

Mind The Gap

Elevens individuelle opplæringsplan oppfyller ikke minimumskravene i Opplæringsloven og inneholder så store mangler at det fører til vilkårlighet i elevens opplæringstilbud.

Masteravhandling i spesialpedagogikk

Mai 2015

Ann Tone Håkonsen og Monica Helen Nilsen



Foto: www.colourbox.com



- Lærer, jeg hater det når du sier; "godt jobbet alle mann alle".

- Hvorfor det da? spør læreren.

Eleven:

- ... jo, for jeg vet at når du sier det, så mener du ALLE,
unntatt meg.

Elev 7 år.

Forord

Masteravhandlingen du nå har foran deg, er et resultat av vårt felles mål: Å undersøke om individuell opplæringsplan (IOP) sikrer eleven i spesialundervisning et forsvarlig utbytte av opplæringa. Som pedagoger i skolesektoren har vi fra tid til annen opplevd mangler og avvik knyttet til IOP og spesialundervisning. Også gjennom vår masterutdanning har denne problemstillingen vært drøftet ofte. Disse manglene framstår for oss som et gap mellom teori og praksis, samt lovverk og realitet. Avhandlingens tittel *Mind the Gap* refererer til denne typen gap.

For å finne ut mer rundt dette har vi vært gjennom en lang og omstendig prosess. Prosessen har vært både interessant og lærerik ved at vi begge har lært mye om kvaliteten på spesialundervisning og IOP. Før vi startet skrivearbeidet satte vi oss godt inn i lovverk og forskrifter for å ha et solid grunnlag i teoridelen. Etter flere avveininger bestemte vi oss for å samle inn et antall IOP-er og foreta en dokumentanalyse. Vi kontaktet flere skoler og PPT-kontor med forespørsler om de kunne bistå oss i innsamlingen, men uten særlig hell. Likevel hadde vi forståelse for dette ettersom vi vet at både skoler og PPT-kontor har vanskelig å finne tid i alt de skal utføre. Resultatene av analysen viste at flertallet av de analyserte IOP-ene ikke tilfredsstillt kravene i Opplæringsloven og forskriftene. Kun 4 av de 12 analyserte IOP-ene hadde et innhold som kan regnes som tilfredsstillende i forhold til faglige vurderinger og krav oppsatt av lovverk.

Vi vil først og fremst rette en stor takk til alle som samtykket til å delta i studien vår, samt alle PPT-kontorene som har bistått oss i arbeidet med å samle inn IOP-er. Dere gjorde det mulig å gjennomføre en slik studie. Til slutt vil vi takke veilederen vår førsteamanuensis dr. polit Jarle Bakke for kyndig veiledning og gode faglige samtaler.

Tromsø mai 2015

Ann Tone Håkonsen og Monica Helen Nilsen

Innholdsfortegnelse

Del 1: Referanseramme og problemstilling

1	Innledning og avgrensning	2
1.1	Innledning	2
1.2	Bakgrunn, historie og aktualitet	2
1.3	Avgrensning og problemstilling.....	3
1.4	Innhold og struktur	4

Del 2: Teori

2	Teoretisk forankring	8
2.1	Hva er teori?.....	8
2.2	Spesialpedagogisk bakgrunnsteori og vitenskapelig tilnærming	9
2.3	Valg av teori knyttet til problemstillingen.....	10
3	Begrepsavklaring	11
3.1	Formålet med opplæringa	11
3.2	Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring	11
3.2.1	Tilpasset opplæring	12
3.2.2	Likeverd.....	13
3.2.3	Inkludering.....	13
3.3	Tilfredsstillende utbytte og forsvarlig opplæringstilbud	14
3.4	Spesialundervisning.....	15
3.5	Særskilte behov	17
3.6	Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak	17
3.7	Individuell opplæringsplan (IOP).....	18

3.7.1	IOP-ens form.....	19
3.7.2	IOP-ens innhold	19
3.7.3	Bruk av IOP	21
3.7.4	IOP som utgangspunkt for måling og evaluering	22
3.8	Forsvarlig system	22
3.9	Opplæringsloven som rettighetslov.....	23
4	Trivsel, motivasjon og mestring som forutsetning for læring.....	24
4.1	Trivsel, motivasjon og mestring for elever med spesialundervisning.....	24
4.2	Mestring, motivasjon og trivsel kan forplante seg fra fag til det sosiale – og motsatt.....	25
4.3	Inkludering, mestring og læring.....	25
4.4	Å arbeide for trivsel, motivasjon og mestring	26
4.5	Å ha tro på å lykkes.....	26
4.6	Læringsmiljøet påvirker motivasjon og mestring	27
5	Hva sier forskning om IOP?.....	28
5.1	Forskning på sakkyndig vurdering og enkeltvedtak	28
5.2	Forskning på innholdet i IOP.....	28
6	Spesialundervisning og tilpasset opplæring under L97 og etter K06.....	30
6.1	Tilpasset opplæring og spesialundervisning under L97	30
6.2	Tilpasset opplæring og spesialundervisning etter K06.....	31
6.3	Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet.....	34
6.4	Oppsummering: dette vet vi om tilpasset opplæring og spesialundervisning etter Kunnskapsløftet.....	35
7	Men det meldes om at K06 er vellykket	37
7.1.1	Mangler kunnskap om det som skjer i praksis i klasserommet	37
7.1.2	Tegn til bedring.....	37

7.1.3	Ingen endring innen tilpasset opplæring, spesialundervisning og frafall fra videregående skole.....	38
8	Drøfting: Spesialundervisningens problemstillinger	39
8.1	Spesialundervisning som skalkeskjul for mislykket tilpasset opplæring?.....	39
8.2	Spesialundervisning som avlastning for læreren?	40
8.3	Segregerte tiltak har ikke ønsket effekt	40
8.4	En skole som dyrker vinnere og tapere, har glemt rikdommen i mangfold	41
8.5	Vellykket spesialundervisning skjer innenfor rammene av fellesskapet.....	42
9	Oppsummering: hvordan gir teoridelen svar på avhandlingens problemstilling?.....	44

Del 3: Metode

10	Metode	48
10.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	48
10.2	Forskningsdesign og metodevalg	49
10.3	Studiens rammer og bidrag	49
10.4	Innsamling av data.....	50
10.5	Utvalg	51
10.6	Dokumentanalyse	51
10.6.1	Dokumentenes autentisitet.....	51
10.6.2	Å tolke innholdet i dokumentet.....	52
10.7	Veiledning til analyseinstrumentet og gjennomgang av analysearbeidet.....	52
10.7.1	Pedagogisk forankring og forankring i elevens særlige behov for tilpasset opplæring.....	53
10.7.2	Loven og forskriftenes krav til innhold i IOP	56
10.7.3	Lovens øvrige bestemmelser om å ivareta elevens helse, miljø og sikkerhet (HMS)	58
10.7.4	Nøkkelementer i en god plan	59
10.7.5	Gjennomføring av analysen	59

10.8	Vurdering av undersøkelsens kvalitet, validitet og reliabilitet	60
10.9	Etiske betraktninger.....	62

Del 4: Resultater

11	Resultater	64
11.1	Oppsummering av funn	64
11.2	Presentasjon av funn.....	66
11.2.1	Pedagogisk forankring og forankring i elevens særlige behov for tilpasset opplæring.....	66
11.2.2	Loven og forskriftenes minimumskrav til innhold i IOP	67
11.2.3	Lovens øvrige bestemmelser om å ivareta elevens helse, miljø og sikkerhet ...	71
11.2.4	Nøkkelelementer i en god plan	72
11.3	Andre funn og vurderinger som følge av analysearbeidet.....	73

Del 5: Drøfting og konklusjon

12	Drøfting.....	78
12.1	Hvorfor har eleven spesialundervisning?	78
12.2	Hva skal eleven lære?.....	80
12.3	Hva skal opplæringa inneholde og hvordan skal den organiseres?.....	81
12.4	Spesialundervisning – til hvem sitt beste?.....	82
12.5	Hvorfor godtar vi mangelfulle IOP-er?	83
12.6	Hvordan kan vi tette igjen hullene?.....	85
13	Oppsummering	89
14	Konklusjon	91
15	Referanser	94

Tabeller

Tabell 10.1	Temavariabler og forskningsspørsmål.....	53
Tabell 10.2	Kriterievariabler for analyse av pedagogisk forankring og forankring i elevens særlige behov.....	55
Tabell 10.3	Kriterievariabler for analyse av mål i opplæringa.....	56
Tabell 10.4	Kriterievariabler for analyse av innhold i opplæringa.....	56
Tabell 10.5	Kriterievariabler for analyse av organisering av opplæringa.....	57
Tabell 10.6	Kriterievariabler for analyse av lovens øvrige bestemmelser om å ivareta HMS.....	58
Tabell 10.7	Kriterievariabler for analyse av nøkkelementer i en god plan.....	59
Tabell 10.8	Beskrivelse av likhetsskala.....	60
Tabell 11.1	Funn: analyse av pedagogisk forankring og forankring i elevens særlige behov.....	66
Tabell 11.2	Funn: analyse av mål i opplæringa.....	67
Tabell 11.3	Funn: analyse av innhold i opplæringa.....	69
Tabell 11.4	Funn: analyse av organisering av opplæringa.....	71
Tabell 11.5	Funn: analyse av analyse av nøkkelementer i en god plan.....	72

Informasjon om tabelloversikt:

Legg merke til at tabell 10.2 består av kriterievariabler og tabell 11.1 består av funn basert på disse variablene. Følgende tabeller hører sammen:

Kriterievariabler i tabell 10.2 og redegjørelse for funn i tabell 11.1

Kriterievariabler i tabell 10.3 og redegjørelse for funn i tabell 11.2

Kriterievariabler i tabell 10.4 og redegjørelse for funn i tabell 11.3

Kriterievariabler i tabell 10.5 og redegjørelse for funn i tabell 11.4

Kriterievariabler i tabell 10.7 og redegjørelse for funn i tabell 11.5

Sammendrag

Individuell opplæringsplan (IOP) er et offisielt og juridisk dokument som skal bidra til å sikre elever i spesialundervisning et forsvarlig opplæringstilbud som er likeverdig med det ordinære opplæringstilbudet. Spesialundervisning skal organiseres ut i fra elevens særlige behov med mål om at enkelteleven, likeverdig med andre elever, skal få utviklet sitt potensiale og ressurser slik Opplæringsloven og læreplanen krever.

Studiens mål er å studere kvaliteten i innholdet i et utvalg IOP-er for å vurdere i hvilken grad elevens IOP oppfyller kravene til innhold gitt av Opplæringsloven og forskrifter, og om IOP bidrar til å sikre eleven et forsvarlig opplæringstilbud og et tilfredsstillende utbytte av opplæringa.

Studien er basert på en dokumentanalyse. Analysen er strukturert ved hjelp av et analyseskjema. Analysekriteriene er utledet av lovverk, forskrifter, offentlige veiledere¹ og pedagogisk bakgrunnskunnskap. Utvalget består av 12 individuelle opplæringsplaner fra ulike kommuner og skoler i Nord-Norge. Utvalget er trukket ut gjennom kontakt med ulike PPT-kontor i Nord-Norge, hvor PPT har bidratt til å videreformidle kontakt med foresatte som har samtykket til innsyn i deres barns IOP.

Studien konkluderer med at flertallet av IOP-ene ikke oppfyller minimumskravene i Opplæringsloven og forskriftene. Flertallet av IOP-ene bidrar ikke til å sikre eleven et forsvarlig opplæringstilbud eller sikrer eleven et tilfredsstillende utbytte av opplæringa. Generelle formuleringer, manglende eller svært generelle målsetninger og manglende beskrivelse av organisering er trekk som går igjen. Flere av de analyserte planene mangler grunnlag for vurdering av hva som skal til for at eleven har nådd målene i opplæringa, når eleven har fått det planlagte opplæringstilbudet og hva opplæringstilbudet skal innebære.

Hva som skjer i praksis innen skolehusets vegger i spesialundervisning vet vi lite om. Det vi vet er at den lave kvaliteten i flertallet av de analyserte IOP-ene fører til stor risiko for vilkårlighet i elevens opplæringstilbud.

¹ Av offentlige veiledere som vi har brukt er det: Spesialundervisning. Veileder til Opplæringsloven og spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (2009), Veileder om kravet til skoleeiers ”forsvarlige system” i henhold til opplæringsloven § 13-10 og Likeverdig opplæring. – Et bidrag til å forstå sentrale begreper. Begge utgitt av utdanningsdirektoratet.

Del 1: Referanseramme og problemstilling

1 Innledning og avgrensning

1.1 Innledning

Gjennom arbeidet med denne avhandlingen, har vi erfart at spesialundervisning og tilpasset opplæring er et område som trenger oppmerksomhet. Innholdet i Opplæringsloven legger tydelig opp til å beskytte de svakeste elevene mot å falle utenfor fellesskapet, og mot å få et ikke-tilfredsstillende utbytte av opplæringa. Likevel ser det ut til at denne gode intensjonen ikke alltid når helt ut til eleven det gjelder, til tross for at prinsippet om inkludering gjelder alle elever.

Individuell opplæringsplan er et dokument som skal bidra til å sikre eleven med spesialundervisning et forsvarlig opplæringstilbud. Det skal også være et verktøy for å sikre eleven et likeverdig og tilfredsstillende utbytte av opplæringa. Dersom eleven skal sikres et forsvarlig opplæringstilbud og et likeverdig og tilfredsstillende utbytte av opplæringa, må den individuelle opplæringsplanen holde en viss kvalitet.

1.2 Bakgrunn, historie og aktualitet

Etter skolereformen Kunnskapsløftet 2006 vises en markant økning i bruk av spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter, 2009). I tillegg har omfanget av spesialundervisning utenfor klassen økt (ibid). Dette på tross av kunnskap om at organisering utenfor klassens fellesskap ofte ikke er til elevens beste (Bachmann og Haug).

Myndighetenes egne kontrollorgan har ved gjentatte undersøkelser avdekt mangler og brudd på Opplæringsloven når det gjelder ivaretagelse av elevens rettigheter (Utdanningsdirektoratet 2008). Utdanningsdirektoratet selv oppsummerer situasjonen slik:

Kort oppsummert er skoleeiers manglende oppfyllelse av lovpålagte plikter, herunder ivaretagelse av elevens rettigheter, på et kvalifisert uakseptabelt nivå.

(Utdanningsdirektoratet 2008:2)

Det begås en rekke regelbrudd i saksbehandlingen knyttet til spesialundervisning (ibid).

Uklare og uentydige enkeltvedtak og sakkyndige vurderinger er en gjenganger (ibid).

Manglene er av en slik karakter at det ikke gir grunnlag for å vurdere hva som er å regne som et forsvarlig opplæringstilbud for eleven (Utdanningsdirektoratet 2007:5). Et ufullstendig

enkeltvedtak om spesialundervisning vil ha konsekvenser for kvaliteten på innholdet, i elevens IOP. Mangelfulle beskrivelser og konkretisering av opplæring, mål, behov og omfang vanskeliggjør evalueringen av kvaliteten på elevens opplæringstilbud og måloppnåelse (Riksrevisjonen, 2010 – 2011). Utdanningsdirektoratet konkluderer selv slik:

... på bakgrunn av det store antallet avvik kan det se ut som elevene i enkelte tilfeller ikke får den spesialundervisningen de har krav på.

(Utdanningsdirektoratet 2007:5).

Felles nasjonale tilsyn på opplæringsområdet fra 2006, 2007 og 2008

(Utdanningsdirektoratet, 2006, 2007 og 2008) viser til de samme avvik og mangler.

Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringa i grunnskolen 2005 – 2006 (Riksrevisjonen, 2005 og 2006) og *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen 2010-2011* (Riksrevisjonen, 2010-2011) gjør det samme. Avvikene som avdekkes er både konsistente og vedvarende.

På bakgrunn av denne kunnskapen mener vi at det er rett av oss å rette fokuset mot situasjonen til elevene med spesialundervisning og vie denne avhandlingen til dem. Med denne avhandlingen ønsker vi å sette deres situasjon på dagsorden gjennom å undersøke om individuell opplæringsplan virkelig er et dokument som bidrar til å sikre elevens rettigheter, eller om det skaper risiko for et opplæringstilbud preget av vilkårlighet.

1.3 Avgrensning og problemstilling

Problemstillingen blir i denne avhandlingen belyst fra tre posisjoner:

1. Avklarering: Redegjørelse for sentrale begrep som behandles i avhandlingen.
2. Teoretisk: Drøfting av problemstillingen i lys av ny forskning.
3. Empirisk: Dokumentanalyse av 12 individuelle opplæringsplaner.

Problemstilling for denne avhandlingen er som følger:

Elevens individuelle opplæringsplan oppfyller ikke minimumskravene i Opplæringsloven og inneholder så store mangler at det fører til vilkårlighet i elevens opplæringstilbud.

1.4 Innhold og struktur

Del 1 utgjør avhandlingens referanseramme og problemstilling og består av følgende kapittel:

Kapittel 1 *Innledning og avgrensning* består av innledning med redegjørelse for bakgrunn og aktualitet, avgrensning og problemstilling.

Kapittel 2 *Teoretisk forankring* redegjør for avhandlingens bruk av teori og teoretisk ståsted.

Del 2 utgjør avhandlingens teoridel og består av følgende kapittel:

Kapittel 3 *Begrepsavklaring* redegjør for sentrale begreper i avhandlingen.

Kapittel 4 *Trivsel, motivasjon og mestring som forutsetning for læring* redegjør og drøfter hvordan vi mener disse tre begrepene er sentrale, i forbindelse med spesialundervisning og læring.

Kapittel 5 *Hva sier forskning om IOP* redegjør for nyere forskning på innholdet i IOP.

Kapittel 6 *Spesialundervisning og tilpasset opplæring under L97 og etter K06* redegjør for hvordan offentlige tilsyn /undersøkelser, og forskning belyser spesialundervisning og tilpasset opplæring etter K06.

Kapittel 7 *Men det meldes om at K06 er vellykket* redegjør for hvorfor stortingsmelding *På rett vei* (2012 - 2013) mener at K06 er vellykket, og hvorfor vi har konkludert med det motsatte.

Kapittel 8 *Drøfting: Spesialundervisningens problemstillinger* drøfter de problemstillinger som er belyst i de tidligere kapitler.

Kapittel 9 *Oppsummering: hvordan gir teoridelen svar på avhandlingens problemstilling* oppsummerer teoridelen, og gjør en konklusjon med utgangspunkt i avhandlingens problemstilling.

Del 3 utgjør avhandlingens metodedel og består av kapittel 10 *Metode* redegjør for oppgavens metodebruk.

Del 4 utgjør avhandlingens resultatdel og består av kapittel 11 *Resultater* redegjør for studiens funn og resultater.

Del 5 utgjør avhandlingens drøftingsdel og konklusjon, og består av kapittel 12 *Drøfting*, kapittel 13 *Oppsummering* og kapittel 14 *Konklusjon*.

Del 2: Teori

2 Teoretisk forankring

2.1 Hva er teori?

Denne avhandlingens valg av bakgrunnsstoff denne avhandlingens teoretiske rammeverk definerer våre holdninger og vår forståelse av problemstillingen som belyses. Vår teoridel utgjør en vesentlig del i behandlingen av avhandlingens problemstilling. Vi mener derfor det er behov for en kort refleksjon rundt vårt valg av teori og teoretiske tilnærming og ståsted.

Avhandlingens problemstilling er utformet som en påstand. At problemstilling er utformet som en påstand må ikke forstås som at forfatterne påstår at påstanden er sann.

Problemstillingens formål er å være utgangspunkt for argumentasjon, behandling, drøfting og studie.

Rapporter fra forskning på tilpasset opplæring og spesialundervisning utgjør en betydelig del av avhandlingen. Rapportene og forskningsresultatene benyttes som argumentasjon og støtte til vårt teoretiske ståsted og viser vår oppfatning av status for spesialundervisning i den norske skolen. Rapporter og tilsyn viser til en tilstand som aktualiserer avhandlingens problemstilling. Antallet forskningsrapporter og konsistensen i resultatene benyttes som argumentasjon for at resultatene vi viser til er reelle. Nyeste forskning på området viser status quo og veien videre, samt danner grunnlag for ny kunnskap.

Avhandlingens problemstilling tar utgangspunkt i politisk ladede og verdiladede begreper. Denne typen begreper må forstås i sammenheng med den politiske og verdimessige oppfatning som finner sted i den tiden begrepene tilhører. Opplæringsloven, forskriftene og politiske dokumenter beskriver skolesystemet ved hjelp av innholdsrike, men relativt få verdiladde begreper. Hva disse begrepene inneholder og betyr for opplæringssystemet og i den enkelte situasjon, krever tolkning og utredning. Begrepene er både relasjonelle og flertydige. Skolehistorien har vist oss hvordan tilsynelatende like begreper og prinsipper kan forstås og praktiseres ulikt avhengig av den som fortolker, og den forståelsesrammen fortolkeren befinner seg i. Vi vil ikke i denne avhandlingen ta for oss skolehistorie for å vise dette, men nøye oss med å gjøre leseren bevisst dette utgangspunktet. Samme begrep kan bety vidt forskjellige ting innenfor eksempelvis en individualistisk fortolkningsramme som i en kollektivistisk fortolkningsramme.

I denne avhandlingen tar vi utgangspunkt i det vi oppfatter som den siste reforms (K06) forståelse av verdigrunnlag og prinsipper gjeldene i skolesystemet. Med utgangspunkt i nyere politiske dokumenter forsøker vi å gjøre rede for systemets oppbygging, verdigrunnlag og fortolkning ut i fra dagens politiske forståelsesramme og verdioppfatning.

2.2 Spesialpedagogisk bakgrunnsteori og vitenskapelig tilnærming

Spesialpedagogisk teori danner grunnlaget for hvordan vi forstår spesialpedagogiske utfordringer og problemstillinger. Denne type teori finner vi i lærebøker og i veletablerte pedagogiske teorier, som for eksempel klassiske teorier som Vygotskij-s teori om utviklingssoner (Jerlang og Ringsted, 2005) eller nyere teori om lese- og skrivevansker i lærebøker som *Innføring i spesialpedagogikk* (Rygvoold og Ogden, 2008). Det er denne teoretiske oppfatningen som er bakteppet for vår verdioppfatning som pedagoger. Vår pedagogiske forståelse av barnet, barnet i systemet og relasjoner mellom mennesker i systemet, springer ut fra både en humanistisk tilnærming og en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Skolesystemet, kravene i skolesystemet og kravene til barnet i samfunnet er konstruert av mennesker og videreformidlet gjennom våre handlinger, holdninger og forventninger. Vår forståelse av noen barn som vidunder og andre barn som mindre dugelige og svake er en del av denne konstruksjonen. Vi mener det er vårt ansvar som voksne i dette systemet å peke på disse konstruksjonene og bidra til en bevisstgjøring rundt verdiskapning og forståelse av mangfold og toleranse. Oppfatning av vellykkethet eller mislykkethet kommer fra de forventninger som skapes i de systemer mennesket lever i. I denne avhandlingen er det skolesystemet som er gjenstand for drøfting.

Vår oppfatning er at skolesystemet er et system med snevre forventninger og klare definisjoner av den vellykkede og den mislykkede. Dette er forventninger som ikke nødvendigvis korrelerer med verden utenfor skolen.

Opplæringsloven gir uttrykk for å være kollektivistisk orientert. Samtidig tilhører ordningen med spesialundervisning og IOP en individrettet forståelse av opplæring. I det øyeblikk eleven har behov for litt mer hjelp og støtte i skolen enn det som er normen, later det til at kollektivismen ikke lenger gjelder. Det er elevens tilkortkomming som er problemet, og problemstillingen får et individrettet preg.

Et teoretisk paradoks oppstår når verdier, teorier, praksis og systemer ikke harmonerer med hverandre, men er motstridende til hverandre. Vi ønsker å rette fokus mot noen slike paradoks. Derfor sier vi som i England: *Mind the Gap!*

2.3 Valg av teori knyttet til problemstillingen

IOP er det mest sentrale begrepet i avhandlingen. Likevel redegjør vi ikke grundig for IOP før langt ut i kapittelet *Begrepsavklaring* og drøfter ikke nyere forskning på området IOP før i kapittel 5. Dette fordi vi mener at begrepene som presenteres først, danner grunnlag for å forstå IOP og de krav som stilles til IOP. Tanken er at det spesielle bygger på det generelle. Det særskilte opplæringstilbudet bygger på det ordinære opplæringstilbudet. Vi har derfor valgt å presentere det elementære først i avhandlingen.

Sentrale begreper som går igjen i avhandlingen er begrepene *tilpasset opplæring, likeverd, inkludering, utbytte av opplæringa* og *spesialundervisning*. Disse henger tett sammen og må forstås i sammenheng med hverandre og i kontekst av systemet som helhet og den enkelte situasjon. Begrepene skal fungere som et slags lim i skolen og fungerer som lim i avhandlingen vår. Disse begrepene er utgangspunkt for variablene i analyseinstrumentet.

Vi argumenterer for at begrepene *trivsel, motivasjon* og *mestring* er forutsetninger for læring og derfor sentrale begreper når en skal utforme et opplæringstilbud. Begrepene dekker sider ved Opplæringslovens bestemmelser om HMS (§ 1-2 og kap. 9a) og kan ses på som en pedagogisk forutsetning for et forsvarlig opplæringstilbud. Disse tre begrepene er utgangspunkt for variabler i analyseinstrumentet.

Senere i teoridelen har vi valgt å gjøre rede for status for tilpasset opplæring og for spesialundervisning under Reform 97 og Reform Kunnskapsløftet 2006. Dokumentet IOP er uatskillelig knyttet til spesialundervisning. Vi mener det er relevant å stille spørsmål ved hvorfor andelen spesialundervisning øker, hvorfor bruk av segregerte tiltak øker og hva status er i skolesystemet når det gjelder spesialundervisning. Denne redegjørelsen hjelper oss til å forstå spesialundervisning og IOP i den kontekst det hører hjemme i. Det bidrar også som argument for viktigheten av at innholdet i IOP holder en viss kvalitet.

3 Begrepsavklaring

I pedagogikk kan ord og begreper brukes og tolkes ulikt. Flere begreper er tvetydige og trenger en avklaring. Begreper som likeverd, tilpasset opplæring, inkludering, utbytte av opplæringa og andre sentrale begreper blir redegjort for i det følgende.

3.1 Formålet med opplæringa

Formålet med opplæringa i den norske skolen er forankret i Opplæringsloven § 1-1.

Formålsparagrafen skal gjennomsyre all opplæring og skal ligge til grunn når

Opplæringsloven tolkes. Forenklet kan en si at opplæringa skal ta sikte på å forberede og ruste elevene til å mestre sine egne liv og ta del i samfunnet og fellesskapet som medmenneske og arbeidstaker.

Opplæringa skal videreformidle grunnleggende verdier og holdninger som solidaritet, nestekjærlighet, tilgivelse og likeverd. Opplæringa skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte, samt forståelse av egen kulturarv og internasjonal kulturtradisjon.

Alle elever skal:

- Bli møtt med tillit til læreevne og krav til læring.
- Bli møtt med respekt uten noen form for diskriminering.
- Bli gitt utfordringer som fremmer lærelyst og utforskertrang.
- Bli hørt gjennom medansvar og medvirkning til egen læring.
- Få en opplæring som skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør at eleven vil kunne mestre sitt eget liv, og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven § 1-1).

3.2 Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring

De tre grunnprinsippene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring kan tolkes hver for seg, men må også både sees og behandles som en enhet og som en forutsetning for hverandre.

Likeverdig opplæring, inkluderende opplæring og tilpasset opplæring danner kjernen i det vi refererer til som *fellesskolen*. Disse grunnprinsippene skal ligge til grunn i vurderinga av hvilket opplæringstilbud barn og unge skal ha (Utdanningsdirektoratet, 2009). Fellesskolen er en skole tilpasset mangfoldet (ibid). Dersom opplæringa skal være tilgjengelig for alle og gi gode muligheter for læring, mestring og utvikling, må det legges til grunn at et likt tilbud til

alle verken er et likeverdig tilbud eller et inkluderende tilbud (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Derfor må vi ha tilpasset opplæring. Det skal tilrettelegges for at all opplæring er tilpasset og likeverdig med inkludering som mål (Utdanningsdirektoratet b). Samtidig skal inkludering være en kontinuerlig prosess (ibid).

Disse tre grunnprinsippene er særlig viktige i forbindelse med spesialundervisning. Spesialundervisning må ikke sees på som noe eget og noe annet enn den ordinære opplæringa, men som en forlengelse av den, og som en forlengelse av tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009). Likeverd og inkludering er særlige viktige prinsipper ovenfor elever som står i fare for å bli stående utenfor fellesskapet. Elever med spesialundervisning har en slik risiko (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Målet med all opplæring står forankret i formålsparagrafen. En kan ikke bidra til å kvalifisere barn og unge til deltakelse og virke *innenfor* fellesskapet i en organisering *utenfor* fellesskapet.

3.2.1 Tilpasset opplæring

Opplæringslovens § 1-3 stiller krav om at opplæringa skal tilpasses forutsetningene til hver enkelt elev, lærling eller lærekandidat. Tilpasset opplæring kan regnes som en forutsetning for inkludering og likeverdig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009). All opplæring skal ta utgangspunkt i den enkelte eleven og tilrettelegge slik at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringa (ibid).

Tilpasset opplæring innebærer at hver enkelt elev skal møte realistiske utfordringer og forventninger de kan mestre (Kunnskapsdepartementet, 2006). Eleven skal også få utfordringer å strekke seg mot (ibid). Tilpasset opplæring skal foregå innenfor rammene av ordinær undervisning og foregå i tilknytning til basisgruppen elevene tilhører. Tilpasset opplæring kan gjennomføres for eksempel gjennom å styrke undervisningen med flere lærere, benytte seg av mindre grupper, ta i bruk alternative opplæringsarenaer/metoder utenfor den tradisjonelle organiseringen, eller ved hjelp av andre organisatoriske tiltak. Skolens evne til å gi tilpasset opplæring har klar sammenheng med elevens læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2011 a og Kunnskapsdepartementet, 2006).

Retten til tilpasset opplæring er ikke en individuell rettighet, men en generell rettighet som krever at skoleeier legger opp opplæringa slik at den tar hensyn til den enkeltes evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2009). Organiseringen av opplæringa skal forebygge at eleven utvikler vansker på skolen (ibid). Tilpasset opplæring skal også være et verktøy når

vansker oppstår (ibid). I de tilfeller hvor tilpasset opplæring som en generell rettighet ikke er tilstrekkelig for å gi den enkelte eleven et tilfredsstillende utbytte av opplæringa, må det vurderes om eleven har rett til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning er en individuell rettighet.

3.2.2 Likeverd

Likeverdig opplæring handler om å gi *alle* like muligheter til opplæring, uavhengig av bakgrunn eller forutsetninger (Utdanningsdirektoratet b²). Likeverdig opplæring krever forskjellsbehandling i motsetning til lik behandling av alle (ibid). Det er ikke snakk om at alle skal ha like muligheter til å nå de samme målene. En slik målsetning er ikke mulig med tanke på det store mangfoldet av barn som finnes i opplæringssystemet. Det er snakk om at skolen skal bidra til å best mulig kvalifisere alle elever til å delta, virke, yte til og nyte fellesskapet i samfunnet med utgangspunkt i sine egne evner, talenter og interesser (Utdanningsdirektoratet, 2009). Ingen skal diskvalifiseres fra fellesskapet fordi de ikke passer inn under visse rammer (ibid). Elever møter på skolen med ulike evner, forutsetninger og bakgrunner. Derfor må vi ha tilpasset opplæring som en rettighet for alle elever. Tilpasset opplæring er en forutsetning for likeverdighetsprinsippet (ibid).

For noen elever er ikke tilpasset opplæring tilstrekkelig for at de skal få en opplæring som gir eleven mulighet til å utvikle sine evner og talenter. Eleven må ha spesialundervisning. Spesialundervisning er å anse som et verktøy for å bidra til likeverdig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009). Om eleven skal ha en annen organisering, andre opplæringsmål eller et annet innhold i opplæringa si, er likeverdighetsprinsippet sentralt når det alternative opplæringstilbudet skal utarbeides.

3.2.3 Inkludering

Et likeverdig opplæringstilbud henger tett sammen med tanken om at alle elever skal inkluderes (Utdanningsdirektoratet, 2009). Som nevnt skal ingen diskvalifiseres fra fellesskapet på bakgrunn av forutsetninger, interesser, talenter, kjønn, alder eller sosial-, geografisk- kulturell- eller språklig bakgrunn. Inkluderingsprinsippet er forankret i både

² Referansen viser til dokumentet *Likeverdig opplæring – Et bidrag til å forstå sentrale begreper* utgitt av Utdanningsdirektoratet. Dokumentet er ikke merket med hvilket år utgitt og er derfor markert med bokstav.

formålsparagrafen i Opplæringsloven, i andre bestemmelser i Opplæringsloven samt i både forskrifter og læreplanen (ibid).

Elevens rett til å tilhøre fellesskapet står sterkt. I følge Opplæringslovens § 8-2 skal elevene tilhøre en basisgruppe eller en klasse som skal ta vare på elevens behov for sosial tilhørighet. Det er ikke anledning til å ta ut en elev fra sin basisgruppe eller klasse for å drive spesialundervisning uten at det er et rettslig grunnlag for det (enkeltvedtak) (Utdanningsdirektoratet, 2009). Selv når det foreligger et slikt grunnlag for å ta eleven ut av basisgruppen eller klassen er muligheten begrenset (ibid). Alle elever – også elever med spesialundervisning – har rett til å tilhøre fellesskolen og et fellesskap i form av en basisgruppe eller en klasse (ibid). Elever med spesialundervisning har rett til å få sin opplæring innenfor disse rammene og skal som hovedregel få det (ibid).

Opplæringsloven tillater unntak fra denne hovedregelen, men slike unntak bør utredes faglig og være nøye overveid (ibid). En må vurdere det sosiale tapet opp mot den faglige gevinsten. Det må også vurderes den stigmatiserende effekten en slik organisering kan ha for eleven opp mot det faglige utbyttet (ibid). Dersom en benytter en organisering utenfor hovedregelen, skal dette være fastsatt i elevens enkeltvedtak og i elevens IOP (ibid). Det skal på enhver skole tilrettelegges slik at den enkelte får mulighet til å delta i og ha utbytte av fellesskapet.

3.3 Tilfredsstillende utbytte og forsvarlig opplæringstilbud

Opplæringslovens § 5-1 slår fast at elever som ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Med andre ord har alle elever rett til å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringa.

Siden det er begrepet *tilfredsstillende utbytte* som er avgjørende for om eleven har rett på spesialundervisning eller ikke, må begrepet først og fremst forstås med utgangspunkt i hva som ville være å regne som et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2009). En må da kartlegge hva det ordinære opplæringstilbudet består i, hvilken opplæring som er gitt og hvilket utbytte en kan forvente at elevene sitter igjen med (ibid). Læringsmål fra både fagdelen og den generelle delen av læreplanen må tas i betraktning. Denne vurderinga må gjøres med utgangspunkt i faglig skjønn, erfaring og lærerens kjennskap til elevene (ibid). Dersom en elev sitter med et utbytte som er under det en kan forvente som rimelig, har ikke eleven et tilfredsstillende utbytte. I følge

Opplæringslovens § 1-1 skal alle former for diskriminering motarbeides. Det innebærer blant annet at alle elever har den samme rett til å forstå og ha nytte av opplæringa³ (Bakke, 2011). Der er viktig å merke seg at et tilfredsstillende utbytte ikke er det samme som et optimalt utbytte av opplæringa (ibid).

Når en elev ikke har et tilfredsstillende utbytte ut i fra en slik vurdering, har eleven rett på spesialundervisning. Når en elev har spesialundervisning, får begrepet *tilfredsstillende utbytte* enda en betydning. Eleven skal ha et utbytte av opplæringa som er tilfredsstillende med utgangspunkt i en vurdering av elevens utviklingsutsikter og hva som er realistisk for eleven (Opplæringsloven § 5-1). Det må i tillegg ses i forhold til utbyttet til de andre elevene (ibid). Utbyttet skal også være tilfredsstillende med utgangspunkt i et likeverdighetsperspektiv. Det totale opplæringstilbudet til eleven må være *forsvarlig* (ibid).

Når eleven er innvilget spesialundervisning, er begrepet *forsvarlig opplæringstilbud* sentralt. Et forsvarlig opplæringstilbud er et opplæringstilbud som kan regnes som likeverdig med det ordinære opplæringstilbudet, og som gir eleven reelle muligheter til å få et tilfredsstillende utbytte med utgangspunkt i elevens særlige behov, forutsetninger, utviklingsmuligheter, evner og talenter (Utdanningsdirektoratet, 2009). Hva opplæringa sikter mot og inneholder, og hvordan den organiseres henger tett sammen med vurdering av opplæringas forsvarlighet. Her må det gjøres skjønnsmessige vurderinger. Opplæringsmålene skal overordnet sett ta sikte på å gjøre eleven i størst mulig grad kompetent til å ta hånd om seg selv, sitt eget liv og gis forutsetninger til å delta og virke i samfunnet (Opplæringsloven § 1-1). For noen elever kan dette innebære trening i å kneppe sammen sin egen skjorte eller ta seg til og fra skolen på egen hånd. For andre elever kan dette innebære å trene på grunnleggende ferdigheter innen lesing, skriving og regning. Vurderingene må være individuelle.

3.4 Spesialundervisning

Når eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringa, har eleven rett til spesialundervisning (Opplæringsloven § 5-1). Retten til spesialundervisning utløses etter vurdering og enkeltvedtak (Opplæringsloven § 5-4). Det vil si at retten til spesialundervisning er en individuell rettighet. En individuell rettighet er en rettighet eleven har krav på uavhengig

³ Begrepene *å forstå og ha nytte av* er en operasjonalisering av hvordan en kan tolke et forsvarlig opplæringstilbud og et tilfredsstillende utbytte.

av andre forhold (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det vil si at skolen eller kommunen ikke kan avvise en elevs rett til spesialundervisning basert på for eksempel økonomiske eller administrative forhold (ibid).

Målet med spesialundervisning er å gi eleven reelle muligheter til et tilfredsstillende utbytte av opplæringa gjennom et forsvarlig opplæringstilbud. Rett til spesialundervisning trer inn i de tilfeller hvor tilpasset opplæring ikke er tilstrekkelig for dette formål. Spesialundervisning er i så måte å regne som en forlengelse at retten til tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009). Spesialundervisning må derfor ses i sammenheng med ordinær opplæring og tilpasset opplæring, og ikke som noe annet (ibid).

Elever i spesialundervisning har de samme rettigheter som elever i ordinær opplæring (ibid). Særlig viktig er retten til et likeverdig tilbud og et inkluderende tilbud. Det vil for eksempel si at all opplæring som hovedregel skal foregå innenfor rammen av fellesskolen og elevens basisgruppe (Opplæringsloven § 8-2). Det er åpning i loven for å drive med spesialundervisning organisert utenfor basisgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2009). Men i alle tilfeller hvor en går utenfor hovedregelen, må det foreligge et særlig vedtak om dette i elevens enkeltvedtak hvor organiseringen er fastsatt (ibid). Selv når et slikt vedtak foreligger, må ethvert tiltak med organisering utenfor basisgruppen bygge på faglige vurderinga om at eleven ikke har mulighet til å få et tilfredsstillende utbytte innenfor basisgruppen (ibid). Det må også legges stor vekt på en vurdering hvor en veier det potensielle læringsutbytte opp mot eventuelle stigmatiserende effekter og tapet av klassens fellesskap (ibid).

Spesialundervisning må nødvendigvis avvike fra de ordinære opplæringsrammene på noen eller flere områder (Utdanningsdirektoratet, 2009). Hensikten med spesialundervisning er at eleven skal få et høyere utbytte av opplæringa enn eleven ellers ville fått (ibid). Retten til spesialundervisning er utløst fordi eleven har noen særlige behov som er mer enn behovet elever flest har. Hva disse avvikene skal inneholde må baseres på individuelle vurderinger av elevens særlige behov, utviklingsmuligheter og hva som regnes som et tilfredsstillende og forsvarlig utbytte av opplæringa for den aktuelle eleven (ibid). Hva opplæringstilbudet skal inneholde må stedfestes i elevens sakkyndige vurdering, enkeltvedtak og IOP (Opplæringsloven § 5-3, 5-4 og 5-5).

Begrepet spesialundervisning må i forbindelse med Opplæringsloven skilles fra begrepet *spesialpedagogisk hjelp*, som er retten til spesialpedagogiske tiltak for barn under opplæringspliktig alder som har særskilte behov.

3.5 Særskilte behov

Når en elev ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringa og har behov for spesialundervisning, er det fordi eleven har et særskilt behov som ikke elever flest har (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er ikke tillatt å avvise retten til spesialundervisning på bakgrunn av at en elev ikke har en diagnose. På samme måte er det ingen selvfølge at elever med en diagnose har rett til spesialundervisning. Det er *behovet* som skal være utløsende for retten til spesialundervisning, ikke årsaken til behovet (ibid). En vurdering av elevens utbytte av opplæringa, sammen med en vurdering av elevens særskilte behov, danner grunnlaget for søknaden om rett til spesialundervisning. Vurderinga må basere seg på om eleven har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringa innen rammene av ordinær opplæring eller ikke.

En kan ikke sette noen entydige standarder for hvilke særskilte behov som skal være utløsende for retten til spesialundervisning. Retten kan knyttes til enhver form for lærevanske, atferdsvanske eller sansetap (Utdanningsdirektoratet, 2009). Ulike vansker arter seg ulikt hos ulike barn og gir derfor ulike behov.

3.6 Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Før det kan gjøres et vedtak om spesialundervisning, må det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særlige behov (Opplæringsloven § 5-3). Denne skal vise om eleven har behov for spesialundervisning og hvilket opplæringstilbud eleven bør ha (ibid). En sakkyndig vurdering skal også inneholde en sakkyndig tilråding (Utdanningsdirektoratet, 2009). Sakkyndig vurdering er å regne som en del av utredningen av saken som ligger til grunn når et vedtak fattes (Utdanningsdirektoratet, 2009).

På bakgrunn av den sakkyndige vurderinga skal skoleeier gjøre et enkeltvedtak på om eleven har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven 5-4). Enkeltvedtaket må også slå fast hva som er å regne som et forsvarlig opplæringstilbud for eleven dersom eleven har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven § 5-1). Det er enkeltvedtaket som setter rammene for hvilket tilbud eleven har rett på (Utdanningsdirektoratet, 2009). Enkeltvedtaket er et

dokument om rettigheter og plikter som skal gjelde i forbindelse med spesialundervisningen og er å regne som et juridisk dokument (ibid). Dersom vedtaket avviker fra den sakkyndige vurderinga når spesialundervisning er tilrådet, må skoleeier begrunne hvorfor de mener eleven likevel får et tilfredsstillende utbytte av opplæringa innenfor ordinære opplæringsrammer (Opplæringsloven § 5-3). Enkeltvedtaket skal sikre at eleven får et forsvarlig opplæringstilbud når de ordinære opplæringsrammene ikke gjelder.

3.7 Individuell opplæringsplan (IOP)

Når en elev er innvilget spesialundervisning, skal det utformes en individuell opplæringsplan (IOP) (Opplæringsloven § 5-5). IOP skal utformes med utgangspunkt i enkeltvedtaket og den sakkyndige vurderinga (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er skolen som er ansvarlig for at IOP-en utformes og er i tråd med Opplæringsloven og enkeltvedtaket. I de tilfeller hvor enkeltvedtaket avviker fra den sakkyndige vurderinga, skal IOP-en utformes i tråd med bestemmelsene i enkeltvedtaket. IOP er å regne som et offisielt og juridisk dokument. Det regnes som offisielt fordi det er skolens offisielle dokumentasjon på elevens opplæringstilbud og læreplan. Det regnes som juridisk fordi loven krever det. Dokumentet er unntatt offentlighet jf. Offentlighetsloven 5 a.

Gjennom IOP skal skolen utforme opplæringstilbudet til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2009). Innholdet i opplæringa for elever med spesialundervisning skal følge bestemmelsene i Opplæringsloven, forskrifter og læreplanen så langt disse passer for eleven (ibid). Ut over dette må planen sikte mot opplæringsmål som er i tråd med elevens behov (Utdanningsdirektoratet, 2009). IOP-en skal bidra til å sikre et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud (ibid). Enkeltvedtaket avgjør hvilke særlige tiltak eleven skal ha i sin opplæring (ibid). IOP-en har ikke anledning til å planlegge med særlige tiltak det ikke åpnes for gjennom enkeltvedtaket (ibid). IOP-en er et verktøy for å sikre at eleven får sin opplæring innenfor de rammene som enkeltvedtaket fastsetter (ibid).

IOP er å regne som en planlegging av elevens opplæringstilbud og skal fungere som et arbeidsverktøy for skolen og læreren (Utdanningsdirektoratet, 2009). IOP skal alltid utformes når det foreligger et enkeltvedtak om spesialundervisning uavhengig av hvor omfattende tilbudet skal være (ibid). Kravet om IOP er på lang vei et krav om at opplæringstilbudet skal være planlagt.

3.7.1 IOP-ens form

Loven stiller krav til hva en IOP minimum skal inneholde. Ifølge Opplæringsloven § 5-5 skal IOP minimum inneholde en beskrivelse av mål for opplæringa, innhold i opplæringa og hvordan opplæringa skal drives. Ut over dette må IOP-ens utforming være i tråd med elevens behov (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Ifølge Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet finnes det så mange gode maler for IOP at ingen av disse vil ta ansvar for å utarbeide en type mal som standard (ibid). Isteden har Utdanningsdirektoratet utviklet følgende føringer for hva en god IOP bør inneholde:

- En enkel form
- En logisk oppbygning
- Være lett å forstå
- Være relativt lett å utfylle
- Vise helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud
- Gi et godt grunnlag for evaluering

(Utdanningsdirektoratet, 2009)

3.7.2 IOP-ens innhold

Hvor omfattende og detaljert IOP-en må være, styres av hvor omfattende behov eleven har (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er med andre ord et faglig skjønnsspørsmål. Kravet er likevel at IOP-en bidrar til å sikre et forsvarlig opplæringstilbud, et likeverdig opplæringstilbud og et tilfredsstillende utbytte av opplæringa jamfør likeverdighetsprinsippet og Opplæringsloven § 5-1. Dette i seg selv stiller indirekte krav til IOP-ens form og innhold. Loven krever at en IOP-en skal minimum inneholde mål for opplæringa, innholdet i opplæringa og hvordan opplæringa skal drives (Opplæringsloven § 5-5).

Mål for opplæringa

Målene bør vise hva opplæringa sikter mot og hvilken kompetanse eleven skal sitte igjen med etter endt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009). Opplæringsmålene må være realistiske for eleven samtidig som de må gi eleven noe å strekke seg etter (ibid). Læreplanen skal være utgangspunktet for målene som angis i elevens IOP så langt de passer, men andre mål kan tilkomme eller erstatte mål fra læreplanen dersom det legitimeres gjennom enkeltvedtaket

(Opplæringsloven § 5-5 og Utdanningsdirektoratet 2009). Målene i IOP-en må dekke alle mål i opplæringa eleven skal ha spesialundervisning i.

Som et bidrag til å sikre at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringa, bør målene være så konkrete at det lar seg måle om eleven har nådd målene eller ikke. Det bør derfor utformes hovedmål som viser hva opplæringa sikter mot, og delmål som viser hvordan eleven gradvis skal nærme seg hovedmålene. Ved hjelp av delmål er det mulig å måle progresjon og sikre seg at eleven underveis får utbytte av opplæringa.

Mål som er utformet med generell karakter, kan gjøre det vanskelig å oppfatte hva elevens opplæringsmål egentlig er (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det kan gjøre det vanskelig å følge planen, og det kan bli vanskelig å evaluere planen (ibid). Målene bør derfor være angitt så konkret at det entydig lar seg måle om eleven har nådd målene. Dette er eneste måte å sikre en konstruktiv og entydig evaluering av IOP-ens treffsikkerhet og elevens utbytte. Det bør også være lett for læreren å arbeide med planen (ibid).

Inneholder målene rom for fortolkning, åpner dette for vilkårlighet i hva elevens opplæringstilbud skal være. En plan som åpner for vilkårlighet, svekker elevens sikkerhet når det gjelder retten til et forsvarlig opplæringstilbud og tilfredsstillende utbytte.

Innhold

Innholdet i opplæringa henger tett sammen med målene (Utdanningsdirektoratet, 2009). Innholdet må utarbeides med utgangspunkt i målene for opplæringa (ibid). Slikt sett er innholdet en slags operasjonalisering av målene (ibid). Innholdet skal sørge for at eleven når opplæringsmålene sine (ibid). Når det gjelder grad av konkretisering av innhold i IOP, gjelder samme argumentasjon som for konkretisering av mål.

Organisering

Hvilke tiltak som kan benyttes som organisering, skal utledes fra elevens enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dersom annen organisering enn organisering innen de ordinære opplæringsrammene ikke er vedtatt i elevens enkeltvedtak, skal ikke dette benyttes (ibid). Det bør likevel fremkomme at eleven da skal følge vanlig organisering. Jamfør kravet om redegjørelse for hvordan opplæringa skal drives, er det likevel relevant å angi bruk av tid, lærerressurser tilgjengelig, læremidler og ekstra utstyr som skal benyttes (ibid). Tid til ulik organisering og tid med ekstra lærerressurser skal oppgis som hele klokketimer (ibid). Tid

med ulike organiseringsformer bør også fremkomme. For organisering av opplæring gjelder også argumentet om at beskrivelsene må være så presise at det er mulig å si om eleven har fått det opplæringstilbudet eleven skal ha.

Organiseringen av opplæringa må planlegges med hensyn til den ordinære opplæringa og klassens felles aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2009). Elevens rett og behov for å tilhøre og delta i størst mulig grad i sin basisgruppe i et inkluderende fellesskap skal ivaretas jamfør inkluderingsprinsippet (ibid).

Avvik fra ordinær opplæring innen mål, innhold eller organisering

Eleven kan avvike fra ordinære opplæringsrammer på et eller flere områder innen mål, innhold og organisering. Eleven kan for eksempel følge de ordinære målene i læreplanen med for eksempel et annet innhold (Utdanningsdirektoratet, 2009). Et annet alternativ kan være at eleven avviker fra ordinær opplæring kun når det gjelder organisering. Eleven kan også ha større eller mindre avvik fra alle områder og ha et alternativt innhold i sin opplæring som for eksempel trening i egenomsorg og grunnleggende kommunikasjon (ibid). Som nevnt skal dette bestemmes i elevens enkeltvedtak.

Dersom eleven følger ordinær opplæring i fag som ikke oppgis i IOP-en, bør dette tydeliggjøres i IOP-en slik at det ikke er tvil om at eleven der følger ordinær opplæring og læreplan for fagene (ibid).

3.7.3 Bruk av IOP

Så fort enkeltvedtaket er fattet, skal IOP-en utformes eller ferdigstilles og tas i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er ikke anledning til å ta en IOP i bruk før et eventuelt enkeltvedtak (ibid). Inntil et enkeltvedtak er gjort, gjelder de vanlige rammene for ordinær opplæring. IOP skal brukes som et arbeidsverktøy og hjelpemiddel til spesialundervisningen. Det er derfor viktig at den er både kortfattet, praktisk og til hjelp i både planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringa (Aarnes 2008). Et godt og tett samarbeid mellom partene som jobber med eleven er nødvendig for å kunne gjennomføre den planlagte opplæringa (Rønhovde 2013). Inn i dette samarbeidet er elevens foresatte og andre rådgivende instanser selvsagt.

3.7.4 IOP som utgangspunkt for måling og evaluering

Det har tidligere vært et krav at det skal foreligge en skriftlig halvårsrapport fra skolen om elevens utvikling, måloppnåelse og behov for videre spesialundervisning for elever med IOP. Fra starten av skoleåret 2013/14 har kravet om halvårsrapportering falt bort (Rønhovde 2013). Krav om skriftlig rapportering og vurdering skal nå kun foreligge hver vår som er en form for årsmelding. Denne skal oppsummere hvor eleven står i forhold til måloppnåelse og utvikling, om det bør gjøres endringer i elevens opplæringstilbud, og om det er behov for videre spesialundervisning (ibid).

Kravet til årsrapportering er knyttet spesielt til elever med rett til spesialundervisning. I tillegg har alle elever rett til individuell vurdering underveis i sin opplæring og minst en gang hvert halvår (Forskrift til Opplæringsloven § 3-1). Denne skal bidra til å fremme læring og økt kompetanse hos den enkelte elev (ibid). Vurderinga skal vurdere både faglig og sosial utvikling og kompetanse. Vurderinga skal brukes som et verktøy for tilpasset opplæring og som veiledning til eleven for å bedre sin kompetanse (ibid). Det skal også foreligge en vurdering om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringa (Forskrift til Opplæringsloven § 3-11).

Det bør jevnlig vurderes om en når de målene som er satt, og om elevens opplæringstilbud fremdeles er hensiktsmessig for eleven. Ved behov kan målene i IOP justeres underveis for å tilpasse planen slik at en best mulig treffer elevens behov og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet 2009). Er behovet for justering av en slik art at det strider med kriteriene i enkeltvedtaket og vurderinga i den sakkyndige vurderinga, må dette meldes til sakkyndig instans og skoleeier slik at det eventuelt kan gjøres nye vurderinger og fattes et nytt enkeltvedtak (ibid).

3.8 Forsvarlig system

For å sikre at skolene oppfyller rettighetene og øvrige bestemmelser i Opplæringsloven skal skoleeier sørge for å ha et forsvarlig internkontrollsystem som kontinuerlig vurderer om Opplæringsloven følges (Opplæringsloven § 13-10). Dette systemet skal være forsvarlig på en slik måte at det har evne til å avdekke forhold som er i strid med lovverket og forskriftene og kan sette i verk riktige og gode tiltak som sørger for at loven og forskriftene blir oppfylt der det er nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Skoleeier skal stille disponibel de ressurser som behøves for at kravene i Opplæringsloven skal kunne oppfylles (Opplæringsloven § 13-10).

Kravet til et forsvarlig internkontrollsystem jamfør Opplæringslovens § 13-10 kom som en følge av et behov for bedre kontroll over skolenes oppfyllelse av lovverket og elevens rettigheter. Å tilføye § 13-10 var et av flere forslag for å synliggjøre skolens ansvar for å sørge for kvalitet i opplæringa (Utdannings-og forskningsdepartementet, 2004). Tilføyninga kom til i 2003 (Opplæringsloven § 13-10).

3.9 Opplæringsloven som rettighetslov

Problemstillingen tar utgangspunkt i at Opplæringsloven er en rettighetslov. En rettighetslov er en lov som definerer individets rettigheter i det sosiale systemet, i dette tilfellet skolesystemet. Opplæringsloven gir eleven blant annet:

1. *Rett* til å gå på skole i sitt nærmiljø
2. *Rett* til å møte på skolen på sine premisser og med sine forutsetninger
3. *Rett* til å tilhøre en egen basisgruppe
4. *Rett* til å inkluderes
5. *Rett* til å få delta i fellesskapets goder

At Opplæringsloven er en rettighetslov innebærer at elevens rettigheter er overordnet alle økonomiske eller administrative forhold (Eskeland 1987). Oppfyllelse av Opplæringsloven er en lovbunden utgift (ibid). Det er ikke anledning til å avslå elevens rettighet på bakgrunn av at en for eksempel ikke har råd (Utdanningsdirektoratet, 2009). Rettigheten skal oppfylles. En kan sammenligne denne loven med folketrygdloven. En kan ikke avslå en 70 år gammel pensjonists krav om alderspensjon fordi det ikke er bevilget penger til det formål eller fordi det kun er bevilget 50 % av utgiften (Eskeland, 1987).

Opplæringsloven som rettighetslov angår alle elever. Også her er det relevant å trekke fram Opplæringsloven § 13-10 som krever at skoleeier skal stille disponibel de ressurser som behøves for at kravene i Opplæringsloven skal kunne oppfylles.

4 Trivsel, motivasjon og mestring som forutsetning for læring

Trivsel, motivasjon og mestring er sentral som forutsetning for læring. I forbindelse med spesialundervisning er disse begrepene særlig viktig å ta i betraktning da elever i spesialundervisning er i risiko for å være på minussiden på disse områdene.

Skolen har plikt til å påse at det fysiske og psykososiale læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven kap. 9a). Skolen skal stimulere elevens lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet (Opplæringsloven § 1-2). Motiverte elever har lyst til å lære, holder ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet (Utdanningsdirektoratet c). Opplevelsen av å mestre gjør eleven sterk til å holde ut i motgang og medgang (ibid). Opplæringa skal legges til rette slik at elevene skal få oppleve å kunne gi noe til fellesskapet og bidra med sine ressurser. Tilpasset opplæring er et viktig verktøy for at alle elever skal kunne oppleve gleden rundt det å mestre og å nå målene sine. Tilpasningen må gjøres slik at alle kan mestre noe samtidig som de har noe å strekke seg etter (Utdanningsdirektoratet, 2009).

4.1 Trivsel, motivasjon og mestring for elever med spesialundervisning

Undersøkelser blant 5.-10. klassinger viser at det er store forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats hos elever med spesialundervisning i forhold til elever som ikke har det (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Innen trivsel, sosial kompetanse og karakterer scorer elever med spesialundervisning signifikant dårligere enn elever uten spesialundervisning (ibid). Elever som mottar spesialundervisning, trives dårligere på skolen enn andre elever og de er mer utsatt for mobbing. Elever med spesialundervisning har ofte dårlige relasjoner til andre medelever og opplever ofte lavere trivsel, færre venner og noe lavere sosial kompetanse (ibid).

Forskning finner ingen forskjeller innen relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elever med eller uten spesialundervisning (ibid). Dette er en styrke læreren må ta med seg inn i arbeidet med eleven som har spesialundervisning (ibid).

Lavt utbytte av undervisningen er grunnen til at elevene mottar spesialundervisning. Det er derfor ikke overraskende at elever med spesialundervisning opplever utfordringer med

motivasjon. Motivasjon henger tett sammen med opplevelsen av å mestre. Mestring og motivasjon henger like tett sammen med trivsel. Der elever uten spesialundervisning ofte opplever mestring og trivsel, har elever med spesialundervisning en langt større risiko for å oppleve det motsatte. Manglende mestring, motivasjon og trivsel er en tilleggsbelastning som ofte følges av å ha ulike vansker på skolen. Det er derfor sentralt å ha fokus på forebygging innen disse områdene både i det sosiale og det faglige.

4.2 Mestring, motivasjon og trivsel kan forplante seg fra fag til det sosiale – og motsatt

Elever med problematferd opplever oftere nederlag og har oftere erfaring rundt det å ikke mestre (Damsgaard, 2010). Disse opplevelsene kan både være knyttet til det faglige, men finnes også ofte i sosiale relasjoner med andre (ibid). Manglende mestring på et område får ofte følger på et annet område (ibid).

Positive mestringsopplevelser kan forplante seg fra det ene området til det andre. For eksempel kan eleven etter mange nederlag endelig ha funnet en løsning på en vanskelig matematikkoppgave. Gleden over å ha forstått og fått til noe kan føre til at eleven viser ekstra omtanke for en klassekamerat i friminuttet, med de positive følger det kan ha. Et nederlag i klasserommet, med de vonde følelser som kan følge med det, kan på samme måte føre til negative hendelser i friminuttet og få negative sosiale følger.

Sosialt kompetente voksne som har sosial kompetanse og utvikling på dagsordenen, er en god forutsetning for positiv utvikling hos elevene (Rygvdal og Ogden, 2008). Læring og utvikling i forhold som vennskap, samhold og samarbeid er viktig for elevens trivsel (ibid). Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom skolefaglig kompetanse og sosial kompetanse hos elever. En lærer som har fokus på utvikling av sosial kompetanse, har dermed samtidig fokus på elevenes faglige kompetanse.

4.3 Inkludering, mestring og læring

Å føle seg inkludert er en mestringsopplevelse. Motsatt innebærer ofte ekskludering og segregering en følelse av nederlag og mislykkethet. Mennesket er skapt som et sosialt vesen og er avhengig av å tilhøre et fellesskap og føle tilhørighet. For en elev er derfor det å tilhøre en klasse eller en gruppe ikke nok i seg selv. Eleven må føle seg inkludert i klassen.

Inkluderingsprinsippet må derfor også ses i sammenheng med elevens mestring, motivasjon og trivsel.

4.4 Å arbeide for trivsel, motivasjon og mestring

Positive relasjoner mellom både lærere og elever og elever seg imellom er en forutsetning for et godt sosialt klima i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2013). Gode lærer-elev-relasjoner bidrar til å fremme motivasjon, trivsel, tilhørighet, arbeidsinnsats, samarbeid, prestasjoner og en følelse av at skolen er meningsfylt (ibid). En god relasjon mellom læreren og elevene påvirker også hvordan elevene forholder seg til hverandre og bidrar til et godt skolemiljø (ibid).

En del av undervisningsoppgaven er å få elevene motiverte. Motiverte elever er en del av målet på veien mot tilegnelsen av kunnskap (Rønhovde, 2012). Å presentere situasjonen, aktiviteten eller faget på en interessant og engasjerende måte bidrar til at elevene fatter interesse og kunnskapsnivået øker (ibid). Det handler om å få elevene med på det som skjer og det læreren presenterer (ibid). Gjentakelse, færre elementer av gangen, tid til gjenkjenning, vurdering og undring over temaet er metoder som er virkningsfulle for å skape motivasjon (ibid). Opplevelse av mestring, et positivt selvbilde og det å bli sett, hørt og anerkjent er viktige elementer for motivasjon (Dalen, 2013). Dette må læreren legge til rette for.

4.5 Å ha tro på å lykkes

Indre motivasjon til å utføre en oppgave påvirkes av menneskets forventning om å mestre oppgaven (Nordahl, Sørli og Tveit, 2005). Forventningen om å mestre en oppgave kommer av personens vurdering av egne evner til å mestre oppgaven der og da (ibid). Dersom eleven forventer å mestre oppgaven, økes elevens motivasjon til å prøve. I motsatt tilfelle mister eleven motivasjon. En annen indre motivasjon er interesse for et tema eller fag som gjør at motivasjonen øker og det blir lettere å lære (ibid). Ytre forhold som belønning, ros og oppmuntring er faktorer som kan bidra til ytre motivasjon (ibid).

For elever med spesialundervisning må læreren aktivt jobbe for å fremme motivasjon, mestring og trivsel. Læreren kan bidra til at eleven får tro på sin egen evne til å mestre en oppgave gjennom å sette delmål, dele opp oppgaven og aktivt vise til fremgang og mestring. Når eleven er i en negativ spiral der manglende mestring fører til manglende motivasjon og dermed manglende trivsel, er det lærerens oppgave å stoppe denne prosessen og snu den.

Dersom eleven er langt nede i en negativ spiral og har mange nederlag bak seg, kan ytre motivasjonsstrategier som bruk av belønning, ros og positive opplevelse være nødvendig for å snu en negativ og uønsket utvikling. Det kan være lett å legge ansvaret på eleven for dårlig oppførsel, latskap eller unnasluntring. Det er vanskeligere å se lærerens ansvar og rolle i denne sammenheng. Men det er lærerens ansvar å bidra til læring, motivasjon og mestring.

En positiv lærer som har tro på elevens evner og kompetanse, bidrar til et større læringsutbytte for eleven gjennom troen på at eleven kan mestre. Elever med spesialundervisning har ofte kort vei fra å føle glede over å mestre noe til å føle nederlag (Rygvoid og Ogden, 2008). Derfor trengs voksne som er positive, engasjerte og har tro på eleven (ibid).

4.6 Læringsmiljøet påvirker motivasjon og mestring

Elever som vet hva som forventes og har forutsetninger for å oppfylle disse forventningene, blir trygge og opplever lettere at læringsmiljøet er godt (Rygvoid og Ogden, 2008). Et godt læringsmiljø gir automatisk grobunn for motivasjon og mestring blant elevene (ibid). En annen forutsetning for et godt læringsmiljø er god klasseledelse. Med god klasseledelse menes å skape arbeidsro og produktivitet, fremme oppmerksomhet og engasjement hos elevene, skape samhold og trivsel i klassen og å stimulere elevenes motivasjon og prestasjoner (ibid). Men god klasseledelse alene er ikke ensbetydende med at elevene vil trives eller oppleve motivasjon. Læreren må også kunne drive tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev får mest mulig utbytte av opplæringa og opplever forståelse og nytte av det som foregår på skolen (ibid).

5 Hva sier forskning om IOP?

Det er gjort lite forskning på innholdet i IOP. De forskningsresultatene som foreligger avdekker flere avvik og mangler. Kapittelet gjør rede for den forskning som er gjort på området.

5.1 Forskning på sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

IOP skal bygge på sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Forskning på disse områdene er derfor relevant for forskning på IOP.

Ifølge *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen 2010-2011* (Riksrevisjonen, 2010-2011) er et typisk funn ved kontroll av sakkyndige vurderinger at det mangler konkretisering av realistiske opplæringsmål. Dette gir et dårlig utgangspunkt for å utarbeide et enkeltvedtak som oppfyller kravene om å oppgi hva som er å regne som realistiske opplæringsmål for eleven.

Felles nasjonale tilsyn på opplæringsområdet 2007 og 2008 (Utdanningsdirektoratet, 2007 og 2008) bekrefter dette. I 60 % av de kontrollerte kommunene ble det påpekt mangler og avvik i elevens enkeltvedtak. Enkeltvedtakene beskrev i liten grad hvilket opplæringstilbud skolen forpliktet seg til, og hva som var å regne som et forsvarlig opplæringstilbud. Typiske mangler knyttet seg til innhold i opplæringa, organisering av opplæringa og hvilket omfang opplæringa skulle ha. Tilsynet konkluderer med at slike mangler medfører stor risiko for at elever med spesialundervisning ikke får et forsvarlig opplæringstilbud.

5.2 Forskning på innholdet i IOP

I *Felles nasjonale tilsyn på opplæringsområdet 2007 og 2008* ble det avdekt svakheter ved innholdet i IOP i 25 % av de kontrollerte kommunene. Mangelfulle beskrivelser og konkretiseringer av opplæringsmål, opplæringas organisering og omfang var typiske funn.

Det var fram til 1. august 2013 krav til halvårsrapportering i forbindelse med spesialundervisning. Her skulle det rapporteres hvilke opplæring eleven hadde fått og grad av måloppnåelse. Denne ordningen ble avvirket fra og med skoleåret 2013-2014 til fordel for en årlig rapportering. *Felles nasjonale tilsyn på opplæringsområdet 2007 og 2008* kontrollerte denne ordningen. I 20 % av de kontrollerte kommunene ble det avdekt mangelfull

rapportering. Tilsynet konkluderer med at mangelfull evaluering og rapportering medfører en risiko for at eleven ikke får et tilfredsstillende opplæringstilbud.

Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen fra 2010 – 2011 konkluderer med at svikt i saksgangen knyttet til tildeling, planlegging og oppfølging av IOP kan få betydning for kvaliteten på spesialundervisningen. Det medfører en risiko for at elever med spesialundervisning ikke får et likeverdig opplæringstilbud.

6 Spesialundervisning og tilpasset opplæring under L97 og etter K06

Tilpasset opplæring under skolereformen L97 ble i evaluering (Meld. St. 30) vurdert til å være mislykket (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004). I dette kapitlet vil vi belyse hvordan spesialundervisning og tilpasset opplæring lyktes under L97 og etter innføringen av skolereform K06.

6.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning under L97

Evaluering av L97 påpekte flere problemstillinger. Blant annet svak gjennomføring av videregående opplæring, og at så mange som 17 % elevene gikk ut av grunnskoleopplæringa med så store mangler i grunnleggende leseferdigheter at det ville utgjøre et betydelig hinder for videre utdanning (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004). Lærerens manglende kompetanse og kunnskap til å drive tilpasset opplæring ble lagt til grunn som en del av forklaringa.

Det ble også stilt spørsmål ved bruk av spesialundervisning. Andelen spesialundervisning mellom skoler og kommuner var fordelt skjevt på en slik måte at det ikke lar seg forklare av naturlig variasjon (ibid). Gutter og elever med atferdsvansker var overrepresentert i statistikken over elever med spesialundervisning (ibid). Det viste seg at sosial bakgrunn var avgjørende for hvilket utbytte elevene fikk av opplæringa (ibid). Det ble stilt spørsmål ved om behovet for spesialundervisning ikke først og fremst var begrunnet med forhold i eleven, men av skolen og lærerens behov for avlastning (ibid).

En rekke tiltak ble foreslått i Stortingsmelding nr. 30 for å rette opp i blant annet disse manglene:

- Innføring av ny skolereform *Kunnskapsløftet 2006* med færre, men mer konkrete og tydelige mål som er realistisk å gjennomføre.

- Økt satsing på og systematisk opplæring innen grunnleggende ferdigheter i å uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne, samt digital kompetanse.⁴
- Økt satsing på tilpasset opplæring slik at færre skal ha behov for spesialundervisning.
- Opprettelse av et utdanningsdirektorat som kompetanse og forvaltningsorgan.
- Jevnlig resultatoppfølging som en måte å følge opp og forbedre skolepraksisen på gjennom økt kunnskap om resultatene av opplæringa.

Dette kapittelet gjør rede for hvordan disse problemstillingene innen spesialundervisning og tilpasset opplæring er ivaretatt etter reform K06.

6.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning etter K06

Stortingsmelding nr. 30 er 10 år gammel. I løpet av de 10 siste årene har meldingens forslag til forbedring blitt iverksatt og fått tid til å virke. Hva er myndighetenes egne vurderinger av den nye status?

I følge *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringa i grunnskolen* fra 2005 – 2006

(Riksrevisjonen, 2005-2006) har antall lærerverk gått ned samtidig som antall

assistentstillinger har økt og elevtallet har økt. 576 rektorer ble spurt om hvordan de vurderer forutsetningene for tilpasset opplæring. Resultatet er nedslående. Kun 56 % av rektorene var fornøyd med lærerens kompetanse i å gjennomføre tilpasset opplæring, og 22 % av rektorene mente at skolen ikke hadde tilstrekkelig læretimer tilgjengelig på skolen for å sørge for at alle elever fikk et forsvarlig opplæringstilbud i teoretiske fag. Nesten 50 % av rektorene mente at styrkingstiltakene de hadde til rådighet ikke var tilstrekkelig for å gi et forsvarlig opplæringstilbud til elever uten spesialundervisning, men med behov for ekstra hjelp. 15 % mente det samme om situasjonen til elever med spesialundervisning. Undersøkelsen konkluderer med at elever med behov for ekstra hjelp, men som ikke har spesialundervisning, dermed er spesielt utsatt for å få et dårlig utbytte av opplæringa. Svake elever uten spesialundervisning har ikke samme mulighet til å få et tilpasset opplæringstilbud som elever med spesialundervisning. De har heller ikke klageadgang. Rektorene mente at ressursituasjonen var på et absolutt minimum for å sikre et forsvarlig opplæringstilbud.

Undersøkelsen mener også at det i liten grad gjøres vurderinger på om undervisningsgruppene

⁴ I følge meld. St. 20 (2012-2013) (Kunnskapsdepartementet, 2013) sikter disse målene seg ikke kun til ferdigheter på et elementært nivå, men til grunnleggende og nødvendige ferdigheter for læring og utvikling på alle nivå og i alle fag.

er pedagogisk forsvarlig med tanke på gruppestørrelse, gruppesammensetning og lærerens kompetanse.⁵

Felles nasjonale tilsyn på opplæringsområdet fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006) undersøkte om kommunene oppfylte kravene til et forsvarlig system jamfør Opplæringsloven § 13-10. Tilsynet konkluderer med at de fleste kontrollerte kommuner ikke oppfyller kravene om et forsvarlig system. Samme konklusjon reises i tilsvarende tilsyn fra 2007 og 2008, samt i Riksrevisjonens undersøkelse 2005-2006 og 2010-2011.

Felles nasjonale tilsyn på opplæringsområdet fra 2007 (Utdanningsdirektoratet, 2007) undersøkte oppfyllelse av lovverk rundt tilpasset opplæring og spesialundervisning. Tilsynet påpeker mangler og avvik i hele 80 av 90 kontrollerte kommuner⁶. Typiske funn var manglende forsvarlig system for å avdekke, vurdere og følge opp om eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringa, og om kravet om tilpasset opplæring oppfylles jamfør § 13-10 i Opplæringsloven. Utydelige og uentydige enkeltvedtak om spesialundervisning og sakkyndig vurdering var også typiske funn. Det ble også funnet avvik i forbindelse med manglende enkeltvedtak om spesialundervisning for elever med spesialundervisning, samt elever som skulle hatt spesialundervisning etter sakkyndig vurdering, men som ikke fikk det. Mange enkeltvedtak er så ufullstendige at det ikke kommer frem hvilket tilbud eleven skulle få.

Felles nasjonale tilsyn fra 2008 (Utdanningsdirektoratet, 2008) konkluderer med at resultatene indikerer liten eller ingen bedring angående regelverksetterlevelsen i sektor i forhold til tilsvarende tilsyn i 2007. Tilsynet skriver: «De felles nasjonale tilsyn har de siste tre årene vist at skoleeierne i marginal utstrekning er kjent med eller følger regelverket».(Utdanningsdirektoratet 2008: 1). Tilsynet legger til:

Det gjennomgående fraværet av fungerende systemer for intern kontroll representerer en markant risiko for at elevenes rettssikkerhet ikke blir ivaretatt og at elevene ikke får oppfylt sentrale rettigheter etter opplæringslovgivningen, med de negative konsekvenser for

⁵ Kunnskapsdepartementet svarte Riksrevisjonen på denne rapporten med at Reform K06 skulle være løsning på de mange utfordringer Riksrevisjonen påpekte. Riksrevisjonen vedholder at deres undersøkelse viser at opplæringstilbudet ved flere skoler ikke er tilfredsstillende og at svake elever uten spesialundervisning er særlig utsatt.

⁶ Kommunene som ble kontrollert ble valgt ut fordi de ble vurdert til å ha høy risiko for avvik.

læringsutbytte og skolemiljøet dette antas å ha.

(Utdanningsdirektoratet 2008:2)

Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen fra 2010 – 2011

(Riksrevisjonen, 2010 – 2011) undersøkte i hvilken grad elever med særskilte behov sikres et likeverdig opplæringstilbud og i hvilken grad Kunnskapsdepartementet legger til rette for at kommunene tilbyr elever med særskilte behov en likeverdig opplæring. Undersøkelsen avdekker «omfattende svakheter i etterlevelsen av saksbehandlingsreglene knyttet til tildeling, planlegging og oppfølging av spesialundervisningstilbudet i grunnskolen» (s.8).

Undersøkelsen konkluderer med at det fremdeles er like store forskjeller mellom kommuner og skoler i bruk av spesialundervisning, og knytter dette til risiko for at bruk av spesialundervisning ikke er i henhold til lovens krav om at et ikke-tilfredsstillende utbytte av opplæringa skal være grunnlaget for spesialundervisning. Undersøkelsen peker på flere svakheter og avvik i innholdet i elevers individuelle opplæringsplan, halvårsrapporter tilknyttet opplæringsplaner, enkeltvedtak om spesialundervisning og sakkyndig vurdering og tilrådning. Disse manglene knyttes til beskrivelser og konkretisering av elevens behov, opplæringstilbud, læremål og spesialundervisningens omfang og organisering. Undersøkelsen påpeker at mangelfull planlegging og evaluering av spesialundervisning svekker muligheten for å gjøre nødvendige justeringer underveis i opplæringstilbudet. Undersøkelsen konkluderer med at mangler og svikt i saksbehandlingsskjeden og i lovpålagte oppgaver og funksjoner i hele 60 % av de undersøkte kommunene innebærer en risiko for at elever med særskilte behov ikke får et likeverdig opplæringstilbud. I hele 70 % av de undersøkte kommunene har PP-tjenesten en saksbehandlingstid på over 3 måneder, mens det i 25 % av de undersøkte kommunene var en saksbehandlingstid på over 6 måneder. Undersøkelsen avdekker også at økonomiske hensyn har betydning ved tildeling av spesialundervisning på tross av at loven understreker at elevens behov overgår administrative og økonomiske hensyn. I tilfeller hvor enkeltvedtak avviker fra sakkyndig vurdering, er dette begrunnet i økonomiske hensyn. Undersøkelsen konkluderer med at rektor både har ansvar for enkeltvedtak og ressurstildeling, samtidig som han har ansvar for skolens totale budsjett. Dette medfører en risiko for at elevens behov stiller i andre rekke bak økonomiske eller administrative hensyn. Undersøkelsen konkluderer med at det er ingen tegn til endring i situasjonen siden første nasjonale tilsyn i 2006.

6.3 Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet

I tillegg til myndighetenes egne kontroller har også andre forskningsinstitusjoner undersøkt forholdene innen spesialundervisning og tilpasset opplæring.

Prosjektet Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet leverte delrapport 1: Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringene innenfor spesialundervisningen (2007) av Markussen et al. og delrapport 2: Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet (2009) av Nordahl og Hausstätter. Prosjektet gir oss følgende status når det gjelder spesialundervisning under Kunnskapsløftet:

- Spesialundervisning fungerer godt for noen, men som en kanal ut av ordinær undervisning for andre og faglig utvikling svekkes eller uteblir.
- Man oppnår ikke ønsket effekt av spesialundervisning.
- Det er stor forskjell i bruk av spesialundervisning mellom ulike kommuner og ulike skoler.
- Økt satsing på tilpasset opplæring og mål om å redusere spesialundervisning fremheves politisk, men har ikke fått noen konsekvenser i form av lovendring. Det kan tolkes dit hen at «da kan vi fortsette med den gamle ordningen som vi alltid har gjort».
- Både tilpasset opplæring og spesialundervisning gjennomføres under tradisjonell spesialundervisnings lik opplæring og segregerende tiltak. Vi trenger en praksisendring for å møte målene om mer og bedre tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning.
- Det er grunn til å stille spørsmål ved om vi har en spesialpedagogisk praksis som er motstridende til prinsippet om en inkluderende skole.
- Klar økning i spesialundervisning, både som del av ordinært tilbud og gitt som segregert tilbud.
- Satsing på tilpasset opplæring som middel for å senke behovet for spesialundervisning har ikke ført fram.
- Elever som mottar spesialundervisning gjør det signifikant dårligere på alle målte variabler sammenlignet med andre elever.
- Det er et betydelig antall elever som defineres av kontaktlærer som elever med særlige behov, uten at de får spesialundervisning. Mange elever med svært dårlige faglige prestasjoner får ikke spesialundervisning.
- Kunnskapsløftet har ikke ført til økt vektlegging av tidlig intervensjon ovenfor elever med særskilte behov.

- Økt antall elever som mottar spesialpedagogisk hjelp utover grunnskolen (videregående skole).
- Skoler gjennomfører spesialundervisningslike tilbud både innenfor rammene av ordinær undervisning og som segregerte tilbud uten at det foreligger sakkyndig vurdering, enkeltvedtak om spesialundervisning og individuell opplæringsplan.
- Det ser ut til å være sterk sammenheng mellom den generelle kvaliteten på undervisningen og behovet for spesialundervisning.
- 1/3 av timene definert til spesialundervisning blir dekt opp av assistenter.
- Spesialundervisning blir i mange tilfeller ikke gjennomført på grunn av mangel på vikarer, rom eller andre aktiviteter som krever lærerressursen.
- Spesialundervisningstimer som mistes tas sjeldent igjen.

6.4 Oppsummering: dette vet vi om tilpasset opplæring og spesialundervisning etter Kunnskapsløftet

Et av Kunnskapsløftets store satsningsområder er tilpasset opplæring og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2007). Etter at Nasjonale tilsyn startet i 2006 har disse områdene derfor blitt kontrollert jevnlig. Vår gjennomgang av de mange rapporter som er utarbeidet etter Kunnskapsløftet, viser en situasjon innen tilpasset opplæring og spesialundervisning som ikke er tilfredsstillende.

Dette vet vi blant annet om tilpasset opplæring og spesialundervisning etter Kunnskapsløftet:

- Rektorer mener at nøkkelementer for at tilpasset opplæring skal lykkes, er tilstrekkelig lærertetthet og lærerens ressurser og kompetanse.
- Økt krav om tilpasset opplæring samtidig som antall læreverker går ned og elevtallet øker.
- Rektorer får ansvar for å gjøre enkeltvedtak jf. Opplæringsloven som er en rettighetslov samtidig som han har ansvar for vedlikehold av budsjett.
- Rektor kontrolleres oftere i økonomiske resultater enn etterlevelse av Opplæringsloven.
- Rektor tvinges til å velge mellom to onder; overskride budsjett eller unngå å oppfylle loven, som han selv har ansvar for å kontrollere at blir fulgt. Rektor velger ofte å følge budsjett.
- Kravet om tilpasset opplæring skulle redusere bruken av spesialundervisning, men det kan se ut til at spesialundervisning benyttes som substitutt for tilpasset opplæring, da skolene mangler tilstrekkelige ressurser for tilpasset opplæring.

- Økt satsing på grunnleggende ferdigheter i lesing, regning, å uttrykke seg muntlig og skriftlig, samt digital kompetanse har ikke ført til at gruppen elever med bekymringsfullt lavt utbytte etter grunnopplæringa er redusert.
- Tydeliggjøring og konkretisering av mål i læreplanen har ikke ført til konkrete mål i elevenes individuelle opplæringsplan.

Vår konklusjon er at Kunnskapsløftet ikke har lyktes innen områdene spesialundervisning og tilpasset opplæring.

7 Men det meldes om at K06 er vellykket

Melding til Stortinget nr. 20 (2012-2013) *På rett vei* konkluderer at reform K06 er vellykket. Dette stikk i strid med hva vår gjennomgang av forskning tyder på. Hva menes med at Kunnskapsløftet likevel er vellykket?

7.1.1 Mangler kunnskap om det som skjer i praksis i klasserommet

Meldingen omtaler i liten grad hvordan situasjonen har endret seg til det bedre for elevene. Det fremkommer at lærerne har endret sin vurderingspraksis, og at dette har ført til oppmerksomhet mot elevenes utbytte av opplæringa og bedre forståelse av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013). Samtidig er det ikke gjort noen dybdeanalyse av skolens vurderingspraksis, og vi vet dermed ikke hvordan endret vurderingspraksis har påvirket elevene i praksis. Reformen har ført til økt lokal tilpasning, men dette igjen til en uønsket variasjon i kvaliteten på det skolen leverer (ibid). Meldingen innrømmer delvis å mangle kunnskap om hvordan tiltakene fra Kunnskapsløftet som helhet har påvirket det som skjer i klasserommet. Læreren formidler tydelige mål for timen til elevene, men går sjelden i dybden, utfordrer elevene til å eksperimentere eller bidrar til dybdeforståelse av stoffet (ibid). Målene som formidles er stort sett preget av faglige mål og ikke mål for grunnleggende ferdigheter eller læringsstrategier (ibid).

Det vises en svak økning i tendensen til at elevens sosioøkonomiske bakgrunn spiller en rolle for elevens utbytte etter innføringen av Kunnskapsløftet (ibid). De generelle forbedringstiltakene i Kunnskapsløftet er ikke rettet mot utjevning blant elevene og har størst virkning og gjennomslagskraft blant den velutdannede middelklassen.

Det vi vet om opplæringspraksisen er med andre ord at den ikke ser ut til å være til det bedre for de elever som tradisjonelt sett har vært svake på skolen.

7.1.2 Tegn til bedring

Nyere internasjonale undersøkelser viser at norske elever har blitt bedre innen flere fagområder sammenlignet med tidligere resultater og resultatene fra de landene vi liker å sammenligne oss med (Kunnskapsdepartementet, 2013). Undersøkelsene viser en minsket avstand mellom sterke og svake elever fordi de svakeste resultatene har blitt bedre (ibid).

At resultatene på internasjonale undersøkelser viser en liten forbedring av resultatene til den svakeste gruppen elever, kan være et tegn til bedring. Det kan tyde på at tiltakene i Kunnskapsløftet har hatt effekt særlig for de laveste klassetrinnene (ibid). Samtidig viser det seg at arbeidet med grunnleggende ferdigheter prioriteres i varierende grad ved ulike skoler (ibid). Elevenes grunnleggende ferdigheter gjenspeiler ikke alltid den opplæringa som foregår i klasserommet (ibid).

7.1.3 Ingen endring innen tilpasset opplæring, spesialundervisning og frafall fra videregående skole

På tross av at det meldes om bedring av resultatene for de svakeste elevene, er det ikke noen endring innen omfanget av spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det har derimot vært en markant økning i omfanget av spesialundervisning (ibid). Det er en betydelig bruk av nivådelt undervisning på tross av de negative effektene slik deling beviselig har (ibid). Denne typen organisering tilfører ikke de svakest presterende elevene bedre pedagogiske ressurser. Denne praksisen har en sosial omkostning som langt ifra kan forsvare den faglige gevinsten, snarere tvert imot (ibid). Meldingen kan heller ikke rapportere bedringer angående bruk av assistenter i spesialundervisning eller for å følge opp de svakeste elevene. Snarere tvert imot legitimerer meldingen bruk av assistenter gjennom å vise til et lovforslag som skal regulere bruken av ufaglærte, slik at de kan bidra i undervisningen på en god måte. Å bruke ufaglærte assistenter i undervisning kamuflert av at de er under «kyndig veiledning» av pedagog, er en ordning flere lærere og eksperter senere tid har ytret skepsis til. En assistent skal ikke på noen måte kunne erstatte tilstedeværelsen av en faglært pedagog. Frafallet fra videregående skole ser i hovedsak ut til å være som før, med noe mer nyansert informasjon om hvem som typisk faller fra (ibid). Tilpasset opplæring og spesialundervisning tas opp i meldingen, men på disse områdene er det ingen tegn til bedring eller endring å melde.

8 Drøfting: Spesialundervisningens problemstillinger

Vår konklusjon er at Kunnskapsløftet ikke har lyktes innen områdene spesialundervisning og tilpasset opplæring. Det vises en markant økning i antallet elever som har behov for spesialundervisning, samt en økning i bruk av segregerte organiseringsmetoder i spesialundervisningen (Nordahl og Haustätter, 2009). Kapittel 8 drøfter disse problemstillingene.

8.1 Spesialundervisning som skalkeskjul for mislykket tilpasset opplæring?

Statistikken peker fremdeles på at gutter, minoritetspråklige og elever med atferdsproblematikk er overrepresentert blant de som mottar spesialundervisning (Markussen et al. 2007). Samtidig kan det pekes på en risiko for at andre kriterier benyttes som årsak til spesialundervisning enn at eleven har et ikke-tilfredsstillende utbytte (Riksrevisjonen 2010-2011). En slik årsak kan knyttes til den pedagogiske konteksten og årsaker utenfor eleven. Dette støttes av forskning som viser til en sterk sammenheng mellom lærerens evne til å tilpasse opplæringa for den enkelte elev innenfor rammene av ordinær opplæring og spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter, 2009). At andelen spesialundervisning er så skjevt fordelt mellom kommuner og skoler støtter også denne hypotesen. Svake elever uten spesialundervisning har ikke samme mulighet til å få et tilpasset opplæringstilbud som elever med spesialundervisning (Riksrevisjonen, 2005 – 2006). Det gjør disse elevene svært sårbare i skolesystemet. En forklaring kan være at spesialundervisning blir benyttet som en måte å sikre eleven de ressurser han trenger. At rektorene i Riksrevisjonens undersøkelse (2005-2006) mente at ressursituasjonen var på et absolutt minimum for å sikre et forsvarlig opplæringstilbud, kan være med på å forklare ressursituasjonen. Nesten 50 % av rektorene mente at ressursene til rådighet for svake elever som ikke hadde vedtak om spesialundervisning, var under forsvarlighetsgrensen (ibid). Rektorene meldte om at flere kritiske forutsetninger manglet på skolene for i det hele tatt å gi tilpasset opplæring. Den samme undersøkelsen konkluderer i sammenheng med dette at det kan være en utfordring å redusere andelen spesialundervisning.

Vi mener å ha grunnlag for å stille spørsmål ved om spesialundervisning er et skalkeskjul for mislykket tilpasset opplæring.

8.2 Spesialundervisning som avlastning for læreren?

Spesialundervisning forbindes ofte med å ta elevene ut av den ordinære undervisningen og klassens fellesskap (Markussen et al. 2007). Spesialundervisning kan med andre ord forbindes med begrepet *segregering* (ibid). En skaper seg mer håndterlige elevgrupper ved å fjerne momenter som ikke passer inn i skolestøpeformen (ibid). Enkeltelever som ikke klarer å møte kravene skolen stiller, blir singlet ut, og spesialundervisning blir i mange tilfeller en kanal ut av ordinær opplæring (ibid). Samtidig viser forskning utstrakt bruk av assistenter i spesialundervisning (Markussen et al. 2007). Mange assistenter har et stort ansvar.

Det er et stort mangfold blant elevene. Det er stor variasjon i evner, talenter, interesser og forutsetninger blant skolebarna. Dette tatt i betraktning blir det straks klart at skolen utsettes for en prioriteringskonflikt. Når ressursene innenfor ordinær opplæring ikke strekker til og mål skal nås, kan det ende med at de tradisjonelt sterke elevene stilles opp mot de svake elevene.

På bakgrunn av dette, og tatt i betraktning skjevheten som råder når det gjelder hvem som mottar spesialundervisning og skjevheten mellom kommunene, mener vi at det er grunnlag for å stille spørsmål ved om spesialundervisning fungerer som avlastning for læreren.

8.3 Segregerende tiltak har ikke ønsket effekt

For noen er spesialundervisning nødvendig. Forskning viser at flere elever har effekt av spesialundervisning (Bachmann og Haug, 2006). Men måten spesialundervisning organiseres på, har sammenheng med grad av utbytte elevene får (ibid).

Undersøkelser viser at elever som mottar spesialundervisning, scorer signifikant dårligere på alle målte variabler sammenlignet med andre elever (Nordahl og Hausstätter, 2009). Trolig henger dette sammen med måten spesialundervisningen organiseres på. Forskning peker på at segregerende organisering verken har planlagt eller ønsket effekt (Bachmann og Haug, 2006). Segregerende tiltak sammenlignet med organisering i ordinær klasse reduserer sjansene for studie- og yrkeskompetanse (ibid). Forskning viser at elever taper på å gå i prestasjonssvake klasser eller grupper (ibid). I klasser hvor både prestasjonssvake og prestasjonssterke elever går sammen, og hvor det samlede prestasjonsnivået er godt, viser det seg at alle presterer

bedre og vinner på situasjonen (ibid). Fellesskapets samlede prestasjoner er av stor betydning for læring og utvikling (ibid).

Når en skal utforme tilbudet til en elev med spesialundervisning, må denne kunnskapen om læring i et fellesskap være veiledende. Opplæringstilbudet ved spesialundervisning skal utformes ut i fra elevens beste, og ikke ut i fra hva som er det letteste for læreren og organiseringen av klassen.

8.4 En skole som dyrker vinnere og tapere, har glemt rikdommen i mangfold

For elever både med og uten spesialundervisning handler grunnskolen om mer enn måloppnåelse i fag. Opplæringsloven og læreplanene oppgir som hovedmål å skape gode samfunnsborgere. En del av dette handler om identitetsdannelse. For alle mennesker er identitet viktig. Som mennesker har vi både sterke og svake sider å bidra med, men vi knytter ikke vår identitet først og fremst til våre dårlige sider. Det kan være et viktig poeng å ta med når vi stempler noen som skoletapere. En liten historie om to ulike barn kan bidra til å eksemplifisere dette:

Fjerdeklassingen Johannes er klassens desidert svakeste elev, men han er ikke nødvendigvis først og fremst en svak elev i barnas perspektiv. Når barna møtes ute til friminutt, er han er først og fremst klassens dyktigste i fotball. I gym er han uslåelig, og han er alltid førstevalg på laget. For Johannes er skole bare skole når han i friminuttene scorer mål etter mål, og gang på gang løper fra de andre spillerne opp fotballbanens langside. Heldigvis for Johannes har han både en lærer og en mor som forstår hvor viktig det er for Johannes å få lov til å være god i noe og få lov til å dyrke sin identitet ut i fra sine gode sider. Så heldig er ikke Nina. Hver gang skoleklokka ringer inn til time, vet hun at det venter en arbeidsbok med røde streker og dårlige evalueringer. Hun er bedt om å ta seg sammen og bruker derfor flere timer hver ettermiddag for å få leksene gjort. Hun jobber hardt. På tross av hard innsats kommer ikke resultatene. Nina lengter til arbeidspraksisperioden hun hadde på to uker da hun var utplassert i en barnehage. Der trivdes hun godt og fikk de beste skussmål fra sine veiledere. «Nina har en spesiell omsorg for de minste barna» sto det i evalueringen hun hadde fått med seg til skolen fra praksisen. Denne hederlige omtalen betyr lite for karakterene i norsk og matte. Den kommer ikke engang med i karakterboka. Nina forstår ikke hvordan hun kan gjøre det bedre på skolen. Hun jobber og jobber. Det eneste hun vet, er at det sannsynligvis vil se ut som om at arket blør også neste gang hun får arbeidet tilbake fra læreren. En fremtid hvor Nina er god

nok til noe kan ikke Nina fornemme. Hvorfor hun er en slik taper, vet hun ikke. Hvordan hun skal endre det, er for henne like uforståelig.

I verden utenfor skolen defineres en ut i fra en rekke andre egenskaper enn evnen til å produsere riktige svar i skoleboka. Å kunne lese og skrive er viktig, men det finnes en rekke egenskaper som kan være like viktige for elevenes fremtid. Samfunnet trenger at elever som Johannes og Nina får utvikle seg til sunne og gode samfunnsborgere med tro på at de kan bidra med noe, og at vi har bruk for deres kompetanse. I en ekskluderende praksis lærer fellesskapet ubevisst noe om grenser for aksept og ikke aksept; hvem er inn og hvem er ut, nyttig og unyttig (Goffman, 1968). En skole som produserer vinnere og tapere, har glemt dette. Skoleklasser som er åpne for alle, representerer en berikelse for klassen og klassens samlede resultat (Bachmann og Haug, 2006).

8.5 Vellykket spesialundervisning skjer innenfor rammene av fellesskapet

Det er med god grunn at det i Opplæringsloven og med Kunnskapsløftet 06 legges vekt på inkludering, tilpasset opplæring og opplæring innenfor fellesskapet. Det finnes gode og forskningsbaserte argumenter for hvorfor dette er til elevens og samfunnets beste. Et av hovedformålene med opplæringa på grunnskolen og den videregående skole er å forme gode mennesker og gode samfunnsborgere med gode verdier og holdninger. Opplæringsloven tar sikte på å skape mennesker som kan både gi til og delta i samfunnet og samfunnets felles goder. Forskning viser klare indikasjoner på at vellykket spesialundervisning er den spesialundervisning som skjer innenfor rammene av fellesskapet.

Det er derfor prinsippene om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er så viktig: det er verktøy for å nå målet om å skape gode mennesker og et godt fellesskap.

Det er behov for en reell praksisendring rundt de tradisjonelt svake elevene og de elevene som har innvilget spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter, 2009 og Markussen et al.,2007). Per nå er status at både lovverk og læreplanverk muliggjør og legitimerer en tradisjonell praksis rundt svakere elever og elever med spesialundervisning (ibid). Tradisjonell praksis vil ofte si segregerende organisering.

Status virker å være at skolen i utgangspunktet ikke er til for elever med særskilte behov (Nordahl og Hausstätter, 2009). Skolen møter store utfordringer i Kunnskapsløftets fokus på skolefaglige prestasjoner satt opp mot prinsippene om inkludering og likeverd (ibid). Skolen

står ovenfor en alvorlig prioriteringskonflikt⁷. Når ressursene som er tilgjengelig innen for rammen av ordinær opplæring skal fordeles, kan det se ut til at det ikke er nok til alle. I fordelingskonflikten viser det seg at det er skolefaglige prestasjoner som står sterkest (Kunnskapsdepartementet, 2013). Bruk av spesialundervisning kan være et forsøk på å løse denne konflikten.

⁷ Det har blitt påpekt for oss at det kan drøftes hvorvidt skolen står ovenfor en *prioriteringskonflikt* eller en bipolar *verdikonflikt* med to motstridende verdier (Jenssen, 1998).

9 Oppsummering: hvordan gir teoridelen svar på avhandlingens problemstilling?

Både under Reform 97 og Reform Kunnskapsløftet 2006 kan en argumentere for at tilpasset opplæring og spesialundervisning har mislyktes. Det er en skjev fordeling når det gjelder hvem som er mottakere av spesialundervisning, og mellom ulike kommuner, og disse forskjellene lar seg ikke forklare av tilfeldig variasjon. Det tyder på at spesialundervisning blir brukt av andre årsaker enn årsaker direkte knyttet til elevens særlige behov. Det kan tyde på at en generell mangel på ressurser i skolesektoren er et hinder for at tilpasset opplæring skal kunne lykkes etter intensjonene i Opplæringsloven og Kunnskapsløftet. Med ressurser menes alt fra lærerens kompetanse og evne til å tilpasse, mengde ressurser fordelt på antallet elever og skolens/ kommunens kunnskap om og evne til etterlevelse av kravene i Opplæringsloven. Ting kan tyde på at skolene sørger for disse ressursene ved å ty til spesialundervisning.

Skolene mangler et forsvarlig system jamfør Opplæringslovens § 13-10 som har evne til å avdekke forhold som er i strid med lovverket og forskriftene, og kan sette i verk riktige og gode tiltak som sørger for at loven og forskriftene blir oppfylt der det er nødvendig. Det medfører en risiko for at lovbrudd ikke oppdages og korrigeres. Til syvende og sist går dette ut over eleven og elevens rettssikkerhet. Eleven har et svakt vern mot å få et ikke-tilfredsstillende utbytte og et uforsvarlig opplæringstilbud. Det kan virke som om at det råder tilfeldigheter hva angår om eleven får tilfredsstillende hjelp.

Ved kontroll av sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak om spesialundervisning er typiske funn at disse ikke er tilfredsstillende. Innholdet er ufullstendig, utydelig og tvetydig. Det fremkommer ikke klart hvilket opplæringstilbud som er regnet som forsvarlig for eleven. Innholdet i disse dokumentene, som senere skal danne grunnlag for IOP, er mangelfullt. Det viser seg å være omfattende svakheter i etterlevelsen av saksbehandlingsreglene knyttet til tildeling, planlegging og oppfølging av spesialundervisningstilbudet i grunnskolen. Innholdet i IOP viser seg å ha samme mangler som sakkyndig vurdering og enkeltvedtak.

Elever med spesialundervisning har risiko for ikke å få et likeverdig opplæringstilbud på grunn av de mange mangler og svikt i saksbehandlingskjeden og i lovpålagte oppgaver og

funksjoner knyttet til spesialundervisning. Selv om retten til spesialundervisning er en individuell rettighet og en lovbunden utgift, er det avdekt spesialundervisning som avslås med begrunnelse i økonomiske hensyn. Undersøkelsene viser at skoleeier i svak grad etterlever regelverket som gjelder for saksbehandling og utøvelse av spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2006). Når det i disse undersøkelsene er avdekt mangelfulle, utydelige og tvetydige sakkyndige vurderinger, enkeltvedtak og individuelle opplæringsplaner, er det klart at Opplæringslovens krav til innhold i disse dokumentene ikke oppfylles. Undersøkelsene har avdekt forhold som gir grunn til å anta at det i noen tilfeller hersker vilkårlighet i hvilket opplæringstilbud eleven får. Undersøkelsene gir ikke grunnlag for å si noe om hvilket tilbud den enkelte elev faktisk får, men når forståelsen og håndhevelsen av lovverket viser seg å være så svak, er det rimelig å forvente at dette også gjelder i praksis.

Vår konklusjon er at det rimelig å anta at avhandlingens problemstilling kan verifiseres. På bakgrunn av de forskningsresultater vi har belyst viser det seg at elevens individuelle opplæringsplan (IOP) ikke alltid oppfyller minimumskravene i Opplæringsloven.

Gjennom dokumentanalyse vil vi i det følgende analysere og drøfte problemstillingen videre.

Del 3: Metode

10 Metode

I metodekapittelet gjør vi rede for de forskningsmessige valg vi har tatt, forskningsprosessen og egen vurdering av avhandlingens kvalitet, validitet og reliabilitet. Her vurderer vi også etiske problemstillinger vi underveis har møtt på.

10.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den endelige problemstillingen ble til etter at vi hadde studert nyere forskningslitteratur på området spesialundervisning. Gjennomgangen ga oss hypotesen om at individuelle opplæringsplaner ikke oppfyller Opplæringsloven. Vi formulerte derfor hypotesen:

Elevens individuelle opplæringsplan oppfyller ikke minimumskravene i Opplæringsloven og inneholder så store mangler at det fører til vilkårlighet i elevens opplæringstilbud.

Det ligger ikke i de sosiale vitenskapers natur å skulle gi entydige og allmenngyldige svar på sosiale fenomener og problemstillinger. En kvalitativ studie som denne har heller ikke til hensikt å gi denne typen svar. Hensikten med at problemstillingen er formet som en påstand er å belyse, utforske og argumentere omkring saken med påstanden som utgangspunkt.

Avhandlingen vår søker samtidig noen svar. Av problemstillingen har vi derfor utledet følgende forskningsspørsmål:

Hva karakteriserer IOP i forhold til elevens rett til et forsvarlig opplæringstilbud med utgangspunkt i elevens særlige behov?

Hva karakteriserer IOP i forhold til elevens begrepsforståelse og læringsforutsetninger?

Kan manglende forankring i elevens særlige behov forklare variasjon i IOP-enes helhetlige kvaliteter?

Hva karakteriserer IOP i forhold til minimumskravene i Opplæringsloven med forskrifter?

Hva karakteriserer IOP i forhold til elevens rett til et forsvarlig opplæringstilbud?

Hva karakteriserer IOP i forhold til elevens rett til et tilfredsstillende utbytte av opplæringa?⁸

Med disse søker vi å finne noen karakteristiske trekk som kan bidra til å gi svar på hvordan innholdet i individuell opplæringsplan møter kravene i Opplæringsloven.

10.2 Forskningsdesign og metodevalg

For å få innsikt i innholdet i dokumentet IOP er kvalitativ metode og dokumentanalyse et naturlig valg.

Metoden vi har brukt er strukturert dokumentanalyse. Analysen er strukturert ved hjelp av et analyseinstrument hvor vi har operasjonalisert sentrale variabler. Variablene bygger på Utdanningsdirektoratets egne tilrådninger og krav om hva som er en god IOP og innholdet i Opplæringsloven. Variablene vi har benyttet, er basert på drøftinger og redegjørelser vi har presentert i teoridelen. Målet med å benytte en strukturert form er å sikre et godt sammenligningsgrunnlag mellom de ulike IOP-ene analysen bygger på.

Analyseinstrumentet har vært et viktig arbeidsverktøy gjennom hele prosessen og danner grunnlaget for de funn som presenteres. Analyseinstrumentet viser hvordan vi har operasjonalisert og forstått de ulike kriterier og krav til innhold i IOP fra et juridisk ståsted og et pedagogisk ståsted.

10.3 Studiens rammer og bidrag

Gjennom analyse av dokumentet IOP kan vi ikke få kunnskap om eleven faktisk får en forsvarlig opplæring og et tilfredsstillende utbytte av opplæringa som er planlagt i elevens IOP. Uten å ha møtt og vurdert hver enkelt elev, vil vi heller ikke kunne svare på om målene og metodene som er beskrevet i IOP-en, virkelig er realistiske og tilfredsstillende for den aktuelle eleven. En dokumentanalyse kan kun fortelle noe om ulike kvaliteter knyttet til dokumentet IOP. Analysen kan kun gjøre konklusjoner om hvordan IOP som tekstlig dokument danner grunnlag for et forsvarlig opplæringstilbud og grunnlag for evaluering av elevens læringsutbytte av dette tilbudet.

⁸ Spørsmål 5 og 6 ligner hverandre og en kan tenke at disse kan slås sammen. Vi har valgt å skille disse to da ”forsvarlig opplæringstilbud” skal vedtas i enkeltverdtaket. Retten til et tilfredsstillende utbytte er knyttet til det utbytte eleven faktisk får og til elevens måloppnåelse i opplæringstilbudet han får. IOP er et verktøy for å sørge for et tilfredsstillende utbytte i det opplæringstilbudet eleven får.

Gjennom arbeid med prosjektet har vi ikke kunne finne noen lignende prosjekter av relevans for analysearbeidet. Vi har derfor ikke hatt noen forutsetninger på forhånd til å etablere en beredskap for bearbeiding og sortering av data. Dette arbeidet har vi måtte gjøre som en del av prosessen. Rammebetingelsene har derfor satt en begrensning for hvor dypt inn i analysen vi har hatt anledning til å gå. Vi ser at det helt klart er et større potensial og behov for en mer omfatte og dypere studie innen samme problemstilling enn det vi har hatt mulighet til å gjennomføre.

Vi håper dette prosjektets resultater kan bidra som en forstudie til nye lignende prosjekter. Den kunnskap vi sitter igjen med etter dette prosjektet, danner et grunnlag for videre arbeid innen samme problemstilling og viser et tydelig behov for å gå spesialundervisning og IOP nærmere i sømmene.

10.4 Innsamling av data

Data i studien består av 12 individuelle opplæringsplaner. Disse har vi samlet inn med hjelp av ulike PPT-kontor i Nord-Norge. PPT-kontorenes rolle har vært å videreforme kontakt med foresatte som har vært villige til å delta i studien via sitt barns IOP. Foresatte har blitt invitert til å delta i studien via en skriftlig forespørsel. Denne ligger vedlagt avhandlingen. De som har samtykket til å delta i prosjektet har gjort dette ved å signere på en samtykkeseddel. Samtykkeseddelen inneholder nødvendig informasjon for informert samtykke. Denne er også vedlagt avhandlingen. Samtykkeseddelen er så sendt signert enten direkte til oss eller via det aktuelle PPT-kontoret via post eller mail.

Gjennom forespørselen om å delta i studien har vi redegjort for hva studien innebærer, og hvordan resultater vil bli publisert. Vi har også gjort rede for at det er frivillig å delta, og at samtykket til å delta når som helst kan trekkes tilbake.

En viktig del av avtalen i samtykket om å delta i studien og samarbeidet med de ulike PPT-kontor, innebærer at vi ikke kan formidle noen form for identifiserende opplysninger som kan bidra til å identifisere kommune, skole eller elev.

Kontakten med de ulike PPT-kontorene har blitt opprettet delvis gjennom vårt eget kontaktnettverk, men også gjennom forespørsler til ukjente PPT-kontor. Vi har vært avhengig av velvillighet hos den enkelte PPT-ansatt i tillegg til tillatelse hos lederen på det aktuelle PPT-kontor for å få samlet inn den ønskede data. Vi har derfor ikke hatt anledning til å gjøre

et tilfeldig utvalg av samarbeidende PPT-kontor. Vi har måttet takket ja til de samarbeidene vi har fått til.

Vi har forsøkt å samle inn data via tilfeldig utvalgte skoler. På tross av kontakt med et stort antall skoler, har samtlige skoler valgt å avstå deltakelse i studien.

10.5 Utvalg

Utvalget består av 12 IOP-er fra ulike kommuner i Nord-Norge. Både store og små kommuner er representert, samt både by og landskoler. Vi vet ikke hvilke IOP-er som kommer fra hvilke kommuner og skoler.

Siden kontakt har blitt videreformidlet via PPT-kontor, har vi ikke hatt kontroll over at informantene er valgt tilfeldig. Vi har valgt å inkludere alle 12 IOP-er som vi har fått tilgang til. Det er derfor en mulighet for at utvalget kan ha en skjevhet mot for eksempel IOP-er med manglende innhold. Våre kontakter i PPT opplyser imidlertid selv at forespørslene er tilfeldige.

Vi kan ikke utelukke at noen foresatte har samtykket til å delta i studien fordi de ikke er fornøyd med skolens innsats ovenfor deres barn. Dette kan ha gjort utvalget vårt skjevt. Det er derfor mulig at utvalget IOP-er vi sitter med, ikke representerer gjennomsnittskvaliteten for landets IOP-er. Vi mener likevel at utvalget er nyttig og utgjør et godt grunnlag for læring om kvaliteter i IOP og IOP som en sikkerhet for forsvarlig opplæring av elever med spesialundervisning.

10.6 Dokumentanalyse

10.6.1 Dokumentenes autenticitet

I forbindelse med en dokumentanalyse er det relevant å vurdere om dokumentet er ekte og pålitelig.

De 12 dokumentene som danner datagrunnlaget er samlet inn via ulike PPT-kontor med samtykke fra elevens foresatte. Dokumentet er så videreformidlet direkte fra PPT-kontoret. Det er i så måte ingen grunn til å tvile på dokumentenes autenticitet eller ektehet.

Dokumentene i vårt datamateriale er ikke originaldokument, men en kopi av originaldokumentet. Muligheten for at det mangler sider eller informasjon knyttet til planen er

derfor til stede. Vi regner likevel det som usannsynlig da alle dokumentene vi har tilgang til, inneholder en egen definert forside, sammenhengende innhold og en tydelig avslutning.

10.6.2 Å tolke innholdet i dokumentet

En dokumentanalyse gjøres ved å tolke innholdet i dokumentet. Å tolke er å *produsere* et begrep om det som foregår eller fremkommer av det som tolkes (Aase og Fossåskaret, 2007). Tolkning har med andre ord et sterkt subjektivt preg. En tolkning gjort av to ulike forskere kan i så måte ha to helt ulike uttrykk og konklusjoner, basert på hvilket fokus, bakgrunn og forhåndsdefinerte forståelser forskeren tar med seg som sitt utgangspunkt inn i analysen (ibid). De resultater vi har kommet fram til i avhandlingen er et produkt av vår tolkning. Det er derfor relevant å påpeke dette perspektivet og si noe om dokumentanalyse i denne avhandlingen.

I analysen gjør vi en systematisk og strukturert tolkning av de *kvaliteter* vi finner i dokumentet. Disse kvalitetene har vi utledet med hjelp av variablene i analyseinstrumentet. Vi har så forsøkt å sortere og kategorisere kvalitetene som tendenser vi ser går igjen. Kategorier er som beholdere vi kan plassere funnene i (Aase og Fossåskaret, 2007). Kategorier er et produkt skapt av forskeren som er basert på forskerens forståelse av hvordan materialet kan sorteres på en mest mulig hensiktsmessig måte (ibid). Ulike forskere kan derfor sortere det samme materialet i ulike kategorier.

For å redusere risikoen for at resultatet bærer for sterkt preg av subjektivitet, har vi gjort noen grep for å sikre åpenhet. Vi har blant annet forsøkt å presentere funn med så konkrete beskrivelser som mulig. Vi har også valgt å inkludere analyseinstrumentet i metodekapittelet slik at leseren kan se de variabler som er lagt til grunn for analyse.

10.7 Veiledning til analyseinstrumentet og gjennomgang av analysearbeidet

Det følgende er å regne som en veiledning til gjennomføringen av analysen og bakgrunn for valg av analysekriterier. Tabellen viser en oversikt over de tema, heretter kalt temavariabler, som undersøkelsen tar for seg. Under hvert tema hører til en rekke analysekriterier, heretter kalt kriterievariabler. Disse vil bli presentert i de påfølgende avsnitt. Redegjørelse for og argumentasjon for valg av temavariabler og kriterievariabler er utarbeidet der vi mener det er behov for en utredning.

Tabell 10.1 Temavariabler og forskningsspørsmål

Temavariabler	Forskningsspørsmål knyttet til temavariablene
1. Pedagogisk forankring og forankring i elevens særlige behov for tilpasset opplæring	<ul style="list-style-type: none"> - Hva karakteriserer IOP i forhold til elevens rett til et forsvarlig opplæringstilbud med utgangspunkt i elevens særlige behov? - Hva karakteriserer IOP i forhold til elevens begrepsforståelse og læringsforutsetninger? - Kan manglende forankring i elevens særlige behov forklare variasjon i IOP-enes helhetlige kvaliteter?
2. Loven og forskriftenes minimumskrav til innhold i IOP. - mål for opplæringa - innhold i opplæringa - organisering av opplæringa	<ul style="list-style-type: none"> - Hva karakteriserer IOP i forhold til minimumskravene i opplæringsloven med forskrifter? - Hva karakteriserer IOP i forhold til elevens rett til et forsvarlig opplæringstilbud? - Hva karakteriserer IOP i forhold til elevens rett til et tilfredsstillende utbytte av opplæringa?
3. Lovens øvrige bestemmelser om å ivareta elevens helse, miljø og sikkerhet.	<ul style="list-style-type: none"> - Hva karakteriserer IOP i forhold til ivaretagelse av bestemmelser vedrørende elevens helse, miljø og sikkerhet?
4. Nøkkelelementer i en god plan.	<ul style="list-style-type: none"> - Hva karakteriserer IOP i forhold til minimumskravene i opplæringsloven?

10.7.1 Pedagogisk forankring og forankring i elevens særlige behov for tilpasset opplæring

Elevens særlige behov er utgangspunktet for at eleven er innvilget spesialundervisning og at eleven skal ha en IOP. Eleven har ikke hatt tilfredsstillende utbytte av det ordinære

opplæringstilbudet, og ordinært opplæringstilbud regnes derfor ikke som et forsvarlig opplæringstilbud for eleven. Et forsvarlig opplæringstilbud for eleven er et opplæringstilbud hvor eleven får de særlige tilpasningene eleven har behov for, for at eleven skal få tilfredsstillende utbytte av opplæringa.

Et opplæringstilbud basert på elevens særlige behov må bygge på en forståelse av elevens særlige behov. Elevens særlige behov er konkrete og er knyttet konkret til individets situasjon. Å angi en diagnose er derfor ikke tilfredsstillende (Utdanningsdirektoratet, 2009). Elevens særlige behov varierer fra elev til elev uavhengig av diagnosenavn og gir ulike utslag både faglig og sosialt. Ulike skoler, klasser og lærere påvirker også hvordan de særlige behov gir utslag. Vansker med å konsentrere seg i store grupper, vansker med å gjennomføre en oppgave uten hjelp til å holde fokus, vansker med å forstå abstrakte begreper, svekket korttidsminne, finmotoriske vansker eller vansker med å forstå det sosiale samspillet er eksempler på konkrete angivelser av elevens problemområder. Bevissthet rundt de konkrete problemområdene eleven har, danner grunnlaget for å analysere hvilke faglige og/ eller sosiale konsekvenser problemområdene har eller kan få. Først når en vet konkret hvilke faglige eller sosiale konsekvenser et problemområde har for eleven, vet en hvilke tiltak eleven har behov for. Først når dette er på plass, har en et grunnlag for å vurdere hva som er å regne som et forsvarlig opplæringstilbud for eleven, og en er i stand til å føre opp mål, innhold og organisering i elevens IOP.

En analyse av elevens læringsforutsetninger er et sentralt utgangspunkt for å være i stand til å vurdere et forsvarlig opplæringstilbud. Elevens mestring, motivasjon og trivsel er en sentral forutsetning for læring. Eleven som har fått innvilget spesialundervisning, er ofte på minussiden når det gjelder opplevelse av mestring med de konsekvenser dette ofte har for motivasjon, trivsel, læring og utvikling. En konkret tilnærming til elevens mestring er ofte nøkkelen for å starte en positiv læringsspiral.

Dersom en IOP mangler en forståelse av elevens særlige behov og individuelle utgangspunkt for læring, vil det kunne gi utslag i en manglende pedagogisk forankring. Planen står i risiko for å bli overflatisk. Dette igjen kan gi utslag i at opplæringstilbudet ikke oppfyller kravet om forsvarlighet og dermed ikke sørger for at eleven får reelle muligheter til et tilfredsstillende utbytte av opplæringa. Planer for opplæring som ikke passer den aktuelle eleven, kan få konsekvenser som manglende progresjon og utvikling, følelse av og stange hodet i veggen og

manglende forståelse for det ansvaret læreren har for å sørge for treffsikre og riktige tiltak for den aktuelle elev.

Analysen tar utgangspunkt i denne argumentasjonen for å undersøke IOP-enes kvaliteter knyttet opp mot elevens rett til et forsvarlig opplæringstilbud med utgangspunkt i elevens særlige behov. Kan manglende forankring i elevens særlige behov forklare variasjon i IOP-ens helhetlige kvaliteter?

Følgende kriterievariabler skal legges til grunn i analysen av pedagogisk forankring og forankring i elevens særlige behov for tilpasset opplæring:

Tabell 10.2 Kriterievariabler for analyse av pedagogisk forankring og forankring i elevens særlige behov.

1. I hvilken grad beskriver IOP-en elevens problemområder/ særlige behov?
2. I hvilken grad tar IOP-en høyde for/ vurderer faglige konsekvenser av elevens problemområder/ særlige behov?
3. I hvilken grad tar IOP-en høyde for/ vurderer sosiale konsekvenser av elevens problemområder/ særlige behov?
4. I hvilken grad tar IOP-en høyde for/ vurderer hvordan eventuelle sosiale eller faglige konsekvenser av elevens problemområder/ særlige behov kan forebygges?
5. I hvilken grad tar IOP-en høyde for/ vurderer hvordan eventuelle sosiale eller faglige konsekvenser av elevens problemområder/ særlige behov kan tilrettelegges/ kompenseres for?
6. I hvilken grad tar IOP-en høyde for/ vurderer elevens læringsforutsetninger med tanke på mestring, motivasjon og trivsel?
7. I hvilken grad tar IOP-en høyde for/ vurderer elevens læringsforutsetninger med tanke på hva eleven mestrer alene, med hjelp og hva som er realistisk å strekke seg etter (utviklingssonen)?
8. I hvilken grad tar IOP-en høyde for/ vurderer elevens læringsforutsetninger med tanke på elevens begrepsforståelse?
9. I hvilken grad tar IOP-en høyde for/ vurderer elevens læringsforutsetninger med tanke på elevens situasjon som helhet?

10.7.2 Loven og forskriftenes krav til innhold i IOP

Argumentasjon for kriterievariablene for loven og forskriftenes krav til innhold i IOP mener vi er tilstrekkelig redegjort for via avhandlingens teorikapittel og vil ikke bli presentert her av hensyn til gjentakelser.

Følgende kriterier skal legges til grunn i analysen av mål i opplæringa:

Tabell 10.3Kriterievariabler for analyse av mål i opplæringa.

10. Inneholder planen tydelige hovedmål som viser hva opplæringa sikter mot i opplæringsperioden planen gjelder for?
11. I hvilken grad viser opplæringsmålene hvilke kunnskap og kompetanse eleven skal sitte igjen med etter opplæringsperioden?
12. I hvilken grad inneholder planen delmål som viser hvordan hovedmålene gradvis skal nås?
13. I hvilken grad inneholder planen mål/ delmål som viser til en naturlig og ønsket progresjon mot hovedmålene?
14. Virker målene å være realistisk for eleven de gjelder for?
15. Gir hovedmålene noe å strekke seg mot?
16. Hva karakteriserer IOP-ens ambisjonsnivå på vegne av eleven?
17. I hvilken grad gir målene grunnlag for entydig, reell og konstruktiv vurdering av måloppnåelse?
18. Angir IOP-en om målene avviker fra eller samsvarer med målene i ordinær opplæring?

Følgende kriterier skal legges til grunn i analysen av innhold i opplæringa:

Tabell 10.4Kriterievariabler for analyse av innhold i opplæringa.

19. Inneholder planen en beskrivelse av innhold i opplæringa?
20. I hvilken grad viser beskrivelsen av innholdet i opplæringa hvordan mål i opplæringa skal nås?
21. I hvilken grad samsvarer innholdet i opplæringa med mål i opplæringa?
22. I hvilken grad er innholdet i opplæringa tilstrekkelig for å nå målene i opplæringa?
23. I hvilken grad fremkommer det hva eleven skal arbeide med og hva som dermed skal være elevens opplæringstilbud?
24. I hvilken grad angis det hvilke vanskegrad eller omfang arbeidet eleven skal gjøre skal ha?
25. I hvilken grad definerer IOP-en elevens behov for tilpasning av innholdet i opplæringa?
26. Angir IOP-en om innholdet avviker fra eller samsvarer med innholdet i ordinær opplæring?

Følgende kriterier skal legges til grunn i analysen av organisering av opplæringa:

Tabell 10.5Kriterievariabler for analyse av organisering av opplæringa.

27. Beskriver planen hvilke tiltak som kan tas inn som organiseringsmåter?
28. Beskriver planen bruk av tid i ulike fag/ områder og organiseringer?
29. Beskrives tid som hele klokketimer?
30. Beskriver planen hvordan en skal bruke personalressurser i organiseringen?
31. Beskriver planen hvilken fagkompetanse som skal benyttes som ressurs i opplæringa av eleven?
32. Er den planlagte fagkompetansen tilstrekkelig for å sikre eleven et tilfredsstillende utbytte?
33. Beskriver planen hvilke læremidler, strategier eller læringsaktiviteter som skal benyttes?
34. Beskriver planen hvilket læringsutstyr som skal benyttes?
35. Beskriver planen total tid som skal brukes til spesialundervisning?
36. Beskriver planen hvor mye tid og når eleven skal ha en til en undervisning?
37. Beskriver planen hvor mye tid og når eleven skal ha i en mindre gruppe?
38. Beskriver planen hvor mye tid og når eleven skal være sammen med sin basisgruppe?
39. Beskriver planen hvilke personalressurser som skal være tilgjengelig for eleven i de ulike organiseringene?
40. Inneholder planen en vurdering angående behov for en til en undervisning eller andre mulige stigmatiserende/ekskluderende tiltak mot elevens behov for å tilhøre fellesskapet?
41. Inneholder planen en vurdering av fordeler og ulemper med de ulike organisatoriske løsningene?
42. Inneholder planen en vurdering av elevens behov for struktur og forutsigbarhet, og hvordan dette skal ivaretas?
43. Inneholder planen en vurdering av hvordan en skal ivareta behovet for samspill og kommunikasjon med elevens basisgruppe?
44. Inneholder planen beskrivelse av eventuelle behov for fysiske tilrettelegginger på skolen?
45. Inneholder planen beskrivelse av behov for eventuelle særskilte læringsmidler som for eksempel ASK eller datamaskin?
46. Inneholder planen beskrivelse av behov knyttet til eventuell annen særskilt bistand som fysioterapeut, synspedagog eller annen kompetanse som normalt ikke ligger under skolen, men som eleven kan ha rett på gjennom enkeltvedtaket?

Den samlede vurderinga av IOP-ens kvaliteter knyttet opp til mål, innhold og organisering av opplæringa må til sammen utgjøre et entydig grunnlag for å vurdere:

- Hva som er planlagt som et forsvarlig opplæringstilbud for eleven
- Hva eleven skal sitte igjen med av kunnskap og ferdigheter etter endt opplæring
- Om eleven har fått opplæringstilbudet eller ikke
- Om eleven har nådd de definerte målsetninger eller ikke
- Om eleven har fått et tilfredsstillende utbytte av opplæringa eller ikke
- Om det er behov for justering av opplæringstilbudet

10.7.3 Lovens øvrige bestemmelser om å ivareta elevens helse, miljø og sikkerhet (HMS)

Loven krever at skolen arbeider aktivt og kontinuerlig med skolemiljø og HMS. Særlig krever loven at skolen motarbeider all form for diskriminering. Elever i spesialundervisning har en beviselig høyere risiko for å oppleve lavere trivsel, ekskludering, stigmatisering og mobbing på skolen. Det er derfor interessant i denne sammenheng å se nærmere på i hvilken grad skolen ivaretar Opplæringslovens øvrige bestemmelser og rettigheter i elevens IOP.

Opplæringsloven krever at alle elever skal oppleve en skolehverdag preget av inkludering, tilhørighet til fellesskapet og likeverdighet. Som hovedregel skal all opplæring foregå innenfor rammene av elevens basisgruppe, også når det gjelder elever med spesialundervisning. Analysen skal vurdere i hvilken grad disse hensyn reflekteres i elevens IOP.

Følgende kriterier skal legges til grunn i analysen av lovens øvrige bestemmelser om å ivareta elevens helse, miljø og sikkerhet (HMS):

Tabell 10.6 Kriterievariabler for analyse av lovens øvrige bestemmelser om å ivareta HMS.

- | |
|--|
| <p>47. I hvilken grad beskriver IOP-en samordning mellom elevens opplæring og ordinær undervisning?</p> <p>48. Hva karakteriserer IOP-en i forhold til elevens rett til et inkluderende fellesskap?</p> <p>49. Hva karakteriserer IOP-en i forhold til elevens rett til å tilhøre sin basisgruppe?</p> <p>50. I hvilken grad vurderer IOP-en elevens behov for særskilte tilpasninger VS stigmatiserende effekter av spesialundervisning?</p> <p>51. I hvilken grad gir organiseringen av opplæringstilbudet eleven en reell mulighet til å oppleve inkludering og deltakelse i fellesskapet?</p> <p>52. I hvilken grad tar IOP-en høyde for problematikken rundt spesialundervisning og risiko for stigmatisering, mobbing, lavere trivsel og ekskludering?</p> |
|--|

10.7.4 Nøkkelementer i en god plan

Utdanningsdirektoratet stiller egne kriterier til hvordan en god IOP er utformet. Disse kriterievariablene er hentet fra veilederen *Spesialundervisning. Veileder til Opplæringsloven og spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* utgitt av Utdanningsdirektoratet (2009).

Disse kriterievariablene bidrar til en helhetlig vurdering av IOP-ene.

Følgende kriterier skal legges til grunn i analysen av nøkkelementer i en god plan:

Tabell 10.7 Kriterievariabler for analyse av nøkkelementer i en god plan.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">53. Har planen en enkel form?54. Er planen lett å forstå? (lett å forstå hvilket opplæringstilbud eleven skal ha)55. Har planen en logisk og pragmatisk oppbygging?56. Viser planen en helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud?57. Gir planen et godt grunnlag for å evaluere og kontinuerlig gjøre nødvendige endringer i opplæringa? |
|--|

10.7.5 Gjennomføring av analysen

For hver kriterievariabel som vurderes i den enkelte IOP, er det notert ned en kommentar som kvalitativt beskriver hvordan den enkelte IOP møter kriterievariabelen med utgangspunkt i:

- Grad av oppfyllelse
- Kvaliteter/ trekk som beskriver hvordan den enkelte IOP oppfyller kriteriet, eller hvordan eventuelle mangler fremstår

Disse kommentarene som karakteriserer IOP-en, danner sammenligningsgrunnlaget mellom de ulike IOP-ene. Disse har vært utgangspunkt for kategoriseringen.

Resultatene av analysen presenteres på en likhetsskala på ordinalnivå hvor følgende begreper for kriterieoppfyllelse benyttes:

Tabell 10.8 Beskrivelse av likhetsskala.

Begreper for kriterieoppfyllelse	Beskrivelse
Oppfyller kriteriene i tilfredsstillende grad	Oppfyller alle kriterier på en tydelig og entydig måte
Oppfyller kriteriene i manglende grad	Oppfyller de fleste kriterier i det vesentlige, men inneholder hull og er preget av å være overflatisk og tvetydig.
Oppfyller kriteriene i mer manglende grad	Oppfyller flere kriterier, men inneholder hull i vesentlige områder. Kriterieoppfyllelsen er svak og dokumentet danner et svakt grunnlag for å evaluere elevens opplæringstilbud og måloppnåelse.
Oppfyller kriteriene i svært manglende grad	Inneholder flere vesentlige mangler og oppfyller kriteriene i svært manglende grad. Gir ikke grunnlag for å vurdere forsvarlighet eller måloppnåelse.
Oppfyller ikke kriteriene	Oppfyller ingen av kriteriene.

Begrepene må sees i sammenheng med resultatene som kvalitativt beskriver hvordan IOP-en oppfyller kriterievariablene. De ulike tema som analyseres, har gitt ulike resultater. Derfor er resultatene fra noen tema presentert på en likhetsskala med tre nivåer og noen på en skala med fem nivåer. Dette for å møte det ulike behovet for kategorisering vi møtte.

10.8 Vurdering av undersøkelsens kvalitet, validitet og reliabilitet

I løpet av metodekapittelet viser vi til svakheter og styrker ved valg av metode og i innsamling av data som gir oss begrensninger og setter rammer for hvilket svar vi kan gi på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Mulighet for skjevhet i innsamlet datamateriale, manglende kontroll over hvem som er invitert til å delta i studien, og kunnskap om hva som faktisk er praksisen rundt den enkelte elev med IOP, er begrensninger vi har tatt opp.

Vi har også vist til de begrensninger som ligger i det å produsere tolkninger og begreper om de funn som er gjort.

På grunn av den sensitivitet som ligger i dokumentene vi har samlet inn som datagrunnlag, har vi valgt å begrense leserens innsyn i de dokumentene som er analysert. Av plasshensyn, avhandlingens størrelse og hensyn til kommune, skole og elev IOP-en er knyttet til, gjennomgår vi heller ikke hver IOP individuelt. Dette er hensyn vi har sett nødvendighet og forpliktelse til å ta. Vi ser at dette kan begrense studiens åpenhet.

For å kompensere for disse mulige problemene har vi:

- Forsøkt å tydeliggjøre hvilken teoretisk ramme vi opererer innenfor og hvordan vi forstår de ulike teorikildene vi har brukt. Vi skiller mellom bruk av lov, politiske og verdiladd teori, pedagogisk teori og eget ståsted.
- Forsøkt å vise hvordan vi har gått fram for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene og redegjort for hvordan forskningsprosessen har foregått.
- Viser til hvilke analysekriterier og resonnement som er lagt til grunn.
- Knyttet kriterievariablene til teori i teorikapittelet.
- Gitt en grundig beskrivelse av hva som karakteriserer den enkelte IOP så nøyaktig som vi mener nødvendig for å eksemplifisere de funn vi har gjort.
- Forsøkt å verifisere resultatene våre ved hjelp av resultater utgått fra forskningsbasert teori.

Som støtte til studien har vi forsøkt å vise hvordan tidligere forskning på spesialundervisning og tilpasset opplæring bidrar til å ramme inn studien vår og støtter de resultatene vi har kommet fram til.

Et problem for validiteten av studien er de ulike IOP-enes mangeartede løsninger, formuleringer og kvaliteter som kan gjøre tolkning og sammenligning vanskelig. På grunn av analyseinstrumentets strukturerte form har det likevel latt seg gjøre å sammenligne karakteristikk og gjennomgående trekk.

Når det gjelder reliabilitet har vi allerede påpekt at studien ikke har som formål å si noe om praksis, men fokuserer på juridiske og pedagogiske kvaliteter i dokumentet IOP. Det ligger til grunn at utvalget er relativt lite (12 IOP-er).

10.9 Etiske betraktninger

For barnet som er tilknyttet IOP-en og barnets foresatte kan informasjon som fremkommer i barnets IOP, være sensitiv. En IOP kan inneholde informasjon som dokumenterer barnets annerledesheter og svakheter. I tillegg fremkommer ofte barnets fulle navn, adresse og fødselsdata. Alt dette er informasjon med stor sensitivitet. For skolen kan det oppleves ubehagelig at andre har innsyn i dokumentet, særlig dersom det inneholder mangler eller er knyttet til en sak skolen opplever som vanskelig. Dette inntrykket fikk vi styrket da mange skoler som ble forespurt om å bidra i studien, avsto invitasjonen på grunn av nettopp dette. For å ivareta de etiske utfordringer som kommer med sensitiviteten av dokumentets innhold, har vi fått sensurert all informasjon om barnets navn, kjønn, skole, kommune, fødselsdato eller andre identifiserende opplysninger som fremkommer av dokumentet. Denne sensureringen er gjort før kopiering på det aktuelle PPT-kontor. Eventuell informasjon om barnets vansker og utfordringer er beholdt for å ikke miste viktig informasjon som inngår i elevens IOP. Et annet grep vi har gjort for å sensurere, er ikke å benytte informasjon om kommune, område eller hvorvidt skolen ligger i en by - eller utkantkommune. For å forhindre gjenkjennelse av enkeltdokument presenteres resultater kun i kategorier av karakteristikk og tendenser. Det er derfor også lagt lite vekt på å sitere fra enkeltdokumenter for å eksemplifisere tendensene vi beskriver. Vi har isteden forsøkt å vise med eksempel hvordan teksten typisk utformes i de ulike IOP-ene uten at dette kan knyttes til et enkelt dokument på grunn av skrivemåte eller stil. Et annet etisk dilemma er at barnet som er knyttet til IOP-en ikke selv har samtykket til å delta i studien. Samtykket er gjort av elevens foresatte.

Vi ser at studiens verdi ville økt dersom de analyserte IOP-ene var vedlagt avhandlingen. Dette ville økt både reliabilitet og validitet. Av etiske årsaker har vi vurdert det til at IOP-ene ikke kan vedlegges. IOP-ene vil kunne gjenkjennes og knyttes til både kommune og skole. I verste fall vil de kunne knyttes til en enkelt elev av de som kjenner til kommunens eller skolens IOP-praksis og som kjenner til elevene på den aktuelle skolen. Å vedlegge IOP-ene vil derfor være et brudd på våre etiske forpliktelser både ovenfor eleven og elevens foresatte som har samtykket til innsyn, skolene og kommunene som er representert, samt senere forskere som er avhengig av velvillighet til deltakelse i senere forskningsprosjekter.

Del 4: Resultater

11 Resultater

I dette kapittelet vil vi legge fram resultatene av studien vår. Vi har valgt å gjøre det slik at oppsummeringen av funnene presenteres under punkt 7.1, mens alle funn presenteres i 11.1, 11.2 og 11.3 med utgangspunkt i variablene i analyseinstrumentet og punkt 7.3 redegjør for andre funn vi mener er sentrale.

11.1 Oppsummering av funn

11 av 12 IOP-er inneholder mangler av ulik grad som gjør det uklart hvorfor eleven har spesialundervisning. Det fremstår som uklart hvilke vansker og behov eleven har, hvilke konsekvenser dette får for elevens læring og hvilke læringsforutsetninger eleven har. Planene mangler et helhetlig fokus på elevens opplærings situasjon og bærer preg av å være ufullstendige. Planene har ingen tydelig pedagogisk forankring eller forankring i elevens særlige behov.

En tendens som går igjen, er at IOP-en enten fokuserer på problemstillinger innen faglig arbeid på skolen eller problemstillinger på den sosiale arenaen. Fokuset er snevert, for eksempel kun på lese- og skrivetrening eller kun fokus på elevens problematiske atferd. Dette på tross av at de fleste planene konstaterer både faglige og sosiale utfordringer med bredt omfang.

Mål i opplæringa

10 av 12 IOP-er mangler tydelige, konkrete og målbare hovedmål og delmål som viser logisk og systematisk til hvilke opplæringsmål som er planlagt for eleven og hvordan eleven gradvis skal nærme seg mål oppnåelse. Målene i planene dekker ikke alle områder planen oppgir å skulle dekke. Hovedmål og delmål har svært generelle formuleringer hvor målet viser til at eleven skal bli bedre i det aktuelle faget eller innen den aktuelle ferdigheten. For eksempel; «å bli bedre til å lese», «få bedre sosial kompetanse» eller «bli flinkere til å jobbe». Målene er så generelle at det ikke lar seg konkret måle eller evaluere om eleven har mål oppnåelse. Eleven vil alltid utvikle seg og bli bedre, både med og uten spesialundervisning og vi anser derfor denne typen målformulering til å være intetsigende. Opplæringsmålene viser ikke til en tydelig progresjon hos eleven og gir ikke grunnlag for å evaluere elevens utbytte av opplæringa.

Innhold i opplæringa

10 av 12 IOP-er mangler en tydelig beskrivelse av hva opplæringa skal inneholde med tydelig anvisning til læremateriell. Planene mangler en konkret angivelse av mål, valg av lærestoff, hvilke arbeid som skal gjøres og hvilket nivå og vanskegrad opplæringsmaterialet skal ha. En tendens er at innholdet i opplæringa oppgis å skulle bestå av at eleven jobber med for eksempel lesing, skriving og regning med de fire regnearter. En annen type innhold som beskrives er at eleven skal trene seg på å konsentrere seg. Innholdet beskrives som arbeidsmål som konstaterer at eleven skal arbeide med fagstoff uten noen særlig nærmere utdypning. En tendens er at beskrivelsen av innholdet i opplæringa består av en grov temaoversikt over de tema eleven skal innom i løpet av opplæringsperioden.

Organisering av opplæringa

9 av 12 IOP-er mangler en tydelig beskrivelse av hvordan opplæringa skal drives og organiseres. Det mangler en tydelig plan over tidsdisposisjon til spesialundervisning og ordinær undervisning, planlagte tiltak og hvilke personalressurser og faglig kompetanse som skal benyttes. Sett i sammenheng med manglene beskrevet under mål for opplæringa og innhold i opplæringa konkluderer vi med at det i mer eller mindre grad er åpent for tolkning hva som er planlagt som et forsvarlig opplæringstilbud for eleven og når eleven har mottatt dette opplæringstilbudet.

Ingen av de analyserte planene inneholder en beskrivelse av hvordan spesialundervisningen er tenkt samordnet med den ordinære undervisningen eller elevens basisgruppe. Ingen planer vurderer hensyn til elevens behov for et inkluderende fellesskap eller forebygging av stigmatiserende prosesser, ekskludering eller innpass i fellesskapet.

Minimumskravene i Opplæringsloven oppfylles i svært liten grad i 8 av 12 IOP-er. Det er åpent for tolkning hva som er å regne som et forsvarlig opplæringstilbud for eleven. Det er utydelig hvilke kunnskaper og ferdigheter eleven skal sitte igjen med etter endt opplæring. Det er åpent for fortolkning om eleven har nådd opplæringsmålene fordi målene bærer preg av å være helgarderinger. Målenes manglende entydighet og konkretiseringsgrad vanskeliggjør evaluering av elevens utbytte av opplæringa. IOP-ene gir ikke grunnlag for å evaluere og justere elevens opplæringstilbud.

Som helhetlig plan utgjør kun 4 av 12 IOP-er et godt grunnlag for konstruktiv evaluering og vurdering av elevens opplæringstilbud og utbytte av opplæringa. Disse planene viser hvilke retning opplæringa sikter mot og hva opplæringa innebærer for eleven.

11.2 Presentasjon av funn

Presentasjon oppsummerer funnene med utgangspunkt i analysens temavariabler.

11.2.1 Pedagogisk forankring og forankring i elevens særlige behov for tilpasset opplæring

Tabell 11.1 Funn: analyse av pedagogisk forankring og forankring i elevens særlige behov.

Kategorisering av IOP-ene etter grad av kriterieoppfyllelse:		IOP nr.
Oppfyller kriteriene i tilfredsstillende grad.	Fyldig og tydelig beskrivelse av elevens problemområde. Det fremkommer hva eleven behersker, hva eleven behersker mindre godt og hva eleven trenger å øve på. Planen fremstår som om at den har et tydelig begrep om elevens særlige behov og de sosiale og faglige konsekvenser av disse. Planen viser til en bevissthet rundt elevens læringsforutsetninger og helhetlige situasjon.	3 og 7
Oppfyller kriteriene i manglende grad.	En får forståelse av at manglende motivasjon, mestring, trivsel og/ eller sosial tilpasning er et problemområde, men dette oppgis ikke spesifikt. Det antydes kun. Manglende konsentrasjon og orden nevnes som et problem. Det fremkommer ikke tydelig hva som er elevens særlige behov eller problemområder. Planene antyder vansker som får konsekvenser både faglig og sosialt. Hvordan vanskene arter seg eller konsekvenser av disse fremkommer ikke. Elevens funksjonsnivå er ikke et tema. Planene konstaterer at eleven faglig har behov for tilpasset mengde arbeid, tilpassede mål og/ eller tilpasset vanskegrad, men spesifiserer ikke ut over det hvordan dette bør foregå. En får ingen brukbar forståelse for elevens læringsforutsetninger eller helhetlige situasjon. Det fremkommer ikke hvorfor eleven har spesialundervisning.	1, 5, 6, X, 8, 10 og 11
Oppfyller ikke kriteriene.	Inneholder ingen beskrivelse av elevens problemområde og vurderer ikke hvordan elevens problemområde påvirker elevens læring eller fungering. Gir ingen grunnlag for å forstå hva som er elevens problemområde eller særlige behov.	2, 4 og 9

11.2.2 Loven og forskriftenes minimumskrav til innhold i IOP

Mål i opplæringa:

Tabell 11.2 Funn: analyse av mål i opplæringa

Kategorisering av IOP-ene etter grad av kriterieoppfyllelse:		IOP nr.
Oppfyller kriteriene i tilfredsstillende grad.	Inneholder tydelige, konkrete og målbare hovedmål og delmål for alle områdene planen dekker. Det er ingen tvil om hva opplæringa sikter mot og hvilken kunnskap og kompetanse eleven skal sitte igjen med etter endt opplæringsperiode. Måloppnåelse lar seg entydig måle. Inneholder tydelige delmål om delferdigheter som bygger logisk, pedagogisk og systematisk opp under alle hovedmålene. Målsetninger er hentet fra K06 fra ulike klasseserier. Målene bygger på grunnleggende ferdigheter som kan ses på som nødvendige steg i en utviklings- og læringstrapp. Valg av mål virker derfor velbegrunnet i elevens behov. Målene er naturlig å utvide ettersom eleven gradvis nærmer seg måloppnåelse.	3 og 10
Oppfyller kriteriene i manglende grad.	Inneholder hovedmål og delmål som viser et fokus på kjerneferdigheter fra K06. Hovedmål og delmål gir grunnlag for en vurdering av hva opplæringa tar sikte mot, men det lar seg ikke entydig måle når og om eleven har måloppnåelse eller ikke. Hovedmålene har en så generell karakter at de kan peke på måloppnåelse for et forventet nivå av både en 4. klassing og en 7. klassing. For eksempel «bedre til å lese» eller «økt sosial kompetanse». Målene gir ikke grunnlag for å vurdere forsvarligheten av opplæringstilbudet til eleven på grunn av manglende målbarhet. Målene er formulert som helgarderinger hvor målsetningene for eksempel formuleres som: «eleven skal jobbe med lesing», «eleven skal bli bedre til å jobbe i fag», «eleven skal bli bedre til å være på skolen», «øke sosial kompetanse» eller «kunne noen kjente ord på engelsk». Det vil alltid være grunnlag for å svare «ja» på måloppnåelse med bakgrunn i at eleven blir eldre og utvikler seg. En annen form for helgardering som benyttes er mål formulert som en overskrift hvor målet er nådd dersom man har vært innom tema. For eksempel «kjøp og salg» eller	1, 2*, 5*, 6, X, 7 og 11

	«gangetabellen». En tredje form for helgardering som benyttes er formuleringer som «vi skal jobbe litt med... », hvor eleven har måloppnåelse om han har jobbet litt med faget. Måloppnåelsen i IOP-ene bærer preg av å benytte seg av «vi ser hvor langt vi kommer»-prinsippet og viser ikke til en forventet progresjon eller ambisjonsnivå på vegne av eleven. Målene fremstår som uferdige stikkord og temaoverskrifter for innhold i opplæringa.	
Oppfyller ikke kriteriene.	Mangler mål som viser hva opplæringa sikter mot og hvilken kunnskap eller kompetanse det tas sikte på at eleven skal ha etter endt opplæringsperiode. Det fremkommer at eleven skal være på skolen og at eleven skal arbeide med noen fag på skolen, men oppgir ingen spesifikasjoner ut over dette. Måloppnåelse lar seg ikke måle og gir ingen grunnlag som dokumentasjon på elevens opplæringstilbud. Planene konstaterer at eleven ikke vil kunne få noe annet en lav måloppnåelse på alle områder på grunn av sine manglende eller begrensede forutsetninger og evner.	4, 8 og 9**

* IOP 2 og 5 oppfyller kriteriene i tilfredsstillende grad i sin omtale av faget norsk, men mangler denne tilfredsstillende karakteren i alle de øvrige områdene planen dekker (matematikk, engelsk, RLE, naturfag og sosial kompetanse).

** IOP 9 er vurdert til å ligge et sted mellom «oppfyller kriteriene i manglende grad» og «oppfyller ikke kriteriene». Planen viser et visst ambisjonsnivå på vegne av eleven og planlegger at eleven skal bli bedre på skolen, men mangler angivelse av målsetninger for opplæringa.

Innhold i opplæringa:

Tabell 11.3Funn: analyse av innhold i opplæringa.

Kategorisering av IOP-ene etter grad av kriterieoppfyllelse:		IOP nr.
Oppfyller kriteriene i tilfredsstillende grad.	Inneholder en tydelig beskrivelse av hva opplæringa skal inneholde av målsetninger, arbeid som skal gjøres, læremateriell, læringsarenaer og pensum i alle områdene som IOP-en dekker. Innholdet har en klar referanse til målsetningene og viser hvordan en skal arbeide for å nå delmål og hovedmål. Det fremkommer også klart hvilket nivå arbeidet skal ha. Det er sannsynlig at eleven vil få måloppnåelse med utgangspunkt i innholdet forutsatt at planen treffer behovene til eleven det gjelder.	3 og 10
Oppfyller kriteriene i manglende grad.	Mangler en utfyllende beskrivelse av hva opplæringa skal inneholde. Det kommer ikke klart frem hva opplæringa skal inneholde og hva eleven skal arbeide med. Innholdet i opplæringa beskrives med stikkord som kan karakteriseres mer som overskrifter. Disse overskriftene kan dekke likeså godt pensum for 1. klasse som for 7. klasse og gir derfor ingen pekepinn på <i>hva</i> opplæringa skal inneholde. For eksempel beskrives innholdet som: «gangetabell», «bruk av praktisk matematikk relatert til dagliglivet», «beherske basisord» (engelsk) eller «de fire regnearter».	1*, 2*, 5*
Oppfyller kriteriene i mer manglende grad.	Inneholder plan over hvordan skolen skal bistå eleven i å håndtere sosiale vansker og vansker med å tilpasse seg sosialt. Disse tiltakene vil trolig medføre måloppnåelse av definerte mål. Planen konstaterer at eleven har behov for omfattende spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning i alle fag og områder. På tross av dette dekker planen ingen andre områder enn sosiale vansker/ sosial tilpasning. Planene gir uttrykk for å akseptere lav måloppnåelse eller manglende måloppnåelse framfor å tilpasse opplæringa til elevens behov og forutsetninger. Det lar seg ikke tolke hva som skal være elevens opplæringstilbud i de områdene eleven skal ha spesialundervisning som planen ikke dekker.	X** og 7**, 6 og 11

Oppfyller kriteriene i svært manglende grad.	Inneholder en så generell beskrivelse av hva innholdet i opplæringa skal være at det ikke er grunnlag for å tolke hva opplæringa innebærer for eleven. Planen spesifiserer at eleven har behov for tilpasninger innen opplæringsmål, arbeidsformer, organisering, læremateriell og utstyr. På tross av dette mangler en plan over hvordan disse tilpasningene skal skje. Planen lister opp eksempler på elevens behov som for eksempel «å tilrettelegge i forhold til elevens nivå, hvor progresjon og nivå blir ivaretatt. Planen kommer kun med utsagn som «Helhetslesing deretter enkeltord», «å forklare vanskelige ord og begreper», «øve og trene opp språklig bevissthet samt tilegne seg et større ordforråd» og «trene på å gi uttrykk for egne tanker, meninger og opplevelser». Planene presiserer ikke noe utover dette. De er ufullstendige og fremstår som inkonsistente. For eksempel står det beskrevet «Eleven følger i hovedsak de samme tema som klassen» etterfulgt av konstateringen «eleven følger ikke lengre klassens fagplan». Det fremstår som svært uklart hva elevens opplæring skal inneholde.	4, 8 og 9
--	---	-----------

*IOP 1, 2 og 5 oppfyller kriteriene i tilfredsstillende grad i sin omtale av faget norsk, men mangler denne tilfredsstillende karakteren i alle de øvrige områdene planen dekker (matematikk, engelsk, RLE, naturfag og sosial kompetanse).

**IOP X og 7 oppfyller kriteriene i tilfredsstillende grad i sin omtale av området sosiale vansker/ sosial tilpasning, men mangler denne tilfredsstillende karakteren i alle øvrige områder planen dekker.

Organisering av opplæringa:

Tabell 11.4 Funn: analyse av organisering av opplæringa.

Kategorisering av IOP-ene etter grad av kriterieoppfyllelse:		IOP nr.
Oppfyller kriteriene i tilfredsstillende grad.	Beskriver hvilke metoder som kan tas inn som organiseringsmetoder, tidsdisposisjon, i forhold til ulike fag og organiseringer, tildelte ressurser til bruk i spesialundervisningen og hvilken fagkompetanse personalressursen(e) tilgjengelig skal ha. Fagkompetanse spesifiseres ikke nærmere enn assistent/ pedagog som følger av avkrysningsrubrikk i mal for IOP. Planen henger sammen med beskrivelse av planlagte tiltak, særlige behov eleven har, behov for særskilt utstyr, tilpassede læreverker og læringsarenaer eller annet materiell som skal eller kan benyttes. Mål i opplæringa, innhold i opplæringa og organisering av opplæringa henger sammen og danner et godt grunnlag for å vurdere opplæringas forsvarlighet og om eleven har fått det planlagte opplæringstilbudet eller ikke.	3, 5 og 10
Oppfyller kriteriene i manglende grad.	Omtaler ikke alle områdene som planen skal dekke. Oppgir at eleven skal ha tilrettelegging innen opplæringsmål, arbeidsformer, organisering og tilrettelagt utstyr, men dette spesifiseres ikke ut over dette. Planen inneholder så store mangler i beskrivelsen av organisering at det er rom for å tolke hvordan organisering av opplæringstilbudet eleven skal ha og har behov for. Planen gir ikke grunnlag for å vurdere om eleven har fått det opplæringstilbudet eleven har behov for og krav på.	1, 2, 6, X, 7, 9 og 11
Oppfyller ikke kriteriene.	Oppgir at eleven skal ha omfattende tilpasninger i alle skolens områder, men mangler helt en beskrivelse av hva opplæringstilbudet skal bestå i og hvordan det skal gjennomføres.	4 og 8

11.2.3 Lovens øvrige bestemmelser om å ivareta elevens helse, miljø og sikkerhet

Ingen av de analyserte planene inneholder en beskrivelse av hvordan spesialundervisningen er tenkt samordnet med den ordinære undervisningen og elevens basisgruppe. Det gis ingen

vurdering av hvordan man kan ivareta elevens behov for å oppleve et inkluderende fellesskap eller hvordan forebygge stigmatisering, ekskludering eller sikre reell tilgang til fellesskapet.

11.2.4 Nøkkelementer i en god plan

Tabell 11.5 Funn: analyse av analyse av nøkkelementer i en god plan.

Kategorisering av IOP-ene etter grad av kriterieoppfyllelse:		IOP nr.
Oppfyller kriteriene i tilfredsstillende grad.	Inneholder logisk og pragmatisk oppbygning og viser til helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud. Planene har en enkel form og er utfylt i det som ser ut til å være en standardisert mal fra det aktuelle PPT-kontor. Planene viser tydelige og konkrete hovedmål som enkelt kan settes sammen med tydelige og konkrete delmål som viser hvordan hovedmålene skal nås. Det er lett å sette disse delmålene i sammenheng med en tydelig beskrivelse av tiltak, organisering og arbeid som skal gjøres for å nå disse målene. Planene viser tydelig helheten og sammenhengen i det opplæringstilbudet eleven skal ha organisert som spesialundervisning. Planene er lett å evaluere og justere ved behov og det er lett å vurdere om eleven har et tilfredsstillende utbytte av den planlagte opplæringa eller ikke.	3 og 10
Oppfyller kriteriene i manglende grad.	Planene har en logisk oppbygning mellom hovedmål og arbeidsmål formulert som ”skal jobbe med...”. Mål bærer preg av at eleven skal jobbe så langt han kommer og bedre sin kompetanse basert på det. Dette gjør at planene mangler en systematikk og pragmatisk oppbygning som reflekterer at det forventes gradvis utvikling og måloppnåelse del for del hos eleven. Dette gjør planen vanskelig målbar og utgjør derfor et svakt grunnlag for evaluering og justering. Planene dekker alle områdene eleven skal ha spesialundervisning i, med større fokus og grad av konkretisering i faget norsk enn innen øvrige områder planen dekker. Planen mangler en helhetlig fremstilling av elevens behov.	1 og 5
Oppfyller kriteriene i mer manglende grad.	Planene har en logisk oppbygning mellom hovedmål, delmål og tiltak, men disse dekker langt fra alle områder som planen oppgir at eleven skal ha spesialundervisning i. Dette gjør at planene mangler helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud. Fraværet av	2, 6, X, 7, 8 og 11

	innhold for deler av opplæringa eleven skal ha spesialundervisning i gjør det umulig å vurdere eller evaluere om opplæringstilbudet er forsvarlig eller tilfredsstillende.	
Oppfyller kriteriene i svært manglende grad.	Planene konstaterer elever med omfattende behov for tilrettelegging og spesialundervisning uten at dette dekkes av elevens IOP. Planene viser ikke til noen sammenheng eller helhet i elevens opplæringstilbud og gir ikke grunnlag for å uttale seg om opplæringstilbudets forsvarlighet. Det er ingen mulighet for å evaluere elevens utbytte av en planlagt tilrettelagt opplæring.	4 og 9

11.3 Andre funn og vurderinger som følge av analysearbeidet

I planene hvor det virker som om at forfatteren har lagt ned tid til å spesifisere elevens særlige behov og skape seg en bevissthet om hvilke tilpasninger denne aktuelle eleven trenger, virker det å være en mer gjennomgående helhet og tanke rundt elevens tilbud om spesialundervisning (IOP 3 og 7).

Planer som virker å ha et særlig fokus på elevens problematiske atferd eller problematiske sosiale tilpasning virker å ha et større fokus på tiltak rettet mot de utenomfaglige sosiale utfordringene enn på fag, på tross av at det konstateres fagvansker og behov for faglige tilpasninger (IOP 6, X, 7, 8 og 11).

Jo mindre bevissthet rundt elevens særlige behov og problemområder, jo mer generell karakter og flere mangler inneholder planen (IOP 1, 5 og 10, 2, 4 og 9).

Resultatene kan tyde på at når planen mangler forankring i det pedagogiske og elevens særlige behov kan planen miste sin treffsikkerhet og fremstå som overflatisk. Dette kan gå på bekostning av helhetlig behandling av elevens opplæringssituasjon og behov for tilrettelegging. Dette igjen kan gå på bekostning av forsvarligheten til opplæringstilbudet og dermed elevens læringsutbytte. Planene fremstår som ufullstendige når det mangler en bevissthet om elevens helhetlige og spesifikke behov.

Et betydelig antall IOP-er konstaterte at eleven har vansker som arter seg både faglige og sosialt. Av disse var det et markant skille mellom to grupper:

- En gruppe som inneholder et betydelig fokus på grunnleggende lese- og skriveferdigheter med en plan som oppfyller alle kriterier på dette området, men inneholder store mangler på alle øvrige områder (IOP 1, 2 og 5).
- En gruppe som inneholder et betydelig fokus på sosiale ferdigheter og sosiale tiltak med en plan som oppfyller alle kriterier på dette området, men som inneholder store mangler på øvrige områder (IOP 6, X, 7, 8 og 11).

En mulig tolkning er at lærerens kompetanseområde spiller en betydelig rolle for elevens opplæringstilbud, hvor det er en lærer med spesiell kompetanse på lese- og skriveopplæring som er forfatteren av førstnevnte gruppe og en spesialpedagog med spesiell kompetanse innen sosiale vansker som er forfatteren av sistnevnte gruppe.

Målformuleringer og innholdsformuleringer har en sterk tendens til å bære preg av å være helgarderinger hvor eleven vil ha måloppnåelse dersom han bare har blitt litt flinkere eller vært innom et tema i løpet av opplæringstiden.

Ambisjonsnivået i planer som benytter seg av helgarderingsprinsippet ser også ut til å benytte seg av «vi ser hvor langt vi kommer»-prinsippet. Det mangler tydelige budsjetterte mål for hva eleven skal sitte igjen med etter endt opplæringsperiode.

Planer vi har vurdert til å score lavt på alle målte variabler har et preg av å være et alibi for elevens manglende mestring av skolen. Planen konstaterer i korthet at eleven har manglende eller svekkede forutsetninger. Det konstateres derfor at eleven kun vil ha mulighet til lav måloppnåelse. Det planlegges ikke med tiltak for å bedre elevens utbytte av opplæringa eller lette på elevens situasjon (IOP 4, 6, 8, 11 og 9).

I et stort flertall av IOP-ene oppgis det at eleven har behov for tilrettelegging innen mål, innhold og organisering, uten at dette spesifiseres eller planlegges for i IOP-en. Det planlegges med at læreren skal gjøre disse tilpasningene underveis i opplæringa. Dette åpner for tolkning og vilkårlighet og sikrer ikke eleven et forsvarlig opplæringstilbud. Planen mangler slik både målbarhet og etterprøvbarhet. Planen vil alltid oppfylles og kan derfor kategoriseres som helgardering.

Det er en gjennomgående tendens til at IOP-en planlegger at eleven generelt sett skal «arbeide med diverse fag» for så å bli «bedre i diverse fag».

Standardiserte maler ser ut til å tvinge planen til å inneholde nødvendig informasjon. En mal som for eksempel har et felt hvor det står «tilpasninger eleven har behov for» fremmer tendensen til at denne informasjonen fremkommer. Det samme gjelder de malene som krever at læreren spesifiserer om eleven skal følge mål fra K06 eller om eleven skal ha andre mål.

Bruk av mal som tvinger læreren til å oppgi informasjon bidrar ikke nødvendigvis til helhet og sammenheng i planen. En tendens vi ser er at feltene fylles ut uavhengig av hverandre og uten nødvendig sammenheng. For eksempel krever en type mal i vårt datamateriale at læreren oppgir hovedmål innen; å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, å kunne uttrykke seg muntlig, å bruke digitale verktøy og innen sosial kompetanse. I de fleste av IOP-ene som var skrevet i denne malen hang ikke de oppgitte hovedmålene sammen med verken det som fremsto som elevens behov eller den øvrige planen over elevens opplæringstilbud.

En betydelig andel IOP-er har en så generell karakter og så store mangler at det er åpent et stort rom for å tolke hvilket opplæringstilbud eleven skal ha med utgangspunkt i mål, innhold og organisering. Dette åpner for vilkårlighet i elevens opplæringstilbud og vilkårlighet når det gjelder hvilket utbytte eleven får av opplæringa. (IOP 1, 2, 6, X, 7, 9 og 11, 4 og 8).

Forskning slår fast at elever i spesialundervisning er spesielt utsatt for mobbing og en manglende følelse av inkludering. Det er betenkelig at ingen av de analyserte IOP-ene inkluderer dette perspektivet som en sentral del av elevens behov, da et stort antall IOP-er nevner nettopp sosiale utfordringer og tilpasningsvansker som en del av problemstillingen.

Del 5: Drøfting og konklusjon

12 Drøfting

12.1 Hvorfor har eleven spesialundervisning?

Når en elev er innvilget spesialundervisning, skal dette begrunnes i at eleven har særlige behov for tilrettelegging som ikke klares dekket innenfor den ordinære rammen for opplæring. Elevens særlige behov må være utgangspunktet for både utredning, sakkyndig vurdering, elevens enkeltvedtak og for de tiltak og organiseringer skolen gjør for at et forsvarlig opplæringstilbud kan oppfylles.

Felles nasjonale tilsyn 2007 og 2008, samt Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen 2010-2011, avdekket i sine undersøkelser et utbredt problem med utilstrekkelige og uklare sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak om spesialundervisning. Tilsynet konkluderte med at uklarhetene er så store at det fører til usikkerhet rundt hvilke tilbud eleven skal ha. Usikkerheten knyttes også til om elevene i spesialundervisning får det tilbudet eleven etter lov har krav på. Vår undersøkelse viser at hele 11 av 12 IOP-er inneholder så store uklarheter og mangler at det er uklart hvorfor eleven har spesialundervisning. IOP er en del av en spesialpedagogisk kjede som bygger på de tidligere leddene i kjeden. Om det i leddene før IOP (utredning, sakkyndig vurdering og enkeltvedtak) inneholder mangler og utilstrekkeligheter, vil dette bli en følgefeil som også forankrer seg i elevens IOP. Vi mener at konklusjonen om at det trolig finnes elever som ikke får det opplæringstilbudet de har krav, på støttes av vår undersøkelse. Vår undersøkelse støtter funnene fra Nasjonale tilsyn og Riksrevisjonen.

Utdanningsdirektoratet understreker i sin veiledningsbrosjyre om spesialundervisning fra 2009 at en diagnose ikke er tilstrekkelig for å få innvilget verken spesialundervisning eller andre ekstra ressurser i form av utstyr eller fysiske tilrettelegginger. Dette fordi en diagnose bare er et sekkebegrep og ikke nødvendigvis forteller noe om den enkelte elevens særlige behov. Et eksempel kan illustrere dette poenget:

Én elev med diagnosen ADHD kan fungere godt innenfor de ordinære rammene for opplæring og ha godt utbytte av opplæringa. En annen elev med ADHD kan ha så store utfordringer at det utgjør en stor funksjonshemming for eleven både faglig og sosialt. Skolens ordinære opplæringsrammer er ikke tilstrekkelig for at denne eleven skal få et tilfredsstillende

utbytte av opplæringa, og eleven har derfor behov for mer omfattende spesialundervisning. En tredje elev med ADHD kan fungere godt innenfor skolens ordinære rammer for opplæring dersom han får arbeide på PC istedenfor på papiret og har mulighet til å hvile seg på et eget rom når uroen i kroppen blir for stor.

I vårt utvalg av IOP-er var det kun en IOP som hadde fokus på elevens særlige behov for tilrettelegging. Noen få hadde en angivelse av elevens diagnose, uten noen form for spesifisering av hva dette innebærer for eleven.

En manglende forståelse for de vanskene som er primære for eleven og som utgjør elevens særlige behov, kan føre til vilkårlighet og svak treffsikkerhet i skolens tiltak ovenfor eleven. Et eksempel kan illustrere dette poenget:

Én elevs primære problem er konsentrasjonsvansker ved lengre konsentrasjonskrevende arbeid. Dette gir utslag i en svak opplevelse av mestring, som igjen fører til frustrasjon og aggresjon. En annen elevs primære problem er knyttet til frustrasjon og aggresjon på grunn av svekket impuls kontroll og emosjonell umodenhet. Eleven forstår ikke det sosiale samspillet, og det blir ofte konflikter. Disse to elevenes vansker ligner på hverandre og kan for læreren oppfattes innenfor sekkebegrepet atferdsvansker. En kan møte disse problemene med mange lignende tiltak, men kjerneproblematikken er forskjellig og krever ulik tilnærming og forståelse. Førstnevntes problemstilling kan først og fremst kreve tilrettelegging i arbeidsmengde, arbeidslengde, måten arbeidet presenteres på, flere hyppige pauser, positivitet og fokus på daglige mestringsopplevelser. Med andre ord først og fremst skolefaglig tilnærming. Sistnevnte problemstilling kan først og fremst kreve en mer sosial tilnærming med miljøterapeutiske tiltak som trening av sosiale ferdigheter og veiledning i og under lek. Vi utelukker ikke at begge elevene vil kunne ha behov for litt av begge illustrerte tiltak eller kan ha litt av begge utfordringer, men setter her fokus på kjernetiltak rettet mot kjerneproblematikk.

En forklaring på hvorfor en så stor andel av våre analyserte IOP-er mangler tilfredsstillende beskrivelse av mål for opplæring, innhold i opplæring og organisering av opplæring, kan være at det mangler fokus på *hvorfor* eleven har spesialundervisning. Denne mangelen kan også bidra til å forklare vår hovedkonklusjon om at det i flertallet av de innsamlede og analyserte IOP-ene inneholder så store mangler at det fremstår som usikkert hva som skal regnes som et

forsvarlig opplæringstilbud for eleven, hva dette innebærer og når eleven har fått dette tilbudet.

En annen forklaring på hvorfor fokuset på hvorfor eleven har spesialundervisning mangler, kan være at elevens spesialundervisning primært ikke er organisert ut i fra elevens behov, men ut i fra andre behov. Slike behov kan være skolens behov for ro og avlastning.

12.2 Hva skal eleven lære?

Målet med opplæringa er i følge Opplæringslovens formålsparagraf å bidra til at elevene utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger til å mestre egne liv og til å kunne delta i arbeid og samfunn. Enhver skal ha reelle muligheter til å utvikle sine potensialer og evner. For elever med spesialundervisning skal læreplanen være veiledende for hvilke opplæringsmål eleven skal ha, men tilpasses elevens forutsetninger slik at de blir realistiske for den enkelte elev.

Som prosjektet *Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet* av Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, og Nordahl (2007) og Nordahl, Thomas og Hausstätter (2009) konkluderer med, oppnår man ikke ønsket effekt av spesialundervisning. Elever som mottar spesialundervisning, gjør det signifikant dårligere på alle målte variabler sammenlignet med andre elever. Spesialundervisning blir i mange tilfeller ikke gjennomført på grunn av mangel på vikarer, rom eller andre aktiviteter som krever lærerressurser. Tapte spesialundervisning tas sjeldent igjen. Disse resultatene som dette prosjektet presenterer, kan tolkes som et uttrykk for manglende fokus og manglende prioritet på måloppnåelse hos elever med spesialundervisning.

Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen konkluderer med at det i sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten mangler konkrete og realistiske opplæringsmål, og at dette kan føre til at skolen får en svekket mulighet til å gjennomføre god tilpasset opplæring.

Vår undersøkelse avdekker store mangler innen definerte mål for opplæringa i de analyserte IOP-ene. Vår undersøkelse bekrefter dermed problemet Riksrevisjonen setter fingeren på. Hele 10 av 12 IOP-er mangler tydelige, konkrete og målbare hovedmål og delmål som viser logisk og systematisk hva eleven skal lære, og hvordan han gradvis skal nærme seg måloppnåelse. Målformuleringen i IOP-ene er som hovedregel så generelt formulert at det ikke lar seg måle eller konkret angi når eleven har nådd opplæringsmålet.

Riksrevisjonens gjennomgang av spesialundervisning i grunnskolen (2010-2011) avdekker at det er store mangler i den tidligere ordningen med halvårsrapportering av elevenes måloppnåelse og progresjon. Riksrevisjonen konkluderer med at mangelfull planlegging og evaluering svekker muligheten for å gjøre nødvendige justeringer underveis i opplæringstilbudet. Det er et tankekors at myndighetene som løsning på dette problemet avskaffet ordningen med halvårsrapportering.

Våre resultater indikerer at mangelfull planlegging av elevens måloppnåelse er et problem. Resultatene våre kan antyde at det mangler fokus og prioritet på måloppnåelse hos elever i spesialundervisning. Som Opplæringsloven slår fast, skal opplæring være en vei inn i samfunnet. Manglende prioritering av måloppnåelse kan ses på som et alvorlig svik mot en gruppe som allerede stiller svakt i det moderne prestasjonssamfunnet. En kan tenke seg at det i verste fall bidrar til at disse barna som unge voksne faller utenfor både videregående opplæring og arbeidsliv.

12.3 Hva skal opplæringa inneholde og hvordan skal den organiseres?

Når en elev gjennom enkeltvedtak om spesialundervisning blir unntatt de ordinære rammene for opplæring, står eleven i en svært sårbar situasjon dersom det ikke dokumenteres hva eleven da skal ha istedenfor. Dette skal dokumenteres i elevens IOP. Dersom det ikke dokumenteres, er det åpent for vilkårlighet og tolkning av hvilket av innhold eleven får i sin opplæring. Det blir en tilfeldighet om eleven får et tilfredsstillende eller et ikke tilfredsstillende opplæringstilbud.

Hvilket innhold og organisering eleven skal ha i sitt opplæringstilbud, henger tett sammen med elevens særlige behov for tilrettelegging og hvilke måloppnåelse som er å regne som realistisk for eleven. Når vår undersøkelse har avdekt at disse i stor grad mangler i det analyserte utvalget, er det ikke overraskende at vi finner samme mangler innen beskrivelse av innhold og organisering av opplæringa. I hele 10 av 12 analyserte IOP-er mangler en tydelig beskrivelse av hva innholdet i opplæringa skal være. Hele 9 av 12 analyserte IOP-er mangler en beskrivelse av hvordan opplæringa skal organiseres. Planene konstaterer i sin kortfattetthet at eleven skal jobbe med fag på skolen og bli flinkere innen de ulike fagene. I tillegg foreligger ofte en grov temaoversikt over de tema eleven skal innom. En annen tendens vi har funnet som går igjen, er at det konstateres at eleven skal få et tilrettelagt innhold i opplæringa, uten noen nærmere angivelse av hvordan. Riksrevisjonens undersøkelse av

spesialundervisning i grunnskolen (2010-2011) avdekker at det i 60 % av de undersøkte kommunene mangler konkretiseringer av opplæringstilbudet eleven skal ha når det gjelder innhold og organisering i elevenes enkeltvedtak om spesialundervisning. Vår undersøkelse viser at dette også gjelder i elevenes IOP. IOP skal bygge på enkeltvedtaket. Mangler i innholdet i IOP kan derfor være et resultat av mangler i enkeltvedtak. Vi har dog ikke undersøkt sammenhengen mellom kvaliteten i enkeltvedtak og sakkyndig vurdering som tilhører de IOP-ene vi har analysert, og kan derfor ikke konkludere. Manglende kompetanse hos både den som fatter vedtak og den som formulerer IOP kan være en like sannsynlig forklaring.

Vi har sett at mangler tidlig i den spesialpedagogiske tiltakskjede får følgefeil senere i kjeden. I ytterste konsekvens medfører dette at eleven som sitter sist i rekka, ikke får det opplæringstilbudet han har krav på. Våre resultater gir grunn til å anta at denne vurderinga stemmer. I et betydelig antall IOP-er er innholdet så generelt at det er opp til tolkning å avgjøre hvilket innhold og organisering eleven skal ha i sin opplæring. Det er dermed vilkårlig om eleven får det eller ikke. Når innholdet i IOP er så generelt formulert er det vanskelig å gjøre en konkret vurdering av om eleven har fått det opplæringstilbudet han har krav på.

Resultatene våre støtter tidligere forskning som konkluderer med at det finnes en risiko for at flere elever med spesialundervisning ikke får den opplæringa de har krav på. Av vårt utvalg oppfyller en betydelig andel av IOP-ene ikke minimumskravet til innhold definert av lovverk og forskrifter. Disse IOP-ene sikrer ikke elevene et forsvarlig opplæringstilbud og dermed ikke et tilfredsstillende utbytte av opplæringa.

12.4 Spesialundervisning – til hvem sitt beste?

Forskning avdekker at tilstanden innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning for de svakeste elevene ikke lever opp til de idealer som Opplæringsloven, læreplanverket eller forskriftene foreskriver. Det ligger heller ikke innafor den pedagogiske praksis vi i dag vet er til elevens og barnets beste. Vår undersøkelse viser at heller ikke elevenes IOP lever opp til de minimumskrav Opplæringsloven og forskrifter stiller til innhold. IOP er siste offentlige dokument i en spesialpedagogisk tiltakskjede som skal bidra til at eleven får oppfylt sine særskilte behov for tilrettelegging. Eleven skal slik sikres et forsvarlig opplæringstilbud og et tilfredsstillende utbytte av opplæringa. Vår undersøkelse

konkluderer med at det i hele 8 av 12 analyserte IOP-er foreligger så store mangler i innholdet at IOP-en ikke bidrar til å sikre eleven et forsvarlig opplæringstilbud og et tilfredsstillende utbytte av opplæringa.

Vi har i avhandlingen antydnet at spesialundervisning i mange tilfeller ser ut til å ha utspring i lærerens behov og ikke først og fremst elevens. Dette begrunner vi med at forskning viser at elever som læreren opplever som vanskelige, er overrepresentert i gruppen elever som mottar spesialundervisning. Det er også funnet at problemer i den pedagogiske konteksten oftere fører til at elever blir mottakere av spesialundervisning. Forskning har konkludert med at spesialundervisning ofte blir brukt for å skaffe seg mer håndterlige elevgrupper ved å fjerne de vanskelige elevene fra gruppen.

Det overflatiske arbeidet vi har sett i enkelte av de analyserte IOP-ene, gir oss et sterkt inntrykk av at dette stemmer. I enkelte IOP-er konstateres det at eleven har manglende evner og vil prestere deretter. Eleven får ingen tilrettelegging ut over dette. Vi sitter igjen med et inntrykk av at spesialundervisning og IOP dermed er et alibi for manglende innsats ovenfor enkelte elever.

12.5 Hvorfor godtar vi mangelfulle IOP-er?

Et gjennomgående tema fra Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringa i grunnskolen 2005-2006 og undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen i 2010-2011, samt Felles nasjonale tilsyn fra 2006, 2007 og 2008, er at det mangler et forsvarlig system for å sikre at Opplæringsloven og forskriftene blir oppfylt. Det er en lovpålagt oppgave å ha et slikt system, og det er skoleeiers ansvar å sørge for det. Riksrevisjonen mener denne mangelen har skyld i de mange svakhetene i den spesialpedagogiske kjede som er avdekt. Det er etter vår mening ukorrekt å konkludere med at det er denne mangelen som forårsaker alle de saksbehandlingsfeil og mangler som er avdekket. Vi tror også det er uklokt å tro at disse feilene forsvinner dersom et slikt system kommer på plass. De samme problemene er påpekt både før og etter at § 13-10 i Opplæringsloven ble vedtatt. I et system av flere nivåer kan det ikke finnes én løsning på et gjennomgående problem. Dersom problemet for eksempel er svak forståelse av eller kunnskap om lovverket kan ikke et internkontrollsystem rette på det. Det må flere tiltak til.

Både læreren som utformer elevens IOP, rektoren som gjør enkeltvedtak og har ansvar for at lovverket oppfylles på sin skole, sakkyndig i PPT som utarbeider sakkyndig vurdering og har

veiledningsansvar ovenfor skolen, og skoleeier må pålegges ansvar. Alle disse leddene i kjeden må undersøkes og evalueres for å finne ut av hvordan hvert enkelt ledd kan bidra til å tette igjen hullene i sin del av den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

Om man analyserer den spesialpedagogiske tiltakskjede som en organisasjon, kan man analysere den spesialpedagogiske kjede som en organisasjon med flere ledd. Til sammen har organisasjonen med alle leddene det samme mål: å sikre at elevens særlige behov og rett til et forsvarlig opplæringstilbud blir oppfylt. Denne avhandlingen har avdekket at det i hvert av disse leddene er funnet hull eller feil som kan føre til at enkeltelever faller gjennom det enkelte ledd. Problemet oppstår når eleven faller gjennom samtlige ledd og ingen av leddene evner å fange opp eleven.

Denne modellen å tenke ut ifra har vi hentet fra organisasjonsteori og sikkerhetstenkning. Når det skjer ei ulykke i en organisasjon hvor det finnes flere nivåer av barrierer som er ment å skulle fange opp feil og forhindre ulykken, kan en si en ting helt sikkert: Sikkerhetsbarrierene må ha blitt brutt eller passert på alle nivåer (Reason, 1997). Vår undersøkelse viser at det kan se ut til at det er stor risiko for at dette gjelder flere elever i spesialundervisning. Om en leter i overflaten etter årsakene til at en ulykke har inntruffet, kan ulykken virke som et resultat av en rekke uheldige tilfeldigheter (ibid). Men om en leter etter svarene på årsaken til ulykken i dybden av systemet, vil vi finne at det som oftest foreligger underliggende strukturer og premisser som årsak til ulykken (ibid). Utfordringen er å finne det/ de riktige forklaringsnivåene (ibid). Gjennom avhandlingen har vi vist at omfanget av svakheter og mangler er stort og at en kan ane et visst system. For å rette opp i det kan vi ikke da kun se på enkeltsaker og enkelthendelser. Det er noe med systemet som ikke fungerer.

Et problem vi ser, er at det ikke eksisterer barrierer i hvert ledd av den spesialpedagogiske tiltakskjeden som er ment for å fange opp feil eller mangler. Det er ingen som har ansvar for å sende en mangelfull sakkyndig vurdering, et mangelfullt enkeltvedtak eller en mangelfull IOP i retur med beskjed om å rette opp manglene. Det er heller ingen som kontrollerer at det opplæringstilbudet eleven faktisk får, er i henhold til lover og regler. Systemet er lagt opp til at elever kan falle gjennom uten at noen har eller tar et tydelig ansvar for det. Den eneste som er ansvarlig ifølge konklusjonen i tilsyn, er skoleeier med sitt forsvarlige system. "Skoleeier" som i det offentlige er kommune eller fylkeskommune er et system i seg selv. Det medfører at ansvaret pulveriseres.

12.6 Hvordan kan vi tette igjen hullene?

Gjennom analysen av våre 12 IOP-er har vi sett flere trekk som virker hemmende for at lovpålagt innhold inkluderes i planen. Vi har også sett noen trekk som fremmer at disse er inkludert.

Arbeidet med en IOP bør starte med en analyse av enkeltelevens særlige behov for tilrettelegging og hvilken kjerneproblematikk det er snakk om. IOP-en bør inneholde en beskrivelse av elevens særlige behov og hvilken faglige og sosiale konsekvenser dette medfører for eleven. Dette kan bidra til treffsikkerhet og sikre at IOP-en er tilpasset den enkelte elevens særlige behov. Når læreren er bevisst elevens kjerneproblem og særlige behov, vil læreren lettere kunne forstå og planlegge gode og riktige tiltak ovenfor eleven.

En tydelig bevissthet rundt elevens særlige behov kan medføre flere positive effekter:

- arbeidet med eleven virker ikke så overveldende og vanskelig når man forstår elevens vansker og har gode verktøy til å hjelpe eleven
- læreren opplever å mestre arbeidet med eleven
- både læreren og eleven opplever progresjon
- eleven opplever mestring
- praksisen med bruk av segregerte tiltak VS klasseromsbaserte tiltak i spesialundervisning vil kunne bli mer bevisst

Et trekk vi så i flere IOP-er var at IOP-en var detaljert og utfyllende innen et område, men overflatisk innen de øvrige områder. Dette var tydelig innen de to områdene lesing- og skriving og sosiale vansker. Det fremsto for oss i flere av planene at den som hadde utarbeidet planen enten var ekspert på lese- og skriveopplæring eller på sosial kompetanse. En åpenbar konklusjon er at lærerens tilstrekkelige kompetanse virker fremmende for at planen skal virke treffsikker og helhetlig. Motsatt virker lærerens manglende kompetanse hemmende.

I skolesystemet er læreren som en potet; han kan litt om alt. Dyptgående kunnskap om alskens vansker og utfordringer elever kan ha, kan vi ikke forvente at læreren sitter inne med. I denne sammenheng kommer rådgivende enheter som PPT, BUP, StatPed, barnehabiliteringer, fysioterapeuter, barnevern og lignende funksjoner på banen som rådgivere for skolen. Noen skoler har egne rådgivere med spisset fagkompetanse innenfor veggene som benyttes. Det bør være en selvfølge å inkludere disse i utarbeidelsen av elevens

IOP. Å utarbeide IOP må ikke være en oppgave som den enkelte lærer skal gjøre *så godt han kan*. Å utforme en IOP er en stor og alvorlig oppgave som bør involvere både lærere, rådgivere og ledelse. En kan ikke slå seg til ro med at deler av IOP-en ikke er utfyllt tilfredsstillende fordi det mangler kompetanse.

Å i større grad utarbeide IOP som tverrfaglig team mener vi kan bidra til:

- en god og treffsikker analyse av elevens særlige behov og kjerneproblematikk
- å utarbeide treffsikre og gode tiltak for eleven
- å få formulert gode og treffsikre delmål og hovedmål
- en god beskrivelse av innhold og organisering som tjener til det beste for eleven
- skape en barriere som i større grad blir i stand til å vurdere IOP-ens kvalitet og tilstrekkelighet.

Lærere må få opplæring i hva dokumentet IOP er, hvordan det skal utformes og hvordan de skal bruke IOP i det daglige som et arbeidsdokument og evalueringsverktøy. Vi er redd for at det å ta bort plikten til halvårsrapportering og evaluering av IOP var et signal i motsatt retning. En mulig forklaring på våre nedslående resultater er at læreren rett og slett ikke vet eller ikke er bevisst hvilken type dokument IOP er, hva som forventes av innhold og hvordan den skal fylles ut. Vår erfaring tilsier at det i praksisen rundt IOP skjuler seg mye frustrasjon blant lærere. Konstruktiv og konkret opplæring kan være med på å bøte for dette og bidra til å øke nivået på IOP.

En opplæring bør inneholde:

- hva er særskilte behov og hvordan forstå særskilte behov
- sammenheng mellom faglig og sosial mestring på skolen
- sammenheng mellom motivasjon, mestring og trivsel – og sosiale vansker
- hvordan elever i spesialundervisning er i risiko for å mislykkes på flere arena dersom de ikke får adekvat hjelp
- hvordan elever i spesialundervisning er i risiko for mobbing
- hva er IOP
- steg for steg utfylling av IOP

En slik opplæring kan gjøre læreren i stand til å vurdere og si i fra når en IOP og det planlagte opplæringstilbudet ikke holder god nok kvalitet. Et tiltak som vil fungere som en barriere som forhindrer at eleven faller gjennom systemet og ender opp med et dårlig tilbud. Opplæring vil

også bevisstgjøre både lærere og skolens ledelse at utforming av IOP krever et godt stykke arbeid og disponere tid deretter.

Samtlige av de 12 innsamlede IOP-ene var skrevet i en mal. På grunn av at samme mal gikk igjen i flere IOP-er, konkluderer vi med at malen stammer fra enten et PP-kontor eller en skole. Mal for IOP viste seg i vår analyse å virke både fremmende og hemmende for lovpålagt innhold i IOP. I noen av de analyserte IOP-ene var det egne felt for å fylle inn elevens diagnose, om det skulle være assistent eller pedagogisk ressurs, timeantall for spesialundervisning og hvilke fag/ -områder eleven skal ha spesialundervisning i. Dette virket fremmende for at disse elementene ble inkludert i planen. I de IOP-malene som manglet disse rubrikkene manglet denne informasjonen. Noen maler hadde egne rubrikker hvor det skulle skrives noe om elevens vansker. I disse malene var det beskrevet noe om eleven og hans vansker. Disse beskrivelsene var imidlertid overfladiske og bar preg av sterk subjektivitet (hva læreren syntes om eleven). Likevel virket det fremmende for at det i det hele tatt var inkludert i planen. I andre maler var det forhåndsdefinert at hovedmålene skulle knyttes til de fem kjerneområdene innen læreplanen: å kunne lese, å kunne skrive, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne regne, IKT og sosial kompetanse. I disse var det også formulert et hovedmål per område. Problemet med dette er at målene da i de fleste planene ikke hadde sammenheng med den øvrige planen. Det synes å være en sammenheng mellom et forhåndsdefinert innhold i mal og innholdet i IOP-ene. Selv om IOP-en likevel var utfyllt overfladisk, var IOP-en i det minste inne på sentrale områder når det var definert av malen. Mangler i utfyllingen kan skyldes manglende kunnskap, kompetanse eller usikkerhet rundt dokumentet IOP.

Vår konklusjon er at mal for utfylling av IOP er et godt virkemiddel for å få med lovpålagte punkter i IOP, men at IOP-malene vi så i vårt utvalg i mindre grad lyktes i å få tilstrekkelig konkretisering og utfylling. Vår anbefaling er at det jobbes mer systematisk med å utforme en mal for utfylling av IOP som tar høyde for variasjonen av elever i spesialundervisning og som stiller konkrete nok spørsmål. F.eks. kunne et eget spørsmål om bruk av læreverk eller læremateriell føre til at dette ble konkretisert i de ulike IOP. Ansvar for å utarbeide en mal som er godt egnet, utprøvd, oppdatert og kvalitetssikret bør ikke ligge på det lokale PP-kontor eller den enkelte skole, men komme som et initiativ fra Utdanningsdirektoratet.

Et alternativ eller supplement til mal kan være å utarbeide en veileder som tar for seg utfyllingen av IOP steg for steg på en så konkret måte som mulig. Erfaringen denne studien

har gitt er at generelle spørsmål i IOP-mal gir generelle svar. Dette igjen fører til en overflatisk IOP.

I det en vedtar at en elev har behov for og rett til spesialundervisning, mener vi at elevens foresatte bør få opplæring i hva dette innebærer, hvilke rettigheter de har, hva en IOP er og hvilken plass de burde ha i forhold til arbeidet med elevens opplæring. Foresatte må informeres om deres rett til å bli hørt, til å klage og til å varsle når skolens innsats ikke er god nok. Ved å inkludere elevens foresatte i en teoretisk spesialpedagogisk tiltakskjede, vil deres rolle løftes og utgjøre en siste barriere for å hindre at eleven faller gjennom systemet. For å ta en slik rolle må de foresatte gjøres i stand til det gjennom opplæring. De må vite til hvem og når de kan og bør klage på skolens innsats, og hvordan systemet er bygd opp for å ivareta elever i spesialundervisning. En må aktivt forsøke å bryte ned muren av definisjonsmakt, profesjonsmakt og avmakt mellom skole og foresatte slik at de blir gitt en reell mulighet til medvirkning.?

Da denne avhandlingens rammer omhandler dokumentet IOP er det dette dokumentet vi behandler. Å vurdere hvordan en kan bygge ytterligere barrierer i ytterligere nivåer ville vært en interessant avhandling, men som dessverre går ut over avhandlingens rammer for denne gang.

13 Oppsummering

Elever med spesialundervisning er sårbar i skolesystemet. Myndighetene har som mål å redusere antallet elever med spesialundervisning og erstatte behovet gjennom generell tilpasset opplæring for alle elever. Prinsippet om tilpasset opplæring har ikke fått det omfanget og den virkningen som var ønsket, og det meldes om manglende ressurser for å få til tilpasset opplæring i tilstrekkelig grad for de svakeste elevene. Det er avdekket at opplæringstilbudet ligger på grensen av uforsvarlighet for de svakeste elevene som ikke mottar spesialundervisning. Dette kan forklare bruken av spesialundervisning ved at skolen da sikrer eleven ressurser den ellers ikke ville hatt. Det kan derfor tyde på at den utstrakte bruken av spesialundervisning er et resultat av mislykket tilpasset opplæring.

Kunnskapsløftet som reform skulle bidra til å rette på en del svakheter som ble avdekket etter Reform 97 og satte i verk en rekke tiltak som skulle rette på disse. Gjennom ti år er det gjort jevnlig resultatoppfølginger gjennom diverse offentlige tilsyn og forskning. Resultatene viser liten endring eller bedring for de svakeste elevene. Etter Kunnskapsløftet viser det seg heller at forskjellene i utbytte av opplæringa har økt mellom elever med høy sosioøkonomisk status og elever med lav sosioøkonomisk status. I konkurransen og interessekonflikten som oppstår mellom de tradisjonelt sterke elevene og de tradisjonelt svake elevene, taper de svakeste elevene i reformen Kunnskapsløftet.

Elever med spesialundervisning er mer utsatt enn andre for å mangle motivasjon, opplevelse av mestring og trivsel på skolen. Disse elevene opplever mobbing oftere enn andre elever. Vi vet at sosial kompetanse og faglig mestring henger tett sammen. Mislykkes man på det ene området, er risikoen stor for at dette forplanter seg på det andre området. Å arbeide systematisk og målrettet med motivasjon, trivsel og mestring for alle elever, men særlig elever i spesialundervisning, må derfor sies å være en viktig oppgave. På tross av det viser vår undersøkelse at dette området i liten grad er inkludert og prioritert i elevens IOP.

Vår undersøkelse viser også at det ikke er klart i elevens IOP hvorfor eleven har spesialundervisning og hvilke særlige behov eleven har. Det kommer heller ikke tydelig frem hva som er å regne som et forsvarlig opplæringstilbud for eleven. Det er generelt et svært manglende fokus på hva det er som er elevens særlige behov for tilpasning. Dette forplanter

seg både i angivelse av mål for opplæringa, innhold i opplæringa og organisering av opplæringa. Resultatene etter analysen av de 12 IOP-ene i vårt utvalg er nedslående.

I et betydelig antall av de analyserte IOP-ene oppfylles ikke lovens minimumskrav til innhold. Disse IOP-ene bidrar ikke til å sikre eleven et forsvarlig opplæringstilbud. Vi stiller spørsmål ved om utarbeidelsen av elevens IOP rett og slett er en måte å oppfylle lovens offisielle krav om at det skal finnes en IOP når eleven har spesialundervisning. Ingen stiller spørsmål ved innholdet og ingen returnerer en ufullstendig og mangelfull IOP.

Det kan virke som at lærerens manglende kompetanse er en hemmende faktor i utfyllingen av elevens IOP. Tilstrekkelig kompetanse virker fremmede for at innholdet i IOP-en oppfyller de nødvendige kvalitetene. De nedslående resultatene av vår analyse kan tyde på manglende fokus og prioritering av måloppnåelse hos elever med spesialundervisning, og at disse elevene kommer i andre rekke når hverdagens arbeidsoppgaver skal prioriteres.

Vår avhandling har avdekket IOP-er med mangelfullt innhold knyttet til både mål for opplæring, innhold i opplæring og organisering av opplæringa. Vi har også avdekket en stor manglende forankring i elevens særskilte behov for tilpasning og tilrettelegging. Dette har vi knyttet sammen med tidligere forskning som har avdekt tilsvarende mangler i elevens IOP, men også i dokumentene som IOP bygger på og inngår i en spesialpedagogisk kjede med. Siden dokumentene etter tur skal bygge på hverandre, er det ikke overraskende at mangler fra første ledd forplanter seg til andre ledd, så til tredje ledd, til fjerde ledd og så påvirker kvaliteten på det opplæringstilbudet eleven i siste rekke faktisk får og det utbytte eleven dermed får av opplæringa. Vi har foreslått at en måte å analysere problemet på, er å se på den spesialpedagogiske kjeden som en organisasjon bestående av flere ledd, hvor hvert ledd må analyseres for å finne problemet. Problemet vi ser, er at det ikke finnes barrierer på hvert ledd i kjeden som avdekker feil eller mangler, og feil og mangler passerer dermed og skaper hull i leddet. Jo flere feil, jo flere hull. Jo flere hull i flere ledd, jo større risiko for at eleven faller tvers gjennom alle ledd og sitter på bunnen som taper. Skal et forsvarlig system jf. Opplæringslovens § 13-10 ha en effekt må den gjennomsyre hvert ledd i den spesialpedagogiske kjeden og bidra til å skape barrierer på hvert eneste ledd, slik at et mangelfullt dokument i større grad blir stoppet og stilt spørsmål ved og slik at feil og mangler kan rettes opp.

14 Konklusjon

Konklusjon basert på de analyserte IOP-ene er som følger:

Flertallet av de innsamlede IOP-ene oppfyller ikke minimumskravene i Opplæringsloven og inneholder så store mangler at det fører til vilkårlighet i elevens opplæringstilbud.

Flertallet av de innsamlede IOP-ene inneholder så store mangler at det fremstår som usikkert hva som er å regne som et forsvarlig opplæringstilbud for eleven, hva dette innebærer og når eleven har fått dette.

Flertallet av de analyserte IOP-ene inneholder ikke tydelige hovedmål eller delmål for opplæringa og har ikke en slik kvalitet at elevens framgang og måloppnåelse lar seg måle eller evaluere.

Flertallet av IOP-ene inneholder ikke en beskrivelse av innhold eller organisering av opplæringa og levner et stort rom åpent for tolkning og vilkårlighet når det gjelder hvilket opplæringstilbud eleven skal få.

Hovedkonklusjonen er at flertallet av IOP-ene ikke oppfyller minimumskravene i Opplæringsloven og forskriftene og bidrar ikke til å sikre eleven et forsvarlig opplæringstilbud og et tilfredsstillende utbytte av opplæringa. IOP-ene har ikke en slik kvalitet at de lett og naturlig lar seg evaluere og justere underveis ved behov.

Referanser

15 Referanser

- Aase, Tor Halftan og Fossåskaret, Erik (2007) *Skapte virkeligheter*, Universitetsforlaget
- Aarnes, Arne (2008) *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring*, Pedlex Norsk skoleinformasjon
- Bachmann, Kari og Haug, Peder (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*, Høgskulen i Volda
- Bakke, Jarle (2011) Spesialpedagogikk i klassesamfunnet, *Norsk pedagogisk tidsskrift* 95(2)
- Dalen, Monica (2013) *Spesialundervisning – til elevens beste?* Gyldendal Norsk Forlag AS, s. 142 - 155
- Damsgaard, Hilde Larsen (2010) *Med åpne øyne*, Cappelen Akademisk
- Duedahl, Poul og Jacobsen, Michale Hviid (2010) *Introduktion til dokumentanalyse*, Syddansk universitetsforlag 2010
- Eskeland, Ståle (1987). En skole for alle – juridiske aspekter. *Skolepsykologi, Tidsskrift for Psykologisk Tjeneste*.4 s. 3–13.
- Goffman, Erwing (1968) *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Penguin Books
- Jensen, AndersTodal (1998) Verdier , opinion og politikk. Forskning med store vyer og stor fallhøyde. *Tidsskrift for Samfunnsforskning* 39(4) s. 463 - 487
- Jerlang, Espen og Ringsted, Suzanne (2005), Den kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjew, Elkonin, kapittel i Jernlang, Espen (2005) *Utviklingspsykologiske teorier*, Gyldendal Akademisk
- Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724*
- Kunnskapsdepartementet (2004) *Om lov om endringar i opplæringslova og friskolelova*, Ot.prp. nr. 55 (2003-3004)

- Kunnskapsdepartementet (2006) *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*,
Meld. St. nr. 16 (2006-2007)
- Kunnskapsdepartementet (2011 a) *Læring og fellesskap – tidlig innsats og gode læringsstrategier for unge og voksne med særlige behov*, Meld. St. 18 (2010-2011).
- Kunnskapsdepartementet (2011 b) *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*,
Meld. St. 22 (2010-2011).
- Kunnskapsdepartementet (2013) *På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen* Meld. St. 20
(2012-2013).
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T.C., Hausstätter, R. og Nordahl, T. (2007)
Inkluderende spesialundervisning? NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Nordahl, Thomas, Sørli, Mari Anne, Manger, Terje & Tveit, Arne (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*, Fagbokforlaget
- Nordahl, Thomas og Hausstätter, Rune S. (2009) *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Rapport nr. 2 av prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedemark.
- Nordahl, T og Sunnevåg , (2008) *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedemark 2008
- Opplæringsloven, *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*,
LOV-1998-07-17-61
- Reason, James (1997), *Managing the Risks of Organizational Accidents*, ASHGATE
- Riksrevisjonen (2005-2006) *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringa i grunnskolen*,
hentet fra www.riksrevisjonen.no

Riksrevisjonen (2010-2011) *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*, hentet fra www.riksrevisjonen.no

Rygvold, Anne Lise og Ogden, Terje (2008) *Innføring i spesialpedagogikk*, Gyldendal Akademisk

Rønhovde, Lisbeth Iglum (2013) *Abc om IOP – Håndbok for lærere*. Infoliten Bok.

Utdanningsdirektoratet (2006) *Felles nasjonale tilsyn på opplæringsområdet 2006*

Utdanningsdirektoratet (2007) *Felles nasjonale tilsyn på opplæringsområdet 2007*

Utdanningsdirektoratet (2008) *Felles nasjonale tilsyn*

Utdanningsdirektoratet (2009) *Spesialundervisning. Veileder til Opplæringsloven og spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*

Utdanningsdirektoratet(a) , *Den generelle delen av læreplanen*

Utdanningsdirektoratet (b), *Likeverdig opplæring. – Et bidrag til å forstå sentrale begreper*

Utdanningsdirektoratet (c), *Lærerplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringa.*

Utdanningsdirektoratet (d) *Veileder om kravet til skoleeiers "forsvarlige system" i henhold til opplæringsloven § 13-10*

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) *Kultur for læring* St.meld. nr. 30 (20032004)

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	Fyller elevers IOP opp lovens krav til innhold og utforming?	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Tromsø	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning	
Institutt	Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Richard	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Haugen	
Akademisk grad	Doktorgrad	
Stilling	Professor	
Arbeidssted	Universitetet i Tromsø	
Adresse (arb.sted)	Breiviklia N BRELIA N 104	
Postnr/sted (arb.sted)	9019 Tromsø	
Telefon/mobil (arb.sted)	77646764 / 93031434	
E-post	richard.haugen@uit.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Ann Tone	
Etternavn	Håkonsen	
Akademisk grad	Lavere grad	
Privatadresse	Finnsetervegen 41	
Postnr/sted (privatadresse)	9105 KVALØYA	
Telefon/mobil	90743346 /	
E-post	ann.tone.hakonsen@live.no	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	På hvilken måte og i hvilken grad oppfylder individuell opplæringsplan for elever som er innvilget spesialundervisning i et eller flere fag kravene til innhold i individuell opplæringsplan fastsatt i opplæringsloven? Bidrar utformingen og innholdet i individuell opplæringsplan for elever som er innvilget spesialundervisning i et eller flere fag til å sikre at eleven får så god og tilpasset opplæring som eleven har krav på i følge opplæringsloven?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> ● Enkel institusjon ○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt 	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som

Oppgi øvrige institusjoner		har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	IOP og evaluering av IOP for elever som er innvilget spesialundervisning i småskolen.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Forsker tar kontakt med PPT kontorer i ulike kommuner med forespørsel om det aktuelle PPT kontoret er villig til å videreformidle forespørsel til et utvalg av elevenes foresatte om tillatelse til innsyn i IOP og tilhørende evaluering av IOP.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Søker tar kontakt med ulike PPT kontorer som videreformidler forespørsel om deltakelse. Førstegangskontakt videreformidles slik.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om dette på temasidene Hva skal du forske på?
Alder på utvalget	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	100	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input checked="" type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input checked="" type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken	Analyse av innholdet og utformingen av individuelle opplæringsplaner og tilhørende halvårsrapport.	
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Innholdet i IOP med fokus på i hvilken grad det tjener å oppfylle kravene i opplæringsloven og bidrar til å sikre eleven den opplæring eleven har krav på. Det samles ikke inn persobdata eller data om elevens forutsetninger/ diagnose eller annet personlig.	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er

Spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc. Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Hvis ja, hvilke?		
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer om krav til samtykke
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	

Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskin sikret med brukernavn og passord, oppbevares på låst rom når ikke i bruk.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Bærbar datamaskin.	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres Les mer om databehandleravtaler her
Hvis ja, hvilken?		
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om

Kommentar		dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:15.03.2013 Prosjektslutt:01.01.2014	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Datamaterialet makuleres etter ferdige analyser.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Studentprosjekt uten finansiering.	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	1	

Richard Haugen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 16.05.2013

Vår ref:34342 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.04.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

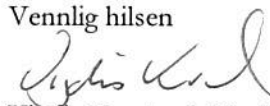
34342	<i>Fyller elevens IOP opp lovens krav til innhold og utforming?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Richard Haugen</i>
Student	<i>Ann Tone Håkonsen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ann Tone Håkonsen, Finnsetervegen 41, 9100 KVALØYSLETTA



Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved registrering av opplysninger som hentes fra de aktuelle dokumentene eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Personvernombudet peker på at ansatte ved PPT er underlagt taushetsplikt og vi legger til grunn, jf. meldeskjema at elevenes foreldre/foresatte løser PPT fra taushetsplikten/samtykker til at student kan få innsyn i aktuelle dokumenter.

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave

Vi er masterstudenter i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er om elevens IOP oppfyller kravene i loven og om den bidrar til å sikre eleven den opplæringen den har krav på.

For å finne ut av dette ønsker vi å analysere et utvalg av IOP'er og evalueringene av disse som sendes inn til PPT hvert halvår. Vi er interessert i å analysere hvordan IOP'ens oppbygging, innhold og struktur oppfyller lovens krav og bidrar til at dette er et dokument som sikrer eleven den opplæringen den bør få og har krav på. Det vil si at vi ikke samler inn personlig informasjon om enkeltelever, men skal analysere i hvilken grad innholdet oppfyller lovens krav og bidrar til å sikre eleven en god opplæring og god rettssikkerhet.

I den ferdige oppgaven vil vi presentere funnene våre på en slik måte at verken kommune, skole eller elever kan identifiseres. All informasjon vi vil få tilgang på i forbindelse med dette prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun vi som vil kunne se disse dokumentene og vi vil så fort vi har dem tilgjengelig fjerne navn og makulere førstesiden som inneholder personidentifiserende opplysninger, dersom ikke PPT har gjort det for oss før dokumentene ble sendt. Ved prosjektets slutt før 31. juni 2014 vil alle dokumentene vi har fått tilgjengelig makuleres.

Jeg ber om samtykke til innsyn i ditt barns IOP for skoleåret 2012 - 2013 og de tilhørende evalueringene for samme skoleår (2012/ 2013).

Det er frivillig å være med i et forskningsprosjekt og du har mulighet til å trekke samtykket når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker samtykket om innsyn i ditt barns IOP underveis i prosjektet vil denne umiddelbart bli makulert og all data som er samlet inn vil bli slettet.

Dersom du samtykker til at vi kan få innsyn i ditt barns IOP for å gjøre denne studien ønsker vi at du fyller ut det påfølgende samtykkeskjema. Send oss gjerne også en mail og fortell oss det om du er villig til å delta. Da kan vi sende deg en ferdigfrankert konvolutt slik at samtykket kan sendes til oss.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe Ann Tone Håkonsen på 907 43 346, eller sende en e-post til ann.tone.hakonsen@live.no. Du kan også kontakte min veileder Richard Haugen ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk på telefonnummer 776 46764 eller mobil 930 31 434.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Monica Helen Nilsen og Ann Tone Håkonsen

Sandøyvegen 2

9020 TROMSDALEN

.....

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og samtykker til at vårt barns IOP og halvårsrapporter for skoleåret 2012-2013 kan benyttes i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg

Vedlegg

Vedlegg nr. 1	Meldeskjema NSD.....	s. 1
Vedlegg nr. 2	Tilbakemelding på melding om behandling om personopplysninger.....	s. 6
Vedlegg nr. 3	Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave.....	s. 8