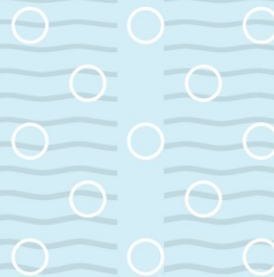


Synne Abrahamsen

Idealer og realiteter i arbeidet med mål i individuelle opplæringsplaner til elever med utviklingshemming

En kvalitativ undersøkelse knyttet til lærernes opplevelser og erfaringer



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Synne Abrahamsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Alle elever som mottar spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan (IOP), og denne planen skal vise mål for opplæringen, innhold i opplæringen, og hvordan opplæringen skal foregå (Opplæringslova, 1998, § 5-5). Temaet for denne studien er mål i IOP for elever med utviklingshemming. Hensikten med studien er å få et innblikk i hvordan lærere opplever og erfarer arbeidet med utformingen av mål i IOP til elever med utviklingshemming. De kvalitative sidene ved ulike aspekter i IOP-arbeidet blir beskrevet og vurdert, og det pekes på noen områder hvor det ser ut til å være rom for kvalitetsutvikling.

Problemstillingen for studien er:

Hvordan opplever og erfarer lærerne arbeidet med utforming av mål i de individuelle opplæringsplanene til elever med utviklingshemming?

Et sentralt underspørsmål er:

Hvordan er samsvaret mellom idealene for hvordan IOP-arbeidet bør forgår og den realiteten som lærerne opplever og erfarer i skolen?

For å svare på problemstillingen er det gjennomført en kvalitativ undersøkelse i form av seks dybdeintervjuer. Intervjupersonene jobbet ved fire ulike skoler i to kommuner.

Funnene i studien indikerer at lærerne opplever arbeidet med mål i IOP som nyttig. Lærerne fremhever spesielt kartlegging og innhenting av informasjon i forkant av utforming av mål, og selve prosessen knyttet til utforming av mål, som nyttig. Lærerne formidler et sterkt engasjement med hensyn til at elevene skal kunne få et mest mulig rikt og verdig liv, og de er opptatt av å bli godt kjent med elevenes læreforutsetninger og behov i nåtid og i fremtid. Lærerne ser ut til å vektlegge både det individrettede og det systemrettede perspektivet i arbeidet med mål i IOP. Funnene i studien indikerer videre at ledelsens prioritering, tilrettelegging og engasjement er avgjørende for kvaliteten i IOP-arbeidet. IOP-arbeidet ser imidlertid ut til i stor grad å være overlatt til den enkelte lærer. Felles rutiner og retningslinjer ser ut til å være fraværende på flere områder. Lærerne uttrykker at de ønsker mer tid til samarbeid, drøfting og refleksjon med kolleger i IOP-

arbeidet, og de ønsker at dette skal organiseres av ledelsen. Lærerne ser videre ut til å ha en begrenset innsikt i de formelle kravene som stilles til IOP, og IOP ser ut til å være relativt løsrevet fra de tidligere fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Lærerne uttrykker at de opplever det som lite hensiktsmessig å forholde seg til tidligere ledd i tiltakskjeden. Lærerne ser dessuten ut til å ha liten tiltro til at PP-tjenesten kan bidra med hensyn til veiledning i IOP-arbeidet. Funnene indikerer også at kompetansemålene i Kunnskapsløftet legges lite til grunn i arbeidet med mål i IOP til elever med utviklingshemming, og at elevene i liten grad deltar direkte i arbeidet med utforming av mål i IOP. Lærerne formidler at målene i IOP i liten grad justeres i løpet av året, og at det blir en del åpne og lite konkrete mål, noe som vanskeliggjør evaluering av læringsutbytte.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | 3 |
| Forord | 7 |
| 1 Introduksjon | 8 |
| 1.1 Bakgrunn og aktualitet..... | 8 |
| 1.2 Problemstilling og begrepsavklaring..... | 9 |
| 1.2.1 Elever med utviklingshemming..... | 10 |
| 1.2.2 Tilpasset opplæring | 12 |
| 1.2.3 Spesialundervisning | 12 |
| 1.2.4 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden | 13 |
| 1.2.5 Individuell opplæringsplan (IOP)..... | 14 |
| 1.3 Oppgavens videre struktur | 15 |
| 2 Teoretisk forankring | 17 |
| 2.1 Kvalitet i opplæring og i IOP-arbeid..... | 17 |
| 2.2 Læringsutbytte og læring..... | 20 |
| 2.3 Å planlegge læring | 23 |
| 2.4 Lærernes profesjonelle skjønn | 25 |
| 2.5 Forskning på feltet..... | 27 |
| 2.5.1 Forskning på spesialundervisning | 27 |
| 2.5.2 Forskning på lærernes erfaringer og opplevelser knyttet til IOP-arbeidet ... | 28 |
| 2.5.3 Hvordan fungerer den spesialpedagogiske tiltakskjeden i praksis?..... | 29 |
| 3 Metode | 31 |
| 3.1 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget..... | 31 |
| 3.2 En kvalitativ forskningsstrategi | 32 |
| 3.3 Intervju som metode | 33 |
| 3.4 Intervjuguiden | 33 |
| 3.5 Prøveintervjuer..... | 34 |
| 3.6 Utvalg..... | 35 |
| 3.7 Gjennomføring av intervjuene..... | 37 |
| 3.8 Transkripsjon | 38 |
| 3.9 Analyse og fortolkning..... | 39 |
| 3.10 Studiens kvalitet | 40 |

| | | |
|----------|--|---|
| 3.10.1 | Etiske overveielser | 40 |
| 3.10.2 | Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet..... | 42 |
| 4 | Presentasjon og drøfting av funn | 44 |
| 4.1 | Strukturelle aspekter | 44 |
| 4.1.1 | De formelle kravene | 44 |
| 4.1.2 | Skoleledelsens tilrettelegging av arbeidet..... | 46 |
| 4.1.3 | Oppsummering..... | 47 |
| 4.2 | Prosessaspektet | 48 |
| 4.2.1 | Kartlegging og innhenting av informasjon..... | 48 |
| 4.2.2 | Samarbeid..... | 52 |
| 4.2.3 | Utforming av mål i IOP..... | 61 |
| 4.2.4 | Ulike typer mål..... | 64 |
| 4.2.5 | Oppsummering..... | 66 |
| 4.3 | Utbytteaspektet..... | 68 |
| 4.3.1 | IOP som arbeidsverktøy..... | 69 |
| 4.3.2 | Måloppnåelse og læringsutbytte | 71 |
| 4.3.3 | Oppsummering..... | 75 |
| 5 | Avslutning..... | Feil! Bokmerke er ikke definert. |
| | Referanser/litteraturliste | 79 |
| | Vedlegg..... | 84 |
| | Vedlegg 1: Intervjuguide | 85 |
| | Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt..... | 88 |
| | Vedlegg 3: Kvittering fra NSD | 90 |

Forord

Året med skriving av masteroppgave har vært et lærerikt og utviklende år. Jeg er takknemlig for at jeg har fått mulighet til å fordype meg i et emne som er svært relevant i mitt virke som lærer. Samtidig har det vært et utfordrende år preget av store svingninger i følelsesregisteret. Neste gang jeg skal utfordre meg selv i samme grad, skal jeg forsøke å tenke mer som Pippi Langstrømpe: *Det har jeg aldri prøvd før, så det klarer jeg sikkert!*

Jeg vil rette en stor takk til dere som deltok i studien. Jeg er svært takknemlig for at dere tok dere tid til å dele deres opplevelser og erfaringer med meg. Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min, Ragnhild Evensen, som har vært særst tilgjengelig, imøtekommende og klok.

Til sist vil jeg gjerne takke familie og venner. Jeg vil takke mamma og pappa som satte meg på tanken om å ta en master. Dernest vil jeg takke mannen min og barna våre som har vært tålmodige støttespillere gjennom hele dette året. Jeg er også takknemlig for all oppmuntring og støtte fra venner, og en spesiell takk rettes til min gode venninne Kjersti, som har lest oppgaven og kommet med innspill.

Skien, mai 2018

Synne Abrahamsen

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Helt frem til endringen av grunnskoleloven i 1975 ble en del barn betraktet som «ikke opplæringsdyktige». De «ikke opplæringsdyktige» barna hadde ikke rett til å få opplæring. Mange barn og unge med utviklingshemming var blant dem som fikk dette stempelet. Med endringen av grunnskoleloven ble det imidlertid innført opplæringsrett for alle barn (Befring, 2014, s.71). Denne opplæringsretten dreier seg ikke kun om retten til et opplæringstilbud; Den dreier seg først og fremst om retten til læring (NOU 2009:18, s. 17). Et sentralt virkemiddel for læring i skolen er tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er en generell rettighet for alle elever. Noen elever får denne retten til tilpasset opplæring ivarettatt gjennom spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2015, s. 20). Individuelle opplæringsplaner (IOP) skal bidra til å sikre kvaliteten i spesialundervisningen og til å ivareta retten til læring (Nilsen, 2015, s. 113).

Forskning på spesialundervisning i Norge viser at resultatene ofte ikke samsvarer med ressursinnsatsen og forventningene (Nordahl & Sunnevåg, 2008; Nordahl & Hausstätter, 2009; Bachmann, Haug & Nordahl, 2016; Peder Haug, 2017b). På bakgrunn av det forskningen på spesialundervisning forteller, og har fortalt over lang tid, konkluderer en ekspertgruppe ledet av Thomas Nordahl med at den individuelle retten til spesialundervisning bør fjernes (Nordahl et al., 2018). I barneombudets fagrapport *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017) uttrykkes det også bekymring med hensyn til kvaliteten på spesialundervisningen. Barneombudet viser blant annet til at mange elever har uklare mål og innholdsbeskrivelser i IOP'ene sine. Dette samsvarer med Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen (2010-2011), som viser at målene i IOP i mange tilfeller er mangelfullt beskrevet og konkretisert.

I den offentlige utredningen *På lik linje* konkluderes det med at opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming er dårligere enn det opplæringstilbudet som andre elever i skolen mottar. Elever med utviklingshemming blir ifølge utvalget nedprioritert i skolen. Utvalget viser blant annet til at IOP'ene til elever med utviklingshemming er mindre målrettede og gjennomarbeidet enn IOP'ene til andre elever som mottar

spesialundervisning (NOU, 2016:17, s. 66-67). Det kan altså stilles spørsmålstegn ved kvaliteten på spesialundervisningen, og spesialundervisningens kvalitet kan blant annet ha sammenheng med kvaliteten på IOP. Opplæringstilbudet og utformingen av IOP ser ut til å fungere dårligere for elever med utviklingshemming enn for elever uten utviklingshemming. Dette kan indikere at retten til læring ikke blir godt nok ivaretatt for elever som mottar spesialundervisning generelt, og for elever med utviklingshemming spesielt.

Valg av tema for denne masteroppgaven har sin bakgrunn i dette fugleperspektivet, men det har også sin bakgrunn i mine egne erfaringer fra læreryrket. Jeg jobber som spesialpedagog i en avdeling for elever med utviklingshemming ved en forsterket skole. Dette innebærer blant annet at jeg utformer IOP'er. Jeg opplever IOP-arbeidet som spennende og nyttig, men definitivt også som krevende, utfordrende og ensomt. Som lærer for elever med utviklingshemming har jeg kjent på en del usikkerhet knyttet til elevenes læring. Denne usikkerheten er knyttet til planlegging av læring, til selve læringsprosessen og til vurdering av læringsutbytte. Jeg har en opplevelse av å ha et stort handlingsrom med store muligheter for utøvelse av skjønn i dette arbeidet. Jeg har også en opplevelse av begrensede muligheter med hensyn til å motta veiledning, og en opplevelse av at kvaliteten i arbeidet i liten grad blir vurdert. De formelle kravene knyttet til IOP fikk jeg først ordentlig innsikt i etter at jeg begynte på dette masterstudiet, og det har vært en tankevekker for meg. Jeg skal altså forske i et felt som jeg selv er en del av. På arbeidsplassen min er vi i startgropen i et utviklingsarbeid knyttet til IOP. Jeg håper at arbeidet med denne masteroppgaven skal bidra til å utvide min horisont slik at jeg kan være en ressurs i dette utviklingsarbeidet.

1.2 Problemstilling og begrepsavklaring

Med bakgrunn i introduksjonen over har jeg falt ned på følgende problemstilling:

Hvordan opplever og erfarer lærerne arbeidet med utforming av mål i de individuelle opplæringsplanene til elever med utviklingshemming?

De individuelle opplæringsplanene skal lages av dem som til daglig jobber med elevene, altså lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er lærernes opplevelser og erfaringer

knyttet til dette arbeidet jeg ønsker å få innsikt i. Samtidig vil jeg se dette i relasjon til styringsdokumentene, aktuell teori og forskning på området. Et sentralt underspørsmål er: Hvordan er samsvaret mellom idealene for hvordan IOP-arbeidet bør forgå og den realiteten som lærerne opplever og erfarer i skolen?

Andre relevante underspørsmål som skal belyses i oppgaven er:

Hvordan er forholdet mellom styringsdokumentenes krav og føringer og de kriteriene lærerne selv uttrykker at de vektlegger?

Hvordan blir målene i de individuelle opplæringsplanene til?

På hvilke måter opplever og erfarer lærerne arbeidet med mål i IOP som meningsfullt og utbytterikt?

Problemstillingen inneholder noen sentrale begreper, og står i tillegg i relasjon til noen viktige begreper som må avklares. Disse begrepene er: tilpasset opplæring, spesialundervisning, den spesialpedagogiske tiltakskjeden og IOP.

Bakgrunnsdokumentene for denne begrepsavklaringen er *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)* og *Veilederen Spesialundervisning* utgitt av Utdanningsdirektoratet. Jeg vil imidlertid starte denne begrepsavklaringen med å gi en kort presentasjon av den aktuelle elevgruppen.

1.2.1 Elever med utviklingshemming

Elever med utviklingshemming er først og fremst barn og ungdom med unike personligheter, ressurser, interesser, ønsker og behov. Som alle andre elever har elever med utviklingshemming rett til å få en opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger. Elever med utviklingshemming er en uensartet gruppe med svært ulike læreforutsetninger og ulikt behov for støtte. Mange elever med utviklingshemming vil trenge hjelp og støtte fra omgivelsene sine resten av livet. Utviklingsmulighetene er likevel rike, og skolen er en viktig trenings- og opplæringsarena for et mest mulig rikt, verdig og selvstendig liv i hjem og samfunn. Har vi derimot for lave forventninger til elever med utviklingshemming kan det bidra til å forsterke funksjonshemmingen (Engh, 2016, s. 102).

For mange elever med utviklingshemming er det aktuelt med en opplæring som kvalitativt sett er ulik den opplæringen som gjennomsnittseleven får. Opplæringen må i mange tilfeller ta utgangspunkt i områder hvor elever flest ikke har behov for systematisk opplæring, og hvor målet er at opplæringen skal ha en funksjonell verdi i en livssammenheng (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 394). Elever med utviklingshemming trenger ofte også mer tid for å lære enn elever uten utviklingshemming, og det vil derfor kunne være et større behov for å tenke langsiktig og i et livsløpsperspektiv (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 396-397).

I det internasjonale diagnosesystemet ICD-10 brukes betegnelsen psykisk utviklingshemming, og om denne diagnosen står det:

Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f.eks. kognitive, språklige, motoriske og sosiale (Direktoratet for e-helse, 2018, s. 194).

Det står videre at psykisk utviklingshemming vanligvis blir vurdert ved hjelp av standardiserte intelligensprøver, men at disse kan suppleres med skalaer som måler tilpasning i det gitte miljøet. Det poengteres også at intellektuelle ferdigheter og sosial tilpasning kan endres over tid og bedres ved trening og rehabilitering. I ICD-10 deles utviklingshemming inn i undergrupper basert på personenes intelligensnivå: lett, moderat, alvorlig og dyp (Direktoratet for e-helse, 2018, s. 194-195).

FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne ble vedtatt i 2006, signert av Norge samme år, og ratifisert av Norge i 2013. Denne konvensjonen bygger på en relasjonell forståelse av funksjonshemming, noe som innebærer at funksjonshemming blir forstått som et resultat av at det er et misforhold mellom det enkelte menneskets forutsetninger og hvordan samfunnet er innrettet. I dette perspektivet oppstår funksjonshemmingen i et samspill mellom individet og samfunnet, og hvis samfunnet legges bedre til rette, så kan graden av funksjonshemming reduseres. Dette står i kontrast til den medisinske forståelsen ICD-10, hvor funksjonshemmingen først og fremst betraktes som en iboende egenskap ved individet (NOU 2016:17, s. 29-30).

Det er som sagt store variasjoner i denne elevgruppen, og det er derfor problematisk og også lite ønskelig å behandle disse elevene som en samlet gruppe. Å bli kategorisert kan likevel være nødvendig for å få ivaretatt rettigheter og for å kunne fremme felles interesser (Morken, 2017, s. 66).

1.2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et generelt prinsipp som gjelder for all opplæring, og en generell rettighet som gjelder for alle elever. Dette fremgår av Opplæringslovens § 1-3: *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten* (Opplæringslova, 1998).

Tilpasset opplæring er tiltak som settes inn i skolen for å sikre et best mulig læringsutbytte for alle elever. Prinsippet om tilpasset opplæring favner både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er relativt; jo bedre tilpasset den ordinære opplæringen er, jo mindre behov blir det for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014).

1.2.3 Spesialundervisning

Spesialundervisning er en individuell rettighet som elever med behov for tilrettelegging ut over den ordinære opplæringen har. I opplæringslovens § 5-1, *Rett til spesialundervisning*, står det:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998)

Elever som mottar spesialundervisning skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig med det tilbudet alle andre elever får. For at spesialundervisningen skal kunne regnes som likeverdig, skal elever som mottar spesialundervisning ha de samme mulighetene for å nå

målene som er realistiske for dem, som elever innenfor det ordinære opplæringstilbudet har for å nå de ordinære opplæringsmålene (Utdanningsdirektoratet, 2014).

1.2.4 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden kan deles inn i seks faser som viser saksgangen i spesialundervisningen: 1) bekymringsfasen 2) henvisning til PP-tjenesten 3) sakkyndig vurdering av elevens behov 4) vedtaksfasen 5) planlegging (herunder IOP) og gjennomføring 6) evaluering og veien videre. Rekkefølgen av fasene er absolutt; Man kan ikke hoppe over en fase eller gjennomføre fasene i en annen rekkefølge (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Sakkyndig vurdering er et viktig grunnlag for utforming av IOP, og enkeltvedtaket, som fattes i vedtaksfasen, setter rammene for spesialundervisningen. Jeg vil derfor utdype hva disse to fasene i tiltakskjeden innebærer.

I opplæringslovens § 5-3, som omhandler sakkyndig vurdering, står det:

Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning etter § 5-1, skal det ligge føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast (Opplæringslova, 1998).

Det er PP-tjenesten som er den sakkyndige instansen, og som dermed har ansvaret for både å utrede og å gi en tilråding til skolen med hensyn til om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke. Den sakkyndige vurderingen skal på en klar og tydelig måte beskrive hva som er et forsvarlig opplæringstilbud for eleven. Den bør være så konkret som mulig, og den skal blant annet ta stilling til hva som er realistiske opplæringsmål for eleven. Den sakkyndige vurderingen skal være et viktig grunnlag når skolen skal utforme IOP, og den legger grunnlaget for utformingen av et enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Etter at PP-tjenesten har utformet den sakkyndige vurderingen, skal skoleeier på bakgrunn av denne gjøre et enkeltvedtak på om eleven har rett til spesialundervisning eller ei. Skoleeier delegerer ofte denne myndigheten til rektor eller en annen leder på

skolen. Blir spesialundervisning innvilget, skal enkeltvedtaket klart og tydelig formidle hva slags opplæringstilbud eleven skal ha, hva som er elevens behov og hva som er et forsvarlig opplæringstilbud. Enkeltvedtaket skal blant annet inneholde informasjon om innhold, omfang, organisering og kompetanse i personalet. Enkeltvedtaket setter på denne måten rammen for hva slags spesialundervisning eleven har krav på (Utdanningsdirektoratet, 2014).

1.2.5 Individuell opplæringsplan (IOP)

Når enkeltvedtaket er fattet, kan planleggingen og gjennomføringen av spesialundervisningen ta til. Planleggingen innebærer blant annet utformingen av en individuell opplæringsplan. IOP skal bygge på det som er fastsatt i enkeltvedtaket, og den kan ikke gå ut over enkeltvedtakets rammer. Alle elever som mottar spesialundervisning skal ha en IOP, og i opplæringslovens § 5-5 står følgende: *For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast* (Opplæringslova, 1998).

En IOP er et arbeidsverktøy for skolen/lærerne. Den skal være til hjelp både i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av spesialundervisningen. En IOP skal bidra til å sikre at eleven får et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud, og at opplæringen samsvarer med det som eleven har rett til etter enkeltvedtaket. Rektor har ansvaret for å legge til rette for arbeidet med de individuelle opplæringsplanene, og for at planene tilfredsstiller kravene i loven. Det anbefales at de som jobber med eleven lager planen sammen. Det kan også være aktuelt at andre aktører eller instanser bidrar (Utdanningsdirektoratet, 2014). I Opplæringslovens § 5-4 står det at tilbudet om spesialundervisning så langt det er mulig skal utformes sammen med eleven og elevens foreldre, og at det skal legges stor vekt på deres syn (Opplæringslova, 1998). Det er imidlertid ikke krav i Opplæringsloven om at foreldrene eller elevene skal godkjenne eller signere IOP (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I Veilederen Spesialundervisning blir det gitt noen retningslinjer for en god IOP; den skal ha en enkel form, være lett å forstå, ha en relativt lite arbeidskrevende utfylling, være logisk bygd opp, vise helhet og sammenheng i opplæringstilbudet og gi et godt grunnlag

for evaluering av opplæringen. Når undervisningen er gjennomført gjennom et skoleår, brukes IOP som grunnlag for å skrive en årsrapport. Årsrapporten blir så et viktig grunnlag for justeringer av IOP for neste skoleår, så sant spesialundervisningen videreføres (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Det må komme tydelig frem hvilke fag eller deler av fag det gis spesialundervisning i. Hvis eleven tilhører en klasse, så må IOP samordnes med klassens plan for ordinær opplæring. Målene skal vise den kompetansen det tas sikte på at eleven skal opparbeide seg, og målene kan knyttes både til faglig og sosial kompetanse. Noen elever kan ha behov for mål som forutsetter et alternativt innhold i undervisningen. Dette kan være egenomsorg, kommunikasjon, nærhet og samhørighet, verdsette sosiale roller og praktiske ferdigheter. Innholdet i opplæringen skal utformes på bakgrunn av målene. Læreplanverket for Kunnskapsløftet gjelder også for spesialundervisningen, men det kan være behov for å gjøre avvik fra læreplanverket. Det er i prinsippet ingen grenser for hvor store disse avvikene kan være, så lenge dette baseres på den sakkyndige vurderingen og så lenge det fremkommer i enkeltvedtaket at dette kan gjøres. Elevens IOP skal ytterligere utdype dette (Utdanningsdirektoratet, 2014).

1.3 Oppgavens videre struktur

I oppgavens andre del, *teoretisk forankring*, vil jeg drøfte kvalitetsbegrepet og den kvalitative siden ved opplæringen og de individuelle opplæringsplanene. Jeg har valgt å løfte frem noen sentrale NOU'er og stortingsmeldinger knyttet til kvalitet i skolen fordi de inneholder en del viktige refleksjoner og føringer. Videre vil jeg presentere noe teori knyttet til læringsutbytte, læring og planlegging av læring. Jeg vil også drøfte lærernes profesjonelle skjønn. Til sist i oppgavens andre del vil noe forskning knyttet til spesialundervisning og individuelle opplæringsplaner bli presentert.

I oppgavens tredje del, *metode*, vil jeg gjøre rede for studiens forskningsmetodiske tilnærming. Jeg vil gjøre rede for det vitenskapsteoretiske grunnlaget, den kvalitative forskningsstrategien, intervju som metode, hvordan utvalget er foretatt og hvordan intervjuene, analysen og fortolkningen har blitt utført. Oppgavens tredje del avrundes med betraktninger rundt studiens kvalitet.

I oppgavens fjerde del, *presentasjon og drøfting av funn*, vil jeg presentere og drøfte studiens funn. Funnene blir presentert under tre hovedkategorier: Strukturelle aspekter, prosessaspekter og utbytteaspekter. Funnene vil bli drøftet i lys av teori, tidligere forskning og studiens problemstilling.

I oppgavens femte og siste del, *avslutning*, vil jeg presentere studiens hovedfunn og knytte dette opp mot studiens problemstilling.

2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil kvalitetsbegrepet og den kvalitative siden ved opplæringen og IOP bli drøftet. Deretter vil noe teori om læringsutbytte, læring og planlegging av læring blir presentert. Jeg vil også drøfte lærernes profesjonelle skjønn. Til slutt vil jeg presentere noe forskning knyttet til feltet.

2.1 Kvalitet i opplæring og i IOP-arbeid

Individuelle opplæringsplaner er altså et viktig element i tiltakskjeden for spesialundervisning, og tiltakskjeden er utviklet med tanke på å sikre kvalitet og kvalitetsutvikling i spesialundervisningen. Kvalitet er dermed et sentralt begrep i denne masteroppgaven.

Kvalitet er et begrep som er i vinden. Man kan se at spørsmålet om kvaliteten på produkter og tjenester blir mer fremtredende i alle deler av samfunnet. Man måler kvalitet og utvikler kvalitetssystemer. Dette omfatter også skolen, lærerne, undervisning generelt og spesialundervisning (Dahl et al., 2016, s. 27). Når kvalitetssystemer og måling av kvalitet blir stadig viktigere i skolesystemet, er det imidlertid viktig å ha med seg at «produksjon» av læring er noe helt annet enn produksjon av varer. Skolesystemet dreier seg om levende mennesker, og læring i skolen påvirkes av en lang rekke personlige og individuelle forhold (Illeris, 2015, s. 288). All læring lar seg dessuten ikke måle (Illeris, 2015, s. 289).

I 2001 ble Kvalitetsutvalget utnevnt av regjeringen. Utvalget skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen, og det skulle munne ut i forslag til forbedring av kvaliteten. Utvalget la et bredt kvalitetsbegrep til grunn, og nyanserte kvalitetsbegrepet ved å skille mellom *resultatkvalitet*, *prosesskvalitet* og *strukturkvalitet*. Resultatkvalitet omhandler det man ønsker å oppnå med opplæringen; hva elevene har lært og hvilken kompetanse de har oppnådd. Prosesskvaliteten omhandler selve arbeidet med opplæringen, hvordan den planlegges, gjennomføres og vurderes. Strukturkvaliteten er knyttet til skolens ytre forutsetninger (herunder lovverk og læreplan), skolen som organisasjon og de ressursene man rår over. Man må altså se på

egenskapene ved alle de tre kvalitetsområdene for å kunne vurdere skolens samlede kvalitet. Hovedfokuset ble sagt å skulle være på resultatkvaliteten, nærmere bestemt på det helhetlige læringsutbyttet, som omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger (NOU 2002:10). Nilsen nyanserer kvalitetsbegrepet på samme måte, men snakker om utbyttekvalitet, prosesskvalitet og rammekvalitet i tilpasset opplæring. Han beskriver hvordan de tre kvalitetsaspektene påvirker hverandre og er gjensidig avhengige av hverandre (Nilsen, 2010, s. 78).

I forbindelse med innføringen av reformen Kunnskapsløftet la Kunnskapsdepartementet frem St. meld. nr. 31: *Kvalitet i skolen*. Kvaliteten i skolen kjennetegnes ifølge stortingsmeldingen av i hvilken grad man faktisk virkeliggjør målene i samfunnsmandatet konkretisert i formålsparagrafen, opplæringsloven, læreplanen og forskriftene for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 7). Når man skal vurdere kvaliteten på spesialundervisningen kan man i tillegg til dette hente kriterier for kvalitetsvurdering fra IOP. Kriteriene eller målestokkene for kvalitet blir da målene som ble satt for elevens læring og den planlagte tilretteleggingen for eleven (Nilsen, 2010, s. 76).

Nilsen fremhever at man ikke kun kan vurdere kvalitet i forhold til *hva*, man må også vurdere kvalitet i forhold til *hvem*. Man kan måle kvalitet slik det fremkommer i stortingsmeldingen over, altså i forhold til programrelaterte kriterier. Man kan også måle kvalitet i forhold til deltakerrelaterte kriterier, altså hvordan kvaliteten oppleves og erfares av de ulike aktørene: elevene, foreldrene, lærerne og skolelederne (Nilsen, 2010, s. 85).

I St. meld. nr. 21: *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* blir kvalitetsvurderingssystemet for skolene beskrevet. Dette kvalitetsvurderingssystemet ble vedtatt av Stortinget i 2003, og er ment å skulle styrke lærerens kunnskaper om eleven og dermed forbedre kvaliteten på opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 65-70). En del av kildene, som benyttes til å innhente informasjon om elevene i kvalitetsvurderingssystemet, er lite aktuelle for mange av elevene som mottar spesialundervisning. Denne elevgruppen har ofte fritak fra en del formelle vurderinger, og eksempler på dette er nasjonale prøver, internasjonale undersøkelser og eksamen. De

formelle vurderingsordningene i skolen er altså utformet slik at de ikke passer for alle elever.

I en utredning utført av Midtlyngutvalget (oppnevnt av regjeringen i 2007 med hensikt å se på en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med særskilte behov) antydes det at man i mange sammenhenger fokuserer mest på *retten* til tiltak og tilbud for elever med særskilte behov, og mindre på *kvaliteten* på tilbudet eller tiltaket. Midtlyngutvalget poengterer at retten til opplæring ikke kun dreier seg om retten til et opplæringstilbud, men om retten til læring. Elevene skal ha et innhold i og en kvalitet på opplæringen som gjør dem i stand til å nå målene som er realistiske for dem (NOU 2009:18, s. 24).

I skolen er ikke det mest interessante å beskrive og vurdere kvalitet. Det mest interessante er å utvikle best mulig kvalitet. Beskrivelse og vurdering må munne ut i handling, men det er viktig at handlingen tuftes på beskrivelse og vurdering. Kvalitetsutvikling er ikke et prosjekt en gjør seg ferdig med en gang for alle, det er et kontinuerlig forbedringsarbeid (Nilsen, 2010, s. 76). For at man skal kunne utvikle en best mulig kvalitet i skolen er man avhengig av at enkeltmenneskenes arbeid samordnes på en god måte. Da kan man få til en målrettet og helhetlig innsats slik at vi kan nærme oss visjonen om at skolens primære bruker, nemlig eleven, får utnyttet sitt læringspotensial maksimalt (Skogen, 2004, s. 15). Tiltakskjeden for spesialundervisningen skal nettopp være en samlet og koordinert innsats for å utvikle kvaliteten i opplæringstilbudet til elever som mottar spesialundervisning. Kvaliteten i kjeden er både avhengig av hvert enkelt ledd og av sammenhengen mellom leddene (Nilsen, 2010, s. 87). I alle fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden er man avhengig av samarbeid mellom elev, foreldre, lærere og PP-tjenesten for å ivareta helheten og for å kunne utvikle en systemrettet innsats rundt eleven (Buli-Holmberg, 2015b, s. 88). Jeg vil videre si noe om hvordan samarbeid i IOP-arbeidet bør foregå for å ivareta kvaliteten i dette arbeidet.

Foreldrenes og elevenes meninger skal tillegges stor vekt i IOP-arbeidet. Foreldrenes og elevenes mening om og tilslutning til sentrale mål i IOP er av stor betydning, og de bør også ha mulighet til å foreslå endringer og tilføyelser (Nordahl & Overland, 2015, s. 111). Det er skolen som har hovedansvaret for å etablere og vedlikeholde et positivt og

fruktbart samarbeid med foreldrene og elevene (Dalen & Tangen, 2012, s. 223). Elevene er som hovedaktør i egen læringsprosess den viktigste samarbeidsparten for læreren (Buli-Holmberg, 2015a). Noen elever har imidlertid et så dårlig funksjonsnivå at det kan være problematisk å få frem deres syn på saken (Nordahl & Overland, 2015, s. 112). Ifølge Bø (2011, s. 119) er informasjonen fra foreldrene til skolen like viktig som informasjonen som gis fra skolen til foreldrene. Foreldrene har best kjennskap til sitt barns egenart, tidligere utvikling og erfaringer utenfor skolen, mens lærerne har best kjennskap til barnets situasjon i skolen. Å anerkjenne hverandres kompetanse er viktig.

Rektor skal sikre at spesialundervisningen blir gjennomført i samsvar med enkeltvedtak og IOP, etterspørre måloppnåelse gjennom skoleåret og timeplanfeste samarbeid med assistenter og fagarbeidere. Rektor bør også sørge for at rammebetingelsene for IOP-arbeidet blir så gode som mulig, og blant annet opprette team. Hvis deltakerne skal kunne oppleve IOP-arbeidet som fruktbart, må det være formalisert, målrettet og effektivt. Et godt IOP-arbeid forutsetter at det settes av nok tid til samarbeid lærerne imellom. Samarbeidet bør tidfestes. Gjennom samarbeid kan man etablere en felles pedagogisk plattform, en felles forståelse for elevene, en helhetlig vurdering og et felles ansvar (Nordahl & Overland 2015, s. 108-111).

For å utvikle kvaliteten i IOP-arbeidet kan det være nødvendig med veiledning av lærerne. Lærere som har erfaring med IOP-arbeid kan veilede lærere som har mindre erfaring. Noen ganger kan det også være nødvendig at hele lærerteamet får veiledning i IOP-arbeidet, og da kan PP-tjenesten eller andre sakkyndige bidra (Nordahl & Overland, 2015, s.110). PP-tjenesten skal i tillegg til å jobbe individrettet med blant annet sakkyndige vurderinger også jobbe systemrettet, og dette innebærer blant annet å kunne gi veiledning til lærere i arbeidet med IOP (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2010, s. 190).

2.2 Læringsutbytte og læring

Læringsutbytte som begrep og fenomen har preget norsk utdanningspolitikk i stadig større grad siden begynnelsen av 2000-tallet. I 2006 ble reformen Kunnskapsløftet innført. Dette innebar læringsutbytteorienterte læreplaner med kompetansemål, som beskriver hva elevene skal kunne etter opplæringen (Prøitz, 2015, s. 13-14).

Prøitz har studert fageksperters publikasjoner knyttet til læringsutbytte, og hun har identifisert to hovedgrupper av forståelser knyttet til dette begrepet. Den ene gruppen mener at læringsutbytte dreier seg om å se på resultatet av læring. Resultatet må være mulig å måle, og det bør være definert på forhånd. Den andre gruppen presenterer alternative måter å forstå læringsutbytte på, ofte med utgangspunkt i kritikk av den første gruppen. Det denne andre gruppen først og fremst har til felles er at de bygger sitt syn på prosessorienterte teorier på læring; læringen har et mer åpent resultat, det er ikke mulig å bestemme og forutse all læring på forhånd, og all læring kan heller ikke måles (Prøitz, 2015, s. 25-27).

I Veilederen Spesialundervisning står det om mål i IOP: *Målene må være formet slik at de viser den kompetansen det tas sikte på at eleven skal opparbeide seg i de aktuelle fagene* (Utdanningsdirektoratet, 2014). Man skal altså i en IOP forhåndsdefinere læringsutbyttet eller kompetansen som elevene skal opparbeide seg, noe som samsvarer med synet til den første gruppen av fagekspertene presentert over. I opplæringslovens § 5-5 kan man også se at dette synet på læringsutbytte gjør seg gjeldende: *Utviklinga til eleven skal vurderast ut frå måla som er sette i den individuelle opplæringsplanen til eleven* (Opplæringslova, 1998). Samtidig er det slik at elevenes læringsutbytte kontinuerlig bør vurderes, og IOP kan justeres eller endres underveis i løpet av året (Nordahl & Overland, 2015, s. 115). Dette åpner opp for et mer prosessorientert syn på læring; man kan ikke bestemme eller forutse all læring på forhånd.

Forskerne forstår begrepet læringsutbytte ulikt blant annet fordi de har ulikt syn på hva læring er og hvordan læring skjer. Ulike læringsperspektiver representerer ulik forståelse av hvordan man bør jobbe med læring, hvordan læring bør vurderes, og hva som kan anerkjennes som resultat eller utbytte av læring (Prøitz, 2015, s. 28). Læring er et komplisert felt. Ulike læringsteorier forsøker å redusere denne kompleksiteten (Illeris, 2015, s. 19). Man kan tenke seg at alle de ulike læringsperspektivene har noe viktig å bidra med, med sikte på å få et mest mulig helhetlig bilde av hva læring er. Da velger man å fastholde kompleksiteten heller enn å forsøke å redusere den (Illeris, 2015, s. 24). Illeris (2015, s. 44-48) teori om læring tar mål av seg å gi et mest mulig helhetlig bilde av hva

læring er. Han legger til grunn at læringen har tre dimensjoner, og at alle disse dimensjonene må tas med i betraktning hvis man fullt ut skal kunne forstå en lærings situasjon. De tre dimensjonene er: *Innholdsdimensjonen* og *drivkraftdimensjonen* som begge er knyttet til den individuelle tilegnelsesprosessen, og *samspillsdimensjonen* som er knyttet til de sosiale og samfunnsmessige sidene ved læringen. Innholdsdimensjonen dreier seg om det som læres, og dekker viten, forståelse, ferdigheter, holdninger og atferdsmønstre m.m. Drivkraftdimensjonen handler om den mobiliseringen av mental energi som en læringsprosess krever, og innbefatter blant annet motivasjon, følelser og vilje. Samspillsdimensjonen dreier seg om utveksling og relasjon til omverdenen vår, og her er handling, kommunikasjon og samarbeid viktige stikkord. Illeris definerer læring åpent og bredt som: *Enhver proces der hos levende organismer fører til en varig kapasitetsændring, og som ikke kan skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring* (Illeris, 2015, s.20)

Innenfor spesialpedagogikken eksisterer det ulike tilnærminger til hvorfor elever har vansker med å lære i skolen og til hvilke konsekvenser dette bør få for opplæringen. Disse tilnærmingene kan deles i to hovedgrupper. Den mest utbredte tilnærmingen er den individrettede. At eleven har vansker med å lære forklares da med at eleven ikke har de nødvendige forutsetningene for å lære, og konsekvensen blir at man skal kompensere for vanskene elevene har gjennom opplæringen. I kontrast til dette står tilnærmingen som betrakter læring som et resultat av samspill. Vansker med å lære betraktes da som et resultat av at opplæringen ikke er godt nok tilpasset til eleven, og konsekvensen er at man må sørge for at det blir en god relasjon mellom opplæringen og eleven. Det er mulig å kombinere de to tilnærmingene; Man kan anerkjenne at lærevansker kan ha utspring i forhold i eleven og samtidig anerkjenne at de relasjonelle aspektene har innvirkning på læringsutbyttet (Haug, 2017a, s. 20-24). Gjennom hele tiltakskjeden forutsettes det at man har en bevissthet rundt samspillet mellom det individrettede perspektivet knyttet til forhold rundt enkelteleven og samspillsperspektivet knyttet til opplæringstilbudet som eleven blir møtt med (Skogen, Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, s. 29)

2.3 Å planlegge læring

Når man skal planlegge læring er det nødvendig å ha didaktisk kompetanse. Forenklet kan man si at didaktikken omfatter opplæringens hva, hvordan og hvorfor (Engelsen, 2015, s 40). Didaktisk kompetanse er en styrke både i selve planleggingen og når man skal formidle og begrunne de valgene man tar med hensyn til opplæringen. Det viktigste er imidlertid at det øker sjansen for at opplæringen blir i samsvar med mål og hensikt. Man må være fortrolig med en del didaktiske begreper som mål, innhold, arbeidsmåter, organisering og evaluering (Nordahl & Overland, 2015, s. 99). I denne studien fokuserer jeg i hovedsak på de didaktiske begrepene mål og evaluering. Det er vanlig å skille mellom kunnskapsmål, holdningsmål og ferdighetsmål. Det er mer eller mindre lett å lage konkrete mål innenfor disse målkategoriene. Et godt mål skal være entydig og mulig å evaluere. Det skal beskrive hvordan situasjonen er når målet er nådd, og ikke veien til målet. Mål som er mer kompliserte å konkretisere kan man knytte objektive kriterier til, slik at det blir mulig å evaluere (Nordahl & Overland, s. 99-101). Evaluering kan inndeles i underveivurdering og sluttvurdering. Årsrapporten er en sluttvurdering, men det er også påkrevd å vurdere underveis i løpet av året. Man kan vurdere både elevenes utvikling, opplæringssituasjonen og rammebetingelsene for opplæringen (Nordahl & Overland, 2015, s. 105-107).

Når man jobber med individuelle opplæringsplaner er det også nyttig å ha noe innsikt i læreplanteori. Læreplanteorien beskriver ulike typer læreplaner, og disse læreplantypene har bakgrunn i ulike oppfatninger av hva som er sentralt i skole og utdanning og i samfunnet vårt. Den *fagdelte* læreplanen, hvor målet er at elevene skal mestre den felles kulturarven, har lengst tradisjon og er fremdeles dominerende. Kritikere av denne læreplantypen hevder at dette kan føre til en livsfjern og fragmentert undervisning. Man har forsøkt å motvirke denne fragmenteringen ved å lage *bredfeltplaner*, hvor man kombinerer fag som naturlig hører sammen til større fagområder. Eksempler på dette er naturfag, samfunnsfag og kunst og håndverk. To læreplantyper bryter imidlertid radikalt med den fagdelte planen; *emnesentrert* og *interesse-sentrert* plan. Innenfor disse læreplantypene er det ikke mulig å identifiser det enkelte faget. En emnesentrert plan kan for eksempel baseres på sosiale prosesser og livsfunksjoner. Utgangspunktet vil da være aktiviteter og funksjoner som man mener er

sentrale i elevenes nåværende og fremtidige liv. En interesse-sentrert plan kan for eksempel baseres på aktiviteter og erfaringer. Man tar utgangspunkt i elevenes interesser og vektlegger egenaktivitet og problemløsningsmetoder. I sin ytterste konsekvens vil man innenfor denne læreplantypen legge lite vekt på forhåndsplanlegging for å kunne utnytte det som her og nå vekker elevenes interesse. I læreplanen til Kunnskapsløftet kan vi finne spor av alle disse fire læreplantypene, men det er den fagdelte læreplantypen som er den dominerende (Engelsen, 2015, s. 34-38).

Læreplaner kan altså inndeles i ulike læreplantyper, men de kan likevel sies å være bygd opp omkring de samme didaktiske kategoriene; mål, innhold, metoder, vurdering, elevforutsetninger og rammefaktorer. Disse kategoriene vil oppfattes og vektlegges ulikt, alt etter hva man tillegger verdi og etter hvilket pedagogisk grunnsyn man har. To motstridende og sentrale modeller for utvikling, analyse og endring av læreplaner er *målstyrt læreplanarbeid* og *didaktisk relasjonstenkning*. Til grunn for målstyrt læreplanarbeid ligger en oppfatning av at mål er den mest sentrale kategorien i læreplanarbeid. Målene fastsettes først, og de andre beslutningene tas på grunnlag av dette. Elevenes læringsutbytte blir innenfor denne modellen vurdert ut fra i hvilken grad de har oppnådd de forhåndsdefinerte målene. Det har blitt rettet en del kritikk mot denne modellen. Blant annet har det blitt påpekt at modellen kan føre til at man lager mål som er lette å vurdere som enten oppnådd eller ikke oppnådd, og at mål som er mer kompliserte å måle oppnåelsen av kan bli utelatt. Innenfor den didaktiske relasjonstenkningen fremstiller man alle de didaktiske kategoriene som like viktige, selv om man anerkjenner de sentralt, gitte, nasjonale målene som rammen for det hele. Man kan starte planleggingsarbeidet med hvilken kategori man måtte ønske. Helhetstenkning er viktig i denne modellen, da en avgjørelse innenfor en didaktisk kategori får konsekvenser for de andre kategoriene (Engelsen, 2015, s. 42-47).

I spesialundervisningen er lærerens utredning av elevens lærevansker og tilretteleggingsbehov, samt utredning av skolens rammefaktorer, et viktig grunnlag for å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere opplæringen. God kjennskap til den enkelte elevs lærevansker og læringsmiljøbetingelser er en forutsetning for tilpasning, støtte og

utvikling (Buli-Holmberg, 2015b, s. 89). Man kan dermed si at man starter med de didaktiske kategoriene elevforutsetninger og rammefaktorer.

2.4 Lærernes profesjonelle skjønn

I lærernes daglige arbeid med elevenes læring er det et relativt stort rom for å bruke et profesjonelt skjønn. I arbeidet med opplæringen til elever som har rett på spesialundervisning, vil dette handlingsrommet være større enn i ordinær undervisning, fordi undervisningen i enda større grad kan og skal tilpasses den enkelte elev (Nordahl, 2017, s. 362). I Læreplanverket for Kunnskapsløftet er spesialundervisningen knapt nevnt, den nevnes kun direkte med en setning i del to, Prinsipper for opplæring. Dette fraværet av retningslinjer for spesialundervisningen i læreplanen medfører ikke bare usikkerhet, men også en slags fristilling av den enkelte skoleeier, skole og lærer (Nilsen, 2008, s. 117)

Profesjonelt arbeid vil alltid være skjønnsbasert. Skjønn er helt uunngåelig når man skal anvende generell kunnskap og etiske vurderinger i enkelttilfeller. Allmenne handlingsregler og etiske retningslinjer gir ikke entydige og klare svar på hva man bør gjøre i arbeidet med den enkelte elev, og lærerne må dermed bruke skjønn og egen dømmekraft. Hvis det ikke var rom for skjønn og en viss grad av ubestemthet i dette arbeidet, ville det kunne utføres mekanisk av nærmest hvem som helst, og grunnlaget for læreryrket som profesjon ville være borte. Samtidig må det ligge en systematisert, overførbar og kommuniserbar kunnskap i bunn, en kunnskap som kan læres, og som kvalifiserer for utførelsene av disse oppgavene (Grimen & Molander, 2008, s. 179).

Hvordan kan pedagoger utøve et profesjonelt skjønn, og ikke kun skjønn i vanlig forstand? En profesjonell yrkesutøver har en kunnskapsbase i bunn, og søker stadig ny kunnskap for å kunne håndtere utøvelsen av yrket sitt på en profesjonell måte. Motsatsen til dette er å stole på tilfeldig informasjon, førsteinntrykk og synsing (Damsgaard, 2010, s. 87). En profesjonell yrkesutøver kartlegger, undersøker og dokumenterer. Ved systematisk innhenting og analyse av informasjon sikrer vedkommende at tiltak som settes inn ikke blir tilfeldige. Gjennom skriftlig dokumentasjon gir den profesjonelle yrkesutøveren andre mulighet til å få innsikt i de valgene som er tatt og begrunnelsene for dette. En

profesjonell yrkesutøver fokuserer ikke på elevenes individuelle egenskaper alene, men ser også på relasjoner, kontekst og samspill (Damsgaard, 2010, s. 88).

Som profesjonell yrkesutøver er man forpliktet til følge gjeldende lover, planer og forskrifter. Veien fra de statlige intensjonene til den enkelte skole er imidlertid lang. Her ligger det mange muligheter for valg og bortvalg, som kan få konsekvenser for den enkelte elevs opplæring (NOU 2009:18, s. 13). Opplæringen blir preget av lokal kultur, holdninger og verdier i den enkelte kommune og ved den enkelte skole. Lokale variasjoner er uproblematisk så lenge de generelle og overordnede prinsippene for opplæringen blir ivaretatt. Bryter den enkelte kommune, skole eller pedagog med disse prinsippene, kan det derimot bli problematisk (NOU 2009:18, s. 23). Som profesjonell yrkesutøver befinner man seg imidlertid daglig i feltet hvor de statlige intensjonene møter virkeligheten, og man kan peke på noen av de dilemmaene som kan oppstå (Damsgaard, 2010, s. 86).

Utøvelsen av profesjonelt skjønn skjer selvfølgelig ikke bare individuelt, men også i fellesskap med andre. Dette fellesskapet kan styrke utøvelsen av det profesjonelle skjønn (Dahl et al., 2016, s. 37). Et profesjonelt lærersamarbeid er avhengig av at lærerne har en relativt klar og felles oppfatning av sentrale begreper for pedagogisk virksomhet. Et slikt felles språk er en forutsetning for felles planlegging og samarbeid knyttet til opplæringen (Engelsen, 2015, s. 70).

Rommet for utøvelse av skjønn er altså ekstra stort i spesialundervisningen. De individuelle opplæringsplanene er en skriftlig presentasjon av det opplæringstilbudet elevene skal få. Den enkelte skole og den enkelte lærer har selvfølgelig et handlingsrom i arbeidet med disse planene, men de må forholde seg til kravene som stilles til profesjonelle yrkesutøvere. Det finnes ikke klare og entydige svar på alle dilemmaer som oppstår i en slik prosess, men valgene man tar bør i alle fall ikke baseres på tilfeldigheter og synsing, og de bør drøftes i det faglige fellesskapet.

2.5 Forskning på feltet

Her presenteres noe forskning knyttet til spesialundervisning generelt, og et par studier som sier noe spesielt knyttet til lærernes opplevelser og erfaringer av IOP-arbeidet. Noen funn fra Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen, fra fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet og fra Barneombudets fagrapport presenteres også her, fordi disse undersøkelsene bidrar med viktig informasjon.

2.5.1 Forskning på spesialundervisning

En rapport utarbeidet på oppdrag fra Midtlyngutvalget konkluderer med at læringsutbyttet for elever som mottar spesialundervisning i gjennomsnitt er relativt dårlig, og at læringsutbyttet ikke er i samsvar med ressursinnsatsen. Det konkluderes også med at det individrettede perspektivet ser ut til å dominere i skolen og i PP-tjenesten, og at det relasjonelle perspektivet anvendes i liten grad. Det presiseres at det også er elever som kommer godt ut i denne undersøkelsen (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble situasjonen til elever med spesielle behov evaluert i 2007-2008, og funnene ble presentert i en rapport i 2009. Denne forskningen viser at det i den enkelte skole blir tatt mange valg som ikke er forankret i nasjonale mål og politiske føringer. Vurderingen av kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet blir, ifølge denne evalueringen, i stor grad overlatt til brukerne. Det pekes på at den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen er spesielt avgjørende innenfor spesialundervisningen, fordi de nasjonale føringene som foreligger for denne undervisningen er så svake (Nordahl & Hausstätter, 2009).

I prosjektet «The function of special education» (SPEED) ble spesialundervisningen studert ut fra observasjoner og ut fra opplysninger fra elever, foreldre, lærere, spesialpedagoger og PPT-ansatte. Studien viser at man i skolen har lave forventninger til elever med spesielle behov, og at læringstrykket i spesialundervisningen er for lavt. Det mest synlige særpreget ved spesialundervisningen ser ut til å være selve organiseringen i små grupper eller eneundervisning. Ellers ser kvaliteten på spesialundervisningen ut til å være svært situasjons- og personavhengig. Resultatene fra SPEED sammenstillet med annen forskning viser at prosessene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden i mange

tilfeller ikke oppfyller hverken lover og forskrifter, faglige forventninger eller pedagogiske kvaliteter. Spesialundervisningen ser ut til å virke mot sin hensikt, da elever som mottar spesialundervisning har mindre faglig fremgang enn elever på samme nivå som ikke mottar spesialundervisning. Det poengteres at når forholdene er lagt optimalt til rette kan spesialundervisning gi gode resultater, men at det samtidig over lang tid har blitt dokumentert mange eksempler på at spesialundervisningen ikke fungerer slik den skal (Haug, 2017b).

I et notat fra Høgskolen i Volda presenteres og analyseres den delen av data samlet inn i SPEED-prosjektet som er knyttet til elever med generelle lærevansker inklusive utviklingshemming. I dette notatet konkluderes det med at det er langt igjen før elever med utviklingshemming og generelle lærevansker har betingelser for læring og utvikling som er likeverdig med de fleste andre elever. Forskningen tyder på at det jobbes mindre planmessig med undervisningen til denne elevgruppen, de individuelle opplæringsplanene anvendes i begrenset grad i læringsarbeidet og vurderingssystemet er i for liten grad differensiert. Det stilles spørsmål ved forventningene denne elevgruppen blir møtt med (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016).

En undersøkelse utført av Skogen, Buli-Holmberg og Nilsen indikerer at lærerne behersker allmennpedagogisk kartlegging best, og at de i liten grad har kjennskap til verktøy knyttet til spesialpedagogisk utredningsarbeid. Elevenes læreforutsetninger, sterke sider og sosial kompetanse ser i liten grad ut til å bli kartlagt. Det ser også ut til at kartleggingen i liten grad fokuserer på hvordan samspillet eller relasjonen mellom opplæringen og eleven fungerer (Skogen et al., 2010, s.37).

2.5.2 Forskning på lærernes erfaringer og opplevelser knyttet til IOP-arbeidet

Sven Nilsen utførte i 1997 intervjuundersøkelsen «Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner». Intervjuundersøkelsen ble gjennomført like i forkant av at IOP ble et lovfestet krav. Han konkluderer med at lærerne samlet sett betrakter IOP som et nyttig redskap, men at de også ser en del utfordringer og forbedringsmuligheter i IOP-arbeidet. Nilsen peker på at det fremkommer behov for at begrepene i IOP klargjøres bedre, at

samarbeidsrutinene i IOP-arbeidet blir bedre, at PP-tjenesten må bli mer tilgjengelig som en instans skolen kan søke støtte og veiledning hos, at det må rettes større oppmerksomhet mot bruken og implementeringen av planen og at rammebetingelsene for planarbeidet må legges til rette (Nilsen, 1997).

Jorun Buli-Holmberg og Sven Nilsen gjennomførte i 2008 en spørreskjemaundersøkelse blant lærerne i to kommuner, og IOP var et av temaene i denne spørreundersøkelsen. Jeg vil presentere noen av funnene fra denne undersøkelsen som er spesielt relevante med hensyn til denne masteroppgaven. 73% av de spurte lærerne mener at IOP i stor grad er et hjelpemiddel i arbeidet med klargjøre mål for spesialundervisningen, mens 20% mener det er et nokså godt hjelpemiddel. 19% av lærerne sier at kompetansemålene i fagplanene for Kunnskapsløftet vektlegges i stor grad når mål i IOP utformes, mens 48% vektlegger dette i nokså stor grad. Med hensyn til samarbeid i arbeidet med utformingen av IOP svarer 44% av lærerne at utforming av IOP i stor grad foregår som et samarbeid mellom elevens lærere. 33% svarer at dette skjer i nokså stor grad. Samarbeidet med elevene er mer begrenset; 2% av lærerne sier at utforming av IOP i stor grad foregår i samarbeid med elevene, mens 18% rapporterer at dette skjer i nokså stor grad. Samarbeid med foreldrene ser ut til å være tettere enn med elevene; 24% av lærerne sier at foreldrene deltar i utformingen av IOP i stor grad, mens 34% rapporterer om nokså stor grad av samarbeid. 22% av lærerne sier at ledelsen i stor grad legger vekt på planlegging av spesialundervisningen, mens 44% svarer at ledelsen legger nokså stor vekt på dette. Kun 8% rapporterer at PP-tjenesten i stor grad er involvert i planleggingen av spesialundervisningen, mens 21% oppgir at dette skjer i nokså stor grad (Buli-Holmberg & Nilsen, 2011).

2.5.3 Hvordan fungerer den spesialpedagogiske tiltakskjeden i praksis?

I opplæringsloven er det flere krav til saksbehandlingen i spesialundervisningen. Dette skal sikre forsvarlig innhold og kvalitet i denne undervisningen, og det skal sikre at planleggingen og gjennomføringen av undervisningen blir dokumentert og sporbar. Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen (2010-2011) viser at det er omfattende svakheter i etterlevelsen av disse saksbehandlingsreglene. Dette gjelder i hele tiltakskjeden, og svikt i et tidlig ledd i tiltakskjeden får konsekvenser for kvaliteten i

senere ledd. Undersøkelsen viser at det i mange tilfeller er en mangelfull beskrivelse og konkretisering av opplæringsmål både i sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP.

Fylkesmennes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet i 2016 avdekker at kommunene mangler gode nok systemer for å avdekke brudd på opplæringslovens regler for spesialundervisning. Tilsynet avdekker mangelfulle sakkyndige vurderinger fra PPT, noe som innebærer fare for mangelfulle og feilaktige enkeltvedtak og individuelle opplæringsplaner (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Barneombudets fagrapport «Uten mål og mening» avdekker stor variasjon i kvaliteten på de sakkyndige vurderingene. Mange av de sakkyndige vurderingene er lite konkrete og mangler tydelige beskrivelser av elevenes utviklingspotensial og realistiske opplæringsmål. Dette forplanter seg til enkeltvedtak og IOP (Barneombudet, 2017).

3 Metode

3.1 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget

Ulike vitenskapsteoretiske perspektiver innebærer ulike ideer om virkeligheten og om hvordan vi kan oppnå kunnskap om virkeligheten. Den vitenskapsteoretiske forankringen man har som forsker, vil påvirke hva man søker informasjon om, og danne et utgangspunkt for den forståelsen man utvikler (Thagaard, 2013, s. 37). Et vitenskapsteoretisk perspektiv er ikke noe man kan velge fritt eller helt tilfeldig. Man må finne det perspektivet man har størst tro på (Maxwell, 2013, s. 44). Jeg skal forske i et felt som jeg selv er en del av, og det blir dermed nærmest uunngåelig at jeg bringer med meg en solid mengde forkunnskap inn i studien. Jeg har valgt et perspektiv som tar høyde for denne forkunnskapen, nemlig det hermeneutiske perspektivet. Hans Georg Gadamer, en av grunnleggerne av den moderne hermeneutikken, var opptatt av at forskerne, i tillegg til å være forskere, også er en integrert del av det samfunnet de forsker i. Som forsker kan man dermed ikke fri seg fra de historisk og kontekstuelle fargede forestillingene som omslutter det fenomenet man skal studere. Man har også med seg egne erfaringer, kunnskaper og verdier inn i forskningen. Forskerne kan i dette perspektivet ikke være nøytrale observatører eller upåvirkede måleredskaper. Gadamer brukte begrepet *fordommer* om denne forforståelsen, og han betraktet disse fordommene ikke kun som uunngåelige, men også som uunnværlige. Som forsker har man en horisont man forstår og fortolker verden ut fra, og denne horisonten skal man aktivt sette i spill for å kunne frembringe nyviten om verden. Fordommene må gjøres eksplisitte, man må ha et bevisst forhold til dem, og gjennom generering og fortolkning av empiri vil man kunne utvide og bearbeide forforståelsen (Kristiansen, 2017, s. 157-159).

Hermeneutikk blir ofte betegnet som en form for fortolkningsvitenskap. Det er læren om hvordan vi skal fortolke samfunnsmessige fenomener og ulike kulturuttrykk (Gilje, 2017, s. 127). Man forsøker å fortolke, og dermed forstå, hvordan mennesker på bakgrunn av sine erfaringer, kunnskaper og perspektiver opplever og gir mening til ting, begivenheter og fenomener. I det hermeneutiske perspektivet søker man å forstå fenomenenes mening i deres kontekst. Virkeligheten blir ikke betraktet som en objektiv størrelse, men som mange ulike sosiale, kulturelle og historiske verdener (Kristiansen, 2017, s. 154).

I det hermeneutiske perspektivet vil man i en intervjuundersøkelse være opptatt av å tolke intervjupersonenes utsagn (Thagaard, 2013, s. 41). Disse utsagnene kan være uklare, komplekse og til og med selvmotsigende. Man forsøker gjennom tolkning å finne en underliggende mening, eller å uttrykke dette på en klarere måte (Nilssen, 2012, s. 71-72). Samtidig vil man også forsøke å finne en dypere mening i det som virker umiddelbart og innlysende. Man går utover det som sies direkte (Thagaard, 2013, s. 41). Den hermeneutiske tradisjonen inneholder en del metodologiske prinsipper som man må ha med seg inn i arbeidet med de transkriberte intervjutekstene: Å forstå helheten forutsetter at man forstår delene, og å forstå delene forutsetter at man forstår helheten. Man skal ikke lese mening inn i teksten, men ut av teksten. Man skal forstå teksten i lys av intervjupersonenes intensjon og kontekst, fortolkeren skal ta hensyn til sine egne forutsetninger og sin egen kontekst, og man skal forsøke å maksimere sannhet og rasjonalitet (Gilje, 2017, s. 133).

3.2 En kvalitativ forskningsstrategi

Hvilken forskningsstrategi man velger avhenger først og fremst av problemstillingen for studien og hvilke forhold man ønsker å belyse. Kvalitative undersøkelser har ofte en problemstilling som innebærer en analytisk beskrivelse, og man forsøker gjerne å beskrive totale situasjoner knyttet til et spesielt utvalg. Kvalitative undersøkelser preges av nærhet og sensitivitet i forhold til datakildene. I det metodiske opplegget er kvalitative undersøkelser preget av fleksibilitet, og i analysen av dataene er man først og fremst opptatt av relevante tolkninger (Grønmo, 2016, s. 144-147). I studien min ønsker jeg å komme tett på menneskene i feltet. Jeg vil ha en nærhet som gir meg mulighet til å komme forbi det umiddelbare. Jeg vil spørre, grave, lære og forstå. Jeg søker ikke tall og harde fakta. Jeg søker menneskers erfaringer og opplevelser knyttet til det valgte tema for prosjektet. Dette gjenspeiles i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Sammen med det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studien tilsier dette at valget måtte falle på en kvalitativ strategi.

3.3 Intervju som metode

For å få svar på problemstillingen har jeg valgt å bruke intervju som metode. Det er lærernes opplevelser og erfaringer jeg ønsker å få innsikt i, og da mener jeg at denne metoden er best egnet. Dette er også den mest utbredte måten å innhente data på i kvalitativ forskning. Det finnes ulike former for intervju. I denne studien har jeg valgt å bruke dybdeintervjuer, også kalt semistrukturerte intervjuer. I dybdeintervjuer bruker man i stor grad åpne spørsmål som gir intervjupersonene mulighet til å gå i dybden. Man tillater også intervjupersonen å komme inn på temaer eller momenter som går ut over det man på forhånd hadde planlagt å innhente informasjon om (Tjora, 2017, s. 113-114).

Dybdeintervjuer som metode har den begrensning at man kun innhenter data som er knyttet til intervjupersonene som subjekt; det er intervjupersonenes subjektive fortelling man får. Dette er selvfølgelig en fordel, og ikke en begrensning, når det er den subjektive fortellingen jeg er ute etter. I dybdeintervjuer forsøker man samtidig å forså sammenhenger utover det enkelte individ (Tjora, 2017, s. 114-115).

3.4 Intervjuguiden

Før man utfører et dybdeintervju er det vanlig å utforme en intervjuguide. Intervjuguiden beskriver i grove trekk hvordan intervjuet skal forløpe. Man har gjerne hovedvekt på temaer man vil dekke, og intervjuguiden skal ikke følges slavisk, men kun være en rettesnor. Intervjuguiden kan ha ulik grad av struktur (Grønmo, 2016, s. 168). Jeg har laget en relativt strukturert intervjuguide, som også inneholder noen forslag til oppfølgingsspørsmål (Vedlegg 1). Jeg mener likevel at intervjuene mine har en semistrukturert form, da jeg åpner opp for fleksibilitet med hensyn til både rekkefølgen på temaene, og for nye temaer, momenter og spørsmål som dukker opp underveis. Jeg har nesten utelukkende åpne spørsmål i intervjuguiden, og spørsmålene er delt inn i de temaene jeg mener bør belyses for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. I intervjuguiden bør man ifølge Thagaard (2013, s. 110) starte med nøytrale emner som det er lett å snakke om, bevege seg gradvis over på mer emosjonelt ladede emner, for så å avslutte på et mer nøytralt emosjonelt nivå. Jeg har i tråd med dette vært bevisst på at intervjuguiden skal starte med spørsmål som er relativt

ukompliserte, og avsluttes med at intervjupersonene kan få snakke fritt om det de eventuelt brenner inne med.

3.5 Prøveintervjuer

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 85) nærmer det kvalitative forskningsintervjuet seg et håndverk. Intervjueren som person spiller en avgjørende rolle når man velger dybdeintervjuet som metode. Forskeren er selv det viktigste instrumentet i slike studier. Man kan lese om ulike teknikker, men som med alt annet håndverk må man også øve seg i praksis. Å gjennomføre prøveintervjuer kan være nyttig i så måte. Jeg gjennomførte to prøveintervjuer for å trene på og justere egen atferd i intervjusituasjonen, for å bli kjent med og justere intervjuguiden, og for å teste ut opptaksutstyret. Prøveintervjupersonene fikk også mulighet til å uttale seg i etterkant av intervjuene om hvordan de opplevde intervjusituasjonen og spørsmålene fra intervjuguiden. Å utføre prøveintervjuer opplevde jeg som svært lærerikt og nyttig. Jeg fikk et nærere og mer avslappet forhold til intervjuguiden, og jeg fikk oppleve i praksis at intervjuguiden ikke kunne eller burde følges slavisk. Da jeg lyttet til prøveintervjuene i etterkant opplevde jeg at intervjuene inneholdt mye mer interessant informasjon enn jeg tenkte at de ville gjøre, og jeg ble mer optimistisk på prosjektets vegne. Jeg erfarte også at det ofte var i forbindelse med mine spontane oppfølgingsspørsmål at den mest personlige og konkrete informasjonen kom frem. Det var også flere eksempler på at det å akseptere noen pauser og noen sekunders stillhet i intervjuene frembrakte interessante betraktninger fra intervjupersonenes side. Å stille relevante oppfølgingsspørsmål, gi intervjupersonene nok tid og akseptere pauser og stillhet, var altså noe jeg skulle ta med meg videre i prosessen. Det jeg ikke ville ta med meg i senere intervjusituasjoner var min tendens til å skulle forklare alle spørsmålene i intervjuguiden før intervjupersonene fikk mulighet til å svare. Det så ut til å skape mer forvirring enn forståelse. Intervjuguiden ble noe justert med utgangspunkt i intervjupersonenes reaksjoner og betraktninger. Da jeg etter et prøveintervju spurte en av intervjupersonene om hvordan han opplevde å bli intervjuet om dette temaet, fikk jeg en del ny informasjon. Dette spørsmålet ble dermed lagt til i den endelige intervjuguiden.

3.6 Utvalg

Problemstillingen i en studie inneholder en del avgrensninger. I en samfunnsvitenskapelig studie avgrenser problemstillingen blant annet hvilken sosial enhet eller hvilket element i samfunnet man tar utgangspunkt i. Dette kalles analyseenheten. Den vanligste analyseenheten er aktører eller individer. Da kan analyseenheten være et enkelt individ eller en gruppe av individer (Grønmo, 2016, s. 94). Analyseenheten i min studie er lærere som lager individuelle opplæringsplaner for elever med utviklingshemming. Dette er en forholdsvis stor analyseenhet, da den inkluderer lærere i alle kommuner i hele Norge. De enhetene som blir direkte undersøkt i studien kalles undersøkelsesenheter (Grønmo, 2016, s. 97). I studien min er analyseenheten og undersøkelsesenheterne sammenfallende, da jeg foretar en direkte undersøkelse av analyseenheten.

En studies univers eller populasjon er samlingen av alle de enhetene som problemstillingens avgrensning gjelder for (Grønmo, 2016, s. 98). I min studie er det sannsynligvis et tresifret antall enheter eller individer som potensielt kunne inngått i studien. I en annen type studie kunne jeg undersøkt alle disse enhetene eller individene, men i og med at jeg har valgt dybdeintervjuet som metode må jeg foreta et utvalg. Jeg velger ut noen enheter fra universet eller populasjonen. Dette kalles en utvalgsundersøkelse (Grønmo, 2016, s. 98). I kvalitative studier er det mest vanlig å foreta et strategisk utvalg. Man velger da strategisk ut deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er aktuelle med hensyn til studiens problemstilling og teoretiske perspektiv (Thagaard, 2013, s. 60). I min studie er det altså relativt mange likeverdige potensielle deltakere. Jeg valgte i første omgang å ta kontakt med en forsterket skole og en spesialskole, da det på disse skolene var mange elever med utviklingshemming, og dermed mange lærere som skriver individuelle opplæringsplaner for denne elevgruppen. Jeg foretok altså et strategisk utvalg. Skolene jeg kontaktet ligger i hver sin folkerike kommune på Østlandet. Jeg ringte lederne ved skolene og spurte om det var aktuelt for dem å spørre lærerne ved skolene sine om å delta i studien. Samtidig gav jeg dem et tilbud om å komme tilbake i etterkant av studien for å gi dem en oppsummering av det jeg har kommet frem til. Begge lederne var umiddelbart svært imøtekommende. De fikk tilsendt et informasjonsskriv som de sendte videre til alle aktuelle lærere. Skrivet de fikk tilsendt inneholdt studiens foreløpige problemstilling, informasjon om hvordan

personvernet ville bli ivaretatt, og det ble opplyst om at prosjektet var godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata), (Vedlegg 2 og vedlegg 3). Jeg ønsket å intervju to lærere fra hver av skolene. Ved begge skolene var det flere enn to lærere som meldte sin interesse, og de endelige kandidatene ble valgt ved loddtrekning. Denne måten å foreta et utvalg på kan også kalles tilgjengelighetsutvalg. De som blir tilgjengelige for forskeren er de som melder seg selv. Dette kan innebære en skjevhet i utvalget, da de som er villige til å delta kan ha andre egenskaper enn de som ikke er villige til å delta (Thagaard, 2013). Dette kan selvfølgelig være problematisk, men kanskje er det også slik at de som er villige til å delta i min undersøkelse har sagt ja til dette på grunnlag av at de er ekstra engasjert i det aktuelle temaet.

I kvalitative studier er man først og fremst opptatt av at utvalget er aktuelt og egnet med hensyn til problemstillingen. Da man ikke er ute etter statistisk generalisering, fokuserer man mindre på utvalgets størrelse enn man gjør i kvantitative studier. Kvalitative utvalg kan ikke være større enn at man klarer å gjennomføre den omfattende analysen som kreves innenfor denne forskningsstrategien. Utvalgets størrelse kan justeres underveis i prosessen, og en tommelfingerregel for når utvalget er stort nok er at man har nådd et metningspunkt. Det innebærer at flere enheter ikke ser ut til å tilføre en ytterligere forståelse med hensyn til de temaene vi studerer (Thagaard, 2013). Jeg startet altså med fire deltakere i studien min, men var åpen for å utvide størrelsen på utvalget. Da jeg hadde transkribert de fire første intervjuene opplevde jeg at det var så stor diskrepans mellom de intervjuene som var foretatt på spesialskolen og de intervjuene som var foretatt på den forsterkede skolen at jeg ønsket å foreta minst ett intervju til. Jeg tok først kontakt med nok en forsterket skole i en av de samme kommunene, men fikk tilbakemelding om at pedagogene der syntes det var et for vanskelig tema å bli intervjuet om. Deretter tok jeg kontakt med ytterligere to forsterkede skoler, også i de samme kommunene, og jeg fikk mulighet til å intervju en lærer ved hver av skolene. Da jeg hadde utført og transkribert disse intervjuene, opplevde jeg at jeg hadde fått tak i den ekstra informasjonen jeg trengte, og valgte dermed å sette strek for antall intervjupersoner.

Skolene som intervjupersonene jobber ved skiller seg fra hverandre med hensyn til hvilke elever som får opplæringen sin der. Spesialskolen er for elever med lett til moderat utviklingshemming, en forsterket skole har først og fremst elever med moderat, alvorlig og dyp utviklingshemming, en forsterket skole har elever med autismespekterforstyrrelser (flertallet av elevene hadde i tillegg ulik grad av utviklingshemming, fra lett til dyp), og den siste forsterkede skolen har elever med store og sammensatte vansker. Alle elevene til intervjupersonene får hele eller det meste av opplæringen sin på en alternativ opplæringsarena, og de har en IOP som dekker hele opplæringen de får i skolen. Elevene er i liten grad inkludert i ordinær undervisning. Alle intervjupersonene hadde spesialpedagogisk kompetanse og de hadde lang erfaring i læreryrket. Dette var imidlertid ikke et krav for å kunne delta i intervjuundersøkelsen.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

Jeg hadde telefonkontakt med alle intervjupersonene i forkant av intervjuene, slik at vi kunne avtale tid og sted. Alle syntes at det var mest praktisk at vi møttes på arbeidsplassene deres, og intervjuene forgikk i klasserom eller møterom. Intervjuenes varighet var fra 45 minutter til en time, og de ble utført på høsten i 2017 innenfor et tidsspenn på 7 uker.

Jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle oppleves mest mulig trygg for intervjupersonene. De skulle oppleve at de ble lyttet til med ekte interesse, ikke at de ble «grillet». Før intervjuene startet påpekte jeg derfor at noen av spørsmålene kanskje kunne oppleves som vanskelige å svare på, men at jeg ikke var ute etter «korrekte» svar. Intervjupersonene kunne få bruke god tid til å tenke seg om, og det var helt greit med gjentakelser. Jeg påpekte også at jeg ikke var ute etter å «ta noen» for ikke å gjøre jobben sin godt nok, men derimot ønsket å få kjennskap til deres opplevelser og erfaringer med dette arbeidet. Intervjupersonene fikk også en muntlig redegjørelse for hvordan personvernet deres ville bli ivaretatt, og de fikk informasjon om at de hadde rett til å trekke seg under intervjuet, hvis de skulle kjenne behov for det.

Jeg lot intervjupersonene snakke uten å bli avbrutt, selv om de en del ganger kom inn på temaer som ville bli dekket på et senere tidspunkt i intervjuguiden. Til tross for at noen

temaer på den måten var berørt tidligere i intervjuet enn det som var planlagt, hendte det at jeg stilte spørsmålene knyttet til dette temaet i tråd med intervjuguiden, for å få mer utfyllende informasjon. Hvis svarene jeg fikk ble veldig abstrakte og generelle, spurte jeg i en del tilfeller om å få konkrete eksempler på det de snakket om. Jeg oppsummerte også i noen tilfeller det intervjupersonene hadde sagt, for å få en bekreftelse på at jeg hadde forstått dem riktig. I noen situasjoner virket intervjupersonene usikre på om de hadde svart presist nok på spørsmålene, og da passet jeg på å gi dem anerkjennende tilbakemeldinger. Jeg lot det også skinne gjennom at mange av de dilemmaene som intervjupersonene opplevde i sin arbeidshverdag var gjenkjennelige for meg i min egen arbeidssituasjon. Det at jeg ikke var en ekspert som skulle titte inn i noe som var fremmed for meg, kan ha bidratt til at intervjupersonene åpnet seg såpass mye som de gjorde. Jeg opplevde stort sett at det var en god atmosfære under intervjuene, og et par av intervjuene var til og med preget av en del humor og latter. Jeg opplevde de siste intervjuene som mer avslappede enn de første. Dette kan være tilfeldig, men det kan også ha en sammenheng med at jeg ble tryggere i forskerrollen.

Da jeg gikk i gang med analyse og tolkning av intervjutekstene, oppdaget jeg at jeg i noen tilfeller skulle ha stilt flere oppfølgingsspørsmål. I intervjusituasjonen tolket jeg noen ganger det som ble sagt der og da, med utgangspunkt i kroppsspråk, tonefall og i det som allerede var fremkommet under intervjuet. Uten oppfølgingsspørsmål ble disse umiddelbare tolkningene verdiløse. Et eksempel på dette er at to av intervjupersonene fortalte at de foretrakk å ikke få noen tilbakemeldinger fra lederen sin etter at leder hadde hatt IOP til gjennomsyn. Jeg stilte ikke oppfølgingsspørsmål, og kunne dermed ikke bruke den umiddelbare tolkningen min i etterkant. I henhold til den hermeneutiske tradisjon skal man i tolkningen gå utover det som sies direkte (Thagaard 2013, s. 41), men man skal samtidig forsøke å maksimere rasjonalitet og sannhet (Gilje, 2017, s. 133). Jeg valgte å legge vekt på det siste prinsippet.

3.8 Transkripsjon

Jeg transkriberte alle intervjuene ordrett. Jeg noterte lange pauser, latter og tydelig nøling, og jeg brukte tegnsetting som spørsmålstegn og utropstegn der det var tydelig at dette passet. Sitater som gjengis i rapporten er til en viss grad redigert, det vil si at jeg

har oversatt dem til standard bokmål og fjernet en del typiske fyllord, som «liksom» og «da». Dette både av hensyn til leservennlighet og av hensyn til anonymisering av intervjupersonene. Jeg ønsket likevel at sitatene skulle beholde en del av det autentiske muntlige preget. Personidentifiserende informasjon ble utelatt både i transkripsjonene og i rapporten.

3.9 Analyse og fortolkning

I kvalitative studier er det en flytende overgang mellom datainnsamling og analyse og fortolkning. Man analyserer og tolker allerede mens man genererer data, og beslutninger man tar med hensyn til spørsmål i intervjuguide m.m. er påvirket av foreløpige fortolkninger (Thagaard 2013, s. 120). Her vil jeg imidlertid kun gjøre rede for de valgene jeg har tatt etter at intervjuene var transkribert.

I arbeidet med analyse og fortolkning, startet jeg med å lese grundig gjennom alle intervjutekstene to ganger. Jeg noterte noen foreløpige tanker i marginen, og gulet ut sitater som fremstod som spesielt interessante. Deretter gikk jeg i gang med å sortere dataene for å forsøke og finne noen mønster. Først kodet jeg intervjutekstene. Koding innebærer at man betegner utsnitt av teksten med begreper som beskriver hva utsnittene handler om (Thagaard, 2013, s. 158). Jeg tilstrebet å bruke empirinære koder, det vil si koder som var tett knyttet til empirien (Tjora, 2017, s. 197). Dette resulterte i over 40 koder. Deretter delte jeg kodene inn i kategorier. Kategoriene jeg kom frem til var både inspirert av intervjuguiden og av tendenser i datamaterialet. Dette resulterte først i 12 kategorier. Jeg stilte meg så spørsmål om hva disse kategoriene handlet om, og kom frem til at alle kategoriene kunne samles i 3 hovedkategorier med noen underkategorier. De 3 endelige kategoriene er teorinære, mens underkategoriene ble til gjennom et samspill mellom teori og empiri. Jeg hadde en abduktiv tilnærming i analysen. En abduktiv tilnærming kjennetegnes av at forskerens forståelse utvikler seg i et samspill mellom empirien og den teoretiske bakgrunnskunnskapen vedkommende har (Thagaard, 2013, s. 198).

I analysen min har jeg benyttet meg av det Thagaard (2013, s. 181) omtaler som en tematisert tilnærming. Dette innebærer at jeg har fokusert på de temaene som er

representert i studien, og at jeg har samlet informasjon fra alle intervjupersonene knyttet til hvert av temaene. Temaene i analysen min er de kategoriene og underkategoriene som jeg utviklet. Jeg lagde matriser for å få oversikt over informasjon fra hver enkelt intervjuperson knyttet til de ulike temaene, slik at jeg kunne sammenholde informasjonen og lettere få øye på tendenser i materialet. Jeg har i tråd med hermeneutikken forsøkt å ha fokus både på helheten og de enkelte delene. Helt konkret vil det si at jeg har vært bevisst på at den informasjonen som hentes fra hver av deltakerne også må ses i lys av kontekst.

Fortolkning eller tolkning innebærer å utvikle en forståelse av dataene som beveger seg ut over de rene beskrivelsene som deltakerne gir. Man knytter teoretisk relevante begreper til de aktuelle kategoriene og setter fenomenene man studerer inn i en større sammenheng (Thagaard, 2013, s. 167-168). Med utgangspunkt i det empirien fortalte meg ble det da nødvendig å justere den teoretiske forankringen; forforståelsen min ble utvidet. Jeg la vekt på de metodologiske prinsippene i hermeneutikken i tolkningsprosessen, og jeg opplevde at det å ha disse prinsippene klart for meg bidro til at jeg behandlet intervjuetekstene, og dermed intervjupersonene, med en grunnleggende respekt.

3.10 Studiens kvalitet

3.10.1 Etske overveielser

Som forsker må man foreta etiske overveielser gjennom hele forskningsprosessen. Noen ganger forteller disse etiske overveielserne oss hva vi bør gjøre, og noen ganger forteller de oss hva vi skal gjøre (Ringdal, 2013, s. 451). I dette kapitlet vil jeg drøfte etiske hensyn som kan knyttes til min intervjuundersøkelse, og hovedfokuset vil være på ivaretagelse og beskyttelse av intervjupersonene.

3.10.1.1 Informert samtykke

Alle deltakerne i studien har fått tildelt et informasjonsskriv via sine ledere. Intervjupersonene har i dette skrivet fått informasjon om at det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, de har fått noe informasjon om bakgrunnen for prosjektet, og informasjon om den foreløpige problemstillingen. De ble informert om anonymisering og konfidensialitet,

og om hva som ville skje med lydopptak og transkribert materiale etter avslutning av prosjektet. Intervjupersonene fikk også tydelig informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra deltakelsen.

3.10.1.2 Konfidensialitet

Intervjupersonene anonymiseres både i transkripsjonene og i rapporten. Lydopptakene blir oppbevart innelåst, og ved prosjektets avslutning vil både lydopptak og det transkriberte materialet bli slettet. Jeg samler ikke inn opplysninger som er direkte personidentifiserende, men en sammenstilling av de opplysningene som gis knyttet til arbeidsplass kan identifisere deltakerne. Disse opplysningene blir dermed anonymisert i transkripsjon og i rapport. Intervjupersonene i prosjektet har fått både skriftlig og muntlig informasjon om at de kan risikere at deres kollegaer vil kunne identifisere dem i den endelige rapporten. De har blitt intervjuet på egen arbeidsplass, så deltakelsen deres i prosjektet er kjent der. Jeg vil motvirke muligheten for identifisering ved å ikke nevne navn på kommune, arbeidsplass og avdelinger. Intervjupersonene kan heller ikke identifiseres ved kjønn, da jeg bruker kjønnsnøytrale «hen» i analysen.

3.10.1.3 Konsekvenser av å delta i forskning

Intervjupersonene blir intervjuet om et tema jeg i utgangspunktet antok at ikke var spesielt følelsesmessig belastende å snakke om for en lærer. Dette endret jeg syn på i løpet av intervjuene. En av intervjupersonene sa direkte at hen syntes det var veldig ubehagelig å snakke om temaet. Intervjupersonene fortalte at de kjente på egen utilstrekkelighet, og de kom med til dels direkte kritikk av både ledelse og system. Dette kan selvfølgelig oppleves ubehagelig i selve intervjusituasjonen, i etterkant av intervjuene og når intervjupersonene får se direkte sitater i den endelige rapporten. Min analyse og tolkning av intervjuene kan også oppleves ubehagelig for deltakerne, og dette har de heller ingen mulighet til å påvirke eller justere.

Deltakelsen i forskning kan også ha positive konsekvenser for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I prosjektet mitt opplevde jeg at flere av intervjupersonene uttrykte at det var nyttig for dem å snakke om temaet. Intervjupersonene har også uttrykt forventninger knyttet til min formidling tilbake til feltet.

3.10.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Jeg skal her si noe om på hvilke måter jeg har lagt til rette for at datamaterialet skal bli godt egnet til å kunne svare på den gitte problemstillingen. Jeg skal også si noe om hvorvidt funnene i studien har en overføringsverdi. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet blir ofte benyttet som overordnede kriterier med hensyn til å vurdere datamaterialets kvalitet (Tjora 2017, s. 231).

Reliabilitet dreier seg om forskningsmaterialets pålitelighet. I kvalitative studier kan man styrke reliabiliteten ved å gjøre det mulig for leseren å kunne vurdere hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). For å styrke denne studiens reliabilitet har jeg gitt en relativt fyldig beskrivelse av hvordan datamaterialet har blitt samlet inn, og av hvordan datamaterialet har blitt behandlet i etterkant gjennom transkripsjon og analyse. Jeg har også redegjort for min forforståelse.

Validitet dreier seg om hvor gyldig datamaterialet er med hensyn til å kunne svare på den gitte problemstillingen (Grønmo 2016, s. 251). Grønmo (2016, s. 254) trekker frem tre typer validitet som er spesielt aktuelle i kvalitative studier: Kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Kompetansevaliditet referer til forskerens kompetanse med hensyn til innsamling av data, og jo bedre kompetanse forskeren har, jo mer sannsynlig er det at datamaterialet har høy validitet. I denne studien mener jeg at jeg har styrket kompetansevaliditeten ved å foreta prøveintervjuer. Kommunikativ validitet handler om at forskeren drøfter med andre hvorvidt datamaterialet er gyldig med hensyn til å kunne gi svar på problemstillingen. I denne studien har jeg styrket den kommunikative validiteten ved å drøfte dette spørsmålet med veilederen min. Pragmatisk validitet handler om hvorvidt datamaterialet og funnene i en studie gir grunnlag for handling. Jeg mener at noen av funnene mine kan gi grunnlag for endring av praksis, og da tenker jeg først og fremst at praksis kan bli endret i etterkant av min formidling tilbake til feltet.

Med hensyn til generalisering eller overføringsverdi mener jeg at det som Kvale & Brinkmann (2015, s. 291) omtaler som leserbasert analytisk generalisering er den mest sannsynlige generaliseringsformen i denne studien. Det er da leseren, på grunnlag av detaljerte beskrivelser i rapporten, som selv kan vurdere om resultatene er generaliserbare.

4 Presentasjon og drøfting av funn

Jeg har valgt å presentere og drøfte funnene fra intervjuundersøkelsen min under tre hovedkategorier: Strukturelle aspekter, prosessaspekter og utbytteaspekter. Hovedkategoriene mine er sterkt inspirert av Kvalitetsutvalgets inndeling av kvalitet i strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet, og Nilsens inndeling av kvalitet i utbyttekvalitet, prosesskvalitet og rammekvalitet. Lærerne er profesjonelle yrkesutøvere, og vil, slik Damsgaard (2010, s. 86) beskriver det, kunne peke på hva som skjer i spenningsfeltet mellom idealer og virkelighet. Intervjupersonenes beskrivelser av hva som skjer i møtet mellom idealer og virkelighet vil stå sentralt i denne presentasjonen. Kvalitetsbegrepet er sentralt i arbeidet med IOP, og det vil også være sentralt i drøftingen min. Jeg vil, inspirert av Nilsen (2010, s. 76), beskrive og vurdere kvalitative sider ved de ulike aspektene, og jeg vil peke på noen områder hvor det ser ut til å være spesielt stort behov for kvalitetsutvikling.

Hovedkategoriene er delt inn i underkategorier. Underkategoriene representerer de mest interessante funnene mine innenfor hver hovedkategori, og de representerer dermed ikke en fullstendig liste over aktuelle underkategorier.

4.1 Strukturelle aspekter

De strukturelle aspektene som vil bli drøftet her er intervjupersonenes innsikt i de formelle kravene og ledelsens tilrettelegging av IOP-arbeidet. Vi samtalte også en del om rammefaktorer som økonomi og organisering av skoledagen, og intervjupersonene formidlet at slike rammefaktorer til en viss grad påvirker valg av mål i IOP.

4.1.1 De formelle kravene

Samtlige intervjupersoner uttrykker at de kjenner seg usikre når jeg ber dem fortelle om de formelle kravene som stilles til en IOP. Flere sier at de vet lite om dette. En av intervjupersonene sier: *Jeg tror det er veldig forskjellig praksis rundt det.* Alle intervjupersonene vet imidlertid at det er lovpålagt at man skal utarbeide en IOP for elever som mottar spesialundervisning. Tre av intervjupersonene sier at IOP skal bygge på sakkyndig vurdering, en sier at enkeltvedtaket må ligge til grunn, to sier at man skal ta

utgangspunkt i læreplanen og en sier at foreldrene og elevene, så sant elevene har forutsetning for dette, skal være med i prosessen. Svarene bekrefter altså den usikkerheten som intervjupersonene gir uttrykk for, og det kan se ut til at det er forskjellig praksis rundt dette, slik en av intervjupersonene sier. To av intervjupersonene sier at det er et krav at planen skal inneholde både faglige og sosiale mål, og en sier at det er et krav at målene skal være konkrete og lett målbare. Flere av intervjupersonene forteller at det finnes mange ulike IOP-maler, og en av intervjupersonene sier: *Diskusjonene går nok mest på hvilken mal en skal velge*. Det kan se ut til at intervjupersonene har en relativt lav bevissthet også rundt de formelle retningslinjene for innhold i IOP, og at de først og fremst forholder seg til den malen som skolen eller kommunen har valgt.

Ingen av intervjupersonene kan huske at de har fått en spesifikk innføring i de formelle kravene som stilles til en IOP i løpet av sin yrkeskarriere. To av intervjupersonene sier at de lærte noe om dette da de gikk på lærerskolen. Flere forteller at de følte seg usikre da de skulle skrive sine første IOP'er, men at de lærte en del av å spørre kolleger og av å se på andres IOP'er. Intervjupersonene formidler at de har savnet informasjon, og en av intervjupersonene sier:

Altså, jeg føler at det har vært veldig mye på egenhånd i alle år, så når jeg begynte å jobbe her, så har ikke jeg fått en innføring i IOP eller noen ting, og jeg fikk jo det ansvaret med en gang.

Funnene mine samsvarer med resultatene fra Speed-prosjektet sammenstillet med annen forskning (Haug, 2017b), og med Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen (Riksrevisjonen, 2010-2011), som viser at prosessene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden i mange tilfeller ikke oppfyller lover og forskrifter. Her er det altså i planleggingen av spesialundervisningen det svikter, og vi vet at dette kan få konsekvenser for de påfølgende leddene i kjeden (Nilsen, 2010, s. 87).

Rektor har ansvaret for at de individuelle opplæringsplanene tilfredsstiller kravene i loven (Utdanningsdirektoratet, 2014). Ledelsen ved skolene som intervjupersonene jobber ved ser ikke ut til å mene at dette ansvaret innebærer å sørge for at lærerne ved skolene får

kjennskap til de formelle kravene som stilles til IOP. Man kan hevde at ansvaret for å sette seg inn i de formelle kravene også ligger hos den enkelte yrkesutøver. Ifølge Damsgaard (2010, s. 87) har en profesjonell yrkesutøver en kunnskapsbase i bunn, han søker stadig ny kunnskap, og han stoler ikke på tilfeldig informasjon. Flere av intervjupersonene forteller at de fikk sin kunnskap om IOP-skriving først og fremst ved å spørre kollegaer og ved å se på andres IOP'er. Veiledning fra mer erfarne lærere kan ifølge Nordahl og Overland (2015, s. 110) være nyttig i arbeidet med IOP, men det kan også hevdes at lærerne burde ha innhentet informasjon fra andre kilder, som Opplæringsloven med forskrifter og Veilederen Spesialundervisning. Som profesjonell yrkesutøver er man dessuten forpliktet til å følge gjeldende lover, planer og forskrifter (NOU 2009:18, s. 23).

4.1.2 Skoleledelsens tilrettelegging av arbeidet

Jeg spurte intervjupersonene i hvilken grad de opplever at skolens ledelse legger til rette for samarbeid, refleksjon og kritisk drøfting i arbeidet med mål i IOP. De fleste intervjupersonene peker på at de gjerne skulle hatt mer tid til samarbeid, drøfting og refleksjon i tilknytning til IOP-arbeidet, og de peker på at dette bør organiseres av ledelsen. På en av skolene opplevde lærerne at de var kommet godt i gang med et utviklingsarbeid knyttet til IOP, og en av intervjupersonene sier følgende om sin nye leder:

Hun har ikke noe mer kunnskap om de elevene som er på avdelingen vår enn de tidligere lederne som jeg har hatt, men hun klarer likevel å få lagt til rette sånn at vi får til de her drøftingene, hun trekker liksom i trådene, setter av tid og er sånn praktisk og strukturert.

På en annen skole er personalet i startgropen med et utviklingsarbeid, og intervjupersonen der sier at hen gjerne vil fortsette med dette utviklingsarbeidet fordi det er mye de burde ta tak i. På en tredje skole opplever intervjupersonene at det settes av lite tid til samarbeid, drøfting og refleksjon, og en av dem sier: *Så putter de inn det, og så skal vi gjøre det, og først skal vi gjøre det, og så sitter jeg igjen med null tid til å gjøre det, sånn samarbeid da.* Alle intervjupersonene forteller at de jobber i team, og flere gir uttrykk for at teamene har mulighet til drøfte ulike temaer på eget initiativ.

Rektor har ansvaret for å legge til rette for arbeidet med IOP (Utdanningsdirektoratet, 2014). Ifølge Nordahl & Overland (2015, s. 110-111) bør rektor sørge for at rammebetingelsene for arbeidet med IOP blir så gode som mulig, blant annet ved å

opprette team. Ledelsen ved alle skolene som intervjupersonene jobber ved har opprettet team, men det er altså ulikt fra skole til skole hvor fruktbare teamene er med hensyn til samarbeid, refleksjon og kritisk drøfting i arbeidet med mål i IOP. Intervjupersonene gir uttrykk for at de ønsker å bli mer samstemte i kollegiet i IOP-arbeidet, og de ønsker å utvikle en felles forståelse for begreper. Intervjupersonene etterlyser altså didaktisk kompetanse. Ifølge Nordahl og Overland (2015, s. 99) er det nødvendig å være fortrolig med didaktiske begreper som mål, arbeidsmåter, organisering og evaluering for å kunne planlegge læring, og for å kunne formidle og begrunne de valgene man tar. Ifølge Engelsen (2015, s. 70) er en klar og felles oppfatning av sentrale pedagogiske begreper en forutsetning for et profesjonelt lærersamarbeid.

Flere av intervjupersonene etterlyser også faste rutiner for å ta frem IOP'ene i løpet av skoleåret, og en av intervjupersonene sier: *Hvis gjerne leder hadde sagt at en gang hvert halvår, eller to ganger hvert halvår, at nå skal alle ta fram IOP'ene, og så skal vi se hvordan vi ligger an i forhold til målene i IOP'en.* Alle intervjupersonene forteller at innlevering av IOP og årsrapport er datofestet i årshjulet ved skolene deres, men ingen forteller at oppfølgingen av IOP er integrert i årshjulet. Underveisvurdering i løpet av året er påkrevd. Det er ikke tilstrekkelig med kun en sluttvurdering i årsrapporten. Rektor skal ifølge Nordahl & Overland (2015) etterspørre grad av måloppnåelse gjennom skoleåret, men det er også den enkelte lærers ansvar å sørge for å vurdere elevenes utvikling, opplærings situasjonen og rammebetingelsene i løpet av skoleåret.

4.1.3 Oppsummering

Struktur aspektene som har blitt drøftet her er intervjupersonenes innsikt i de formelle kravene og skoleledelsens tilrettelegging av arbeidet med IOP.

Med hensyn til innsikt i de formelle kravene ser det ut til å være rom for kvalitetsutvikling ved alle de aktuelle skolene. I St. meld. nr. 31 poengteres det at kvalitet i skolen kjennetegnes av i hvilken grad man faktisk virkeliggjør målene i samfunnsmandatet, for eksempel at man virkeliggjør det som står i opplæringsloven og forskriftene for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 7). Det er vanskelig å virkeliggjøre dette hvis man ikke har innsikt i opplæringsloven og forskriftene. Det ser ut til at ansvaret for å få

innsyn i de formelle kravene blir overlatt til lærerne selv, og at deres innhenting av informasjon omkring dette blir en relativt tilfeldig prosess.

Ledelsens tilrettelegging av arbeidet med hensyn til å sette av tid til samarbeid, drøfting og refleksjon ser ut til å variere i stor grad mellom skolene. Det ser ut til at dette arbeidet fungerer best på de skolene hvor rektor eller annen leder holder i og trekker i trådene. Grad av samarbeid, refleksjon og kritisk drøfting ser ut til å være avhengig av ledelsens prioritering, engasjement og evne til å formalisere dette arbeidet. Intervjupersonene ønsker å utvikle en større grad av felles forståelse for IOP-arbeidet, og de ønsker å utvikle en felles forståelse for de didaktiske begrepene knyttet til dette arbeidet. Intervjupersonene etterlyser også felles rutiner for implementeringen av IOP. Det kan se ut til at felles rutiner for oppfølging av IOP gjennom skoleåret er fraværende.

I henhold til problemstillingen «Hvordan opplever og erfarer lærerne arbeidet med utforming av mål i de individuelle opplæringsplanene til elever med utviklingshemming», så er hovedinntrykket fra denne delen av intervjuundersøkelsen at lærerne har savnet informasjon om de formelle kravene som stilles til en IOP, og da spesielt i starten av yrkeskarrieren. Lærerne savner også mer tid til samarbeid, refleksjon og drøfting i IOP-arbeidet, og de savner faste rutiner for implementeringen av IOP. Et par av skolene er i gang med utviklingsarbeid knyttet til dette.

4.2 Prosessaspektet

Prosessaspektene som vil bli drøftet her er knyttet til kartlegging, samarbeid og utforming av mål i IOP.

4.2.1 Kartlegging og innhenting av informasjon

Opplæringslovens § 1-3 sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven. I § 5-1 står det at det skal legges stor vekt på utviklingsutsiktene til elevene når man skal vurdere hvordan opplæringstilbudet skal være (Opplæringslova, 1998). For å kunne gi den tilpassede opplæringen som elevene har krav på, er det en selvfølge at evnene, forutsetningene og utviklingsutsiktene til elevene må kartlegges.

Opplæringen skal tilpasses eleven, så relasjonen mellom opplæringen og eleven må selvsagt også kartlegges.

Intervjupersonene forteller at det er stor forskjell mellom å utforme mål i IOP til en elev som de har laget IOP til året før, og det å utforme mål i IOP til en elev som er ny for dem. Når intervjupersonene utformer mål til en elev som de har utformet mål til før, så baserer de nye mål i stor grad på forrige skoleårs mål. Noen samtaler med teamet sitt om hvilke mål som er nådd og hvilke nye mål som kan være aktuelle, noen bruker eventuelle nye utredninger fra andre instanser, noen henter inn ny informasjon fra faggrupper som fysioterapeuter og ergoterapeuter, noen tester elevene med lesetester og lignende, og alle har en samtale med foreldrene.

I intervjuene samtalte vi mest om hvordan intervjupersonene kartlegger og henter inn informasjon for å kunne utforme mål for elever som er nye for dem. Intervjupersonene fortalte om innhenting av informasjon fra elevens mappe og om samtaler med personer som kjenner elevene. Det var et stort sprik i svarene med hensyn til hvilke informasjonskilder de opplevde som de viktigste, men foreldrene ble trukket frem av flere. En av intervjupersonene uttrykker det slik: *Foreldrene kjenner jo ofte barnet sitt veldig godt da.*

De fleste intervjupersonene forteller at de leser sakkyndig vurdering, og flere trekker den fram som viktig. Den sakkyndige vurderingen skal på en klar og tydelig måte beskrive hva som er et forsvarlig opplæringstilbud for eleven, og den skal blant annet ta stilling til hva som er realistiske opplæringsmål. Sakkyndig vurdering skal være et viktig grunnlag når IOP skal utformes (Utdanningsdirektoratet, 2014). I denne intervjuundersøkelsen ser det imidlertid ut til at flere av intervjupersonene opplever de sakkyndige vurderingene som utdaterte og lite konkrete. En av intervjupersonene sier: *Rapporter og samtaler, det synes jeg for meg har større verdi enn sakkyndig vurdering mange ganger, fordi noen sakkyndige vurderinger er noen år gamle, så det er ikke alt som har vært like aktuelt.* En annen sier dette om de sakkyndige vurderingene: *....de er ofte veldig generelle, det står utrolig lite der.*

Enkeltvedtaket, som fattes etter at sakkyndig vurdering er utarbeidet, skal sette en tydelig ramme for hva slags spesialundervisning eleven har krav på, og det skal være individualisert. IOP skal bygge på enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det ser imidlertid ut til at få av intervjupersonene forholder seg til enkeltvedtakene, og at de som forholder seg til enkeltvedtakene opplever dem som generelle og lite relevante. To av intervjupersonene forteller at de leser enkeltvedtaket, og om dette sier de:

Det står at du kan fravike antall timer, fag, mål i læreplanen, men det som er er at det ikke er spesifisert hvilke mål, hvilke fag kan du gå ut. Stort sett er jo det generelt da, for vi har jo fravik over hele fjøla. Enkeltvedtaket, for meg er det veldig greit å forholde seg til. Jeg vet at jeg kan fravike planen.

Jeg føler ikke at det er så mye å hente der, så jeg leser det kanskje ikke så nøye. Jeg tror det er likt for alle elevene, det står noe om at de skal ha spesialundervisning i alle fag og at de skal jobbe med faglige og sosiale mål og ADL-ferdigheter.

Enkeltvedtakene ser altså ut til å ha liten innvirkning på målene som utformes i IOP, da de oppleves som generelle og ikke spesifikt tilpasset til den enkelte elev. Det første sitatet kan tolkes dithen at intervjupersonen likevel synes at enkeltvedtaket er greit å forholde seg til, fordi det gir hen tillatelse til å gjøre avvik fra den nasjonale læreplanen i alle fag.

Funnene mine knyttet til enkeltvedtak og sakkyndig vurdering samsvarer med Riksrevisjonenes undersøkelse av spesialundervisningen (2010-2011), Fylkesmennes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet fra 2016 og Barneombudets fagrapport fra 2017, som alle forteller om mangelfulle og lite konkrete enkeltvedtak og sakkyndige vurderinger.

Det intervjupersonene fortalte mest engasjert om var imidlertid det å bli kjent med eleven gjennom egen kartlegging og egne erfaringer, og om hva de tenker er viktig å vite om en elev før de kan utforme mål. En av intervjupersonene sier: *Du kan ikke sette noen mål på elev teoretisk i hodet ditt. Altså det går jo ikke, du må jo kjenne han litt.* En annen av intervjupersonene sier:

Du kan ikke lage mål for en elev som du ikke kjenner, så du må jo ha praksis sammen med den eleven. Du må jo ha erfart eleven både i

friminutt og i sosiale sammenhenger og også da i arbeid ved en pult, for eksempel i de forskjellige fagene.

Intervjupersonene uttrykker altså at de trenger å tilbringe tid sammen med elevene for å gjøre sine egne erfaringer med elevene i ulike situasjoner. De stoler ikke blindt på det de leser i papirer og hører fra andre.

Intervjupersonene forteller en del om bruk av kartleggingsmateriell. Flere gir uttrykk for at de synes det er problematisk å finne kartleggingsmateriell som er tilpasset den elevgruppen de jobber med, og at kartleggingsmateriell dermed brukes i begrenset grad.

En av intervjupersonene sier følgende:

Jeg synes vel at det blir altfor sånn synsingsbasert, men det er mange her som ikke er så lette å kartlegge heller, som kanskje ikke prater noe særlig for eksempel, eller som mange vil oppleve som mer krevende i en mer sånn vanlig testsituasjon. Så da er det vel kanskje det å observere da, men å være flink til å vite hva man skal observere, altså legge til rette for ulike situasjoner hvor man vil finne ut av ting. Men å være tilstrekkelig systematisk og få dekket alt man vil dekke, det er veldig vanskelig synes jeg.

Intervjupersonen formidler at kartleggingen må foregå på en annen måte enn ved bruk av formelle kartleggingsverktøy. Hen uttrykker at kartleggingen av hens elever må foregå over tid og i naturlig samspill. Hen uttrykker samtidig at det er vanskelig å være systematisk nok når hen ikke forholder seg til et mer formelt verktøy. Flere av intervjupersonene forteller at det «vanlige» kartleggingsmaterialet ikke passer for deres elever. Det kan tenkes at de peker på et behov for å finne frem til eller utvikle kartleggingsmateriell som passer til elevgruppen. En av intervjupersonene forteller at hen og flere av kollegaene hens fikk kjennskap til et kartleggingsmateriell knyttet til alternativ og supplerende kommunikasjon da de tok videreutdanning for noen år tilbake. Hen forteller at dette kartleggingsmaterialet fungerer veldig bra, og at de har tatt det systematisk i bruk ved skolen. En annen forteller at hen kjenner til en del kartleggingsmateriell som kunne vært aktuelt, men at hen ikke har fått tatt dette systematisk i bruk, og at det dermed blir mer tilfeldig om dette brukes. Om elevene blir kartlagt med kartleggingsmateriell, ser altså ut til å være avhengig av at lærerne får kjennskap til tilpasset kartleggingsmateriell som oppleves som relevant, og at man så tar dette systematisk i bruk. Disse funnene samsvarer med funnene til Skogen, Buli-

Holmberg og Nilsen (2010, s. 37) som indikerer at lærerne har lite kjennskap til verktøy knyttet til spesialpedagogisk utredningsarbeid. Elevene til intervjupersonene mine har behov for at hele opplæringen deres legges spesielt til rette, noe som taler for at kartleggingen også bør legges spesielt til rette.

Intervjupersonene forteller om hva de synes er viktig å ha innsikt i før de kan utforme mål for elevene i IOP. Flere forteller at de må ha et bredt innsyn i elevene, og at de i arbeidet med denne elevgruppen må vite mye mer enn det som dreier seg om det rent skolefaglige. En av intervjupersonene forteller om «de små tingene» som er så viktige å kjenne til med «de barna her». Intervjupersonene nevner at de må vite noe om hvordan elevene kommuniserer, hvilke interesser elevene har, hvilke sterke sider de har, hvordan de blir motivert, strategier de bruker, utholdenheten deres, motorisk fungering, helse og hjemmeforhold. En av intervjupersonene sier:

Og det er jo ikke bare det skolefaglige, men hvordan eleven har det mer sånn følelsesmessig. Det er veldig greit å vite en del om hjemmesituasjonen og det sosiale livet utenom. Men det er klart, i forhold til IOP så er det de tingene som kanskje er mest aktuelle å jobbe med på skolen, men det er jo veldig greit å vite mye mer enn det.

Intervjupersonene ser ut til å kombinere et individrettet og et samspillsrettet perspektiv når de kartlegger og innhenter informasjon om elevene. De anerkjenner både at det er viktig å ha innsyn i forhold knyttet til eleven, og at de relasjonelle aspektene er viktige å ha innsyn i for å kunne planlegge læring (Haug, 2017a, s. 20-24). Intervjupersonene gir også uttrykk for at de ønsker å danne seg et helhetlig bilde av elevene i forkant av at de utformer mål i IOP. De er opptatt av alle de tre dimensjonene i Illeris (2015, s. 44-48) teori om læring: innholdsdimensjonen, drivkraftdimensjonen og samspillsdimensjonen.

4.2.2 Samarbeid

I Intervjuene samtalte vi først og fremst om samarbeid med foreldre, elever, kolleger ledelse og PPT. En del av intervjupersonene samarbeidet også med andre instanser som for eksempel Statped. En av intervjupersonene oppsummerer dette med samarbeid slik: *Det er klart at det hadde vært ønskelig med mye mer samarbeid om en del elever, sånn i*

forhold til å ha god kvalitet. Ifølge Buli-Holmberg (2015b, s. 95) er samarbeid med instanser både innenfor og utenfor skolen av stor betydning for å kunne ivareta helheten og sammenhengen i spesialundervisningen.

4.2.2.1 Samarbeid med foreldrene og elevene

I Opplæringslovens § 5-4 står det at tilbudet om spesialundervisning så langt det er mulig skal utformes sammen med eleven og elevens foreldre, og at det skal legges stor vekt på deres syn (Opplæringslova, 1998). Ved utforming av IOP er det skolens ansvar å etablere dette samarbeidet (Dalen & Tangen, 2012, s. 223).

Samtlige intervjupersoner sier at de synes samarbeidet med foreldrene er viktig. Vi har sett over at foreldrene blir trukket inn i kartleggingsfasen, som er et viktig grunnlag for IOP, men hvordan trekkes foreldrene med i samarbeid om den direkte utformingen av mål i IOP? En del av intervjupersonene uttrykker at de skulle ønske at foreldrene var mer på banen. Flere uttrykker at dette avhenger av foreldrenes engasjement, og noen uttrykker et ønske om at de selv klarte å få foreldrene mer på banen. Det er altså intervjupersoner som legger ansvaret over på foreldrene, og intervjupersoner som legger ansvaret på seg selv med hensyn til grad av foreldresamarbeid.

Alle intervjupersonene lager et utkast til IOP som de presenterer for foreldrene, og så får foreldrene mulighet til å komme med innspill. En av intervjupersonene sier: *Jeg har møtt dem og villet snakke om IOP da, og kanskje jeg har laget et forslag. Kanskje de skulle vært tidligere på banen og fått mest mulig eierskap og sånn da.* Dette utsagnet sier noe om at foreldrene muligens blir invitert inn i samarbeidet litt sent i prosessen. Utkastet er allerede laget før foreldrene får komme med sine innspill. Flere uttrykker at de stort sett opplever at foreldrene stoler på dem som fagpersoner, og en av intervjupersonene sier: *Jeg opplever det veldig sånn at vi presenterer ting og at foreldrene sier at det er ok, og dere vet best. Det er ikke så veldig ofte jeg har fått så mange tilbakemeldinger fra foreldrene.* Dette utsagnet kan indikere at foreldrene trekker seg fra et reelt samarbeid fordi de føler seg mindre kompetente enn læreren. Noen av intervjupersonene uttrykker at de tror en del av foreldrene ikke leser utkastene de har laget til IOP, og at det dermed blir vanskelig å komme med innspill. At en del av foreldrene deltar i samarbeidet i

begrenset grad kan selvsagt også skyldes at mange av dem har en så stor omsorgsoppgave at de ikke har kapasitet til å delta ut over et minimum.

En av intervjupersonene, som opplever at samarbeidet er tett, forteller:

Vi har jo veldig tett samarbeid med foreldrene, eller jeg har jo vært borti begge deler, men med de som det er nå, så er det veldig tett. De ønsker å være med og har noe, og kommer med ønsker og sånn i forhold til IOP, så det synes jeg er kjempebra. Vi har hatt veldig mange rare mål i IOP; sovetrening for eksempel, ligge rolig, butikktrening, ta bussen, ja sånne type ting.

Dette sitatet beskriver tydelig hvordan foreldrenes ønsker med hensyn til mål blir ivaretatt. Flere av intervjupersonene forteller at de samarbeider mest med foreldrene om mål i IOP som ikke er knyttet til det rent skolefaglige.

Ingen av intervjupersonene involverer elevene i prosessen med å utforme mål i IOP. Elevene som intervjupersonene har er svært ulike, så det er selvsagt ulikt på hvilket nivå de kunne deltatt i denne prosessen. Intervjupersonene som underviser elever med alvorlig og dyp utviklingshemming, uttrykker at dette ikke er mulig for deres elever. Intervjupersonene som underviser elever med lett og moderat grad av utviklingshemming, er stort sett skeptiske til at elevene kan delta i prosessen med utforming av mål. En av intervjupersonene uttrykker imidlertid at det er en god tanke, fordi elevene da kunne fått et eieforhold til målene, og hen sier at det kunne hatt en positiv effekt. En av intervjupersonene forteller at hen tidligere hadde en kollega som involverte elevene i denne prosessen og at hun var kjempeflink til det, men selv sier hen at:

Min erfaring med det er at de har ikke så veldig mye å komme med. Jeg har vel inntrykk av at de har, ja hva skal jeg kalle det, de har ikke mulighet til å sette seg inn i hva det egentlig dreier seg om. De aller, aller fleste har ikke det.

Hen uttrykker en lav forventning til elevene på dette området, og en annen av intervjupersonene gjør det samme når hen sier:

Fordi de har vært for unge og fordi de har hatt et syn på ting hvor de aldri kan se de store trekkene og langt fremover, hva som er viktig. Det blir helt sånne egosentriske ting i korttidsperspektiv som ikke jeg tenker ville passet inn i en IOP.

Flere av intervjupersonene kommer med eksempler på hvilke ønsker elevene kunne ha ytret hvis de hadde blitt bedt om å komme med innspill med hensyn til mål i IOP. Dette er ønsker som å spille et dataspill, matretter de ønsker å lage og aktiviteter de ønsker å ha i en gymsstime. En av intervjupersonene åpner opp for at man kanskje undervurderer elevene: *Det er vel kanskje lett å undervurdere elever sånn i forhold til det der da, men så er det jo en del som ikke, ja noen prater veldig mye, noen prater veldig lite og er ikke så lett å forstå.* Flere av intervjupersonene forteller imidlertid at elevene påvirker valgene de tar med hensyn til utforming av mål i IOP på en indirekte måte, dette ved at intervjupersonene tar hensyn til elevenes interesser. De forteller at de ved å tilbringe mye tid sammen med elevene får et godt innblikk i elevenes ønsker og behov.

Alle intervjupersonene samarbeider med foreldrene i den forstand at foreldrene får mulighet til å komme med innspill til et utkast til IOP. Intervjupersonene beskriver hvordan dette samarbeidet i ulik grad er fruktbart, og de peker både på egenskaper hos foreldrene og på eget bidrag når de formidler hvorfor samarbeidet fungerer slik det gjør. Ingen av intervjupersonene samarbeider direkte med elevene når mål i IOP skal utformes, og årsaken til dette forklares kun med egenskaper hos elevene. Elever skal delta i dette arbeidet i den grad de har mulighet til det (Nordahl & Overland, 2015, s. 11-112). Det er nok reelt at ikke alle elevene til intervjupersonene har forutsetninger for å kunne få fram sitt syn på saken, og at det da kan være en god løsning at elevene påvirker på en mer indirekte måte. Kanskje har likevel intervjupersonen som sier det er lett å undervurdere elevene et poeng. FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med funksjonshemming poengterer at samfunnet skal innrettes slik at alle skal få lik tilgang til de rettighetene som danner grunnlaget for et verdig liv (NOU 2016:17, s. 33). Å ha en form for medbestemmelse i livet sitt, også på skolen, kan sies å være en viktig del av det å ha et verdig liv. Den relasjonelle forståelsen som ligger til grunn for FN-konvensjonen innebærer at man skal forsøke å minske misforholdet mellom det enkelte menneskets forutsetninger og hvordan samfunnet er innrettet. I arbeidet med mål i IOP bør det dermed være skolens ansvar å legge til rette for at flest mulig elever, også elever med utviklingshemming, skal kunne delta i samarbeidet og få mulighet til å fremme sitt syn.

Funnene mine knyttet til samarbeid med foreldrene ser ut til å samsvare med funnene til Buli- Holmberg og Nilsen (2011). Med hensyn til samarbeid med elevene samsvarer funnene derimot ikke. Buli-Holmberg og Nilsen fant at en femdel av lærerne samarbeidet i stor grad eller i nokså stor grad med elevene når mål i IOP utformes. Ingen av intervjupersonene i studien min samarbeidet med elevene i denne prosessen, og dette kan indikere at elever med utviklingshemming i mindre grad enn andre elever som mottar spesialundervisning involveres i eget læringsarbeid.

4.2.2.2 Samarbeid med kolleger

Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) anbefaler at de som jobber med eleven lager IOP sammen. Intervjupersonene beskriver ulik grad av samarbeid i teamene sine, og de gir uttrykk for ulikt syn på dette med samarbeid. Ekspertgruppa om lærerrollen oppnevnt av Kunnskapsdepartementet peker på at samarbeid styrker utøvelsen av det profesjonelle skjønnet (Dahl et al., 2016, s. 37). I spesialundervisningen er rommet for utøvelse av profesjonelt skjønn større enn i ordinær undervisning (Nordahl, 2017, s. 362), noe som taler for et tett samarbeid i IOP-arbeidet.

Alle intervjupersonene jobber sammen med kolleger i team. Noen har større team, noen har mindre team, noen er bare lærere i teamene og noen har med andre yrkesgrupper, som assistenter og fagarbeidere. Samarbeid om utarbeiding av mål i IOP foregår først og fremst i disse teamene, men også noen ganger på andre arenaer.

På en av skolene har kontaktlærerne ansvar for å sy IOP'en sammen, mens de ulike faglærerne skriver for sine fag. På denne skolen utformes de sosiale målene felles i teamet. En av intervjupersonene ved denne skolen sier:

Jeg samarbeider med faglærere i de andre fagene. Jeg gjør ikke det bestandig, det må jeg jo si. Jeg har laget min egen IOP ut fra hvordan jeg synes den skal være, som mine fag skal være. De sosiale måla lager vi sammen, jeg lager ikke de måla selv, det gjør jeg ikke.

Hen gir uttrykk for at hen synes det er greit å ha kontroll over sine egne fag selv. Den andre læreren ved denne skolen sier at hen skulle ønske at de hadde mer tid i teamet til å

samarbeide slik at det ble en bedre sammenheng i IOP'ene. Hen mener at det hadde høynet kvaliteten i IOP-arbeidet.

På de andre skolene har den enkelte lærer ansvar for å utføre hele det skriftlige arbeidet med hensyn til IOP for sine elever. De har mer eller mindre faste rutiner for å jobbe med IOP i teamene. En av intervjupersonene sier:

Vi har vel hatt en tradisjon for å løfte punkter fra IOP og diskutere det rundt på faste teammøter på den tiden av året før ting skal leveres. Men det er også noe som kan slurves med, og det har variert opp gjennom årene hvor ofte vi har fått det til. For jeg tenker at det er ideelt, men det tar jo tid det og.

Hen uttrykker altså at selv om det er ideelt med samarbeid knyttet til IOP i teamene, så er ikke dette noe de nødvendigvis får til i praksis ved hens arbeidsplass. En annen av intervjupersonene sier:

Og så er det jo samarbeid med teamet, og jeg føler kanskje at, jeg står kanskje litt alene likevel da, altså det er jeg som tar bestemmelsene, og jeg ønsker kanskje at de skal være enda litt mer involverte og komme med ting, men det blir kanskje ikke helt sånn. Det blir kanskje masse informasjon om hvordan jeg tenker og så er det greit liksom. Men det er jo bra å bli kjent da, altså bli kjent med måla, bli kjent med innholdet og hva vi skal jobbe etter og alt mulig.

Intervjupersonen som det sistnevnte sitatet stammer fra er i et team hvor ulike faggrupper er representert. Hen uttrykker altså at hen kommer med masse informasjon om hvordan hen tenker, at hen får lite innspill fra de andre, men at det i alle fall er bra at hen får gitt all denne informasjonen for informasjonens skyld.

Noen av intervjupersonene roser samarbeidet de har i teamet, og en sier: *Jeg synes det er klima for å kunne løfte ting og diskutere ting. Så det er veldig bra sammenligna med hvis man hadde jobba på en vanlig skole og hadde bare noen elever der. Det er jo veldig fint det fellesskapet som er her, absolutt.*

Alle skolene jeg besøkte har et relativt stort faglig fellesskap som det burde være gode muligheter for å dra veksler på. Et par av intervjupersonene forteller at de nylig har endret på team-strukturen for å få til et rikere samarbeid, og en forteller at de er i gang med å innføre en annenpedagogordning slik at hver enkelt lærer ikke skal stå så alene i arbeidet

med for eksempel IOP. En av intervjupersonene sier: *Jeg tror vi kan gjøre hverandre proffe*. Hen har altså troen på at det er mulig å løfte seg sammen.

4.2.2.3 Samarbeid med skolens ledelse

Rektor har ansvaret for å legge til rette for arbeidet med IOP (Utdanningsdirektoratet, 2014), og ettersom IOP er skolens dokument, så har rektor i siste instans også ansvar for dokumentets innhold og formaliteter (Aarnes, 2013, s. 51). Ut over å legge til rette for arbeid med IOP ser det ut til at ledelsen deltar i selve prosessen først og fremst ved å lese gjennom den ferdige IOP'en og eventuelt komme med innspill. Vi skal heller ikke glemme at det er ledelsen, som regel rektor, som fatter enkeltvedtaket. En av intervjupersonene sier at hen ikke vet om noen i ledelsen leser IOP'ene, og hen uttrykker at det kunne vært inspirerende hvis hen visste at de gjorde det. En annen av intervjupersonene sier at hen ikke tror at ledelsen leser IOP'ene. De resterende intervjupersonene sier at ledelsen leser IOP'ene og noen ganger kommer med tilbakemeldinger, men at det kun er tilbakemeldinger som går på rettskriving og layout. Et par av intervjupersonene uttrykker at de opplever mangel på tilbakemeldinger fra ledelsen kun som et uttrykk for at IOP'ene de har skrevet er ok, og de sier samtidig at de håper på færrest mulig tilbakemeldinger.

Andre intervjupersoner etterlyser flere tilbakemeldinger, og en av intervjupersonene sier:

Jeg synes at det er litt tøysete at vi kan gjøre nesten hva vi vil, og så er det nesten det samme. Du blir litt skuffa over det og da, for du legger mye jobb i det, så det kunne vært ok å få enten litt konstruktiv kritikk eller litt anerkjennelse for det vi gjør. Det har jeg savna.

Dette sitatet indikerer en opplevelse av at ledelsen ikke synes at IOP-arbeidet er spesielt viktig. En annen av intervjupersonene uttrykker noe av det samme, og forklarer samtidig hvorfor hen tror at ledelsen kommer med lite tilbakemeldinger:

Jeg føler den jobben vi gjør, det er liksom litt på siden, altså at «Det vet dere best selv, det er så vanskelig å sette seg inn i». Så det har liksom ikke vært noen krav eller noen ting, det er liksom bare greit. Men det er litt ok å bli stilt krav til noen ganger, å føle at man må jobbe litt, og noen som bryr seg litt om hva du gjør.

Intervjupersonen uttrykker at ved å bli stilt krav til, så blir man mer motivert til innsats. Et par andre intervjupersoner uttrykker at de ønsker mer veiledning fra ledelsen, og en av dem sier:

Det hadde vært fint å fått noen fra ledelsen med god spesialpedagogisk innsikt, som av og til kunne gått inn og lest, og som kunne gitt deg helt konkrete tilbakemeldinger. Jeg skjønner nok at det er en stor jobb hvis en tar alle IOP'ene, men noen hvert år for rett og slett å få veiledning på det.

De fleste intervjupersonene forteller at rektor eller annen leder leser gjennom IOP'ene og godkjenner dem. Noen av intervjupersonene ønsker mer tilbakemelding fra leder. De ønsker både å få en anerkjennelse for den jobben de gjør og å bli stilt krav til. Andre intervjupersoner synes at det holder å få en godkjenning. Noen av intervjupersonene ønsker seg også en leder som kan veilede dem i IOP-arbeidet. Her spørres det om det ikke er mest hensiktsmessig å trekke inn PP-tjenesten.

4.2.2.4 Samarbeid med PPT

Intervjupersonene forteller om ulik grad av samarbeid med PPT. På en av skolene er PPT med i faste TPO-møter. Intervjupersonene ved denne skolen forteller at PPT likevel ikke deltar i arbeidet med utformingen av mål i elevenes IOP'er, og en av dem sier:

De kunne jo vært med de og da, men jeg er ikke sikker, det er jeg ikke. Her på skolen så mener jeg at ofte er vi som er nærmest, som på en måte ser de tingene, som kjenner elevene, som snakker med foreldrene og de tingene der. Får du for mange inn, så tror jeg dette hadde blitt et for svært arbeid, dokument. Det hadde blitt nesten skremmende svært. Det hadde blitt juss inn i bildet og alle de tinga som er, og da begynner det å bli vanskelig. Nei, det er mer på det sakkyndige at jeg har tatt inn PP-tjenesten.

Hen gir altså uttrykk for at det er enklest å holde PPT utenfor dette arbeidet.

En intervjuperson ved en annen skole forteller at hen aldri tar kontakt med PPT og at hen knapt vet hvem som er deres kontaktperson. Kun en av intervjupersonene forteller at hen har mottatt veiledning fra PPT i forbindelse med utforming av mål i IOP, og hen sier: *PP-tjenesten kan bidra i forhold til utforming av mål, og det har jeg også erfart. Men PP-tjenesten må jo også ha tid hvis de skal kunne gjøre en ordentlig jobb med en sak, så jeg har jo sett eksempler på begge deler.*

Selv om flere intervjupersoner forteller at de betrakter sakkyndig vurdering som et viktig dokument når de skal gjøre seg kjent med og innhente informasjon om en ny elev, så har samtlige intervjupersoner negative eller blandede erfaringer med samarbeidet med PPT når det skal utformes nye sakkyndige vurderinger. En av intervjupersonene uttrykker det slik:

...vi kan ikke bygge eller skrive IOP'en på den, for den er på en måte bygd på oss og vårt intervju. De har vært for dårlige rett og slett. Da har det vært intervju med meg, og så har de bygd på mine IOP'er litte grann, men da er det, følte jeg, tatt en setning her og en setning der, og jeg kan ikke gå god for det som står der nesten en gang. Så det synes jeg har vært litt sånn tøysete. Jeg har ikke følt at de har hatt kunnskaper nok om barnet egentlig, til å skrive det.

En annen intervjuperson med mer blandede erfaringer uttrykker det slik:

Jeg har jo sett eksempler på begge deler. PP-tjeneste som kommer inn og kjøper alt det læreren sier, eller bare gulper opp det samme i en sakkyndig vurdering, altså det som lærer har skrevet og sagt i årsrapporter og IOP'er. Og så har jeg også sett engasjerte PP-folk som har tatt seg tid og brukt god tid på å observere og bli kjent med eleven, bli kjent med foresatte og lærer og sånn, og som kommer med viktige bidrag.

Intervjupersonene uttrykker at PP-tjenesten må ta seg nok tid og at de må ha faglig innsikt i elevgruppen hvis samarbeidet skal fungere, og de uttrykker relativt lav forventning både med hensyn til at PP-tjenesten har nok tid og til at PP-tjenesten innehar faglig kunnskap om elevgruppen. En av intervjupersonene uttrykker det slik:

De har jo ikke kompetanse på de elevene som vi har, så det er jo aldri de som er inne i forhold til veiledning. Men samtidig så er det jo, de skal jo skrive de her sakkyndige vurderingene. Da kommer de gjerne og hilser på. Ja, vi har jo hatt noen som har skrevet uten å ha vært her også, det er jo godt gjort.

PP-tjenesten skal i tillegg til å jobbe individrettet også jobbe systemrettet. Dette innebærer blant annet at de skal kunne gi veiledning til lærere i arbeidet med IOP (Buli-Holmberg et al., 2010, s. 190). Vi har sett at noen av intervjupersonene ønsket seg mer veiledning, men de uttrykker at de ønsker seg dette fra skoleleder, ikke fra PPT. Alt i alt uttrykker intervjupersonene svært lave forventninger til at PP-tjenesten kan bidra med

støtte og veiledning. Dette samsvarer med funnene til Nilsen (1997) og funnene til Buli-Holmberg og Nilsen (2011).

4.2.3 Utforming av mål i IOP

Vi har sett at innsikt i de formelle kravene som stilles til en IOP, hvordan arbeidet blir organisert fra ledelsens side, kjennskap til eleven og samarbeid kan påvirke utformingen av mål i IOP. Alt dette ligger i bunn når lærerne utformer mål i en IOP. Nå skal vi se på hvordan intervjupersonene ut over dette formidler at de utformer målene i IOP, og hvordan de begrunner de valgene de tar.

4.2.3.1 Mål tilpasset den enkelte elev

Det sier seg selv at i en individuell opplæringsplan, så skal målene tilpasses den enkelte elev. Ikke overraskende forteller intervjupersonene at det er den enkelte elevenes behov som ligger i bunn for valg av mål i IOP. De er opptatt av elevenes behov både i nåtiden og i fremtiden.

Ingen av elevene til intervjupersonene tilhører en ordinær klasse i den forstand at IOP tilpasses en plan for en ordinær klasse. To av intervjupersonene, som jobber ved samme skole og som begge underviser elever med lett til moderat grad av utviklingshemming, forteller at de tar utgangspunkt i kompetansemålene i Kunnskapsløftet når de utformer mål i IOP. De ser på målene for det aktuelle trinnet for å se om noe kan passe der, men som regel må de gå ned på lavere trinn enn det trinnet som elevene aldersmessig befinner seg på. Intervjupersonene forteller at de synes det er godt å kunne støtte seg til kompetansemålene i Kunnskapsløftet, men de beskriver det samtidig som utfordrende å begrense seg når de skal gjøre et utvalg av mål, og en av intervjupersonene sier:

...da er det å dykke ned og skrelle bort og skrelle bort fra Udir. Den største utfordringen synes jeg er å skrelle langt nok ned. Gjøre det enkelt nok. Det er så mye som er viktig. Men så skal en ha elevens beste i bunn, og da er det kanskje ikke alt man skal lære bort.

Intervjupersonene ved denne skolen forteller at de også utformer mål som ikke hentes direkte fra Kunnskapsløftet, og at dette gjelder sosiale mål og mål knyttet til ADL-ferdigheter. En av intervjupersonene sier:

Jeg skal gjøre de barna jeg har med å gjøre best mulig i stand til å takle livet og verden etter skolen. Vi er jo ikke her bare for å ha skole, altså det må jo være hva de klarer etterpå.

Den samme intervjupersonen forteller at hen forsøker å ta utgangspunkt i elevenes interesser når hen utformer målene:

Jeg bruker ofte elevens sterke sider og interesser. Der kan jeg legge målene mine, for da kan jeg se et utviklingspotensial som er høyere enn du kan få ved bare å sette noe mekanisk inn. Det gjør at de fatter interesse for det og ser at dette har jeg bruk for.

Hen ønsker at elevene skal oppleve at de har bruk for å lære det de skal lære, og dette oppnår hen ved å bygge på interessene deres. Hen forteller om en elev som utviklet ny kompetanse i mange fag gjennom å mekke på en bil. Denne intervjupersonen formidler at hen bringer inn elementer fra flere av læreplantypene som Engelsen (2015, s. 34-38) beskriver; Den fagdelte læreplantypen hvor hen henter målene fra K06, den emnesentrerte læreplantypen hvor hen er opptatt av elevenes liv i nåtid og fremtid, og den interesse-sentrerte læreplantypen hvor hen tar utgangspunkt i elevenes interesser og knytter aktiviteter til dette.

Intervjupersonene ved de andre skolene tar ikke utgangspunkt i Kunnskapsløftet når de utformer mål, og de støtter seg dermed ikke til kompetansemålene der. Flere av intervjupersonene forteller at de ikke bruker Kunnskapsløftet fordi kompetansemålene der blir for avanserte for elevgruppen deres. Noen av intervjupersonene tenker at de kunne brukt den generelle delen av Kunnskapsløftet, men i praksis blir det ikke gjort. Læreplanverket for Kunnskapsløftet gjelde også for spesialundervisningen. Man kan ved behov gjøre avvik fra læreplanverket, og det er i prinsippet ingen grenser for hvor store avvikene kan være, så lenge dette fremkommer i enkeltvedtaket. Elevenes IOP skal utdype hvilke avvik man gjør. Man har dermed ikke anledning til å legge bort læreplanen, uansett hvordan man opplever at den passer for de elevene man har (Utdanningsdirektoratet, 2014). At lærerne likevel velger å legge bort læreplanen kan skyldes at den oppleves som lite retningsgivende for spesialundervisningen, i og med at spesialundervisningen knapt nevnes i Kunnskapsløftet. I intervjuundersøkelsen til Buli-Holmberg og Nilsen (2011) svarte nesten 70 % av de spurte lærerne at de vektla kompetansemålene i Kunnskapsløftet i stor eller nokså stor grad når de utformet målene

i IOP. I intervjuundersøkelsen min fortalte kun en tredel av intervjupersonene at de vektla kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Dette kan indikere at målene i IOP til elever med utviklingshemming, i mindre grad relateres til kompetansemålene i Kunnskapsløftet, sammenlignet med andre elever som mottar spesialundervisning. Funnene fra intervjuundersøkelsen min kan også være en indikasjon på at jo sterkere grad av utviklingshemming elevene har, jo mindre sannsynlighet er det for at kompetansemålene i Kunnskapsløftet vektlegges ved utforming av mål i IOP.

En av intervjupersonene sier: *Her i den sektoren som vi jobber så har vi nok, ja vi har jo en veldig stor frihet til å kunne velge.* Den samme intervjupersonen sier også: *...jeg synes det er fryktelig vanskelig å finne gode mål.* Når man velger å legge bort Kunnskapsløftet, så får man en stor frihet og samtidig et stort ansvar; man må i enda større grad stake ut kursen selv, spesielt hvis man heller ikke støtter seg til sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. En av intervjupersonene beskriver kursen hen velger slik:

Kort sagt; Jo større selvstendighet og jo mindre stress og jo mer lykke denne eleven kan få i et fremtidig liv. Det er bra for eleven selv, men også bra for omgivelsene, og ikke minst vil det spare samfunnet for penger.

En annen av intervjupersonene sier:

En må tenke hva som er viktig i dagliglivet tenker jeg for mange av disse elevene, fordi i den gruppa så er det veldig få som vil klare seg helt alene senere i livet, så det å tenke langsiktig er veldig viktig.

Intervjupersonene er altså opptatt av å tenke i et langsiktig perspektiv. De ser ut til at det Engelsen (2015, s. 34-38) omtaler som den emnesentrerte læreplantypen dominerer. En tredje intervjuperson, som også er opptatt av elevens framtid, forteller at det ikke er uproblematisk å skulle planlegge inn i framtiden: *Men jeg synes at det er veldig vanskelig å spå det med framtid og sånn, men å prøve å tenke elevenes liv i lang, lang tid framover. Det blir jo mye gjetting.* Hen forteller at hen synes det er vanskelig å tilpasse målene til en framtid som på mange måter er uviss. Senere i intervjuet forteller hen at hen er minst like opptatt av her- og- nå- situasjonen; At elevene skal ha et mest mulig rikt skoleliv med trygghet, trivsel og gode relasjoner i bunn. At intervjupersonene tenker i et langtidsperspektiv når de utformer mål for elever med utviklingshemming, er i samsvar med anbefalingene til Ulf Tore Gommæs og Berit Rognhaug (2012, s. 396-397). Elevene

trenger gjerne lengre tid for å lære, og opplæringen bør ha en funksjonell verdi i en livssammenheng. Samtidig må livskvaliteten i her- og- nå- situasjonen være i fokus.

Flere av intervjupersonene forteller at minst like viktig som spørsmålet om hva eleven skal lære er spørsmålet om hvorfor eleven skal lære akkurat dette. De peker på elevens behov for å kunne kommunisere ønsker og behov, for å kunne ha en god helse, for å kunne fungere sosialt sammen med andre og for å kunne fungere mest mulig selvstendig. Noen av intervjupersonene peker på de økonomiske besparelsene som økt selvstendighet vil medføre for samfunnet, og noen av intervjupersonene peker på hvordan de kan hjelpe foreldrene med å løse situasjoner som oppleves krevende for dem. En av intervjupersonene sier:

Ting som foreldrene kan slite med, altså det å dra til tannlegen, tannpuss og sånne ting. Det er ting en kan øve på på skolen, og som vi kan sette som mål at de skal lære å pusse tennene sine selv, de skal kunne gå inn på et tannlegekontor og legge seg i en tannlegestol.

4.2.4 Ulike typer mål

De fleste intervjupersonene forteller at de skiller mellom skolefaglige mål og andre typer mål. Med skolefaglige mål mener de mål som kan knyttes til tradisjonelle skolefag som norsk og matematikk. Andre typer mål knytter de til sosiale ferdigheter, ADL-ferdigheter, trygghet, trivsel, deltakelse og opplevelse. De to intervjupersonene som jobber ved skolen for elever med lett til moderat grad av utviklingshemming forteller at de har mange skolefaglige mål i IOP'ene. Ved de andre skolene varierer dette mer, og et par av intervjupersonene forteller at de har få skolefaglige mål. En av intervjupersonene sier: *Det er jo veldig små ting vi jobber med. Vi jobber jo med de aller, aller svakeste, så det bærer jo preg i målene våre også.* Noen av intervjupersonene forteller at de opplever at foreldrene har et ønske om mer skolefaglige mål, og en av intervjupersonene sier: *Men ofte så blir det kanskje litt forventninger fra foreldrene om at man skal, altså mest mulig sånn vanlig skolefaglige ting, at det blir å drille på litt plusstykker og litt altså.* Hen forteller at hen til en viss grad forsøker å ta hensyn til foreldrenes ønsker, men at hen selv mener at det er mye annet som er viktigere å trene på for hens elever enn matematikk. Hen sier videre: *....sosiale ferdigheter er kanskje mye viktigere enn å kunne litt addisjon for eksempel.* Intervjupersonene fremhever at både med hensyn til skolefaglige mål og andre

typer mål, så må valgene man tar ha utspring i elevenes behov i nåtid og i fremtid. Intervjupersonene har svært ulike elever, med ulike evner og forutsetninger, så det er naturlig at de vekter ulike typer mål ulikt. Målene i IOP skal knyttes til både faglig og sosial kompetanse, og noen elever har behov for mål som forutsetter et alternativt innhold i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Flere av intervjupersonene skiller mellom målbare mål og mer åpne mål. De fleste intervjupersonene formidler at de betrakter målbare mål som det ideelle med hensyn til å kunne evaluere grad av måloppnåelse, men at det i praksis blir en del åpne mål også. En av intervjupersonene sier: *Men det er litt vanskelig også å sette disse målbare målene, fordi at med de type barn vi jobber med, så må noen av målene bli litt mer åpne og, det vil si å delta på samlingsstund for eksempel.* Hen mener altså at elevgruppen hen jobber med er årsaken til at målene blir mer åpne. Ifølge Nordahl og Overland (2015, s. 100-101) skal et godt mål være entydig og mulig å evaluere. Man kan knytte objektive kriterier til mål som er mer kompliserte å konkretisere. I stedet for å si at eleven skal kunne delta i samlingsstund, kan man for eksempel si at eleven skal kunne sitte på benken i samlingsstund, eller at eleven skal kunne rekke opp hånden i samlingsstund hvis han eller hun har noe på hjertet.

En annen intervjuperson, som forteller at hen er spesielt opptatt av trygghet, trivsel og relasjon, forteller at hen trekker dette inn i IOP'ene hen skriver:

Jeg tar gjerne med litt sånn generelt på det, men det er vel egentlig ikke noe læringsmål vel, for i en opplæringsplan, så skal det jo bare være kompetansemål egentlig. Men fordi at jeg synes at det er viktig å jobbe med dette, så er det en måte å synliggjøre at det også er en del av vår hverdag, men at det skulle stå der, det skulle det kanskje ikke nei.

Hen formidler at det er vanskelig å få en del av det hen er opptatt av til å passe inn i en IOP. Det er altså slik at målene skal være konkrete og evaluerbare, uansett hvilke evner og forutsetninger elevene har. Samtidig kan det hevdes at ikke all læring lar seg måle, slik Illeris (2015, s. 289) gjør. Illeris hevder videre at den læringen som ikke lar seg måle innebefatter mye av den viktigste læringen. Det er kanskje dette den ene

intervjupersonen setter fingeren på når hen sier: *For hvis en bare tenker på læringsmålene, så kan dette andre, hvorfor skal vi ha det?*

Intervjupersonene forteller altså at de utformer en del av det de kaller for åpne mål i elevenes IOP'er. Dette samsvarer med funnene i Barneombudets fagrapport fra 2017, som viser at mange elever som mottar spesialundervisning har uklare mål i IOP'ene sine, og Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen (2010-2011), som viser at opplæringsmålene i IOP ofte er for lite konkrete. Det kan også være i samsvar med funnene i den offentlige utredningen «På lik linje» som viser at IOP'ene til elever med utviklingshemming er mindre målrettede enn IOP'ene til andre elever som mottar spesialundervisning (NOU 2016:17, s. 66). En indikasjon på dette er at en av intervjupersonene henviser til *de type barn vi jobber med* når hen skal forklare hvorfor hen lager en del åpne mål.

4.2.5 Oppsummering

Prosessaspektene som har blitt drøftet her er kartlegging og innhenting av informasjon i forkant av utforming av mål i IOP, samarbeid i IOP-arbeidet og utforming av mål i IOP.

Ifølge Damsgaard (2010, s. 88) kjennetegnes en profesjonell yrkesutøver av at han kartlegger, undersøker og dokumenterer slik at tiltak som settes inn ikke blir tilfeldige. Intervjupersonene formidler at i arbeidet med å utforme mål i IOP for elever med utviklingshemming, så er det nødvendig å kartlegge grundig. Intervjupersonene er opptatt av å observere og å bli kjent med ulike sider ved elevene i ulike kontekster, for dermed å danne seg et helhetlig bilde av elevenes opplærings situasjon, og de formidler at denne formen for kartlegging er nyttig. Intervjupersonene formidler at de kombinerer det individrettede og det samspillsrettede perspektivet. Når det kommer til bruk av kartleggingsmateriell gir de inntrykk av å være mer usikre med hensyn til bruk og nytteverdi. Her ser det ut til å være rom for kvalitetsutvikling, med hensyn til å få en bedre oversikt over hva som finnes av verktøy knyttet til spesialpedagogisk utredningsarbeid. Kvalitetsvurderingssystemet for skolene, som ble presentert i St. meld. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 65-70), ble laget for å forbedre kvaliteten på opplæringen ved at lærerne skulle få mer kunnskaper om elevene. Vi har sett at dette

kvalitetsvurderingssystemet innbefatter vurderingsordninger som ikke passer for alle elever. En del elever trenger andre vurderingsordninger for at man skal kunne heve kvaliteten på opplæringen slik det er tilsiktet i denne stortingsmeldingen.

Sammenhengen mellom leddene i tiltakskjeden ser ut til å være mangelfull. IOP fremstår som relativt løsrevet fra de foregående leddene i kjeden. Tiltakskjeden skal være en koordinert innsats hvor de enkelte leddene skal bygge på hverandre, men i studien min ser det altså ikke ut til at det fungerer slik i praksis. Her ser det med andre ord også ut til å være rom for kvalitetsutvikling.

Med hensyn til samarbeid i IOP-arbeidet ser det i intervjuundersøkelsen min ut til at alle intervjupersonene har et visst samarbeid blant kollegene. Et par av skolene har også et utviklingsarbeid på gang for å bedre dette samarbeidet. Flere av intervjupersonene uttrykker at de ønsker et tettere samarbeid med ledelsen. De ønsker å få mer anerkjennelse for den jobben de gjør, og de ønsker konstruktive tilbakemeldinger. Alle intervjupersonene samarbeider med foreldrene både i kartleggingsfasen og når målene skal utformes. Det ser ut til at utviklingspotensialet er spesielt stort med hensyn til samarbeid med elevene og med PP-tjenesten.

De fleste intervjupersonene forteller at de ikke tar utgangspunkt i Kunnskapsløftet når mål i IOP utformes. Ifølge St. meld. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 7) kjennetegnes kvaliteten i skolen av i hvilken grad man virkeliggjør målene i samfunnsmandatet, som blant annet er konkretisert i læreplanen. Vi vet samtidig at spesialundervisningen knapt er nevnt i Kunnskapsløftet, og hvordan kan Kunnskapsløftet da fungere som et styringsdokument for spesialundervisningen? Kanskje er det slik at det å legge Kunnskapsløftet til grunn for utformingen av mål i IOP til elever med store behov for tilpasninger rett og slett oppleves som en hemsko. Samtidig er det et betimelig spørsmål hvor fristilt man kan tillate seg å være innenfor spesialundervisningen. Hvis målene i IOP ikke bygger på Kunnskapsløftet, og man heller ikke bygger målene på sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, hva bygger man målene på da? Svaret til intervjupersonene ser ut til å være at man tar utgangspunkt i elevenes behov i nåtid og fremtid.

Flere av intervjupersonene er opptatt av forholdet mellom skolefaglige mål og andre typer mål, og mellom målbare mål og mer åpne mål. At en del andre typer mål enn de rent skolefaglige bør prioriteres ser ikke ut til å være et tvilsspørsmål for intervjupersonene. Med hensyn til forholdet mellom målbare mål og mer åpne mål ser det ut til å herske større usikkerhet blant intervjupersonene. Intervjupersonene fremhever at målbare mål er det ideelle, men at dette kan være vanskelig å få til i praksis. Det ser ut til at de skolefaglige målene er lettest å utforme som målbare mål. Det kan se ut til å være et behov for utviklingsarbeid ved den enkelte skole knyttet til dette temaet.

I henhold til problemstillingen «Hvordan opplever og erfarer lærerne arbeidet med utforming av mål i de individuelle opplæringsplanene til elever med utviklingshemming», så er hovedinntrykket fra denne delen av intervjuundersøkelsen at lærerne opplever det som meningsfylt å utforme mål som ivaretar elevenes behov i nåtid og i fremtid. Lærerne er opptatt av å kartlegge grundig for å bli kjent med elevene både i henhold til individuelle forutsetninger og til kontekst, men de formidler usikkerhet knyttet til den mer formelle kartleggingsbiten. Lærerne opplever at de i liten grad har mulighet til å støtte seg til tidligere ledd i tiltakskjeden når mål i IOP skal utformes. De ønsker seg bedre rutiner for samarbeid mellom kollegaer i IOP-arbeidet, og flere ønsker seg mer støtte og veiledning fra ledelsen. Lærerne opplever i liten grad at de mottar veiledning fra PP-tjenesten, og de uttrykker liten tiltro til at PP-tjenesten har kapasitet til å gi dem støtte og veiledning i dette arbeidet. Noen av lærerne tar utgangspunkt i Kunnskapsløftet når målene i IOP utformes, mens flertallet av lærerne har en opplevelse av at Kunnskapsløftet ikke passer for deres elever. Flere av lærerne opplever at det kan være komplisert å konkretisere elevenes opplæringsmål, og dermed blir en del av målene ikke målbare. Dette gjelder spesielt sosiale mål og mål knyttet til ADL-ferdigheter.

4.3 Utbytteaspektet

.....det er jo veldig vår jobb utad, altså det er jo det skriftlige som foreligger. Dette sier en av intervjupersonene om IOP. IOP er et skriftlig dokument som har funksjon både som et saksdokument og som et arbeidsredskap for lærerne og andre faggrupper som jobber med elevene. Resultatet av arbeidet med IOP kan oppfattes som å være dette skriftlige

dokumentet i seg selv. Flere av intervjupersonene poengterer imidlertid at det viktigste er de praktiske konsekvensene dette dokumentet får for elevene, altså hvilken innvirkning det får på elevenes læring. Intervjupersonene nevnte at IOP er et viktig saksdokument, men vi samtalte først og fremst om hvordan de opplever og erfarer IOP som et arbeidsverktøy, og om sammenhengen mellom mål i IOP og elevenes læringsutbytte eller måloppnåelse. Vi samtalte altså om IOP'ens nytteverdi både for intervjupersonene og for elevene deres.

4.3.1 IOP som arbeidsverktøy

Alle intervjupersonene forteller at de opplever IOP som et nyttig arbeidsverktøy. Dette samsvarer med forskningen til Nilsen (1997) og Buli-Holmberg og Nilsen (2011). En av intervjupersonene sier: *Den er et viktig redskap for den kvaliteten vi gir.* En annen sier: *Altså jeg tror ikke at en god IOP nødvendigvis fører til god kvalitet på undervisning, men det kan jo øke sannsynligheten da.* Intervjupersonene peker altså på en sammenheng mellom IOP og kvaliteten i det direkte arbeidet med elevene.

Flere av intervjupersonene forteller at arbeidet med IOP «tvinger» dem til reflektere mer, planlegge mer og til å hente inn mer informasjon om elevene enn de ellers ville ha gjort. Selv om mange av intervjupersonene betrakter arbeidet med IOP som krevende, så mener likevel alle at IOP har en nytteverdi ut over å være et lovbestemt saksdokument. En av intervjupersonene sier:

Man blir faktisk tvunget til å gå gjennom en prosess og tenke en del og vurdere. En ting er bare å si ting, men når du skal lage noe skriftlig som skal bli liggende der, det er jo litt mer alvorlig på en måte.

Hen formidler altså at skriftliggjøring i seg selv tilfører arbeidet seriøsitet. Den samme intervjupersonen sier at når man har skrevet ned målene for en elev, så har man et helt konkret utgangspunkt for å kunne diskutere disse målene med andre.

Alle intervjupersonene forteller altså at selve prosessen med å skrive IOP er nyttig, men hvordan er IOP nyttig som et arbeidsredskap gjennom resten av skoleåret? Noen forteller at IOP i stor grad blir liggende i en skuff, mens andre forteller at de bruker IOP aktivt gjennom hele skoleåret. To ulike utsagn illustrerer dette:

En prater om det som et arbeidsverktøy, men jeg tror nok, og det har skjedd meg også det, at det blir egentlig lagt bort, og så har en det liksom i hodet.

Så hvis jeg har lyst til å være en sånn der klattinglærer, å si at det der er sikkert moro, og omtrent sitte der og røyke sigar, så tvinger den meg til å se, nei jeg må jobbe, jeg må nå de målene her. Den gjør det, altså den er med på å strukturere meg.

Intervjupersonen som det første utsagnet stammer fra sier at hen ofte får seg noen overraskelser når han tar fram IOP'ene i forbindelse med at hen skal skrive årsrapportene. Det er ikke så lett å ha alt i hodet. Intervjupersonen som det andre utsagnet stammer fra sier at hen ved å ta fram IOP i løpet av året blir mer strukturert og målrettet.

Intervjupersonene forteller også at de i ulik grad justerer målene i IOP i løpet av skoleåret. Noen skulle ønske at de var flinkere til å gjøre dette, mens andre gjør dette aktivt. En av intervjupersonene sier: *Det er ikke alltid man kommer dit man tenker. Noen ganger så blir det sånne omveier eller en snarvei kan det også være, så den blir jo rettet på og endret på underveis gjerne i løpet av året.* Det er altså ikke sikkert at alt blir som man hadde planlagt da man utformet målene i IOP. Noen ganger når man målene raskere enn man hadde tenkt, noen ganger går det saktere enn man hadde tenkt, og noen ganger så har man kanskje rett og slett satt seg for høye mål. En av intervjupersonene har en forklaring på hvorfor noen lar være å justere målene i løpet av skoleåret:

....så kan jeg rive i stykker den gamle, eller legge den bort, altså dette gikk ikke dette året. Nei, jeg tror folk er redd for å vise at de ikke kan det, at jeg la dette for høyt, og redd for konsekvensene av det. Derfor lar de det bare være videre.

Hen mener altså at det å justere målene i løpet av skoleåret kan oppleves som et nederlag. Ifølge Nordahl og Overland (2015, s. 104-106) skal imidlertid elevenes læringsutbytte vurderes underveis i løpet av året, og IOP kan endres og justeres ved behov. Data fra SPEED-prosjektet viser at IOP brukes mindre i læringsarbeidet for elever med generelle lærevansker og utviklingshemming enn for andre elever som mottar spesialundervisning (Bachmann et al., 2016). Å ta frem IOP i løpet av året for å evaluere og å justere målene, enten man la målene for høyt eller for lavt, er ikke et nederlag, men snarere noe som er påkrevd.

Det ser ut til at rutinene for å lage dokumentet er bedre enn rutinene for å ta det i bruk. Implementeringen ser ut til i stor grad å være opp til den enkelte lærer eller skole. Nilsen pekte allerede i 1997 på at det var behov for mer fokus på bruk og implementering av IOP.

4.3.2 Måloppnåelse og læringsutbytte

En av intervjupersonene sier følgende: *Hvis det er godt formulerte mål som anses som realistiske, så er det jo veldig ønskelig at målene faktisk oppnås da, for at man skal si at undervisningen har god kvalitet.* De fleste intervjupersonene peker på det samme; målene skal ideelt sett oppnås. Når man utformer målene i IOP, så sier man hva man forventer at elevene skal lære i løpet av det året IOP'en gjelder for, og en av intervjupersonene sier: *Den skal jo vise hva denne gutten eller denne jenta har mulighet til å klare i løpet av det året som kommer.* Flere av intervjupersonene er opptatt av å ikke «gape for høyt». Det kan se fint ut på papiret med mange mål, men det er viktig å være realistisk. En av intervjupersonene sier:

Det er viktig for meg at jeg kan stå inne for det, og at det som står der er det vi jobber med. Vi kan ikke ta med mer enn vi har tid til å jobbe med. Så hvis det blir for mye, eller ikke gjennomførbare så, nei, sånn kan det ikke være.

Når året er omme skal det skrives en årsrapport, lærerne skal da evaluere elevenes læringsutbytte. Årsrapporten blir et viktig grunnlag når IOP for neste år skal utformes.

De to intervjupersonene som jobber ved avdelingen for elever med store sammensatte vansker forteller at de justerer målene i løpet av året, og at de deler målene opp i små delmål for å kunne registrere elevenes utvikling. En av dem sier:

Vi jobber jo med barn eller elever som bruker veldig lang tid på å nå små mål, så det å få det langt nok ned til at man kan se at det er en utvikling, det er en utfordring, men samtidig så er det ganske viktig hvis man skal klare å jobbe etter det, ja så ikke det blir sånne høytstevende diffuse mål.

Den andre intervjupersonen ved denne skolen sier:

Det er viktig for meg at det her også er en skole, så de skal lære noe. Det er mange som kommer inn her, så ser de kanskje bare det med den pleien, men vi har de målene i IOP, og det er viktig at vi gir barna

utviklingsmuligheter, at jeg har noen mål til de, at de skal utvikle seg videre.

Det ser ut til at intervjupersonene ved denne skolen opplever IOP-arbeidet som fruktbart, og at dette har sammenheng med den aktive bruken av IOP gjennom skoleåret. Målene evalueres, justeres og konkretiseres i løpet av året.

Intervjupersonene ved de andre skolene forteller at de i liten grad justerer målene i IOP i løpet av skoleåret. Når de skal evaluere grad av måloppnåelse ved skoleårets slutt ser de at en del av målene ikke er nådd, og da velger de gjerne å videreføre de samme målene til neste skoleårs IOP. En av intervjupersonene sier:

Det er jo veldig moro når man har elever som man synes har oppnådd veldig mye, men med en del elever kan man føle at.... Det er jo mye hvor flink man er til å lage små detaljerte mål, for å se dette på nanonivå, eventuelt framskritt. Men hvis du har lagd litt for grove mål, så kan du føle at det er helt stillstand i mange, mange år. IOP'ene kan bli litt like fra år til år.

Intervjupersonen sier at hen vet hvordan målene burde være, men at hen i praksis ikke alltid får det til. Det blir dermed vanskelig å måle elevenes læringsutbytte. En annen av intervjupersonene sier: *Det er lettere med elever man kjenner fra før, for da er det ofte sånn at vi må ha samme målene en gang til. Vi kommer jo ikke gjennom det.* Hen forteller at hen gjenbraker målene fordi hen må være optimistisk og fordi hen må ha høye forventninger innenfor områder som hen ser at elevene har forutsetninger for å kunne mestre. Hen forteller at dette kan være mål som at elevene skal *kunne gå i butikken* eller at de skal *kunne algebra*, og hen stiller selv spørsmålet *Hva vil det egentlig si å kunne algebra?* Intervjupersonen formidler altså at han i liten grad konkretiserer målene i IOP. En tredje intervjuperson forteller at hen ofte gjentar de samme målene i neste års IOP selv om målene er nådd. Hen forteller at for eksempel i et fag som mat- og helse, så er det de samme målene som går igjen hvert år, fordi de gjør jo det samme i faget hvert år.

Elever som mottar spesialundervisning skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig med det opplæringstilbudet som andre elever får. Dette innebærer at de skal ha de samme mulighetene til å nå de målene som er realistiske for dem, som elevene som ikke mottar spesialundervisning har for å nå de ordinære opplæringsmålene. En IOP skal nettopp bidra til å sikre at elevene får et likeverdig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet,

2014). Intervjupersonene bruker ikke individrettede tilnærminger når de skal forklare hvorfor en del av målene går igjen fra år til år. De forklarer dette med å peke på at målene de har laget kan være for grove, at de ikke kommer gjennom alt eller at de gjør det samme i undervisningen over flere år. De peker altså på sin egen planleggings- og undervisningspraksis. En av intervjupersonene sier at i stedet for å endre målene i ny IOP, så forsøker hen heller å endre metodikken. Ofte forsøker hen å gjøre tilnærmingen mindre teoretisk og mer praktisk. Her bringer hen altså inn det relasjonelle perspektivet, og forsøker å tilpasse opplæringen bedre til elevene.

Flere av intervjupersonene forteller at de sosiale målene oftere videreføres til neste års IOP enn de mer faglige målene. En av intervjupersonene sier:*de sosiale, som for så vidt går mye mer glidende, altså de vil jo stå seg gjerne fra år til år mange ganger.* Dette kan ha sin årsak i at det kan være mer komplisert å lage helt konkrete og målbare sosiale mål. En annen av intervjupersonene sier:

Hvis det er mål hvor man bare kan bruke stoppeklokke eller bare skal telle noe er det veldig lett å kvantifisere. Det kan man jo sikkert gjøre med noen sosiale mål også. Men altså, det er klart at det er mye lettere med noe helt sånn grunnleggende, mer sånne matteting kanskje eller helt grunnleggende lese- og skriveopplæring, synes jeg, å si hvilken grad. Altså jeg synes ofte at det blir fra min side ganske synsingsbasert uansett når jeg vurderer måloppnåelse. Så er det jo; Hva vil det si å kunne noe? Hvor godt skal du kunne noe for å si at du kan det?

Intervjupersonen berører et viktig dilemma her; det kan være vanskelig å si helt entydig at et mål er nådd. En annen av intervjupersonene er opptatt av at mange av målene jobbes med i «et lukket miljø» og at ferdighetene som elevene har oppnådd må generaliseres hvis man skal betrakte et mål som nådd. Elevene må kunne utføre ferdighetene i ulike miljøer og sammen med ulike personer for at man skal kunne si at de mestrer ferdighetene.

Målene i IOP skal være utformet slik at de viser den kompetansen det er meningen at eleven skal opparbeide seg innenfor det aktuelle faget eller området (Utdanningsdirektoratet, 2014). En IOP kan dermed sies å være en læringsutbytteorientert læreplan i likhet med Læreplanen for Kunnskapsløftet.

Læringsutbytte kan knyttes til synlig resultat av læring; hvorvidt man kan måle at eleven har nådd de forhåndsdefinerte målene. Alternativet til dette er et mer prosessorientert syn på læring og læringsutbytte, med et mer åpent syn på resultatet av læring (Prøitz, 2015, s. 25-27). I og med at målene i IOP skal defineres så raskt som mulig etter at vedtak om spesialundervisning er fattet, og i og med at målene skal være entydige, konkrete og evaluerbare, så er det det synlige resultatet av læringen det fokuseres på her. Når intervjupersonene beskriver de sosiale målene som «mer glidende» og vanskeligere å bedømme med hensyn til måloppnåelse, så kan det tenkes at intervjupersonene har en mer prosessorientert tilnærming til denne typen mål. Når noen av intervjupersonene forteller at de justerer og konkretiserer målene i IOP i løpet av året, så er dette også en indikasjon på et mer prosessorientert syn på læringsutbytte; målene blir til en viss grad utformet i løpet av læreprosessen, fordi det ikke alltid er mulig å forutse hvordan læringen vil forløpe.

I målstyrt læreplanarbeid fastsettes målene først, og de andre beslutningene tas på grunnlag av dette. Elevenes læringsutbytte blir vurdert ut fra i hvilken grad man har oppnådd de forhåndsdefinerte målene. Målene er enten nådd eller ikke nådd. Målstyrt læreplanarbeid leder altså frem til en læringsutbytteorientert læreplan. I didaktisk relasjonstenkning kan man, i motsetning til i målstyrt læreplanarbeid, starte planleggingsarbeidet med hvilken som helst av kategoriene. Man kan for eksempel starte med elevforutsetningene (Engelsen, 2015, s. 42-47). I IOP-arbeidet ligger kartlegging av elevforutsetningene i bunn, og dette kartleggingsarbeidet får konsekvenser for de andre kategoriene. Man kan dermed argumentere for at IOP-arbeidet tufter på didaktisk relasjonstenkning. Samtidig er det slik at man ideelt sett skal forhåndsdefinere målene og evaluere dem som nådd eller ikke nådd i etterkant av opplæringen, slik man gjør i målstyrt læreplanarbeid. En av intervjupersonene sier:

Jeg er litt redd for at det kan bli sånn at man fort kan velge mål som er veldig lett målbare, og at man kan legge listen veldig lavt bare for å sikre at man har nådd målene, at man kan skryte.

Noe av kritikken som rettes mot målstyrt læreplanarbeid er nettopp dette; mål som er mer komplisert å måle oppnåelsen av kan bli utelatt (Engelsen, 2015, s. 133).

4.3.3 Oppsummering

Temaer som har blitt drøftet knyttet til utbytteaspektet er IOP som arbeidsverktøy for lærerne, og måloppnåelse og læringsutbytte for elevene.

Intervjupersonene formidler at IOP ikke først og fremst skal være et administrativt dokument. De er opptatt av IOP som et nyttig arbeidsredskap som skal bidra til å forbedre kvaliteten på opplæringen. Intervjupersonene beskriver selve prosessen med å utforme målene som klargjørende og nyttig i så måte. Med hensyn til bruk og oppfølging av IOP gjennom året avdekkes det imidlertid ulik praksis, og det ser ut til å være en sammenheng mellom grad av konkretisering og justering av målene i løpet av året, og grad av måloppnåelse ved skoleårets slutt. Intervjupersonene formidler at målene i IOP ideelt sett skal oppnås. De av intervjupersonene som i liten grad konkretiserer målene, og i liten grad bruker og justerer IOP i løpet av året, formidler imidlertid at en del av målene ikke nås, og at disse målene da gjerne overføres til neste års IOP. Midtlyngutvalget poengterer retten til læring (NOU 2009:18, s. 17). Kvaliteten på opplæringen skal være slik at elevene skal nå de målene som er realistiske for dem, og målene i IOP skal nettopp utformes slik at de er realistiske for den enkelte elev. Hvis man likevel ser at målene er satt for høyt eller for lavt, så bør man justere dem underveis. Ifølge Nilsen kan man hente kriteriene for kvalitetsvurderingen av spesialundervisningen fra IOP. Kriteriene er målene man satte seg for læring og tilrettelegging for den enkelte elev (Nilsen, 2010, s. 76). Det er dermed på ingen måte likegyldig om man når målene eller ikke. Det ser ut til å være rom for kvalitetsutvikling med hensyn til aktiv bruk og justering av IOP i løpet av skoleåret.

I henhold til problemstillingen «Hvordan opplever og erfarer lærerne arbeidet med utforming av mål i de individuelle opplæringsplanene til elever med utviklingshemming», så er hovedinntrykket fra denne delen av intervjuundersøkelsen at lærerne opplever IOP som et nyttig arbeidsredskap, men at de savner bedre rutiner ved skolene for bruk og implementering. Lærerne er opptatt av at elevene skal ha utbytte av opplæringen, og de ser det som ideelt at målene i IOP nås. De av lærerne som ser at en del av målene i IOP ikke nås, og som dermed overfører disse målene til neste års IOP, formidler imidlertid ikke i særlig stor grad at dette oppleves som problematisk.

5 Avslutning

Hensikten med studien var å få et innblikk i hvordan lærere opplever og erfarer arbeidet med utforming av mål i IOP til elever med utviklingshemming. De kvalitative sidene ved ulike aspekter ved IOP-arbeidet har blitt beskrevet og vurdert, og det pekes på aktuelle områder for kvalitetsutvikling. Funnene fra intervjuetekstene har blitt presentert under tre hovedkategorier: strukturelle aspekter, prosessaspektet og utbytteaspektet. Funnene innenfor de tre hovedkategoriene kan ikke kun behandles separat, det er en sammenheng mellom struktur, prosess og utbytte, noe Nilsen (2010, s. 78) også peker på. Jeg vil videre presentere det jeg mener er hovedfunnene mine, og her vil de ulike aspektene ses i relasjon til hverandre.

Ledelsens prioritering, tilrettelegging og engasjement ser ut til å ha stor innvirkning på kvaliteten i IOP-arbeidet, og her er det til dels store variasjoner mellom de ulike skolene som intervjupersonene jobber ved. Noen av lærerne beskriver hvordan leder trekker i trådene på en slik måte at det blir rom for samarbeid, drøfting og refleksjon, mens andre lærere opplever at dette arbeidet ikke blir prioritert. Lærerne uttrykker at de ønsker mer tid til slikt arbeid, og de ønsker i tillegg å bli stilt krav til, å få anerkjennelse for det arbeidet de utfører og å få konstruktive tilbakemeldinger. Funnene mine knyttet til de ulike aspektene i IOP-arbeidet tilsier at dette arbeidet i forholdsvis stor grad er overlatt til hver enkelt lærer. Å få innsikt i de formelle kravene knyttet til IOP overlates til lærerne selv, å få oversikt over og eventuelt ta i bruk spesialpedagogisk kartleggingsverktøy ser ut å være opp til den enkelte lærer, og selve utformingen av målene i IOP ser i stor grad ut til å være en individuell prosess. Det ser også ut til å mangle felles rutiner for implementering og bruk av IOP. Hvis PP-tjeneste hadde kommet mer på banen med systemrettet arbeid, så kunne kanskje mye av dette blitt tatt tak i. Det ser imidlertid heller ikke ut til å være rutiner for samarbeid mellom skole og PPT i IOP-arbeidet, ut over det individrettede arbeidet knyttet til sakkyndig vurdering. Lærerne formidler liten tiltro til at PPT kan bidra, både med hensyn til tidsressurs og med hensyn til kompetanse.

Sammenhengen mellom leddene i tiltakskjeden ser ut til å være mangelfull, og det som er spesielt iøynefallende er at IOP virker løsrevet fra de tidligere fasene i tiltakskjeden.

Lærerne formidler at de opplever de sakkyndige vurderingene som utdaterte og lite konkrete. De få av lærerne som forholder seg til enkeltvedtakene beskriver dem som generelle og lite relevante. Det kan sies å være problematisk at lærerne ikke kjenner til de formelle kravene knyttet til saksgangen i spesialundervisningen. Det er kanskje i enda større grad problematisk, at når lærerne i praksis forholder seg til disse kravene, så oppleves ikke dette som hensiktsmessig. Tiltakskjeden blir ikke en samlet og koordinert innsats, slik Nilsen (2010, s. 87) påpeker at den skal være.

Lærerne samarbeider i ulik grad med foreldrene når mål i IOP utformes, men ingen av lærerne samarbeider direkte med elevene. Funnene mine indikerer at elever med utviklingshemming deltar mindre i denne prosessen enn andre elever som mottar spesialundervisning. Læreren formidler imidlertid at de er opptatt av å bli godt kjent med elevene før mål i IOP utformes, og at elevene på den måten deltar indirekte i prosessen. Lærerne ser ut til å legge vekt på både det individrettede og det samspillsrettede perspektivet når de innhenter informasjon om elevene. Når målene i IOP utformes formidler lærerne at de legger vekt på den enkelte elevs behov i nåtid og fremtid. Lærerne uttrykker et stort engasjement med hensyn til å kunne bidra til at elevene skal få et mest mulig rikt og verdig liv. Et fåtall av lærerne legger Kunnskapsløftet til grunn når mål i IOP utformes. Funnene mine indikerer at målene i IOP til elever med utviklingshemming i mindre grad relateres til målene i Kunnskapsløftet enn målene i IOP til andre elever som mottar spesialundervisning, og det ser også ut til at jo sterkere grad av utviklingshemming elevene har, jo mindre vektlegges målene i Kunnskapsløftet. Lærerne forteller også at en del av målene i IOP blir lite konkrete og dermed lite målbare, og flertallet av lærerne justerer heller ikke målene i løpet av skoleåret. Dette får konsekvenser når læringsutbyttet skal evalueres. Gjenbruk av mål i neste års IOP ser ut til å være relativt utbredt. Lærerne uttrykker at de opplever IOP som et nyttig arbeidsredskap, og de formidler at IOP først og fremst skal bidra til kvalitet i opplæringen. Lærerne trekker spesielt frem selve prosessen med å utforme IOP som nyttig. Nyttien av IOP ut over dette ser ut til å variere med grad av bruk og implementering gjennom skoleåret, noe som altså i stor grad ser ut til å være opp til den enkelte lærer.

Studien avdekker at idealene ikke nødvendigvis samsvarer med realitetene i arbeid med mål i IOP til elever med utviklingshemming. Dette er ikke overraskende funn sett i lys av tidligere forskning presentert i denne oppgaven. I NOU 2009:18 pekes det på avstanden mellom de statlige intensjonene og praksis ved den enkelte skole, og på konsekvensene dette kan få for den enkelte elevs opplæring (NOU 2009:18, s. 13). Det kan tenkes at de valgene og bortvalgene som blir foretatt ved den enkelte skole og av den enkelte lærer i arbeidet med mål i IOP berører elevenes rett til læring. Studien gir noen indikasjoner på årsakene til misforholdet mellom idealer og realiteter, og hovedinntrykket kan sies å være at lærenes arbeid vanskeliggjøres av mangelfull implementering og/eller eksistens av felles retningslinjer og rutiner.

Dette er en forholdsvis liten studie, da jeg kun har intervjuet seks lærere ved fire ulike skoler i to kommuner. Utvalget er også begrenset på det viset at alle lærerne jobber i spesialskole eller ved forsterkede skoler. Samtidig er det stor spredning blant elevene til lærerne; fra elever med lett til elever med dyp utviklingshemming. Det er, som beskrevet i metodekapittelet, opp til hver enkelt leser å vurdere om noen av funnene likevel kan ha en overføringsverdi. Et par av funnene kan imidlertid være interessante som utgangspunkt for videre studier. Jeg mener at det hadde vært spennende å finne ut mer om relasjonen mellom Kunnskapsløftet og mål i IOP til elever med store behov for tilpasninger. Det hadde også vært interessant å finne ut mer om hvordan elever med utviklingshemming kan delta mer direkte i utformingen av mål i IOP.

Nilsen (2010, s. 85) fremhever at man i tillegg til å måle kvaliteten i forhold til *hva*, også kan måle kvaliteten i forhold til *hvem*. Man kan måle kvalitet i forhold til programrelaterte kriterier eller i forhold til deltakerrelaterte kriterier. I denne masteroppgaven har både programrelaterte- og deltakerrelaterte kriterier blitt trukket frem i lyset. Lærernes stemme har blitt lyttet til, og hovedfokuset er på deres erfaringer og opplevelser knyttet til arbeidet med utforming av mål i individuelle opplæringsplaner for elever med utviklingshemming. Samtidig har disse erfaringene og opplevelsen blitt sett i lys av de programrelaterte kriteriene på dette området. Det hadde selvfølgelig også vært interessant å lytte til elevene, foreldrene, skolelederne og de ansatte i PP-tjenesten.

Referanser/litteraturliste

- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. (Høgskolen i Volda rapport 2/2016). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat_02-2016_Haug%20m%20fl_HVO_.pdf?sequence=1&isAllowed=y, 20.09.17
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf, 05.01.18
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2010). Framtidige utfordringer for kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 178-199). Oslo: Universitetsforlaget
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2011). Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk: Spesialutgave: Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo 50 år*, s. 50-64
- Buli-Holmberg, J. (2015a). Lærerens rolle i tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 56-82). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Buli-Holmberg, J. (2015b). Lærerens rolle i spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 83-107). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, T. L., Lauvdal, T., Qvortrup, L.,....Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>, 13.08.17
- Dalen, M. & Tangen, R. Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 220-239). Oslo: Cappelen Damm: Akademisk

- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Direktoratet for e-helse. (2018). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer 2018*. Hentet fra <https://ehelse.no/Documents/Helsefaglig%20kodeverk/ICD-10%20-%202018.pdf>, 15.04.18
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Engh, R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gilje, N. (2017). Hermeneutik – teori og metode. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse: Syv traditioner* (s. 127-152). København: Hans Reitzels Forlag
- Gomnæs, U. T. & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemming – mangfold og lærehemming. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 385-407). Oslo: Cappelen Damm: Akademisk
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Haug, P. (2017a). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Samlaget
- Haug, P. (2017b). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 386-411). Oslo: Samlaget
- Illeris, K. (2015). *Læring*. (3. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Kristiansen, S. (2017). Fortolkning, forståelse og den hermeneutiske sirkel. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse: Syv traditioner* (s. 153-172). København: Hans Reitzels Forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>, 20.04.18
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 2016-2017). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>, 10.03.18

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I Nilsen, S. (Red.), *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 65-89). Oslo: Universitetsforlaget
- Nilsen, S. (1997). *Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner: En intervjuundersøkelse*. (Rapport 5/1997). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-143). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 74-93). Oslo: Universitetsforlaget
- Nilsen, S. (2015). Planleggingsarbeid i spesialundervisning: Bruk av individuelle opplæringsplaner. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 108-131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet*. (Høgskolen i Hedmark rapport 9/2009). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf, 25.04.18
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 350-367). Oslo: Samlaget
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J.,.....Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>, 15.04.18
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter*. (Høgskolen i Hedmark rapport 2/2008). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133784/rapp02_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y, 24.03.17
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>, 01.03.18
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf, 12.11.17
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje: Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>, 01.10.17
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>, 12.10.17
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget
- Riksrevisjonen. (2010-2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. (Dokument 3:7). Hentet fra https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Documents/2010-2011/Dokument%203/Dokumentbase_3_7_2010_2011.pdf, 07.07.17
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K, Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). Kvalitet i spesialundervisning – intensjoner og praksis: En undersøkelse med fokus på den spesialpedagogiske tiltakskjeden, lærerrollen og skolelederrollen. *Skolepsykologi*, 45(2), 25-42
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>, 01.08.17
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Alle barn har rett til...: Fylkesmennenes tilsyn med barnehage- og opplæringsområdet i 2016*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tilsyn/tilsynsrapport-2016.pdf>, 12.12.17
- Aarnes, A. (2013). *IOP i praksis: Individuell tilpasning i skolen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

Fortelle litt om prosjektet og om hvorfor jeg har valgt dette temaet.

Informere om mulighet til å trekke seg underveis og om anonymisering

Er det noe du lurer på før vi starter?

Bakgrunnsopplysninger

Kan du fortelle litt om skolen du jobber ved?

Hvordan jobber dere med hensyn til inkludering?

Kan du fortelle litt om din yrkesbakgrunn?

Formelle krav

Hvorfor skal elever som mottar spesialundervisning ha en IOP?

Hva vet du om de formelle kravene som stilles til en IOP?

På hvilke måter har du innhentet eller fått informasjon om de formelle kravene som stilles til en IOP?

Har du savnet mer informasjon?

Kartlegging av eleven

Kan du beskrive hvordan du kartlegger eleven og innhenter informasjon i forkant av at du skriver en IOP?

Hva må du ha innsikt i før du kan utforme målene i en IOP?

Hvilke informasjonskilder opplever du som de viktigste?

Utforming av mål

Kan du beskrive hvordan målene i en IOP blir til?

Hva er det viktigste for deg når du utformer målene i en IOP?

Hvorfor er dette viktig?

Hvordan opplever du det pedagogiske handlingsrommet du har når du utformer mål i IOP?

På hvilken måte knytter du målene i IOP for dine elever opp mot den nasjonale læreplanen Kunnskapsløftet?

Hvordan påvirkes valgene dine av skolens rammefaktorer?

Det fokuseres mye på spesialundervisningens kvalitet både blant forskere og fra myndighetenes side. Kan du beskrive hva kvalitet er for deg i arbeidet med IOP?

Samarbeid

Hvem samarbeider du med når mål i IOP utformes?

Hvordan forgår dette samarbeidet?

Hvordan opplever du at dette samarbeidet fungerer?

På hvilke måter mener du at kollegaer kan samarbeide når mål i IOP skal utformes?

Hvordan mener du at samarbeidet med foreldre/foresatte bør være i prosessen med utforming av mål i IOP?

Har du noe erfaring med at elever med utviklingshemming selv deltar i arbeidet med utforming av mål i IOP?

Hvordan mener du at PP-tjenesten, kan bidra i arbeidet med å utforme mål i IOP?

Har du opplevd å få tilbakemelding fra din leder med hensyn til målene du har satt opp i en IOP, og hvordan fungerte i tilfelle denne tilbakemeldingen?

Opplever du i det store og hele arbeidet med IOP som et teamarbeid, eller som et arbeid utfører og har ansvar for alene?

Hvordan opplever du dette?

Hvordan vil du si at skolens ledelse legger til rette for samarbeid, refleksjon og kritisk drøfting i arbeidet med IOP?

Nytteverdien av mål i IOP

På hvilke måter mener du at arbeidet med mål i IOP er nyttig?

....for deg som lærer?

....og for elevene?

Lettende og utfordrende faktorer i arbeidet

Hva kan bidra til at arbeidet med å utforme målene i IOP oppleves lettere for deg?

Hva opplever du som utfordrende eller hindrende faktorer i dette arbeidet?

Kan du peke på noen forbedringsområder?

Avslutning

Hvordan opplevde du å bli intervjuet om dette temaet?

Er det noe du har lyst til å tilføye helt til slutt?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Hvordan opplever og erfarer pedagogene prosessen med hensyn til valg av mål i de individuelle opplæringsplanene til elever med utviklingshemming.»

Formålet med studien er å finne ut mer om hvordan målene i de individuelle opplæringsplanene til elever med utviklingshemming blir utarbeidet. Jeg ønsker å få vite noe om hvordan pedagogene opplever og erfarer denne prosessen.

Prosjektet er en masteroppgave ved Høgskolen i Sørøst-Norge.

Jeg ønsker å intervju pedagoger som utarbeider individuelle opplæringsplaner til elever med utviklingshemming, og har derfor forespurt din leder om å videreformidle denne informasjonen til deg og noen av dine kollegaer. Jeg vil sette stor pris på om du har mulighet til å delta. Hvis flere kandidater enn jeg har kapasitet til å intervju melder sin interesse for å delta, vil det bli foretatt en loddtrekning.

Intervjuet vil vare i ca. en time, og jeg vil bruke en lydopptaker. Spørsmålene vil, i tillegg til noen bakgrunnsopplysninger om arbeidsplassen og yrkeskarrieren din, handle om utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner til elever med utviklingshemming.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil nedtegne intervjuene i skriftlig form, og dette vil bli lagret på en minnepenn. Både lydopptaker og minnepenn vil oppbevares innelåst. Kun jeg og veileder vil ha innsyn i dette materialet. I selve oppgaven vil du bli anonymisert.

Masteroppgaver blir i en del tilfeller publisert. I en publikasjon vil du fremdeles være anonymisert. Ingen direkte personopplysninger vil bli offentliggjort (navn, alder osv.). En beskrivelse av arbeidsplassen din vil derimot fremkomme, så det finnes en mulighet for at dine kollegaer vil kunne gjenkjenne deg.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.18. Lydopptakene og nedtegnelsene av disse vil da bli slettet.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta i studien, vil din leder videreformidle ditt navn til meg. Jeg tar kontakt slik at vi kan avtale tid og sted. Har du spørsmål til studien, ta kontakt med undertegnede; Synne Abrahamsen tlf. 47603884, eller med min veileder; Ragnhild Evensen tlf. 31009361/93258119.

Med vennlig hilsen Synne Abrahamsen

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Dato og navn)



Ragnhild Evensen

3603 KONGSBERG

Vår dato: 16.08.2017

Vår ref: 55118 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt

13.07.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

55118 Hvordan opplever og erfarer pedagogene prosessen med hensyn til valg av mål og innhold i de individuelle opplæringsplanene til elever med utviklingshemming?

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Ragnhild Evensen

Student Synne Abrahamsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97 /

agnete.hessevik@nsd.no Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Synne Abrahamsen, synne.abrahamsen@skien.kommune.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfågres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering – Kommentar

Prosjektnr: 55118

Data innhentes gjennom intervju med pedagoger som jobber ved forsterkede skoler og har elever med utviklingshemming.

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte.

Du har i meldeskjemaet krysset av for at det skal innhentes personopplysninger om tredjepersoner, og du skriver at dette gjelder at det kan framkomme opplysninger om elever. På grunn av lærernes taushetsplikt kan de ikke gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Vi forutsetter derfor at det ikke framkommer opplysninger om enkeltelever, og vi har endret punktet i meldeskjemaet til at du ikke innhenter tredjepersonsopplysninger.

Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres. Informantene må være svært forsiktige med å gi eksempler, da de ikke kan gi eksempler som indirekte kan identifisere enkeltelever.

Dersom det ikke er mulig å svare på spørsmålene uten det kan forstås hvilke enkeltelever det gjelder, forutsetter vi at det innhentes samtykke fra foresatte til at læreren kan uttale seg om eleven. I så tilfelle ber vi deg melde dette til personvernombudet i en endringsmelding. Endringsskjema finner du her: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi anbefaler imidlertid at du skriver at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, heller enn slettet, slik at du kan ta vare på anonymisert datamateriale.

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

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

- slette digitale lydopptak