kvaliteten i norsk spesialundervisning er for dårlig, er behovet for endring klart tilstede. Kan en felles IOP mal være et lite steg på veien?

Informant 2 sier at hen følte seg uforberedt da hen, som ganske nyutdannet lærer, fikk jobb på en ny skole hvor hun fikk ansvar for elever med rett til spesialundervisning. Informanten beskriver en følelse av å mangle kompetanse og forutsetninger i form av rammer, til å sikre elevene en forsvarlig opplæring. Hen sier:

«...kjenner jo litt på at man står kanskje i en kamp alene».

Videre sier informant 2:

«Så hvordan jeg arbeider med det, jeg vet ikke om jeg har svart grundig på det nå, men kaos er et ord jeg vil bruke».

Faktorer som kan føre til slike erfaringer med IOP arbeid kan være flere. Informant 2 gir uttrykk for at politiske avgjørelser som fører til økonomiske nedskjæringer i form av stillinger i skolen, har skapt et press på lærere, og hen peker også på økt belastning i forhold til

koronapandemien. En annen side av saken er spesialpedagogisk kompetanse. Informant 2 mener at hen lærte svært lite om spesialundervisning og IOP i sin lærerutdanning og etterlyser større fokus på dette. Hen mener at økt spesialpedagogisk kompetanse hos alle lærere, vil kunne føre til en større grad av felles forståelse av spesialundervisning, og det vil være til det beste for eleven.

Videre stiller informant 2 spørsmål ved hvordan elever uten rett til spesialundervisning, som befinner seg på et lavt faglig nivå, blir fulgt opp. Hen sier at ofte blir det slik at det legges opp til et lavere faglig nivå på undervisningen, slik at det blir tilpasset denne elevgruppa og det fører til at det blir en dårlig tilpasset opplæring for mange andre elever. Dette begrunner informanten med for lite ressurser. Jeg forstår dette utsagnet slik at informanten ikke nødvendigvis har lave forventninger til elevenes potensial for læring, kanskje heller det motsatte, men at det blir lagt opp til et lavt faglig nivå for å unngå at noen av elevene blir hengende etter i fag. Dette er et av funnene Barneombudet (2017) problematiserer i sin rapport, at et for lavt læringstrykk går utover kvaliteten i spesialundervisningen (Barneombudet, 2017).

Et annet problem informant 2 har reflektert over er organisering av spesialundervisningen på hens arbeidsplass. Informant 2 sier:

«...må ofte ut av praktisk estetiske fag, fag som eleven mestrer og liker, da skal hen ut å få spesialundervisning i matte eller engelsk. Hen vil jo ikke det, og da tenker jeg er det egentlig optimalt at en elev blir på en måte prakka på, misforstå meg rett, en sånn form for skolegang? Og hva gagner det henne i det lange løp? Det vet jeg ikke om jeg helt forstår».

Dette utsagnet sier meg flere ting. For det første kan det se ut som at elevmedvirkning ikke er til stede. Det vil i så fall være brudd på både Barnekonvensjonens artikkel 12 (FNs barnekonvensjon, 1989), som sier at barn har rett å bli hørt og deres mening skal vektlegges, men også opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 5-4) som sier at spesialundervisningen skal utformes i samråd med eleven og foreldrene. For det andre viser det til liten forståelse av hva eleven har behov for. Og for det tredje dårlig planlegging av organiseringen av spesialundervisningen for å bidra til elevens opplevelse av tilhørighet og inkludering i fellesskap. Buli-Holmberg et al. (2015) mener at elevs IOP er en god mulighet til helhetlig planlegging rundt opplæringen. Et aspekt ved helhetlig planlegging kan være å se på nettopp organisering, og hvordan organisering kan være med å bidra til økt deltakelse i fellesskapet

for eleven med IOP. Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018) viser til at organisering av opplæringen som fører til at eleven blir tatt ut av ordinær undervisning, adskilt fra sin klasse, virker ekskluderende og kan minske elevens opplevelse av tilhørighet til sin klasse.

Informant 3 mener at et årshjul eller en plan for arbeid med IOP er nødvendig for at det skal bli et arbeidsverktøy til det best efor eleven. Det begrunner hen med at etter at IOP er ferdig utformet, blir den ofte liggende og man glemmer å ta den fram før årsrapporten skal skrives. Informant 3 reflekterer over hvorfor den blir glemt, og hen tror egentlig ikke det handler om mangel på tid. Hen sier:

«Vi lærere sier ofte at det er mangel på tid, men det er ikke sikkert, for vi har en ganske raus arbeidsavtale, men vi er slitne og nå har vi fått oppblomstring av korona og det er elever som har angst og som griner og jeg er helt kjørt etter en arbeidsdag».

Videre sier informant 3 at arbeidstidsavtalen er så løs og det kan være vanskelig å organisere arbeidstiden. Hen etterlyser altså et årshjul som skal hjelpe lærere å få bedre struktur og rutiner på arbeidet med IOP. For nyutdannede lærere, slik som informant 3, kan det være vanskelig å holde oversikt og vite hva man skal gjøre til enhver tid. Det blir da ledelsen sitt ansvar å legge til rett for gode rutiner og strukturer. Nordahl og Overland (2015) mener at et årshjul vil kunne være et nyttig hjelpemiddel for å sikre god oppfølging av elever med rett til spesialundervisning, og arbeid med elevers IOP.

I følge Goodlad (1979) ser man etter elevenes erfaringer og tanker om egen opplæring på dette læreplannivået. Han mener dog det kan være utfordrende å få et klart bilde av hva elevene egentlig tenker og mener, fordi det kan oppleves som vanskelig å svare ærlig dersom de har negative erfaringer. Siden jeg bruker lærere som informanter, vil dette være noe mindre komplisert. Jeg har sett etter informantenes tanker om IOP arbeid etter å ha reflektert rundt dette arbeidet, og om har de noen tanker om veien videre. Utsagnene til informantene skiller seg fra hverandre også på dette nivået. En informant ser svært positivt på utviklingen av en ny mal for IOP som hen mener vil kunne forenkle arbeidet for lærere, og samtidig være til det beste for eleven. En annen beskriver IOP arbeidet som kaotisk, og mener lærerutdanningen mangler opplæring i slikt arbeid. De uttrykker også behov for en felles nasjonal mal for IOP og en rammestruktur rundt arbeidet.

4.6 Sammendrag

Goodlad (1979) sitt begrepssystem for å studere læreplaner har vært et nyttig verktøy for å se på arbeid med individuell opplæringsplan i et system. Samtidig har det utfordret analysearbeidet på den måten at alle nivåene henger tett sammen og det er vanskelig å sette klare skiller for hvert nivå. Goodlad (1979) sier også at mye av utfordringen med å studere læreplaner er at i den oppfattede læreplanen og den erfarte, så er vi avhengig av menneskers refleksjoner omkring sine egne opplevelser og erfaringer. Videre sier Goodlad (1979) at ideenes læreplan ikke kan være det samme som den iverksatte læreplanen, fordi det er andre som skal sette læreplanen ut i livet, enn de som planlegger den. I min studie viser funnene at det er de samme som planlegger og iverksetter i stor grad, men likevel kan man se at det er store forskjeller her også. Jeg tolker det slik at den intenderte læreplanen, om det er den nasjonalt vedtatte eller en enkeltelevs individuell opplæringsplan, ikke kan være lik den utførte uansett, fordi man kan ikke planlegge de mellommenneskelige kontekstene som handler om relasjoner.

Gjennom funnene ser jeg at på ideenes læreplan, har informantene elevens beste i fokus, de har vektlagt elevmedvirkning og å få fram elevens stemme som svært viktig. Helhetlig planlegging, relevant og tilpasset opplæring for eleven med IOP trekkes også fram. I den formelle læreplanen, hvor jeg så etter rutiner og struktur fra ledelse og myndighet, viser funnene at informantene er noe delt i sine erfaringer, og det strekker seg fra å ha god støtte gjennom samarbeidsrutiner for IOP arbeid, til å måtte gjøre hele jobben med planlegging, gjennomføring og evaluering alene. Flere gir uttrykk for mangel på rammer for arbeidet, i form av årshjul og en felles mal for IOP. Når det gjelder den oppfattede læreplanen viser funnene at informantene er mer samstemt. De gir uttrykk for av samsvar mellom ordinær opplæring og IOP er viktig for å sikre kontinuitet i elevens opplæring og det kan også være viktig i forhold til elevens opplevelse av tilhørighet og samhold med klassen. De mener også at samarbeid med kollegaer, eleven og foreldrene, samt evaluering underveis, er nødvendig for å sikre en god opplæring som er tilpasset elevenes behov. I den iverksatte læreplanen fant jeg at informantene var mindre samstemt i sine utsagn. Den ene informanten beskriver den nye malen for IOP hvor arbeidet med IOP er preget av et godt forarbeid i form av planlegging og bevissthet rundt konkrete, realistiske kompetansemål, samt jevnlig evaluering. En annen beskriver arbeidet med IOP som strevsomt, og det er preget av tilfeldigheter og ingen samsvar mellom IOP og ordinær opplæringsplan. I det siste læreplannivået, den erfarte læreplanen, sier funnene meg at informantene ser behov for mer strukturelle rammer rundt arbeidet med IOP.

En informant ønsker at ledelsen sørger for et årshjul for å sikre at evalueringsarbeidet blir gjort, en annen ønsker at myndighetene sørger for at alle skolene skal bruke en felles mal for IOP, for å gjøre arbeidet enklere, men også for å bidra til en god oppfølging for alle elever med IOP. Informantene setter også spørsmålstegn ved lærerutdanningen og mener det bør bli mer fokus på spesialundervisning og IOP arbeid i grunntdanningen.

5 Avslutning

Dette prosjektet har hatt som mål å få kunnskap om hvordan lærere jobber med individuelle opplæringsplaner i grunnskolen, og arbeidet har blitt ledet fram av problemstillingen og forskerspørsmålene i kapittel 1.1.2. Funnene ble innhentet ved å gjøre tre individuelle intervju ved bruk av videokonferanse. Det ble gjort lydopptak for å sikre at ikke verdifullt materiale gikk tapt og for å gjøre arbeidet med transkriberingen enklere. Datamaterialet som ble samlet inn dannet grunnlag for min analyse som kommer fram i kapittel 4 resultat og drøfting. På grunn av at studien baserer seg på funn fra et lavt antall informanter, kan man si at det er et svakt grunnlag for overførbarhet, likevel peker funnene i retning av en generell utfordring og et forslag til en mulig løsning.

I dette kapitlet skal jeg forsøke å oppsummere funnene og svare på problemstillingen, og for å gjøre det vil jeg bruke forskerspørsmålene som ramme.

Har skolens ledelse rutiner for oppfølging av læreres arbeid med individuelle opplæringsplaner?

Informantenes utsagn vitner om ulike erfaringer i forhold til rutiner og rammer fra ledelsen når det gjelder arbeid med IOP. En av informantene opplever støtte i form av at det er lagt til rette for samarbeid med koordinator for spesialundervisning, andre lærere og PP-tjenesten. Som nyutdannet mente informanten at det var nærmest et sjokk da hen møtte praksisfeltet og arbeidet med IOP, men med støtte og veiledning fra kollegaer med spesialpedagogisk kompetanse, gikk det greit. Det er ledelsen sitt ansvar å sørge for veiledning av nye lærere, og dessverre viser funnene at det ikke alltid er på plass. Informantene savnet også tydeligere rammer for oppfølging av IOP, en periodeplan, eller årshjul. Ved bruk av et årshjul vil evalueringen og oppfølgingen kunne bli en innarbeid rutine, istedenfor tilfeldig slik informanten opplever det nå. Informanten som har vært med å utvikle ny mal for IOP, sier at hen har lært mye av den prosessen, og de har jobbet i team med å evaluere bruken av malen og det kommer de til å fortsette med. Her har ledelsen tydelig lagt til rette for at denne læreren skal kunne delta i dette arbeidet. Informanten mener at en god mal for IOP vil kunne forenkle arbeidet for mange lærere.

Hva mener lærere er viktig i arbeid med individuelle opplæringsplaner?

Funn fra intervjuene viser at lærerne mener at det bør vær størst mulig samsvar mellom ordinære planer og IOP. Elever bør få jobbe med samme tema som klassen, men tilpasse undervisningen og målene etter elevens behov og forutsetninger. De vektlegger også

samarbeid mellom lærere, og mellom lærer og elev og foreldre, og helhetlig planlegging av spesialundervisningen. En av informantene peker også på verdien av å bygge gode relasjoner til elevene, og hen mener at det nytter ikke å jobbe med det faglige før eleven er mottakelig for det. Først ønsker hen å jobbe med danning og relasjon. Informantene sier også at de mener elevmedvirkning er viktig i arbeid med IOP, men at man må vurdere alder og modenhet for hvordan elevene skal medvirke i planen. Arbeid med mål i IOP trekkes også fram som viktig, målene skal være realistiske, tilpassede og konkrete. Jo mer konkret målene er formulert, jo enklere vil det være å vurdere måloppnåelse.

Hvordan beskriver lærere sin opplevelse av arbeid med IOP?

Informantene kommer også her med utsagn som skiller seg sterkt fra hverandre. Igjen er det informanten som jobber med en ny mal for IOP, som har positive erfaringer. Hen sier at de har jobbet en stund med utviklingen av malen og det begynner å bli et godt arbeidsverktøy som gjør at det er enklere å følge opp elever som mottar spesialundervisning. Enklere fordi de har skapt en rutine for å ta fram planen og evaluere jevnlig, og det gir dem en god mulighet til å sørge for at opplæringen er godt tilpasset den enkelte elevs behov og forutsetninger.

Informanten forteller også hvordan hen opplevde dette arbeidet før den nye malen, og da var IOP kun et papir som de fylte ut fordi de måtte. Dette er noe likt erfaringene til de andre informantene som beskriver arbeidet med IOP som kaotisk og lite strukturert, i mangel av en plan for arbeidet. Noe som fører til at man glemmer å bruke IOP som et arbeidsverktøy, det blir bare liggende. Informant 2 sier i tillegg at hen føler hen kjemper en kamp for elevenes rettigheter alene, og det er ikke tilstrekkelig ressurser til å sørge for en opplæring som er tilpasset enkeltelever, det faglige nivået blir lagt lavt for å «få med seg» flest elever. Denne informanten beskriver også en organisering av spesialundervisning som fører til at en elev blir tatt ut av fra ordinær undervisning i fag som eleven liker, og i tillegg ønsker ikke eleven en-til-en undervisning, men tvinges til det.

5. 1 Tilbake til problemstillingen

Prosjektets hovedmål var å skaffe kunnskap om hvordan lærere arbeider med individuelle opplæringsplaner. Gjennom analyse av datamaterialet ble det klart at svaret ikke er entydig. Det er store forskjeller, til og med i en liten gruppe på tre lærere, i hvordan praksis utføres. Den tydeligste forskjellen er mellom informant 1 og informant 2 og 3, hovedsakelig fordi informant 1 deltar i et utviklingsprosjekt på IOP mal, og deres praksis er naturligvis påvirket

av det. Samtidig ser man at forståelsen av IOP og spesialundervisning, og intensjonene, er nokså like. Alle informantene mener at IOP skal brukes dynamisk og det må evalueres underveis i skoleåret. Ut ifra informantenes utsagn er det kun informant 1 som gjør det. Dette sier meg at det kan være behov for tydeligere rammer rundt arbeid med IOP.

5. 2 Veien videre

Informantene mener at lærerutdanningen inneholder for lite om spesialundervisning og IOP arbeid, og de beskriver nærmest et sjokk over å bli kastet inn i dette i skolen. En informant uttrykker tydelig frustrasjon over å måtte utføre oppgaver som er viktig for kvaliteten i opplæringen, men som hen ikke føler seg kompetent til å utføre. Det er tydelig at informantene mener at rammene rundt arbeid med IOP er for vide, og at de uttrykker et behov for mer struktur i oppfølgingen av IOP. Det foreslås årshjul, noe som trolig en del skoler har laget. Det er opp til hver enkelt skole å sørge for at elever får den oppfølgingen de har krav på og behov for. Et årshjul vil være en måte å sørge for gode rutiner i arbeidet med å følge opp elevers IOP. Det nevnes også behov for en felles nasjonal mal for IOP. Informanten som etterspør det, har vært med å utvikle en slik mal gjennom et kommunalt prosjekt, og har svært positive erfaringer fra dette arbeidet.

Referanseliste

- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. Barneombudet.
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C., Westvig, T. S. & Keeping, D. (2019). *Trygt og godt skolemiljø: Inkludering faglig og sosialt* (2. utg.). Gyldendal.
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring: Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Cappelen Damm akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11-40). Cappelen Damm akademisk.
- Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (2016). *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte*. I (s. 9-20). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Rapport nr. 1). Utdanningsdirektoratet. UiO: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

- <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Kunnskapsdepartementet. <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Gyldendal akademisk.
- Norsk senter for forskningsdata. (2022). *Personverntjenester*. <https://www.nsd.no/personverntjenester>
- NOU 2009 :18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2022). *Abc om IOP: Håndbok for lærere* (2. utg.). Gyldendal.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 16. desember). *Elevar i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 5. september). *Spesialundervisning - saksgang*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/spesialundervisning-saksgang/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. Pedlex.

Utdanningsdirektoratet. (2021a, 22. september). *Slik ble læreplanene utviklet*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 7. juli). *PP-tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>

Veilederen Spesialundervisning. (2014). Utdanningsdirektoratet. Hentet 08.02 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-5/>

Aarnes, A. (2003). *IOP i praksis: Håndbok om individuelle opplæringsplaner*. Pedlex.

Aarnes, A. (2018). *IOP i praksis: Individuell tilpasning i skolen* (2. utg.). Pedlex.

Vedlegg 1 informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse som informant

Jeg heter Merethe Niva Welz og studerer spesialpedagogikk ved Norges Arktiske Universitet- Uit, campus Alta. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave, og valg av tema er individuelle opplæringsplaner- IOP. Min problemstilling er

«Hvordan arbeider lærere i grunnskolen med individuelle opplæringsplaner?»

Etter å ha jobbet noen år i skole, har jeg erfart at rutiner og arbeidsmåter i forhold til elevers IOP, varierer svært mye fra skole til skole. Udir sier følgende:

IOP er et arbeidsverktøy for skolen for å sikre at elevens opplæringstilbud blir i samsvar med det som eleven har rett til etter enkeltvedtaket (Veilederen Spesialundervisning, 2014).

Målet med dette prosjektet er å finne ut hvordan lærere/spesialpedagoger arbeider med individuelle opplæringsplaner, med fokus på bruk av IOP som et arbeidsverktøy. Metoden jeg vil bruke er semi strukturert intervju, hvor du som informant blir stilt noen få, åpne spørsmål, og evt noen oppfølgingsspørsmål underveis.

Intervjuet vil vare fra 30-60 min. Jeg vil gjøre lydopptak med godkjent diktafon fra Uit, og notater underveis. Prosjektet er underlagt taushetsplikt, og all informasjon jeg får gjennom prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne skolen, eller personer i mitt skriftlige arbeid, da all person- og stedsopplysning vil bli anonymisert. Ved prosjektets slutt, vil all data bli slettet.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og skulle du på noen som helst tidspunkt ønske å trekke deg fra prosjektet, står du fritt til å gjøre det. Skulle det skje, vil all informasjon du har gitt meg, bli slettet og ikke brukt i oppgaven. Du vil også få mulighet til å lese gjennom den ferdige teksten for å sikre at vi ikke har misforstått hverandre.

Prosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata- NSD.

Dersom du har spørsmål eller ønsker ytterligere informasjon om prosjektet, ta gjerne kontakt med meg på tlf nr 47352269, eller pr mail mni073@post.uit.no, eller min veileder Anne-Mette Bjøru tlf [78450120](tel:78450120), mail anne.m.bjoru@uit.no.

Jeg _____ har mottatt informasjon om prosjektet, og ønsker å delta som informant.

Med vennlig hilsen

Merethe Niva Welz

Burfjorddalen 97

9161 Burfjord

Vedlegg 2 intervjuguide

Intervjuguide

Forskningsprosjektet «*Individuelle opplæringsplaner- arbeidsverktøy eller arkivfyll*»?

Tema for dette prosjektet er bruk av individuelle opplæringsplaner i grunnskolen. Udir sier at:

IOP er et arbeidsverktøy for skolen for å sikre at elevens opplæringstilbud blir i samsvar med det som eleven har rett til etter enkeltvedtaket (Veilederen Spesialundervisning, 2014).

Problemstilling:

Hvordan arbeider lærere i grunnskolen med individuelle opplæringsplaner?

1. Beskriv ditt arbeid med individuelle opplæringsplaner.
2. Hva tenker du om følgende påstand? «*Individuelle opplæringsplaner er et nyttig arbeidsverktøy som ofte bidrar til måloppnåelse for elever med rett til spesialundervisning*»
3. Hva mener du er det viktigste vi har snakket om i dette intervjuet?
4. Er det noe annet du tenker er nyttig for meg å vite ifht temaet?

Vedlegg 3 Utdrag fra analyseskjema

Analyse systematisert etter Goodlads begrepssystem

<u>Læreplannivå</u>	<u>Læreres utsagn</u> Oransje-informant 1 Grønn-informant 2 Rosa-informant 3
<p>Ideenes læreplan</p> <p>Dette nivået handler om grunntanken bak spesialundervisning og IOP arbeid, slik som grunnleggende verdier er for læreplanverket.</p>	<p>Det skal være et levende dokument. prøver å koble sammen (IOP med ordinær fagplan), så mye som mulig, ut ifra elevens behov og forutsetning. I den nye malen har vi lagt det inn som et fast punkt, hvor vi skal skrive litt om hva tenker eleven og hjemmet er viktig. Slik at deres stemme også kommer fram.</p> <p>Teorien bak IOP arbeid er god, men så skorter det på gjennomførelsen pga man ikke har kapasitet til å jobbe med det.</p> <p>Ikke nok ressurser, som går ut over elevene, særlig de som ikke har foreldre som er på, opplever at mange elever som har spesialundervisning, har ikke det. Føler hun må være den som kjemper for elevene rettigheter.</p> <p>informant er enig i utsagnet: «IOP er et nyttig verktøy som ofte bidrar til måloppnåelse for elever med rett til spesialundervisning», men at det ikke blir utnyttet. Vi må tenke helhetlig og unngå å tenke vi- og dem. ..Så hvordan skal vi som læringsfelleskap på systemnivå lage en hverdag som alle mestrer og heller tilpasse innad. Danningsperspektivet er viktig i arbeid med IOP, og ha mål som er relevant for den enkelte elev. «Jeg har veldig få punkt på IOP, for jeg vil heller jobbe overordnet med danning».</p>
<p>Den formelt vedtatte læreplan</p> <p>I dette nivået ser jeg på rammer og struktur fra ledelse og myndighet.</p>	<p>Pilotskole, prøver ut en ny IOP mal, samarbeid med ulike skoler i kommunen, flere spesialskoler. Skulle ønske det var en felles nasjonal mal for IOP. Og skal det lages en felles mal, er det viktig at det ikke bare er jus folk som skal lage den, her må pedagoger også med, de som faktisk har brukt IOP i praksis. en felles mal vil være arbeidsbesparende for skolen, og det vil lettere kunne bli et arbeidsverktøy.</p> <p>IOP er rundt om i landet er svært forskjellige og det blir tilfeldig...-felles mal.</p> <p>I møte med statsforvalter fikk vi beskjed om hva som måtte være med i en IOP, men at den samtidig ikke måtte bli for lang. Det formelle med lovverk -i et annet dokument.</p>

Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Individuelle opplæringsplaner-arbeidsverktøy eller arkivfyll?](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

702604

Type

Med vilkår

Prosjekttittel

Individuelle opplæringsplaner-arbeidsverktøy eller arkivfyll?

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Anne-Mette Bjøru

Student

Merethe Niva Welz

Prosjektperiode

01.10.2021 - 30.11.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 30.11.2022.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato. Vi har nå registrert 30.11.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

