

Anne Kvam

Porten til virkeligheten

En fenomenologisk studie av læreres arbeid med å
realisere intensjonen med individuelle opplæringsplaner

Trondheim, mai 2013

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Institutt for pedagogikk

”Alt er ikke sagt, selv om en lov har talt”

(Victor Hugo, 1802 - 1885).

Sammendrag

I Norge har det de siste tiårene pågått en debatt om spesialundervisningens praksis i den ordinære skolen. Formålet med studien som her presenteres er å tydeliggjøre læreres erfaringer i arbeid med å iverksette kravet om individuelle opplæringsplaner fra nasjonale styringsdokumenter. Individuelle opplæringsplaner skal bidra til at elever med særskilte behov får en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger i et inkluderende fellesskap, slik det uttrykkes i mål og bestemmelser for norsk skole.

Den teoretiske rammen for oppgaven omfatter sentrale prinsipper som ligger til grunn for opplæringen, der forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning danner grunnlag for drøfting. Dette innebærer at en som lærer må kunne etablere læringssituasjoner som til enhver tid er tilpasset den enkelte elevs behov og forutsetninger, slik at en imøtekommer opplæringens mål om en tilpasset, likeverdig og inkluderende undervisningspraksis.

Studien er gjennomført som en intervjustudie, hvor det er benyttet fem lærere fra 7. trinn som forskningsdeltakere. I tillegg er de kvalitative intervjuene knyttet opp imot enkelte spørsmål i en større kvantitativ spørreundersøkelse. Således utdypes det kvalitative grunnlagsmaterialet, og en større bredde sikres i studien. Formålet med studien var å fremskaffe kunnskap om hvordan lærere imøtekommer kravet om individuelle opplæringsplaner i sin daglige praksis. I tillegg vil studien reflektere funnene med tanke på kvalitetssikring og kompetanseheving i det spesialpedagogiske arbeidet, samt peke på områder med mulighet for forbedring.

Hovedfunnene i studien viser at individuelle opplæringsplaner oppleves som et nyttig redskap for å kvalitetssikre at den enkelte elev får den opplæringen en har krav på. Samtlige lærere opplever hensikten med planene som et redskap til å tilpasse undervisningen, og som et retningsgivende dokument for hvordan spesialundervisningen skal legges opp og gjennomføres. Alle forskningsdeltakerne fremhever viktigheten av kjennskap til og kunnskap om den enkelte elev, for å kunne tilrettelegge opplæringen etter elevens behov og forutsetninger. Videre viser studien at deltakerne har ulik praksis med hensyn til organisering av spesialundervisningen. Gjennomgående ser en at lærerne erfarer at elever med spesialundervisning er inkludert i fellesskapet. Studien viser imidlertid lærernes uttrykte behov for økte ressurser, for å kunne imøtekomme de ytre styringer fra lov- og regelverket.

Abstract

In Norway it has in recent decades been an ongoing debate about the practice of special teaching in the primary school. The purpose of the study is to clarify teachers' experiences to implement the requirement of individual education plans by laws and regulations. Individual education plans will help ensure that students with special needs receive an education in accordance with their own skills and abilities in an inclusive community, as expressed in the objectives and provisions of Norwegian school.

The theoretical framework of the study is concerned central principles for teaching, where the associates of adjust teaching and special needs education forms the basics for discussion. This means that teachers need to establish learning situations to each student's needs and abilities, where accommodate course objectives for a personalized, equitable and inclusive teaching practices.

The study was conducted as an interview study, where it was used five teachers from primary school as research participants. In addition, qualitative interview results, related to the individual questions in a larger quantitative survey. This clarifies qualitative raw material, and a larger width ensured in the study. The purpose of this study was to obtain knowledge about how teachers meet the requirement of individual education plans in their daily practice. In addition, the study will reflect the findings in terms of quality and expertise in the special education work, and point out areas of opportunity for improvement.

The main findings of the study show that IEPs are perceived as a useful tool for quality assurance that each student gets the education one is entitled. All teachers are experiencing the purpose of the plans as a tool to adapt teaching and as a guiding document for how special education should be planned and implemented. Each of the research participants highlights the importance of awareness and knowledge of each student, in order to facilitate training to his needs and abilities. Furthermore, the study finds that participants have different practices with regard to the organization of special education. Consistently shows that teachers find that students with special needs are included in the community. The study shows, however, the teachers expressed the need for increased resources, in order to accommodate the external controls of laws and regulations.

Forord

Denne oppgaven er i sin helhet et resultat av mitt eget engasjement for emnet, forskningsdeltakernes åpenhet og fagfeltets mangfold. I etterkant av prosessen er det litt underlig å skulle presentere en ferdig tekst, der store deler av forløpet som ligger til grunn utelates i oppgavens endelige fremstilling. Men nettopp slik skal det vel også være – en fremstilling som nødvendigvis ikke viser alle sidespor og blindveier foretatt underveis.

Det burde vært alle forunt å kunne fordype seg innen et fagfelt på denne måten, der et helt semester vies til dypdykk av ett enkelt fenomen. Denne prosessen har gitt meg innsikt i et område jeg i ettertid viser sterkt engasjement for, og som jeg håper å kunne få muligheten til å dra nytte av i min fremtidige yrkesrolle. Det har således vært både spennende og lærerikt å jobbe med denne masteroppgaven.

Først og fremst ønsker jeg å takke deltakerne i studien, som lot meg bruke av deres tid og som velvillig delte sine erfaringer og opplevelser med meg. Dernest vil jeg rette en stor takk til Per Egil Mjaavatn, min veileder og høyrehånd gjennom denne prosessen. I første rekke for alltid å være tilgjengelig, men også for faglig veiledning, verdifull tilbakemelding og tro på mitt arbeid underveis i prosessen.

Likeledes som jeg selv har latt meg inspirere av tidligere masteroppgaver på området, håper jeg denne studien kan oppleves som nyttig for andre som er opptatt av utfordringer innenfor samme problemområde.

Trondheim, mai 2013.

Anne Kvam

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Abstract

Forord

1. Introduksjon

1.1. Valg av tema	1
1.2. Forskerbakgrunn	2
1.3. Presentasjon av problemstilling	3
1.4. Aktualitet og oppgavens formål	4
1.5. Oppgavens struktur	5

2. Teoretisk forankring

2.1. Læring	7
2.2. Lærerrollen	9
2.3. Tilpasset opplæring og spesialundervisning	11
2.4. Aktuelle styringsdokumenter	14
2.5. Individuell opplæringsplan	16
2.6. Tidligere forskning på området	20

3. Metodisk tilnærming

3.1. Kvalitativ metodetilnærming og intervju som datainnsamlingsstrategi	25
3.2. Fenomenologi og hermeneutisk tilnærming	26
3.3. Kort kommentar til kvantitativ metodetilnærming	28
3.4. Planlegging og gjennomføring av datainnsamling	
3.4.1. Valg av forskningsdeltakere	28
3.4.2. Intervjusituasjonen	31
3.5. Dataanalyse	31
3.6. Kvalitet i studien	
3.6.1. Etske overveielser	33
3.6.2. Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet	34

4. Presentasjon og drøfting av funn

4.1. Elevens behov	37
4.2. Den iverksatte plan	40
4.3. Nytteverdi	45
4.4. Behovet for ressurser	48

5. Sammenfattende diskusjon og avsluttende kommentar

5.1. Sammenfatning av studiens kjerne kategorier	53
5.2. Forskningsmessige implikasjoner	55

Litteraturliste	57
-----------------------	----

Vedlegg	63
---------------	----

Vedlegg 1 – Prosjektgodkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)	65
Vedlegg 2 – Forespørsel og samtykkeerklæring rektor	67
Vedlegg 3 – Forespørsel og samtykkeerklæring lærere	69
Vedlegg 4 – Forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelse	71
Vedlegg 5 – Intervjuguide	72
Vedlegg 6 – Kvantitativt materiale	74
Vedlegg 7 – Analyseprosessen	75

1. Introduksjon

1.1. Valg av tema

Samfunnet vi i dag lever i omtales ofte som et kunnskapssamfunn. Skolen er å regne som en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner, der mennesket selv regnes som det største redskap for å kunne skape samfunnsutvikling. Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører således skolen på flere områder. Skolen har som formål å bidra til å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre, og det er med dette som bakteppe at denne studien gjennomføres. Problemområdet for studien vil være individuelle opplæringsplaner for elever med rett til spesialundervisning i grunnskolen. Jeg ønsker med studien å rette søkelyset mot lærere og deres praksis, hvor forholdet mellom intensjon og det praksisfeltet faktisk kan fortelle oss, utgjør oppgavens knutepunkt.

Læreres og barns skolehverdag styres av en rekke dokumenter av normativ karakter, som legger føringer for den pedagogiske praksis som utspilles. Det innebærer et uttrykk for hvordan opplæringen bør drives og for nåtidens grunnleggende skolepolitiske ideologi. I opplæringsloven fastslås det at elever som mottar spesialundervisning, skal ha en individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål og innhold i opplæringen, hvordan den skal drives og organiseres. Det er nettopp dette siste forholdet som denne studien ønsker å belyse, altså hvordan en benytter de individuelle opplæringsplanene i daglig virke. Slik legges det sentrale perspektivet i oppgaven i lærerrollen. Individuelle opplæringsplaner er således å regne som et verktøy for læreren, som skal bidra til å sikre kvaliteten på elevens opplæringstilbud.

Hovedhensikten med en individuell opplæringsplan er å gi elev, skole og foreldre mulighet til sammen å gjennomføre den daglige opplæringen (Sjøvoll, 1999). Intensjonen med planene gjør det dermed interessant å se nærmere på spørsmålet om bruk av individuelle opplæringsplaner i den daglige virksomhet. Selv har jeg observert at det legges ned et relativt stort arbeid i utforming av individuelle opplæringsplaner, mens arbeidet med implementering av planene synes mer uklart. I tillegg har jeg erfaring med at de individuelle opplæringsplanene i mange tilfeller ikke brukes slik de er tiltenkt, det vil si som mål og arbeidsredskap for barn med spesielle behov. Slik fremmes viktigheten av å studere hva som kommer ut av arbeidet med de individuelt rettede planene, for å kunne kvalitetssikre at

intensjonene i lov- og regelverket blir fulgt opp, og at barn med særskilte behov får den spesialpedagogiske hjelpen de har behov for og en lovfestet rett til.

Mitt prosjekt har blitt gjennomført som en del av en større studie i regi av NTNU, der jeg som mastergradsstudent har fått tilgang til forskningsdeltakere gjennom én enkelt kommune i Sør-Trøndelag. Her har jeg benyttet fem deltakere, fra tre barneskoler i kommunen.

Grunnlagsmaterialet for studien ble innhentet ved hjelp av intervju av lærere ved skolenes 7. trinn, samt at studiens resultater har blitt komplementert ved hjelp av et utvalgt materiale fra en større spørreundersøkelse.

1.2. Forskerbakgrunn

”Spørsmålet er ikke hvorvidt forskeren påvirker prosessen, men hvordan”
(Malterud, 2011, s. 37).

Forskerens ståsted, faglige interesser og personlige erfaringer avgjør forskningsspørsmål og metode, hvilket perspektiv og verdigrunnlag som legges til grunn, og hvordan konklusjonene skal vektlegges og formidles. På denne måten er forskeren til enhver tid delaktig i forskningsprosessen, der en benytter seg selv som forskningsinstrument i studien. Slik fremheves viktigheten av å synliggjøre forskerens forforståelse og perspektiv – ved å gi leseren innblikk i hvilke briller forskeren ser virkeligheten gjennom.

Min bakgrunn og tilknytning til fenomenet som studeres preges av min utdanningsbakgrunn som lærer, hvor mine erfaringer fra praksisfeltet ligger i grunnskolen. Gjennom min praksiserfaring har jeg erfart en skole som står overfor flere utfordringer når det gjelder å skape en tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring. Således har kvaliteten på spesialundervisningen og hva som skal til for å høyne den, opptatt min interesse. Her har min nysgjerrighet blitt fanget av de individuelle opplæringsplanenes betydning for elevens utbytte av opplæringstilbudet. Med bakgrunn i mine erfaringer med at en i dagens skole legger ned et betydelig arbeid i å utvikle individuelle planer for barn med særskilte behov, satte jeg i verk mitt ønske om å se nærmere på hva som gjøres direkte for å kvalitetssikre at intensjon med individuelle opplæringsplaner blir fulgt opp i praksis.

1.3. Presentasjon av problemstilling

Dette er en studie der jeg som forsker inviteres med inn i klasserommet og bak tankerekken til flere erfarne lærere, i deres handlinger og refleksjoner rundt egen praksis. Med en vandring inn i de individuelle opplæringsplanenes verden, ønsker jeg gjennom denne studien å besvare følgende problemstilling:

Hvordan imøtekommer lærere kravet om individuelle opplæringsplaner fra nasjonale styringsdokumenter i sin praksis?

Før en dykker videre inn i de individuelle opplæringsplanenes verden, vil det være nødvendig med noen avklaringer av begrep som inngår i oppgavens forskningsspørsmål.

Opplæringsloven velger å benytte benevnelsen *individuell opplæringsplan* på den opplæringsplanen som lages når det er fattet vedtak om spesialundervisning (Aarnes, 2000). Med individuell opplæringsplan menes således en tilrettelagt læreplan som elever i grunnskolen har rett til ved særskilt tilpasset opplæring utover det ordinære opplæringstilbudet.

Med *lærere* vises det til fagpersoner med pedagogisk utdanning av høyere grad. Utdanning av høyere grad vil i dette tilfellet innebære høyskole- eller universitetsutdanning.

Nasjonale styringsdokumenter er en betegnelse som henspiller til ulike dokumenter som regulerer grunnskoleopplæringen. De offentlige intensjoner og forventninger til arbeid med individuelle opplæringsplaner er formulert gjennom lov- og regelverket. Her vil utvalgte deler av lovgrunnlaget for spesialundervisning og individuell opplæringsplan benyttes, i hovedsak basert på opplæringsloven. Ytterligere styringsdokumenter vil være veiledninger, Meldinger til Stortinget og gjeldende læreplan.

I betegnelsen *imøtekomme* ligger lærernes kyndighet i å praktisere lovgrunnlaget. Dette angår deltakernes egne erfaringer og opplevelser i forbindelse med arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Målet med bruk av dette begrepet er å fange hvilke fokus og perspektiver lærerne legger til grunn i beskrivelse av egen praksis.

Med begrepet *praksis* menes lærernes utøvelse av og virksomhet i opplæringen. Her rettes fokuset mot iverksettelse av egen praksis, som innebærer lærernes daglige virke i arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Dette omfatter iverksetting av planens målsetting og tiltak, samt organisering av opplæringen, samarbeid, metoder og arbeidsmåter.

1.4. Aktualitet og oppgavens formål

Individuelle opplæringsplaner er et verktøy som skal bidra til å sikre kvaliteten på elevens behov for tilrettelagt opplæring, og nettopp derfor er spørsmålet om bruken av individuelle opplæringsplaner høyst aktuelt i dagens skole. Aktualiteten i temaet synliggjøres blant annet gjennom flere rapporter og utredninger de senere årene, som viser oss et heller dystert bilde av spesialundervisningen i Norge (Riksrevisjonen, 2011; Solli, 2005; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005a). Siden siste halvdel av 90-tallet og frem til i dag har vi vært vitne til fremveksten av de individuelle opplæringsplanene, som har vært gjenstand for flere lov- og regelendringer. Kun for få år tilbake ble det foreslått en forenkling av den gjeldende spesialundervisningspraksis. Det ble i Ot.prp. 57 (2004-2005) foreslått å oppheve lovbestemmelsen om individuelle opplæringsplaner, der tilpasset opplæring skulle forsterkes og erstatte denne retten (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005b). Forslaget ble imidlertid tilbakevist, men debatten rundt bruk av individuelle opplæringsplaner lever fortsatt i beste velgående den dag i dag (Holst-Jæger, 2010).

Med dette som bakgrunnsteppe har jeg med denne studien som formål å kunne fremskaffe kunnskap om arbeidet med individuelle opplæringsplaner hos noen enkelte lærere i grunnskolen. Prosjektet har som siktemål å undersøke om iverksettelse av individuelle opplæringsplaner samsvarer med skolepolitiske intensjoner, om å gi hver enkelt elev en opplæring tilpasset hans evner og forutsetninger. Videre har jeg et ønske om at kunnskapen som fremkommer av mitt prosjekt skal kunne bidra til opplysning og diskusjon rundt kvalitetssikring av det spesialpedagogiske arbeidet i kommunen, og eventuelt peke på forhold ved den pedagogiske praksis som bør videreutvikles. Bak den tilsynelatende dystre statistikken som vi presenteres for, ligger det også mye kunnskap, kompetanse og handlekraft, noe jeg håper resultatene fra denne studien vil vise. Lærerne er i hovedsak de som har best kjennskap til den enkelte eleven, og jeg opplever dermed lærerne som den yrkesgruppen som

har best forutsetning for å gi meg meningsfull informasjon knyttet til arbeid med de individuelle opplæringsplanene.

1.5. Oppgavens struktur

En masteroppgave har et begrenset omfang og mulig tidsbruk. Individuelle opplæringsplaner og læreres praksis er omfattende områder, hvor jeg dermed har måttet foreta flere avveininger. Studien retter sitt fokus mot *lærerrollen*, fremfor å belyse elevens, rektors eller andre instansers rolle i arbeidet med planene. Det vil si at de funn og resultater som her presenteres, kun er basert på læreres oppfatninger og erfaringer fra egen praksis. Dette innebærer at andre grupper kan ha andre erfaringer og synspunkter i arbeid med de individuelle opplæringsplanene, noe som ikke blir belyst gjennom denne studien. Videre har det blitt gjort en avgrensning ved kun å konsentrere studien inn mot iverksettelsesfasen av arbeidet med planene. Dette er et av de områdene rundt arbeid med individuelle opplæringsplaner som det i dag finnes mindre forskning på.

I oppgavens andre del, *teoretisk forankring*, blir forskningsspørsmålet satt inn i en teoretisk ramme, hvor grunnlaget for arbeid med individuelle opplæringsplaner blir belyst gjennom redegjørelse for læring, lærerrollen og forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Videre presenteres aktuelle styringsdokumenter som gjør seg gjeldende. Avslutningsvis i denne delen vil noe tidligere forskning på området bli presentert.

Oppgavens tredje del, *metodisk tilnærming*, redegjør for studiens forskningsmetodiske tilnærming. Kapitlet gir først innblikk i den kvalitative forskningsmetoden og dens intervjuform, før det gis en kort kommentar til studiens kvantitative tilnærming. Videre beskrives forskningsprosessen, hvor det blir gjort rede for valg av forskningsdeltakere, intervjusituasjon og dataanalyse. Delen avsluttes med betraktninger rundt kvaliteten og det etiske perspektiv ved studien.

I fjerde del, *presentasjon og drøfting av funn*, presenteres studiens funn og resultater, ut ifra kategorier som har oppstått gjennom analysearbeidet. Hver kjernekategori drøftes med utgangspunkt i studiens teoretiske forankring, for å besvare studiens problemformulering.

I oppgavens siste del, *sammenfattende diskusjon og avsluttende kommentar*, vil jeg forsøke å beskrive hovedtendensene i studien, og på den måten prøve å fange opp viktige sider ved det praktiske arbeid med individuelle opplæringsplaner. Avslutningsvis kommenteres noen spørsmål og refleksjoner angående veien videre.

2. Teoretisk forankring

I denne delen av oppgaven blir sentrale verdier og prinsipper som ligger til grunn for opplæringen belyst. I det følgende vil det vises til en redegjørelse for forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, der dette må ses i sammenheng med individets læring, de krav som stilles til læreren som profesjon og aktuelle nasjonale styringsdokumenter. Videre klargjøres nærmere begrepet individuell opplæringsplan og arbeid knyttet til en slik plan. Kapittelet avsluttes med en beskrivelse av tidligere forskning på området, der både norske og utenlandske studier kommenteres.

2.1. Læring

Læring er en grunnleggende forutsetning for vår utvikling og vekst som individer. Samfunnet vi i dag møter stiller sterke krav til individets kunnskaper og utviklingsmuligheter, der skolens rolle som opplæringsarena løftes frem. Læring defineres ofte som endring i atferd, og som en prosess der individet tilegner seg kunnskap, egenskaper og holdninger (Illeris, 2012). Læring er å regne som både en individuell, personlig kunnskapsutvikling og en sosial, kollektiv prosess hvor deltakerne lærer av og med hverandre (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2013). Ut ifra et slikt perspektiv på læring handler det i skolen om å skape læringssituasjoner der eleven opplever mestring og utvikling ut ifra egne evner, forutsetninger og behov. Det handler om å la elevens egen erfaringsverden få komme til syne i klasserommet, der en opplever å bli verdsatt i fellesskapet og får følelsen av å kunne bidra positivt til å utvikle fellesskapets rammer.

Til tross for den dominerende rollen som læring spiller i menneskers liv og virke, er det verken blant allmennheten eller på forskningsfeltet enighet om hva læring er, om hvordan læring skjer eller hvordan en best kan fremme læring (Phillips & Soltis, 2000). Det finnes dermed ulike syn på læring. Læring, slik den finner sted i skole- og utdanningssystemet, er av sentral betydning for at det skal kunne etableres læringsmessige sammenhenger i overensstemmelse med samfunnets oppbygging og funksjonsmåte. Læringsteori er således et enormt felt å bevege seg i, som krever avgrensning og tilpasning til den aktuelle situasjon. Dette delkapittelet vil kommentere tre grunnleggende dimensjoner som finner sted ved læring,

samt fremheve nødvendigheten av å ha kjennskap til den enkelte elevens læringsprosess i arbeid med individuelle opplæringsplaner.

Når en skal drive opplæring, stilles det krav til at en kjenner til teorien bak systemet en lærer i. Lærings- og kunnskapssyn kan kobles opp imot hensikten med individuelle opplæringsplaner og begrunnelsen for å benytte slike planer. Således vil det læringsteoretiske være et viktig bidrag i analyse av kvaliteten på opplæringen som gis barn og unge. I vurdering av praksis vil det være vesentlig å få tak i deltakernes verdigrunnlag, da dette vil peke i retning av hvilket syn en har på læring og kunnskap som ligger implisitt i deres praksisutfoldelse (Illeris, 2012). Som lærer må en ha kjennskap til hvilke prinsipper som fungerer best når det gjelder det å etablere nye kunnskaper og ferdigheter hos elevene, og til å hente frem og anvende dem i hensiktsmessige sammenhenger.

Knud Illeris (2012) omtaler læring ut ifra tre ulike vinkler, som han betegner som *læringens tre dimensjoner*. Det omfatter at all læring involverer disse tre dimensjonene, der alle må tas i betraktning dersom læring skal finne sted. De tre dimensjonene innebærer læring gjennom en innholdsdimensjon, en drivkraftsdimensjon og en samspillsdimensjon. Gjennom innholdsdimensjonen utvikles den lærendes innsikt, forståelse og evner, som innebærer det en vet, forstår og kan. Slik utvikler en kunnskap, forståelse og ferdigheter, som bidrar i å styrke elevens evne til å fungere hensiktsmessig i de omgivelsene en befinner seg i.

Drivkraftsdimensjonen omfatter individets motivasjon, følelser og vilje. Læring innebærer her å opprettholde en mental og kroppslig balanse, samtidig som en utvikler sin sensitivitet og følsomhet. Den siste dimensjonen, samspillsdimensjonen, favner om handling, samarbeid og kommunikasjon. Gjennom dette forholdet er målet å utvikle den enkeltes integrasjon i sosiale sammenhenger og fellesskaper, der en bidrar i utvikling av individets sosialitet. Gjennom Illeris betegnelse av læringens tre dimensjoner integreres samspillet mellom individet og dets omgivelser, og den indre mentale tilegnelsen som finner sted ved læring.

Dagens lovverk fremmer tanken om en forståelse av læring som noe som skjer med eleven, og som forutsetter aktivitet hos den enkelte. Undervisningen har som hovedformål å legge til rette for læring og hjelpe læringsprosessen. God undervisning setter læring i gang, men kan kun fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærers oppgave blir således å bidra til å stimulere til en slik læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.2. Lærerrollen

”Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 94).

Med dette utdraget synliggjøres lærerens fyldige rolle i dagens skole. Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring*, trekker med dette frem nødvendigheten av å ha kompetente og ambisiøse lærere for å kunne lykkes med intensjonen om å utvikle og forbedre skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Tilstrekkelig kompetanse regnes dermed som en forutsetning for kvalitetsutvikling i skolen, og som en nødvendig brikke for at andre tiltak som iverksettes skal kunne virke etter sin hensikt. Gjennom dette delkapittelet ønsker jeg å løfte frem lærerrollen, og belyse hva som kjennetegner den profesjonelle lærers arbeid i sin daglige virksomhet.

Som lærer står en overfor en enorm oppgave, der en skal forberede barn og unge på et best mulig liv i et framtidssamfunn som vi ennå ikke vet så mye om (Engelsen, 2009). Det stilles dermed mange og ulike krav til rollen som læreren skal fylle. Lærerens hovedoppgave består av å legge til rette for og lede elevenes læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2009). Lærerrollen vil være i konstant endring og utvikling, da både på grunn av endringer i de ytre rammebetingelser og som følge av lærernes egen utvikling. I Stortingsmelding nr. 11, som tar for seg lærerrollen og lærerutdanningen, ses lærernes kompetanse på som summen av deres praktiske ferdigheter, kunnskaper, personlige kvaliteter og evne til refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2009). Hver og en av de ulike kompetanseområdene som læreren stilles overfor er vesentlige, men det er summen av dem som danner basis for utøvelse av lærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2009).

En lærers kompetanse forutsetter kunnskap på flere områder av opplæringen, der både kartlegging, planlegging og gjennomføring av undervisning utgjør en del av arbeidet. I denne studien rettes søkelyset mot den siste av disse fasene, selve gjennomføringen av undervisningen. For å kunne vurdere og drøfte forhold ved implementeringsfasen, kreves det også kjennskap til og kunnskap om de krav de andre fasene av arbeidet stiller til læreren. Som lærer stilles en overfor oppgaver og utfordringer både når det gjelder det ordinære opplæringstilbudet som gis, og i de tilfeller der barn og unge har behov for en særskilt tilrettelegging av undervisningsforløpet, ut over det ordinære. Læreren må således kunne

organisere, gjennomføre og vurdere læringsarbeid på en slik måte at hver enkelt elevs behov ivaretas (Halland, 2005).

For å kunne ivareta elevens behov i opplæringen, kreves et nettverk rundt læreren. Læreren bør til enhver tid være en del av et profesjonelt fellesskap, der samarbeid, erfaringsutveksling og refleksjon vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2009). Som aktør i et slikt fellesskap vil læreren kunne bidra i utbedring av planer og i målrettet utviklingsarbeid for skolen. Slik ser en at det i større grad enn tidligere stilles krav til samarbeid mellom lærere og ledere, og lærerne i mellom. Kun på denne måten vil en oppnå en læreridentitet som er i samsvar med føringene for opplæringen. Slik står skolen overfor et kollektivt ansvar for opplæringen elevene gis, i en hverdag der utvikling av skolen som lærende organisasjon står i førersetet.

I planlegging av opplæringen vil læreren møte flere typer planer som må tas hensyn til og tilpasses den aktuelle opplæringssituasjonen. En må kunne ivareta kravet om de overordnede retningslinjene fra lov- og regelverk, der en ved planlegging og gjennomføring av spesialundervisning stilles overfor kravet om utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner. Til tross for at slike planer har en betydelig rolle i dagens skole, synes likevel planleggings- og implementeringsarbeidet å være varierende i praksis. Et hvert planarbeid forutsetter bevisste og reflekterte lærere som er i stand til å tilpasse dens retningslinjer til elevforutsetninger og lokale betingelser. Altså kreves en lærer som arbeider *aktivt* med planen og dens utvikling. Læreren bør ha så god kjennskap til den enkelte plan at en kan vurdere, kritisere og bidra til å videreutvikle den (Engelsen, 2009).

For å sikre at samfunnets forventninger til skolen realiseres, regnes det som en grunnleggende forutsetning at lærerne har god innsikt i egen rolle og skolens betydning i samfunnet, samt at de i tillegg makter å utøve sin rolle i tråd med skolens verdigrunnlag og nasjonale styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2009). Peter Ø. Andersen (1997) peker på at en kan vurdere lærernes kompetanse fra to ulike ståsteder. En kan velge å drøfte lærernes kompetanse med et utenifra-perspektiv, for eksempel fra et utdanningspolitisk nivå, hvor lærernes praksis sees i forhold til hva som er fastsatt i aktuelle styringsdokumenter. På den andre siden kan en velge å se kompetansen i et innenifra-perspektiv, hvor lærernes egne erfaringer og betraktninger av sin kompetanse utgjør grunnlaget for vurderingen. I denne studien tas det utgangspunkt i lærernes vurderinger av egen kompetanse, samtidig som en vurdering av disse ses i lys av de utdanningspolitiske retningslinjene og føringene som ligger

til grunn for lærernes arbeid. Således kan en si at denne studien kombinerer Andersens (1997) utenifra- og innenifra-perspektiver, ved at begge tilnærmingene legges til grunn i vurderingene som blir gjort.

2.3. Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Dagens samfunn fremmer tanken om *en skole for alle*, med en opplæring som gir muligheter for læring og utvikling ut ifra egne forutsetninger. Således blir opplæring et nødvendig innsatsområde for å sikre og utvikle et tilgjengelig samfunn. Til grunn for opplæringen ligger noen overordnede prinsipper, som danner grunnlaget for dens oppbygging. Prinsippene om en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring berører således elever med behov for spesialtilpasning, så vel som elever som følger den ordinære undervisningen.

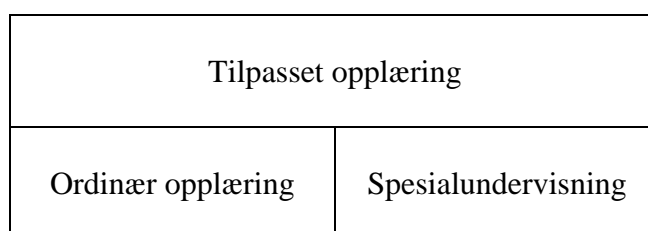
En opplæring som fordrer en skole for alle barn og unge forutsetter utvikling av en inkluderende skole, basert på en likeverdig og tilpasset opplæring for hver enkelt. Prinsippet om inkludering stiller krav til både fellesskap og tilpasning i opplæringen. Samtidig som opplæringen skal ivareta fellesskapet, skal den i tillegg imøtekomme elevene med deres ulike behov (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). All opplæring er forankret i prinsippet om tilpasset opplæring, noe som kommer til uttrykk gjennom opplæringslovens § 1-3. Denne paragrafen forteller om retten til en opplæring tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring er således et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, og dermed fundamentalt for all virksomhet i skolen (Nordahl & Overland, 1999). Tilpasset opplæring kan regnes som de tiltak som skolen iverksetter for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

For enkelte vil imidlertid ikke retten til tilpasset opplæring sikres gjennom den ordinære opplæringen, da eleven kan ha behov for særskilt tilrettelegging. Dette aktualiserer retten til spesialundervisning, som utløses når eleven ikke kan få et tilfredsstillende læringsutbytte gjennom den ordinære opplæringen. Dermed kan spesialundervisning være nødvendig for å oppfylle plikten til å gi tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Den juridiske retten til spesialundervisning fremgår av opplæringslovens § 5-1, hvor det fastsettes at de elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av vanlig undervisning har rett til

spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Det innebærer at den enkelte skoles evne til å gi tilpasset opplæring er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning. Dette kan ses i sammenheng med Departementets målsetting om å bedre det ordinære opplæringstilbudet, som et hjelpetiltak for å redusere behovet for spesialundervisning i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011). En har et mål om at flest mulig elever skal få tilpasset sin opplæring gjennom det ordinære opplæringstilbudet i klassen, noe som stiller krav om å gjøre mer innenfor rammen av tilpasset opplæring, før behovet for spesialundervisning vurderes.

Hensikten med spesialundervisning er å komme elevenes ulike forutsetninger i møte, for å med dette støtte elevens individuelle utvikling (Aarnes, 2000). Å dyrke den individuelle utviklingen må videre ses opp imot målet om å delta i det sosiale fellesskapet. Opplæringen skal være i samsvar både med fellesskapets mål og verdier, samt individets evner og forutsetninger. Spesialundervisningen må av den grunn ha relevans og gyldighet ut ifra den helhetlige opplæringen både i den enkelte klasse og skole som enhet, samtidig som den ivaretar individets forutsetninger og behov (Nordahl & Overland, 1999). Skolen står dermed ansvarlig overfor både individ- og systemvurderinger ved drøfting av elevens opplæringstilbud.

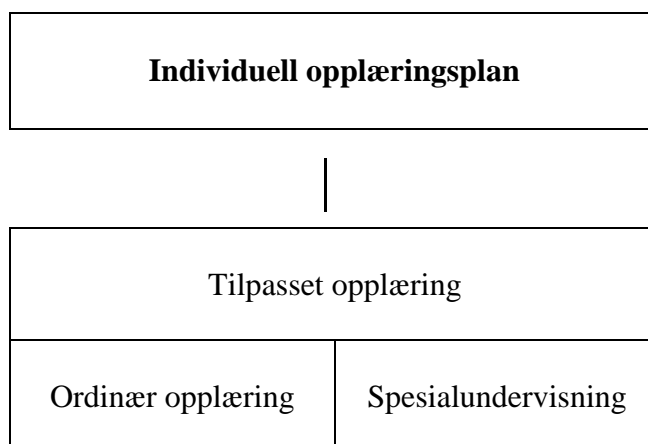
Tilpasset opplæring kan regnes som et overordnet prinsipp for all opplæring i skolen, hvor spesialundervisning inngår og må betraktes som en del av arbeidet med å gi alle en tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger. Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning kan illustreres ved hjelp av en figurativ fremstilling.



Figur 1: Tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 1999, s. 23).

Figuren viser at tilpasset opplæring kan gis innenfor rammen av enten ordinær opplæring eller som spesialundervisning. Samtidig illustreres det overordnede forholdet tilpasset opplæring har til all opplæring. En kan omtale den særskilte opplæringen en elev mottar som en opplæring tilpasset gjennom spesialundervisning (Nordahl & Overland, 1999).

Sammenhengen mellom tilpasset opplæring, spesialundervisning og *individuell opplæringsplan* kan også belyses ved hjelp av en modell.



Figur 2: Individuell opplæringsplan og tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 1999, s. 30).

Den individuelle opplæringsplanen skal vise innholdet i den tilpassede opplæringen som eleven gis, og skal omfatte all den undervisning eleven mottar, både innenfor den ordinære opplæringen og i spesialundervisningen. Således kan en individuell opplæringsplan sies å innebære det individuelt tilpassede opplegget eleven mottar, for å sikre et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Videre kan det være hensiktsmessig å se forholdet mellom ordinær undervisning, spesialundervisning og individuell opplæringsplan i sammenheng med uttalelsen *all spesialundervisning er tilpasset opplæring, men all tilpasset opplæring er ikke spesialundervisning* (Kunnskapsdepartementet, 2013). Opplæring i samsvar med egne behov er en rettighet alle elever har, men denne bestemmelsen innebærer ikke at alle elever har rett til et spesialpedagogisk tilbud. Tilpasset opplæring fremstår altså som et grunnleggende prinsipp som skal gjelde for alle, der spesialundervisning kun er en rettighet for enkelte.

Fra det nevnte over ser en at tilpasset opplæring og spesialundervisning står i nær forbindelse med hverandre. Spesialundervisning er å regne som en spesiell tilpasning for at opplæringen skal bli likeverdig, inkluderende og tilpasset for den enkelte elev. Thomas Nordahl og Terje Overland (1999) hevder at den største utfordringen når det gjelder tilpasset opplæring er å sørge for at ideologien og den vedtatte politikken blir gjennomført i praksis. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og utfordringer knyttet til dette, vil bli videre beskrevet gjennom omtale av tidligere forskning om bruk av individuelle opplæringsplaner i praksisfeltet.

2.4. Aktuelle styringsdokumenter

Denne oppgavens forskningsspørsmål retter oppmerksomheten mot hvordan lærere i sin praksis møter krav fra nasjonale styringsdokumenter, når det gjelder bruk av individuelle opplæringsplaner. Lovverket stiller ikke eksplisitte krav til hvordan lærerne skal utøve sin praksis, da kravene er basert på prinsippet om skjønn. Likevel regulerer nasjonale styringsdokumenter sentrale prinsipper for opplæringen og juridiske rettigheter eleven har, og dermed legges det også implisitt føringer for hvordan lærere bør ivareta dette i sin utøvende praksis.

Når det er snakk om styringsdokumenter som regulerer retten til opplæring, vil det være nødvendig med noen nærmere avveininger. Det området som her reguleres er preget av et avansert og mangfoldig landskap. Dette har ført til at lovgiverne har valgt å basere seg på en reguleringsmåte som er kortfattet og generell, noe som stiller krav til den enkelte lærer ved å utøve skjønn (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Skjønnsutøvelse vil dermed være styrende for vurdering i det enkelte tilfellet. I dette delkapittelet vil det bli vist til flere styringsdokumenter som gir føringer for elever med rett til spesialpedagogisk hjelp, da i hovedsak ved hjelp av Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova, 1998). Den skjønnsmessige vurderingen vil kunne ha praktisk nytte av å benytte seg av Kirke, utdannings- og forskningsdepartementets *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring* (2001) og Utdanningsdirektoratets *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (2009), og disse benyttes dermed nærmere i den videre omtalen.

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (1998), heretter omtalt som opplæringsloven, omhandler rettigheter og plikter forbundet med opplæring i norsk skole. Utdanningsdirektoratet (2009) fremhever nødvendigheten av å se nærmere på innholdet i den ordinære opplæringen for å kunne skape forståelse av behovet for spesialundervisning.

En vurdering av om en elev har rett til spesialundervisning, skal skje på bakgrunn av den ordinære opplæringen, det vil si på hvilke måter elevens opplæring må tilrettelegges særskilt utover den ordinære opplæringen. Spesialundervisning kan derfor kun forstås i lys av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 16).

Å ta utgangspunkt i den ordinære opplæringen vil også være viktig med tanke på at behovet for tilpasning vil variere. Hvert enkelt individ vil ha behov for egen tilpasning etter evner og forutsetninger, altså vil ulike sider av opplæringen måtte vektlegges for å gi et forsvarlig utbytte til hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2009).

For all opplæring, da også spesialundervisning, vil formålsparagrafen i opplæringsloven være sentral. Formålsparagrafen slår gjennom § 1-3 fast at all opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998). Det stilles dermed krav om at tilpasset opplæring skal gjennomsyre all opplæring. Utdanningsdirektoratet (2009) presiserer at kjernen i denne paragrafen ligger i at opplæringen skal ta utgangspunkt i den enkelte elev, og tilrettelegges på en slik måte at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Elevenes læringsmuligheter i den eksisterende undervisningssituasjonen er det som utløser retten til spesialundervisning. Reglene som gjelder særskilt for spesialundervisning er hjemlet i opplæringslovens kapittel fem. Selve retten til spesialundervisning er regulert i opplæringsloven § 5-1, hvor det fremgår at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Alle elever som mottar spesialundervisning, skal etter opplæringsloven § 5-5 ha individuell opplæringsplan:

For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan.

Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast. (...) Skolen skal kvart halvår utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. Skolen sender oversikta og vurderinga til eleven eller til foreldra til eleven og til kommunen eller fylkeskommunen (Opplæringslova, 1998, § 5-5).

Gjennom denne paragrafen ser en at det stilles krav om individuell opplæringsplan, samtidig som det gis retningslinjer for innholdet i opplæringsplanen. Innholdet i opplæringsplanen vil innebære både arbeidsmåter, målformuleringer og organiseringsprinsipper (Nordahl & Overland, 1999). Hva den individuelle opplæringsplanen mer konkret skal inneholde, må avgjøres etter faglig vurdering i det enkelte tilfellet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001).

Innholdet og rammen for grunnopplæringen er angitt i læreplanverket for skolereformen *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det ligger dermed sterke føringer også i

Kunnskapsløftet for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, ut ifra vedkommendes forutsetninger, interesser og behov. Læreplanens *generelle del* utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, og angir de overordnede målene for opplæringen. Videre inneholder læreplanen *prinsipper for opplæringen*, som legger føringer for hvordan opplæringen skal gjennomføres. Prinsippene har som formål å tydeliggjøre skolens ansvar for en opplæring i samsvar med lov og forskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2006). Arbeid med individuelle opplæringsplaner må således stå i et bestemt forhold til den gjeldende nasjonale læreplan.

2.5. Individuell opplæringsplan

Hittil har den teoretiske forankringen rettet sin oppmerksomhet mot grunnlaget for de individuelle opplæringsplanene, ved å gjøre rede for grunnleggende prinsipper og målsettinger i arbeidet med elever med særskilt behov for tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Når disse målene og prinsippene skal realiseres i den pedagogiske praksis, vil en rekke forhold virke inn på prosessen. Den største utfordringen en da står overfor er å sørge for at ideologien blir gjennomført i praksis (Haug, 1995). Og nettopp dette er hovedfokuset for denne studien, lærerens bruk av individuelle opplæringsplaner i sin daglige virksomhet, for å oppnå målet om tilpasset opplæring i en skole for alle. Her vektlegges *iverksettelsesfasen* i arbeidet med de individuelle opplæringsplanene. Til grunn for denne fasen vil det ligge ulike oppfatninger av intensjonen med opplæringen, som vil påvirke den pedagogiske praksisen som gjennomføres. Nordahl og Overland (1999) fremhever viktigheten av å rette søkelyset mot det som faktisk foregår i skolen, og hvilke eventuelle utilsiktede læringsmessige konsekvenser undervisningen har for elever med særskilte behov. Hva som iverksettes av undervisning og elevenes læringserfaringer fra denne undervisningen, må dermed til enhver tid være i fokus i arbeid med individuelle opplæringsplaner.

Det er ofte lang vei ifra utforming av planer til den direkte undervisningen, og de konsekvenser denne undervisningen får for den enkelte elevens læring og utvikling. For å analysere denne passasjen fra idé til pedagogisk praksis benytter John I. Goodlad (1979) en inndeling i ulike plannivå. Grunnlaget for dette begrepsapparatet stammer fra læreplanteori, som vil kunne benyttes til å drøfte arbeid med individuelle opplæringsplaner, da de peker på betingelser som er avgjørende for den undervisningen som blir gitt elever med særskilte behov. Læreplanbegrepet kan dermed benyttes for å bedre forståelsen av hva som er

nødvendig for å planlegge og gjennomføre en tilpasset opplæring i en inkluderende skole (Nordahl & Overland, 1999). Goodlad synliggjør i sin klassifisering i plannivå forholdet mellom intensjon og realitet. Det er i hovedsak det fjerde nivået, av i alt fem, av planer som kan sies å være i fokus for denne studien, *den iverksatte planen*. I tillegg beskriver Goodlad ideenes læreplan, den formelt vedtatte, den oppfattede og den erfarte læreplanen. Fasen med den iverksatte planen omhandler opplæringen slik den faktisk blir gjennomført innenfor de nasjonale styringsdokumentenes rammer i den daglige virksomheten. Dette er hver enkelt lærers oppfatning omsatt i praksisfeltet. Med dette ser en at det er en lang vei å gå fra ideene som nedfelles i lov- og regelverk, til den læringen og utviklingen som faktisk finner sted hos elevene. Ved å anvende Goodlads begrepsapparat vil en kunne drøfte og analysere omsetningen av individuelle opplæringsplaner fra ideologi til pedagogisk praksis.

Den individuelle opplæringsplanen skal fungere som et hjelpemiddel for planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen (Stangvik, 2001). Retten til individuell opplæringsplan trer i kraft når det er fattet enkeltvedtak om spesialundervisning, etter at PP-tjenestens sakkyndige vurdering har slått fast at eleven har behov for spesialundervisning. Da skal spesialundervisningen som gis, sammen med det ordinære undervisningstilbudet, synliggjøres gjennom utforming av en individuell opplæringsplan (Wilson, 2010). Det vil her være grunn til å se nærmere på begrepet *individuell opplæringsplan*. Hensikten med den individuelle planen er tilpasning og tilrettelegging av opplæringen for barn med særskilte behov. En slik tilpasning er ikke noe som kan begrenses eller fastsettes til generelle retningslinjer for hva som er hensiktsmessig og ikke. Her har en å gjøre med situasjonsbestemt læring, og bruken av planene må tilpasses den aktuelle situasjon og det enkelte individ. Med utgangspunkt i Stenhouse sitt læreplanbegrep, har Nordahl og Overland (1999) gitt følgende definisjon av betegnelsen individuell opplæringsplan:

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

Denne formuleringen viser oss at det stilles betydelige og mangfoldige krav til en individuell opplæringsplan. Det presiseres at opplæringen skal være relatert til nasjonale målsettinger, samt at den skal være realiserbar i praksis. Nettopp dette er kjernen i studiens problemformulering, og jeg velger dermed å legge Nordahl og Overlands (1999) definisjon av

individuell opplæringsplan til grunn for arbeidet med dette prosjektet. En slik formulering av betegnelsen individuell opplæringsplan fremhever kompleksiteten ved bruk av slike planer. Definisjonen ivaretar de grunnleggende prinsippene som er beskrevet over, samtidig som den fremmer viktigheten av å benytte planen som et verktøy både i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen.

Nordahl og Overland (1999) synliggjør tre faktorer som er grunnleggende i arbeid med individuelle opplæringsplaner. God kjennskap til den enkelte elevs evner og forutsetninger regnes som en betingelse for å kunne planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring. Utvikling av individuelle opplæringsplaner krever dermed kartlegging av eleven, som gir kjennskap til og kunnskap om det enkelte barnet. Behovet for kartlegging understreker det praktiske og situasjonsavhengige i utviklingen av de individuelle planene (Nordahl & Overland, 1999). I tillegg til å samsvare med elevens forutsetninger, evner og behov, skal den individuelle opplæringsplanen tilpasses og ivareta de overordnede nasjonale mål og bestemmelser for skolen. En står som lærer overfor utfordringen med å oppnå målsettingen om å kartlegge de forhold som er nødvendige for å kunne omsette nasjonale mål, til konkrete læringserfaringer hos det enkelte individ. I arbeid med individuelle opplæringsplaner er det nødvendig å presisere at det handler om mer enn å utforme planen skriftlig. Det sentrale i hele prosessen er å omsette planen til konkret praksis. Dette berører Nordahl og Overlands siste prinsipp for arbeid med individuelle opplæringsplaner, nemlig at planene skal være praktisk rettede. Det praktiske omhandler i hovedsak at en som lærer vil søke en rettesnor for pedagogisk handling, som kan anvendes for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Skolen står dermed overfor en viktig oppgave i det å sikre at den individuelle opplæringsplanen realiseres, ved å aktivt bli tatt i bruk i den daglige undervisningen (Nordahl & Overland, 1999).

Et av de overordnede målene ved bruk av individuell opplæringsplan er å beskrive elevens helhetlige undervisningstilbud. Tidligere har det blitt påpekt at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til det enkelte individ. Det er samtidig viktig å ivareta systemperspektivet, der individet blir en del av fellesskapstenkningen. Opplæringen for elever med spesialundervisning skal altså ivareta behovet for fellesskap og tilpasning. Dette innebærer å samordne klassens plan med den enkelte elevens individuelle plan. En slik integrering vil gi konsekvenser både for klassens plan og den individuelle planen, og hvordan disse kan iverksettes i den daglige praksisen. Klassens plan må tilrettelegges slik at flest mulig får et differensiert og tilpasset tilbud i den ordinære opplæringen, likeledes må den

individuelle planen skape mulighet for å delta faglig og sosialt i fellesskapet (Nordahl & Overland, 1999). På denne måten gis det mulighet for et helhetlig perspektiv på læring og utvikling, der oppmerksomheten vendes både mot individet og systemet. Slik skapes en samordning med klassens plan, og dermed samordning mellom spesialundervisning og ordinær undervisning (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001).

Gunnar Stangvik (2001) hevder at det ikke kan utarbeides hensiktsmessige planer uten samtidig å gripe inn i det system som skal gjennomføre dem. For å sikre en så systematisk gjennomføring som mulig bør planens innhold og hensikt være formidlet til alle som er involvert i gjennomføring av undervisningen. I tillegg vil det være hensiktsmessig at de viktigste samarbeidsinstansene rundt eleven bidrar og er delaktig i utarbeidelse av planen, slik at det opparbeides eierforhold og innsikt i planens innhold. Kun på denne måten vil en kunne sikre en felles pedagogisk plattform for opplæringen. Det gis ut over opplæringslovens § 5-5 (1998) handlingsrom for hver enkelt kommune, til å utarbeide retningslinjer for egen lokal praksis. For å sikre at nødvendige hensyn tas med i planleggingen av praksis er det utarbeidet en rekke maler for de individuelle planene. Slike maler kan bidra til å sikre at de formelle og juridiske sidene ivaretas i planleggingsfasen. I Aarnes (2008) vises det til at en god mal kjennetegnes ved at den har en enkel form, er lett å forstå, er enkel å fylle ut, har logisk oppbygging, viser helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud, samt gir et godt grunnlag for evaluering.

Den individuelle planen kan regnes som grunnlaget for å vurdere elevens opplæringstilbud. Evalueringen består i å vurdere elevens utvikling og hvordan opplæringstilbudet eleven får, fungerer. Vurderingen bør gjennomføres som en kontinuerlig prosess, som skal gi grunnlag for å kunne justere det videre arbeidet, enten det gjelder innhold, arbeidsmetoder eller organisering (Utdanningsdirektoratet, 2009). Opplæringsloven (1998) stiller gjennom § 5-5 andre ledd, krav om at den enkelte skole skal utarbeide en *halvårsrapport* for alle elever som mottar spesialundervisning og har individuell opplæringsplan. Halvårsrapporten skal gi en skriftlig oversikt over opplæringen eleven mottar, og en vurdering av elevens utvikling. På denne måten vil den individuelle opplæringsplanen sikre kontinuitet i opplæringssituasjonen for eleven over tid, ved å gi retning for elevens langsiktige opplæringsløp.

Utvikling av individuelle opplæringsplaner vil være et viktig grunnlag for at elever med særskilte behov skal få en opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger. I tillegg vil den

individuelle planen kunne fungere som en begrunnelse for hvorfor en velger å gjennomføre praksis som en gjør. Den individuelle opplæringsplanen er tenkt som et praktisk hjelpemiddel i arbeidet for å realisere ambisjonen om inkludering, likeverdighet og tilpasset opplæring som bærende prinsipper for opplæringen (Nordahl & Overland, 1999).

2.6. Tidligere forskning på området

I dette avsnittet følger en samlet redegjørelse for tidligere foretatte undersøkelser vedrørende individuelle opplæringsplaner og arbeid knyttet til disse. Krav om individuelle opplæringsplaner er ikke et særnorsk fenomen, noe som gjør det interessant å se på forskning på området også fra andre land. Erfaringene som er gjort i andre land kan dermed bidra til og si noe om den forventede situasjonen i Norge. USA regnes for å være først ut med å lovfeste retten til individuelle opplæringsplaner, med Individual Educational Programs (IEP) i 1975 (Sjøvoll, 1999; Stangvik, 2001).

På 1990-tallet ble det gjennomført flere omfattende studier for å dokumentere bruken av individuelle opplæringsplaner i USA. På denne tiden hadde de individuelle planene allerede vært lovfestet over en lengre periode her, i motsetning til den norske skole, som ennå ikke hadde innført planene som en lovfestet rett. Charlotte Thomson og Christine Rowan (1995) presenterte blant annet en fyldig studie av sammenhengen mellom de krav som ble stilt til den individuelle plan og den faktiske opplæringen som ble iverksatt. Studien sammenfatter funn fra både USA og New Zealand. Studien fastslår at opplæringsplanene i hovedsak planlegges og gjennomføres utenfor den ordinære opplæringen, og dermed fungerer lite hensiktsmessig med tanke på en inkluderende opplæring. Strategiene som ble benyttet i undervisningen av elever med særskilte behov viste seg å være dominert av individuelle elev-lærer-relasjoner. Videre viser studien liten overensstemmelse mellom hva som uttrykkes i planen og hva som praktisk gjøres i undervisningen. Likevel uttrykte lærerne som deltok i undersøkelsen at arbeid med planene fungerte som en hjelp til å identifisere undervisningsbehov, samt klargjøre mål og velge strategier.

Beveger en seg nærmere den norske landegrensen kan en se at både Sverige, Danmark og Finland opererer med tiltaksprogram som har mye til felles med de norske planene. Sverige benytter blant annet det de omtaler som individuelle utviklingsplaner, IUP. Bestemmelsen om

å innføre individuelle utviklingsplaner for alle elever i grunnskolen trådte i kraft i 2006. Kun ett år etter kom Skolverket (2007) med en rapport over statusen ved bruk av planene, som blant annet viste at innføringen av IUP hadde fungert godt, da de hadde bidratt til kompetanseheving, og fungert som dokumentasjon og evalueringsverktøy i lærernes egen praksis. Ann-Christine Vallberg Roth og Annika Månsson (2006) beskriver i sin studie om individuell utvikling både muligheter og risiko forbundet med planene. De hevder at planene kan bidra til å ivareta barns læring og utvikling, samtidig som de påpeker at planen i enkelte tilfeller kan bidra til et for stort individfokus. I dette ligger det at miljø og kontekst ikke gis nok oppmerksomhet i arbeid med planene. Ingela Elfström (2005) hevder gjennom sin studie av slike planer at det stilles sterke krav til bevissthet hos de som arbeider med planene. Hun påpeker at det kreves en bevisst prosess og refleksjon rundt egen praksis, for at planene skal fungere hensiktsmessig for elevene. Således blir de individuelle utviklingsplanene å regne som et verktøy for å stille kritiske spørsmål til hvilken tilnærming til barn, kunnskap og læring planen er basert på.

Selv om arbeid med individuelle opplæringsplaner er et relativt nytt fenomen i det norske skoleverket, er det gjort noe forsknings- og utviklingsarbeid på området. Ved tidligere forskning ser en at hovedtyngden i feltet befinner seg på 1990- og tidlig 2000-tallet. Dette foregår nettopp i kjølvannet av de individuelle opplæringsplanenes fremvekst, i tillegg til at planene i dette tidsrommet lovfestes som en juridisk rett for barn og unge i norsk skole. Lars Monsen (1995) presenterte i dette tidsrommet en undersøkelse der en evaluerte individuelt læreplanarbeid i Oppland fylke. Intervjustudien hadde som formål å undersøke læreres oppfatninger og erfaringer i arbeid med individuelle opplæringsplaner, samt å vurdere disse planenes nytteverdi i den pedagogiske praksis. Monsen fant at alle de deltakende skolene arbeidet systematisk i utvikling av de individuelle planene. Skolene benyttet en foreliggende mal for de individuelle opplæringsplanene, noe deltakerne ga uttrykk for å være positive til. Samtidig opplevde deltakerne en viss skepsis ved nytteverdien ved bruk av allerede etablerte skjema. Videre var lærerne preget av et personlig og faglig engasjement for å utvikle en støttende undervisning for elever med særskilte behov. Undersøkelsen viste at lærerteamene la ned mye arbeid både i utvikling og implementering av planene.

Flere av de samme tendensene synliggjøres også gjennom Berit Grovens (1995) studie av nytteverdien av de individuelle opplæringsplanene. Undersøkelsen fremhever at deltakerne opplevde arbeidet med planene som bevisstgjørende. Dette kom til uttrykk ved blant annet

systematisk planlegging, som innebar høy grad av samarbeid innad i lærerteamet. Studien viste også at lærerne opplevde at bruk av planene gjorde undervisningen mindre personavhengig, og at samordning med klassens øvrige plan ble enklere å ivareta.

Individuelle opplæringsplaner har de senere årene fått forholdsvis stor utbredelse, men både planene og planleggingsarbeidet synes å variere mye (Nilsen, 1997a; Nilsen, 1997b ; Sjøvoll, 1999). Det oppleves ofte som en utfordring å organisere arbeidet med individuelle opplæringsplaner slik at lærerne opplever det som et hjelpemiddel i ulike faser av opplæringen. Sven Nilsen (1997a, 1997b) presenterte flere studier i tidsrommet rundt tusenårsskiftet. Nilsen (1997b) belyser gjennom sin undersøkelse blant annet lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner, hvor han hevder at implementering og daglig bruk av de individuelle planene er den mest usikre delen i en slik prosess. Nilsen fant at de fleste lærerne benyttet seg av en fast kommunal mal for planene, og at de opplevde det som nyttig i den grad den bidro til å forenkle utarbeidelsesprosessen. Videre gav lærerne uttrykk for at de sto relativt fritt til å tilpasse og justere malen. Flere av lærerne opplevde malens omfang som for omfattende, og uttrykte behov for at en slik mal bør være så fleksibel at den kan tilpasses elever med ulike behov.

Nilsens andre studie (1997a) undersøker omfang og utbredelse av de individuelle opplæringsplanene, samt hvilket innhold disse planene har. Her påpeker Nilsen at planene ikke i seg selv må oppfattes som viktige, men heller den prosess som inkluderer både utarbeiding, gjennomføring og vurdering av planarbeidet, samtidig som de må oppleves som praktisk anvendbare redskaper. Nilsens studie (1997a) viser videre at lærerne opplevde nytte ved bruk av planene i det praktiske arbeid. Dette kom til syne ved at lærerne blant annet mente planene bidro til refleksjon rundt opplæringen og skapte økt lærersamarbeid. Likevel fant Nilsen at mange av studiens deltakere var kommet langt i utarbeidelsen av dokumentet, men at mye gjensto i det å omsette planen til pedagogisk handling. Undersøkelsen viste dermed at lærerne la mer systematikk i å utforme planene enn i å benytte dem i sin daglige praksis. Nilsen fremhever gjennom dette at det er den iverksatte læreplanen som er avgjørende for det eleven opplever og erfarer i den konkrete opplærings situasjonen.

Jarle Sjøvoll (1999) foretok på slutten av 1990-tallet en studie av implementering av individuelle opplæringsplaner i norsk skole. Han retter i sin studie fokus mot læreres begrunnelse for arbeid med individuelle opplæringsplaner, hvor det konkluderes med at det

pedagogiske arbeidet begrunnes lite med utgangspunkt i individet, men først og fremst retter oppmerksomheten mot de ytre vilkårene for opplæringen. Videre hevder studien at samarbeid mellom ulike instanser i implementeringsfasen er nødvendig, dersom en skal kunne samordne og koordinere planen med klassens plan og den ordinære undervisningen. Materialet viser at planene oppleves som et viktig pedagogisk arbeidsredskap i praksis, men at en del av personalet ved skolene uttrykker at de er i tvil om hvordan planen bør benyttes i praksis. Sjøvoll (1999) konkluderer i sin studie med at individuelle opplæringsplaner kan være et velegnet hjelpemiddel for å sikre god kvalitet i spesialundervisningen, og for å sikre at elevens rettigheter ivaretas.

Lise Wiik (2002) presenterer på tidlig 2000-tallet en studie som analyserer ressursbruken knyttet til spesialundervisning i skole og barnehage, samt kvaliteten i det tilbudet som gis. Undersøkelsen understreker at ulike skoler tar i bruk ulik praksis i opplæringstilbudet som gis. Studien viser at det veksles mellom tolærersystem i klassen, deltakelse i gruppe og individuell opplæring alene med lærer eller assistent. Det understrekes fra flere hold at det er behov for bedre kvalitet i spesialundervisningen, og viktig med mer forutsigbarhet i ressurstildelingen, på grunn av skolens langsiktige planarbeid. Videre fremmes behov for kompetanseheving blant skolens personale, og en grundigere kartlegging av elevene for å kunne bedre den pedagogiske praksis.

Det foreligger flere rapporter om dagens spesialundervisning og organisering av denne. Thomas Nordahl og Rune S. Hausstätter (2009) presenterer i sin rapport om situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen, flere interessante funn. Den peker på en generell økning i antall elever som mottar spesialundervisning, og at det ofte ikke er mulig å oppnå hensikten med de individuelle opplæringsplanen ut ifra den sakkyndige rapporten, på grunn av manglende ressurser. Videre viser den at bruken av individuell opplæringsplan som pedagogisk verktøy varierer, hvor et av de generelle problemene er at planene ofte skrives i generelle vendinger, slik at målene blir uklare og lite styrende for det pedagogiske arbeidet. En finner forskjeller både i faglige mål, arbeidsmåter, innhold og organisering av spesialundervisningen som gis. Noen av de samme resultatene viser også Riksrevisjonen (2011) i sin undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen, der det fremkommer omfattende svakheter ved oppfølgingen av spesialundervisningstilbudet som gis. Videre peker også Riksrevisjonen på at organisering av planene er uklart definert i praksis. Her kan en se at

det benyttes både eneundervisning, gruppebasert undervisning og undervisning innad i klasse, samt vises det til en klar økning i assistentbruk ved gjennomføring av spesialundervisningen.

En nyere undersøkelse ble gjennomført av Jorun Buli-Holmberg og Sven Nilsen (2011), der de rettet søkelyset mot lærerrollen og kvaliteten på ulike sider av arbeidet med tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet. I forbindelse med individuelle opplæringsplaner ble det undersøkt hvordan lærere opplever slike planer som hjelpemiddel til å planlegge og gjennomføre spesialundervisning. Studien viser at et flertall av lærerne som deltok i studien opplevde at de individuelle opplæringsplanene i nokså stor grad fungerte som et hjelpemiddel både i planlegging og gjennomføring av spesialundervisningen. Likevel viser data fra undersøkelsen at når de individuelle planene skal omsettes til praksis, kan det oppstå komplikasjoner, noe som tyder på at bruken av planene har behov for forbedring. Lærerne erkjenner et klart behov for å forbedre skolens praksis med hensyn til planlegging av spesialundervisning, for å kunne iverksette en bedre tilpasset opplæring for den enkelte elev. Studien konkluderer med at det samlet sett oppleves som om at lærernes arbeid med planlegging av spesialundervisning dels er preget av at en forsøker å leve opp til det som nasjonale retningslinjer krever, men samtidig et erkjent behov for å forbedre planleggingspraksis.

3. Metodisk tilnærming

Dette kapittelet inneholder først en generell redegjørelse for forskningsmetodisk tilnærming og design i studien. Her vil studiens fenomenologiske og hermeneutiske forståelse presenteres. Deretter følger en beskrivelse av valg av forskningsdeltakere og selve intervjusituasjonen, fulgt av en redegjørelse av analyseprosessen. Alle disse fasene bygger på studiens problemformulering, med sikte på å finne fremgangsmåter for best mulig å kunne besvare forskningsspørsmålet. I siste del av kapittelet vil det gjøres rede for kvaliteten i studien, der etiske betraktninger og studiens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet kommenteres.

3.1. Kvalitativ metodetilnærming og intervju som datainnsamlingsstrategi

Metode er veien som skal føre oss til målet (Kvale, 1997).

Valg av metode skal være en hjelp for forskeren til å belyse og underbygge de valg en foretar i studien. Den forskningsmetodiske tilnærmingen er et verktøy som kan benyttes for å på en systematisk måte undersøke virkeligheten, for å komme frem til ny kunnskap. Ved valg av metodetilnærming er det problemformuleringen som danner utgangspunkt for fremgangsmåten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Med forskningsspørsmålet i denne studien er jeg ute etter å forstå og få innsikt i hvordan lærere imøtekommer kravet om individuelle opplæringsplaner – jeg er ute etter mye informasjon om få enheter, noe som kjennetegner den kvalitative forskningsmetoden (Thagaard, 2009). Den mest nærliggende arenaen for innhenting av svar på denne problemformuleringen vil være klasserommet, da det å forske kvalitativt innebærer å få innsikt i forskningsdeltakerens perspektiv, der fokuset rettes mot menneskers handlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2005). Formålet med en kvalitativ studie er å søke kunnskap om menneskers erfaringer, opplevelser, forventninger, holdninger og livsverden. En slik kunnskap etableres ved en aktiv forskerrolle, der jeg som forsker søker å *forstå* menneskers handlinger, fremfor å forklare dem. På denne måten vil den kvalitative tilnærmingen gå i dybden på feltet, for å synliggjøre sammenheng og helhet (Dalen, 2011).

Tradisjonelt plasseres all kvalitativ forskning inn under en *induktiv* tilnærming, hvor jeg som forsker tar utgangspunkt i situasjonene som undersøkes. Slik vil situasjonene og min forforståelse være med på å forme studien. Kvalitativ forskning kan også oppfattes som *deduktiv*, i den forstand at jeg som forsker tar utgangspunkt i teorier når jeg undersøker situasjoner. Tove Thagaard (2009) hevder at de fleste studier innebærer en veksling mellom induksjon og deduksjon. Således vil den kvalitative forskningen bære preg av en konstant interaksjon mellom teori som blir studert og data som blir samlet inn. Ved en slik interaksjon mellom antagelser og data utvikler jeg som forsker min forståelse av forskningsfeltet og forskningsdeltakernes meningsuttalelser (Postholm, 2005).

I kvalitative studier er formålet i hovedsak å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Karakteristisk for intervjuformen er at det etableres en direkte kontakt mellom forskeren og deltakeren i studien. Relasjonen som her utvikles, vil være avgjørende for materialet jeg som forsker får (Thagaard, 2009). For å få tak i deltakernes egne opplevelser og perspektiver stilles det krav til kommunikasjon mellom forskeren på den ene siden og forskningsdeltakeren på den andre. Med det kvalitative forskningsintervjuet søker jeg således å forstå verden sett fra deltakernes side (Brinkmann & Kvale, 2009). I denne studien benyttes et semistrukturert forskningsintervju som hovedmetode i datainnsamlingen. En slik intervjuform karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og ligger således nært opp imot en profesjonell samtale. Det semistrukturerte intervjuet utføres her i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn forhåndsbestemte områder (Brinkmann & Kvale, 2009).

3.2. Fenomenologi og hermeneutisk tilnærming

Kvalitativ forskning anvender ulike tilnærminger i analysen av det empiriske materialet. Slik fremstår ikke virkeligheten entydig, men som mangfoldig og rik – avhengig av hvem som ser den (Dalen, 2011). Jeg ønsker gjennom forskningsspørsmålet for denne studien å få direkte innblikk og innsikt i læreres egne opplevelser og erfaringer i å benytte individuelle opplæringsplaner i sin praksis. Dette åpner opp for en tilnærming der den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen, ivaretas og undersøkes (Postholm, 2005). Fenomenologi som tilnærming tar utgangspunkt i nettopp dette, der den

subjektive forståelsen settes i sentrum og en søker å oppnå forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009). Med dette som utgangspunkt vil jeg legge en fenomenologisk tilnærming til grunn for denne studien, der formålet er å beskrive skolehverdagen slik den erfares ut ifra lærernes perspektiv.

Utgangspunktet for fenomenologien er at mennesker oppfatter hendelser i virkeligheten ulikt. Slik blir målet med denne fenomenologiske studien å løfte frem det utforskende fenomenets essens, som her er essensen i det daglige arbeid med individuelle opplæringsplaner. Jeg retter således fokuset mot enkeltindividets opplevelse, samtidig som formålet er å se nærmere på hvordan erfaringen av samme fenomen oppleves av flere enkeltindivider (Creswell, 1998). Slik er det viktig at jeg som forsker stiller meg åpen til feltet og de erfaringene deltakerne har, slik at sluttproduktet beskriver omverdenen slik den erfares av deltakerne selv.

Ut ifra målsettingen om å oppnå forståelse for læreres erfaringer med individuelle opplæringsplaner som studeres i dette prosjektet, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitativ metode og ens fenomenologiske tilnærming. For å forstå meningsfulle fenomen må de fortolkes, og det er altså nødvendig for forskeren å fortolke materialet for å kunne finne en mening bak utsagnene. *En hermeneutisk tilnærming* fremhever betydningen av å fortolke menneskers handlinger, gjennom å rette oppmerksomheten mot et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2009).

Utgangspunktet for hermeneutikken er at meningsfulle fenomen blir fortolket for å kunne forstås, og at forskerens egen forståelseshorisont og forforståelse ligger til grunn for forsknings- og fortolkningsarbeidet som gjøres (Gilje & Grimen, 1995). Ved å være seg bevisst sin egen forforståelse, kan erfaringer fra møtet med forskningsdeltakerne bidra til ny erkjennelse, og på den måten endre min forforståelse til ny oppfatning og kunnskap. I mitt prosjekt vil et fenomenologisk perspektiv innbefatte at jeg søker den umiddelbare oppfatningen og erfaringen lærere har i sin daglige praksis i arbeid med individuelle opplæringsplaner. Den hermeneutiske forståelsen vil innebære at jeg som forsker greier å fortolke delene i et bilde av en større helhet. På denne måten vil jeg etterstrebe å gi en fremstilling av forskningsdeltakernes perspektiver på en slik måte at andre kan kjenne seg igjen i de aktuelle situasjoner, og eventuelt benytte dette som utgangspunkt for å forbedre egen praksis.

3.3. Kort kommentar til kvantitativ metodetilnærming

Med den kvalitative metoden som er beskrevet over søker jeg å gå i dybden på noen få læreres oppfatninger. Videre ønsker jeg, ved hjelp av en kvantitativ metode, å gi et mer presist og generaliserbart uttrykk for de kvalitative ideer (Thagaard, 2009). Ved å benytte en kvantitativ undersøkelse som tillegg til min studie, åpnet muligheten seg for å stille samme antall spørsmål til et stort antall lærere. Jeg oppnår med dette en systematisk utspørring, som vil kunne utdype det kvalitative grunnlagsmaterialet. Johannessen et al. (2010) fremhever fordelene av å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode i ett og samme forskningsprosjekt. Ved at jeg velger å supplere resultatene fra de kvalitative intervjuene med en spørreundersøkelse, sikrer jeg en større bredde i studien. Ved å benytte en slik kombinasjon mellom flere metoder foregår også en trianguleringsprosess, der jeg kryssjekker mine antagelser med andre datakilder, noe som bidrar til å ivareta studiens troverdighet og kvalitet.

Den kvantitative tilnærmingen i studien benytter materiale fra et større forskningsprosjekt gjennomført i kommunen. Dette prosjektet omhandler kvaliteten på skolens undervisning, da med særlig vekt på forholdet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Her har jeg utformet et lite antall spørsmål knyttet til mitt prosjektområde (Vedlegg 6). Denne spørreundersøkelsen ble gjennomført i alle skolene i kommunen, samt på enhver lærer på alle trinn. Således fikk jeg tilgang til en større datamengde, som gav innblikk i relativt mange læreres arbeid med individuelle opplæringsplaner.

3.4. Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

3.4.1. Valg av forskningsdeltakere

Kvalitative studier, og særlig intervjustudier, er ofte preget av å være tidkrevende prosesser, både når det gjelder gjennomføring og bearbeidelse av materialet. Det ble i min studie dermed nødvendig å foreta et utvalg av analyseenheter som på best mulig måte kunne være representative for studiens forskningsspørsmål. I første omgang innebar dette å skaffe seg kjennskap til hvilket miljø deltakerne befant seg i. Med bakgrunn i individuelle opplæringsplaner som overordnet tema, ble skolen og dens ansatte et interessant landskap for min studie. Etter at det aktuelle feltet var valgt, sto jeg overfor valg av forskningsdeltakere.

I søken etter forskningsdeltakere var det avgjørende for meg å finne deltakere som var villige til å dele sine praksiserfaringer, og som fant formålet med studien interessant. Med dette som utgangspunkt benyttet jeg meg av en strategisk utvelging, i form av kriteriebasert utvalg (Thagaard, 2009). Dette innebar at jeg satte opp noen få, nøye gjennomtenkte kriterier som forskningsdeltakerne måtte oppfylle for å kunne være egnet som deltakere i studien. Jeg ønsket å undersøke lærere i grunnskolen, da i hovedsak på barneskolen. Her falt valget til slutt på det høyeste trinnet, 7. trinn, da en kan se en tendens til at flere elever har fått utarbeidet en individuell opplæringsplan jo lengre opp i klassetrinnene en kommer (Nordahl & Hausstätter, 2009). Videre ønsket jeg forskningsdeltakere som hadde erfaring med individuelle opplæringsplaner og arbeid med disse i sin praksis. Ett av kriteriene for deltakelse ble at en burde ha minimum to elever med individuell opplæringsplan på sitt trinn. I tillegg ble det satt som et kriterium at alle forskningsdeltakerne skulle ha utdanning av høyere grad, da enten høyskole- eller universitetsutdanning. På denne måten sikret jeg at deltakerne hadde kompetanse og erfaring som var relevant for mitt problemområde.

Ved å benytte en slik form for kriteriebasert utvelging, ble det også benyttet en seleksjonsform som kan omtales som tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009). Det vil si at jeg som prosjektleder kun benyttet meg av forskningsdeltakere som svarte til de forhåndssatte kriteriene. I utgangspunktet ønsket jeg at den videre utvelgelsen av deltakere skulle foregå ved at rektor ved hver skole håndplukket *alle* de lærerne som svarte til kravene, for deretter å ta i bruk en tilfeldig utvelgelse av to av disse, med jevn fordeling mellom kjønnene. På denne måten ville jeg ha sikret at ingen av deltakerne ble valgt på bakgrunn av rektors eller den enkelte skoles eget ønske. I den praktiske gjennomføringen viste det seg at hvert 7. trinn kun hadde én eller to lærere som svarte til de forhåndssatte kriteriene for deltakelse i studien. Valg av forskningsdeltakere ble således til slutt enkelt – jeg benyttet de lærerne som oppfylte kravene.

Antall deltakere avhenger av formålet med undersøkelsen (Brinkmann & Kvale, 2009). Formålet med denne studien er i all hovedsak å forstå verden slik den erfares av noen enkelte lærere, i deres praksisutfoldelse i skolehverdagen. Med tanke på den tiden jeg hadde til rådighet for å gjennomføre studien, kom jeg frem til at seks forskningsdeltakere ville være et egnet antall. En kan da, ved hjelp av intervju, greie å finne en essens eller den sentrale opplevelsen som er kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse og erfaring med bruk av individuelle opplæringsplaner, innenfor rammen av et mindre forskningsarbeid (Postholm,

2005). Jeg endte opp med fem deltakere i studien, av de seks planlagte, da den ene ble rammet av sykdom i datainnsamlingsperioden. Etter min vurdering kan jeg ikke se at dette svekker studiens resultat noe, da den bygger på lærere, alle ifra 7. trinn, ved tre ulike skoler, som planlagt. Jeg vurderte det til at dette var tilfredsstillende i denne studiens sammenheng.

I følge Dag Ingvar Jacobsen (2005) bør en være oppmerksom på hvilke personer en samtaler med, og hvordan en omtaler disse når en benytter seg av intervju som forskningstilnærming. Ulike omtalelser vil gi ulikt bilde av deltakerne. May Britt Postholm (2005) skiller mellom termene respondent, informant og forskningsdeltaker. Det finnes et klart skille mellom disse begrepene, selv om de ofte behandles som like termer. De ulike formuleringene kan dermed gi et noe ulikt bilde av hvordan en oppfatter intervjupersonene og intervjusituasjonen. Respondent står for den som svarer på forskerens spørsmål, altså er det forskeren som styrer samtalen. En informant gir i hovedsak informasjon om noe, mens forskningsdeltakeren bidrar, sammen med forskeren, til å konstruere kunnskap via samtale og samhandling (Postholm, 2005). Jeg velger med bakgrunn i dette å omtale personene som deltar i denne studien som forskningsdeltakere, da dette er den termen jeg selv mener beskriver personene og situasjonen datainnsamlingen foregikk i, på best måte.

Forskningsdeltaker	Kjønn og alder	Utdanning	Ansiennitet	Ansettelse	Intervju
Deltaker 1	Kvinne 43 år	Adjunkt m/opprykk	I skoleverket siden 1993	Kontaktlærer, 7.trinn	Intervju gjennomført ved samme skole.
Deltaker 2	Kvinne 40 år	Adjunkt	I skoleverket siden 1999	Kontaktlærer, 7.trinn	
Deltaker 3	Kvinne 37 år	Adjunkt m/opprykk	I skoleverket siden 2001	Kontaktlærer, 7.trinn	Intervju gjennomført ved samme skole.
Deltaker 4	Kvinne 56 år	Adjunkt m/opprykk	I skoleverket siden 1981	Kontaktlærer, 7.trinn	
Deltaker 5	Mann 47 år	Adjunkt m/opprykk	I skoleverket siden 1996	Kontaktlærer, 7.trinn	

Figur 3: Oversikt over studiens forskningsdeltakere.

3.4.2. *Intervjusituasjonen*

Det ble på forhånd utarbeidet en intervjuguide med konkrete spørsmål som ville bidra til svar på studiens problemformulering. Da jeg hadde valgt å benytte en semistrukturert intervjuform, ble det nødvendig med noen overordnede tema og hovedspørsmål som jeg ønsket besvart i løpet av intervjuet. I intervjuguiden ble den overordnede problemstillingen omsatt til fire hovedområder (Vedlegg 5). På denne måten ble det jeg som forsker som brakte felles tema frem i samtalen, slik at deltakeren kunne prate mer inngående om de tema han selv ønsket. Det ble dermed lagt opp til en undersøkelsessituasjon preget av mest mulig åpenhet, slik at deltakerens egen stemme kom til syne (Dalen, 2011).

Selve intervjusituasjonen utspeilte seg som en samtale, der jeg møtte deltakerne ved deres skoler. Intervjuet foregikk på et mindre grupperom, der kun jeg og den enkelte forskningsdeltaker var til stede. Forut for møtet hadde hver deltaker fått tilsendt kort informasjon om intervjuets innhold og oppbygging. Selv om jeg på forhånd hadde formidlet skriftlig til deltakerne hva som var hensikten med intervjuene, innledet jeg likevel med å informere om målet med samtalen. Samtalen startet med en åpen inngang til temaet, der deltakeren fritt kunne dele sine tanker og erfaringer i arbeid med individuelle opplæringsplaner. Underveis i samtalen bidro jeg med innspill eller spørsmål for å utdype den beskrevne situasjonen. Gjennom intervjusituasjonen søkte jeg å innta en posisjon der jeg signaliserte en lyttende holdning til deltakerens utsagn. Intervjuet hadde en avsatt tidsramme på 45 minutter, som ble overholdt i alle samtaler. Etter innsamling av materiale sto transkribering av data, fra muntlig tale til skriftlig tekst, for tur. Utskriftene av intervjuene gjorde jeg senere bruk av i arbeidet med analyse av datamaterialet.

3.5. Dataanalyse

Analyse av data omfatter en prosess av systematisk ordning og bearbeiding av innsamlet informasjon, med sikte på å beskrive hva en har funnet. Analyse og tolkning vil være aktiviteter som er tilstede gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Allerede ved datainnsamlingen forelå antagelser om mønstre og teoretiske begrep, som videre ble bekreftet eller avkreftet av dataanalysen. Selv om analyseprosessen var i gang allerede ved oppstart av intervjuene, ble det nødvendig å benytte en systematisk analysemetode i det videre arbeidet.

I min søken etter mulige analysemetoder å benytte, ble jeg inspirert av Strauss og Corbins (1990) konstant-komparative analysemetode, samt Tjoras (2012) stegvis-deduktiv induktiv metode for analyse. Ingen av disse ble brukt i en rendyrket form, men heller som en ramme som datamaterialets innhold kunne utformes innenfor. Jeg valgte først å foreta en deskriptiv analyse av datamaterialet, for deretter å gjennomføre en teoretisk analyse (Postholm, 2005). Den deskriptive analyseprosessen besto av koding og kategorisering, der datamaterialet ble redusert, slik at det ble mer oversiktlig og håndterlig. Den teoretiske analysen innebar å benytte teori for å tolke materialet og å få tak i dets dypere, underliggende mening. Selv om jeg gjennom den teoretiske analysen ikke utvikler teorien videre eller skaper ny teori, er analysen et bidrag til en dypere forståelse av materialet. Den teoretiske analysen blir benyttet i neste kapittel, der resultatene presenteres og drøftes opp imot studiens teoretiske forankring.

Den deskriptive analysen av det foreliggende materiale startet med en bearbeiding av hvert intervju. Hvert intervju ble lest gjennom i sin helhet, mens jeg noterte meg koder i margen for de tema som ble tatt opp. Videre ble alle kodene som samsvarte, satt sammen for å danne større grupperinger. Slik ble kodene kategorisert i noen overordnede tema som gikk igjen i det enkelte intervjuet. Etter denne prosessen satt jeg igjen med seks ulike kategorier, som innholdet i alle fem intervjuene kunne plasseres inn under. For å komprimere datamaterialet enda mer, valgte jeg å benytte Hammersley og Atkinsons (2004) metode med farg, klipp og lim som organiseringsform. Her ble hvert intervju lest på nytt, før jeg fargekodet og klipte ut de ulike delene som jeg opplevde tilhørte samme kategori, og organiserte de i bunker. Dette resulterte i fire ulike bunker, som viste seg å bli de fire endelige kategoriene for drøfting av data (Vedlegg 7).

Det kvantitative materialet ble analysert ved hjelp av en enkel deskriptiv analyse i det statistiske standardprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Deskriptiv statistikk omfatter metoder for å få frem hovedstrukturen i et tallmateriale (Befring, 2002). Selv om en beskrivende statistikk regnes som en enkel form for statistikk, vil den være dekkende for de resultater jeg her ønsker å belyse. Spørreundersøkelsens materiale ble bearbeidet ved hjelp av en faktoranalyse, da jeg ønsket å finne sammenhengen mellom flere variabler i arbeid med individuelle opplæringsplaner. Gjennom en slik analyse fikk jeg frekvensfordelingene oppgitt i absolutte tall og prosent (Vedlegg 7). Ved de deltakende skolene er det i alt 206 lærere. Den delen av undersøkelsen jeg har benyttet spørsmål fra, hadde en gjennomsnittlig svarprosent på 64,1 %. Det ble benyttet felles inndeling i

svaralternativer for alle spørsmålene, som fordelte seg fra helt usant, via nesten helt usant, litt usant, litt sant og ganske sant, til helt sant. På denne måten fikk jeg en kvantifisert beskrivelse av det studerte fenomenet.

Gjennom dataanalysen hadde jeg som mål å forenkle datamengden, slik at det ble mulig å besvare prosjektets spørsmålsformulering ved å se på det innsamlede datamaterialets bakenforliggende mønstre og relasjoner. Ved å kode alle uttalelsene fra samtlige deltakere, samt å komplettere disse med kvantitative data, kom det til slutt frem at datamaterialet kunne deles inn i fire kjerne kategorier: elevens behov, den iverksatte plan, nytteverdi og behovet for ressurser.

3.6. Kvalitet i studien

3.6.1. Ethiske overveielser

Hensikten med all forskning er å produsere gyldige og pålitelige resultater på en etisk forsvarlig måte (Merriam, 1994). Når en forsker på mennesker, må en gjennom hele forskningsprosessen foreta etiske vurderinger. Den nære kontakten som etableres mellom forsker og forskningsdeltakere i kvalitative studier, reiser en rekke etiske utfordringer. Monica Dalen (2011) belyser fem forskningsetiske retningslinjer knyttet til kvalitativ forskning, hvorav jeg måtte ta hensyn til tre av disse i min studie.

Forskningsprosjekter som inkluderer personer krever at deltakerne samtykker i å delta. Dette innebærer å orientere forskningsobjektene om hva deltakelse i prosjektet omfatter. Dette ble gjort ved å henvise til et skriftlig dokument som både rektor og lærere ved den enkelte skole fikk tilgang til. Dette dokumentet innebar en redegjørelse for prosjektets formål, metodeanvendelse, utvalgs kriterier og fritt, informert samtykke (Vedlegg 2 og 3). I tillegg mottok hver skole et felles dokument med forespørsel om deltakelse i den større spørreundersøkelsen (Vedlegg 4). Deltakerne ble videre orientert om at de til enhver tid kunne ta muntlig kontakt med meg som prosjektleder. Forskningsdeltakerne i denne studien gav alle skriftlig samtykke til å delta. Samtykket ble gitt frivillig, med sikkerhet i at en til enhver tid kunne trekke seg fra undersøkelsen, hvis en måtte ønske det.

Personer som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at den informasjon som gis, blir behandlet konfidensielt. I denne studien ble dette ivaretatt ved å anonymisere all informasjon som behandles. Videre har jeg tatt hensyn til personvernet ved presentasjon av resultatene, slik at ingen opplysninger skal kunne kobles tilbake til enkeltindivider. Før denne studien ble foretatt, ble meldeskjema sendt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for behandling. Tilbakemeldingen fra NSD var at undersøkelsen var konsesjonspliktig etter personopplysningsloven (Vedlegg 1).

3.6.2. *Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet*

I en fenomenologisk studie er det forskerens evne til å behandle og tolke data som er det vesentligste med tanke på kvaliteten, og forskeren er dermed å regne som det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten (Postholm, 2005). Innenfor det kvalitative forskningsfeltet oppfattes ofte de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet som problematiske. Dette grunner blant annet i den kvalitative forskers tette kontakt med forskningsdeltakerne, samt at hvert enkelt intervju bærer preg av det situasjonsavhengige (Postholm, 2005). Det blir dermed nødvendig å tilpasse begrepene til studiens kvalitative tilnærming. I stedet for å snakke om reliabilitet, vil det være hensiktsmessig å vurdere studiens *pålitelighet*. Pålitelighet handler om hvor nøyaktig studien er gjennomført og hvor troverdig funnene er, samt at en greier å etablere en intern logikk gjennom hele forskningsprosjektet. Studiens pålitelighet kan styrkes gjennom nøyaktighet i alle prosesser, som innebærer at jeg som forsker tydeliggjør grunnlaget for mine tolkninger, ved å redegjøre for alle valg, begrunnelser og analyser. På en slik måte bidrar jeg til å sikre kvalifiserte begrunnelser for studiens konklusjoner (Thagaard, 2009). Validitetsbegrepet kan erstattes av termen *gyldighet*, som handler om en logisk sammenheng mellom studiens utforming og funn, og de spørsmål en søker å finne svar på. Studiens gyldighet dreier seg således om i hvilken grad funnene er gyldige opp imot formålet med studien (Tjora, 2012). For å sikre at materialet stemte overens med forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer, valgte jeg å la deltakerne få innblikk i de beskrivelser og tolkninger jeg som forsker gjorde av materialet. I tråd med dette tilbakeførte jeg forskningsresultatene, der forskningsfunn og deler av forskningsteksten ble sendt til deltakerne (Merriam, 1994). Slik fikk deltakerne anledning til å kommentere eventuelle misforståelse eller utdype sine utsagn. På denne måten sikret jeg at de utsagnene jeg benyttet, stemte med forskningsdeltakernes virkelighet.

I kvalitative intervjustudier er det i hovedsak snakk om forholdsvis små, hensiktsmessige utvalg som er nært knyttet opp imot studiens fokusområde (Dalen, 2011). Overførbarheten i slike studier er således knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant for andre, analoge situasjoner. Leseren kan således oppleve sammenheng mellom sin egen situasjon og situasjonen som er beskrevet, noe som gjør det enklere å reflektere rundt og overføre erfaringer til egen situasjon.

Begrepet *naturalistisk generalisering* er et uttrykk for den kvalitative forskningens naturlige egenart, der det ikke er snakk om en direkte overføring av resultater, men heller en tilpasning gjort med utgangspunkt i det fenomenet som studeres (Stake & Trumbull, 1982).

Forskningsresultatene pålitelighet og overførbarhet avhenger av at en redegjør for sine fremgangsmåter under datainnsamling, viser opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes (Thagaard, 2009). Denne studien søker å kunne fremskaffe kunnskap om arbeid med individuelle opplæringsplaner i én enkelt kommune. Videre er det en mulighet for at kunnskapen som fremkommer av prosjektet kan bidra til opplysning og diskusjon for eventuelle lesere, som kan oppdage likheter mellom det som er beskrevet her og ens egen kontekst. På denne måten kan en studie som denne bidra til utvikling av kontekstuell kunnskap, og å skape nye måter å se og tolke praksisfeltet på.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Studiens forskningsspørsmål har fokus på arbeidet med individuelle opplæringsplaner, sett opp imot intensjon gitt i nasjonale styringsdokumenter. Jeg vil derfor her beskrive hva som karakteriserer innholdet i lærernes utsagn og det foreliggende materialet. Det er disse resultatene jeg i denne delen av oppgaven vil drøfte opp imot intensjon med individuelle opplæringsplaner, slik det er redegjort for i oppgavens problemformulering. Etter analyse av det empiriske materialet, ble det naturlig å bygge opp denne delen etter de fire kjernekategoriene – elevens behov, den iverksatte plan, nytteverdi og behovet for ressurser. Drøftinger vil bli gjort underveis i fremstillingen, knyttet til de ulike kategoriene. Hver kategori vil først bli presentert i et smalt perspektiv, der det kvalitative materialet danner grunnlaget, før den enkelte kategori integreres i et bredere perspektiv, ved å benytte funn fra det kvantitative grunnlagsmaterialet. Analysen vil gi eksempler på sitater som synes spesielt representative for datamaterialet i sin helhet, samt uttalelser som viser nyanser deltakerne i mellom.

4.1. Elevens behov

”Det kommer jo an på ungen da, hvilke behov en har” (Deltaker 1, s. 4).

I analysen av datamaterialet kommer det frem at alle lærerne tydelig er opptatt av å til enhver tid tilrettelegge opplæringen i tråd med den enkelte elevs behov. Flere av deltakerne uttrykker at de opplever det som vanskelig å skulle beskrive arbeid med individuelle opplæringsplaner generelt, da tilretteleggingen i stor grad avhenger av barnets behov og grad av nødvendig tilpasning. En av deltakerne uttrykker det slik:

Når en skal lage tilpassede planer, må en tilpasse i større grad for enkelte elever og i mindre grad for andre. Jeg har hatt en blind elev, og en svaksynt elev, og det gir helt andre utfordringer, ikke sant. Så det er en helt annen type tilpasning, enn det er med lærevansker eller med atferdsvansker, eller hva det er. Så det går ikke an å si noe generelt, det kommer an på hva slags type elev det er (Deltaker 4, s. 2).

Sitatet beskriver mangfoldet av ulikheter en som lærer møter, der tilpasning til den enkelte er av helt avgjørende karakter. Samtlige lærere ser det som nødvendig å ha utarbeidet kjennskap

til den enkelte elev i forkant av arbeid med individuell opplæringsplan. Slik ser en at lærerne i denne studien har et bevisst forhold til det å skape lærings situasjoner der eleven kan oppleve mestring og utvikling ut ifra egne evner og forutsetninger.

Lærernes vektlegging av elevens behov samsvarer med ett av de tre prinsippene som Nordahl og Overland (1999) beskriver som grunnleggende i arbeid med individuelle opplæringsplaner, nemlig kartlegging av elevens evner og forutsetninger. Gjennom deltakernes uttalelser kommer det frem at de som kontaktlærere opplever å ha såpass god kjennskap til den enkelte elev, gjennom tidligere kartlegging, utredning og erfaring, at de kan tilpasse den enkelte undervisningssituasjon etter elevens behov. En av lærerne uttrykker imidlertid at det idet du starter opp med en ny elev med individuell opplæringsplan, ofte kan være behov for en mer systematisk kartlegging av elevens evner og forutsetninger, for å kunne ivareta dens behov i undervisningssituasjonen.

For å gjennom kartlegging kunne etablere god kjennskap til den enkelte elevs behov, er det nødvendig med innblikk i hvordan læring skjer og hvordan man best kan fremme læring. Således blir Illeris (2012) omtale av læringens tre dimensjoner av relevans. For at en som lærer skal kunne tilrettelegge undervisningen, må en kjenne elevens styrker og svakheter, som innebærer hva eleven kan og hva som bør jobbes videre med. Videre vil det være nødvendig at en har kjennskap til, og kunnskap om, elevens motivasjon og følelser knyttet til læringssituasjoner. Flere av disse forholdene omtales gjennom flere av lærernes beskrivelser av situasjoner med enkeltelever. Blant annet uttaler én av forskningsdeltakerne at en av hans elever med individuell opplæringsplan har sterkt behov for å bli særlig motivert og støttet underveis i sitt daglige arbeid. Andre uttalelser som illustrerer dette forholdet er "(...) må prøve å finne hvilke områder de kan *litt* om, som vi kan bygge videre på" (Deltaker 2, s. 1), "denne eleven er veldig verbal, må si hvordan en tenker, for at en skal oppnå forståelse" (Deltaker 2, s. 3) og "(...) må gi dem enda mer av det dem liker, men igjennom det at de får trening i ting som dem sliter med, uten at de kanskje er så veldig bevisst på det selv" (Deltaker 5, s. 6). Illeris siste dimensjon, samspillsdimensjonen, omhandler elevens behov for tilpasning til fellesskapet. Dette er forhold som flere av lærerne omtaler igjennom intervjuet, og som vil bli nærmere kommentert i drøfting av den iverksatte plan.

Resultatene viser at det daglige arbeidet med de individuelle opplæringsplanene er preget av et indirekte elevperspektiv, der lærerne stiller deres forutsetninger og behov i sentrum for

handling. Identifisering av behov for særskilt tilrettelagt opplæring forankres således som oftest til individet selv. Vallberg Roth og Månsson (2006) hevder imidlertid at planen i enkelte tilfeller kan bidra til et for stort individfokus. Læreren stilles her overfor kravet om å til enhver tid arbeide aktivt med planen, der en foretar bevisste og reflekterte valg for å skreddersy et så godt opplæringstilbud som mulig for den enkelte elev. Dette innebærer å arbeide for å ivareta individets behov, samtidig som en sikrer at miljø og kontekst gis tilstrekkelig oppmerksomhet. Dersom lærerne er sterkt individorienterte skulle det være rimelig å tro at den iverksatte planen bærer preg av dette, da i form av ulik organisering til ulikt behov.

Når det gjelder den enkelte elevs behov er det i det innsamlede kvantitative materialet registrert flere forhold som bekrefter lærernes oppfatninger fra den kvalitative studien som er beskrevet over. En kan gjennom spørreundersøkelsen se at et klart flertall av lærermassen er enig i at det er nødvendig å ivareta den enkelte elevens behov ved arbeid med individuell opplæringsplan. Dette kommer til syne ved blant annet påstanden: ”når vi skriver en IOP er vi mest opptatt av å lage et innhold som tar utgangspunkt i den enkelte elevens behov, slik at eleven i størst mulig grad skal lykkes”. Hele 97 % av deltakerne mener dette er litt sant eller mer, mens kategoriene ganske sant og helt sant til sammen er representert ved 87 % av deltakerne. En kan her se en klar felles enighet i at arbeid med individuelle opplæringsplaner bør ta utgangspunkt i den enkelte elevens behov. Videre vil påstanden om noen elever trenger mer hjelp enn en som lærer kan gi innenfor det ordinære undervisningsopplegget, også kunne bekrefte nødvendigheten av å ivareta den enkeltes behov. Hele 43 % mener det er helt sant at noen elever trenger hjelp ut over det ordinære, mens henholdsvis 25 % og 20 % mener at dette er ganske sant eller litt sant. Det vil si at totalt 88 % av deltakerne synes noen elever har behov for mer hjelp enn det som gis gjennom det ordinære tilbudet, noe som gir grunnlag for å anta at lærerne er opptatt av å ivareta den enkelte elevs behov i undervisningen.

Videre viser den kvantitative undersøkelsen at lærerne er opptatt av å kartlegge elevens evner og forutsetninger, ved å tilegne seg kunnskap om alle forhold rundt eleven. På denne påstanden svarer 52 % av deltakerne at det er helt sant at en er opptatt av å få kunnskap om alle forhold rundt eleven. Hele 98 % mener det er litt sant, ganske sant eller helt sant. Dette bekrefter det flere lærere trakk frem ved intervjuene, at kartlegging er nødvendig for å kunne etablere god kjennskap til den enkelte elev, for å kunne planlegge og iverksette et så godt opplæringstilbud som mulig.

4.2. Den iverksatte plan

”Det er det daglige arbeidet som er viktig” (Deltaker 5, s. 2).

Gjennom nasjonale styringsdokumenter stilles det krav til at den individuelle opplæringsplanen skal vise hvordan undervisningen er tenkt drevet. Hovedvekten av materialet i denne studien beskriver nettopp innhold i og organisering av opplæringen. Dette faller inn under Goodlads (1979) betegnelse *den iverksatte plan*, der forholdet mellom intensjon og realitet løftes frem. Gjennom den daglige virksomheten som utspeiler seg, synliggjøres forskningsdeltakernes oppfatninger omsatt i praksisfeltet. Felles for deltakerne er at de uttrykker å til enhver tid ha den individuelle opplæringsplanen i bakhodet, slik at den aktuelle situasjonen er gjennomtenkt og planlagt i forkant av undervisningen. Planen er således et retningsgivende dokument, for den løpende undervisningen. Dette stemmer godt overens med Nordahl og Overlands (1999) grunnleggende prinsipp om at planen skal være praktisk rettet, og at en som lærer ofte vil søke en rettesnor for sin pedagogiske handling.

Det fremkommer av intervjuene at de fem forskningsdeltakerne har ulik praksis med hensyn til organisering av spesialundervisningen. Analysen viser at det er mest vanlig å benytte en kombinasjon av tilstedeværelse i ordinær undervisning og undervisning utenfor klasserommet. I den sammenheng uttrykker likevel flere av deltakerne at det mest ønskelige er at den enkelte elev i all hovedsak skal kunne følge den ordinære undervisningen. En av lærerne uttrykker det slik:

Nei, altså man tar jo utgangspunkt i det de fleste skal gjøre da, en må bruke det som utgangspunkt, tenker *jeg* da. (...) så du må jo passe på slik at den ungen kan være med på å delta på ting, så langt råd er. At hvis du har valget mellom å gjøre sånn og sånn (... viser med armbevegelser), så velger du jo det alternativet der den kan være med da (Deltaker 1, s. 2).

Alle de fem deltakerne gir uttrykk for at de praktiserer spesialundervisning både i og utenfor klasserommet. Ved tilpasning i klasserommet trekker deltakerne blant annet frem egen ukeplan, ekstra oppfølging i overgangs- og igangsettelsesfaser, fokus på basisferdigheter og redusert leksemengde som tiltak som iverksettes. Organisering av spesialundervisningen som et tilbud utenfor klasserommet blir i de fleste tilfeller benyttet for å få enestunder med den enkelte elev, der en kan rette ekstra fokus mot de områdene der en har behov for særskilt tilpasning. En av deltakerne uttrykker blant annet at dette kan benyttes til gjennomgå stoff

som de senere skal arbeide med i klassen. Slik vil eleven få en ekstra gjennomgang, slik at en er kjent med stoffet og har etablert nødvendige forkunnskaper før den ordinære undervisningen. Enkelte av lærerne fremhever også organisering i grupper som en arbeidsmetode som benyttes i sammenheng med spesialundervisning. Organisering i grupper begrunnes for det meste ut ifra et sosialt ståsted, for å gi elever med behov for særskilt opplæring et sosialt fellesskap å lære innenfor. En av lærerne omtaler det slik: "Også kjører vi jo mye, altså grupper da, det er veldig lite som er én og én, jeg tror at unger lærer mer i et sosialt fellesskap da, der de får være sammen med en klasse eller ei gruppe" (Deltaker 5, s. 6). Lærernes ulike praksis ved organisering av spesialundervisning kan nok komme som en følge av at elevgruppen består av individer som gjennom den individuelle opplæringsplanen har ulikt behov for tilrettelegging og tilpasning. Den ulike praksisen som utspeiler seg kan også ses i sammenheng med *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring* sin uttalelse om at den individuelle opplæringsplanens konkrete innhold må avgjøres etter faglig vurdering i det enkelte tilfellet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Således bekrefter dette digresjonen som ble gjort i omtale av elevens behov, der lærernes individorientering resulterer i ulik organisering til ulikt behov.

I arbeidet med å omsette de individuelle opplæringsplanene fra plandokument til konkret undervisning, oppgir samtlige av deltakerne at de vektlegger at eleven, på tross av vanske, skal delta i det sosiale fellesskapet. Barnet skal ta del i aktiviteter og arbeidsmåter som gjør at en opplever tilhørighet til gruppen. Kun på denne måten vil skolen kunne arbeide for å utvikle en inkluderende skole for alle. Koordinering av klassens plan og elevens individuelle plan er således et nødvendig anliggende. Den individuelle planen skal, ut ifra opplæringslovens retningslinjer, planlegges og gjennomføres med utgangspunkt i klassens plan. Samtidig legger nasjonale styringsdokumenter vekt på at den individuelle opplæringsplanen må utarbeides i tråd med den enkelte elevs behov. Slik streber lærerne etter å innfri målet om at den individuelle opplæringsplanen skal beskrive elevens helhetlige undervisningstilbud. Flere av deltakerne peker på at samordning mellom den individuelle planen og klassens plan avhenger av elevens forutsetninger og behov. En av lærerne beskriver det slik:

(...) sånn i det store og hele må en ta utgangspunkt i klassen sin plan, og da er det målene i Kunnskapsløftet. Også må man se hva man klarer å "hekte på", av tema for eksempel, det kan være greit. For eksempel holder man på med kart, så kan man jo holde på med kart til de fleste ungene, det er jo hvor dypt en går, og hva en skal lære om. Ja, også ulike tema

i de forskjellige fag, du har kanskje buddhismen, og hvor mye, og hvordan man legger det frem, hvor praktisk man kanskje er og sånn (Deltaker 2, s. 6).

Hvorvidt klassens plan eller deler av den blir benyttet i gjennomføringen av spesialundervisning, kan dermed se ut til å avhenge av vansken barnet har. I likhet med Groven (1995), som hevder at bruk av planene kan gjøre det enklere å ivareta samordningen med klassens plan, uttrykker flere av lærerne at planen er til hjelp for å ivareta elevens helhetlige undervisningstilbud. Med grunnlag i dette kan en se at lærerne i studien er opptatt av å ivareta Illeris (2012) mål om å utvikle den enkelte elevens læring gjennom sosiale sammenhenger og fellesskaper. I følge Sjøvoll (1999) er det nødvendig med samarbeid mellom ulike instanser i implementeringsfasen av planene, dersom en skal kunne oppnå en vellykket samordning av den individuelle plan og klassens plan.

Mange parter rundt eleven berøres av arbeidet med de individuelle opplæringsplanene, dette både i utformings- og implementeringsfasen. I regelverket er det pålagt den enkelte skole og rektors ansvar, men dette bør likevel skje i kontakt og samarbeid med andre. Analysen viser at iverksettelsesfasen av planen er representert ved flere kompetansegrupper. De aller fleste deltakerne forteller om bruk av både kontaktlærer, faglærer og assistent i gjennomføring av spesialundervisningen. Her uttrykkes det at kontaktlæreren er den som står med hovedansvaret, mens faglærer og assistent i mange tilfeller bidrar i den praktiske utførelsen av den daglige undervisningen. Bruk av spesialpedagoger nevnes hos deltakerne fra to av de tre skolene som har deltatt i studien. En av deltakerne reflekterer slik rundt ansvarsfordelingen:

Ja, det kommer litt an på hvilket type tilfelle det er, hvis jeg kan bruke det ordet. Altså, er det stort avvik i forhold til normalt, altså de største avvikene, så er det jo gjerne spesialpedagogene som har dem. Der det er helt ja, for eksempel diagnoser som sykdom kan du jo si nærmest da. Men så er det, jeg har aldri tenkt på dette før jeg, men det kan kanskje virke som at jo mindre avvik, det kommer litt an på hvilken type problematikk det er da. Og da, den problematikken, avgjør hvilken person som blir satt inn. Alle sammen er jo dugelig, men det handler om kompetanse da (Deltaker 1, s. 8).

Denne uttalelsen er også representativ for deltakerne ved den andre skolen, som uttrykker at de benytter spesialpedagog i gjennomføringen av spesialundervisningen og implementering av de individuelle planene. Når Stangvik (2001) diskuterer hensiktsmessige planer, hevder han at planens innhold og hensikt bør være formidlet til alle som er involvert i gjennomføring

av undervisningen. På spørsmål om hvilke personer som kjenner innholdet i planen gir deltakerne noe ulike svar. Felles for besvarelsene er at det er ønskelig at alle delaktige har innblikk i planen til hver enkelt elev. Det gis imidlertid hos enkelte av deltakerne uttrykk for at praksis ikke samsvarer med forventninger, og det uttrykkes et større behov for samarbeid og delingskultur mellom de ulike samarbeidspartnerne.

Flere av lærerne erfarer at elever med omfattende vansker får størst oppfølging av den individuelle opplæringsplanen i den daglige undervisningen. Det uttrykkes imidlertid at den individuelle planen kanskje ikke blir fulgt opp i like stor grad i de tilfeller eleven kun har plan i ett eller noen fag. En av deltakerne reflekterer på denne måten:

(...) sånn sett er det kanskje en fordel å ha veldig tunge elever. For da er det så mye man, synlig, altså, jeg har hatt en unge med Cerebral Parese, som tydelig var langt bakom og alle så jo at "han herren her" er det noe med, sant ja. Og da er det på mange vis litt lettere, da har den en person veldig tungt inn, hver dag, flere timer i uka, og da er det vel kanskje større behov òg da, men da kan en jo kanskje heller nå dem, enn dem som bare kanskje får ett par økter (Deltaker 1, s. 7).

En slik situasjon som her omtales, kan vitne om at lærerne ikke i tilstrekkelig grad sørger for at ideologien blir gjennomført i praksis. Ut ifra sitatet ser en at den enkelte elevs behov og tilgjengeligheten til nødvendige ressurser henger sammen som hånd i hanske. En elev som har store tilpasningsbehov, har også i større grad en tilpasset opplærings situasjon. Likevel er det et faresignal at lærere erfarer å ikke i tilstrekkelig grad ivareta elever med mindre vansker sine behov. Spesielt med tanke på dagens skolepolitiske ideologi, der tidlig innsats og tanken om at alle kan lære står sterkt, vil det være nødvendig at en greier å ivareta denne gruppen av elever sine behov, for å imøtekomme kravene fra nasjonale styringsdokumenter.

Enkelte av forskningsdeltakerne peker på at bruken av de individuelle opplæringsplanene i den daglige undervisningen vil variere. Alle deltakerne er samstemte i at planen er hensiktsmessig for den direkte undervisningen, der de legger vekt på at den er et verktøy som kan hentes frem ved nærmere behov. En av deltakerne forteller følgende om bruken av individuell opplæringsplan i den løpende undervisningen:

Selv om jeg har laget den der planen i høst, så er jeg ikke inne hver uke og kikker på den liksom. Nei. Jeg jobber jo med den slik om det faller naturlig, skulle jeg til å si, der og da,

hva eleven trenger hjelp til. Nei, man skriver den på høsten, så ligger den i arkivet, men man vet jo egentlig hva som står der, man har det jo med seg i arbeidet, og man kjenner eleven (Deltaker 3, s. 3).

Dette synet er gjennomgående for flere av uttalelsene fra lærerne. Gjennom intervjuene kommer det frem at deltakerne ved alle de tre skolene benytter én felles mal for utarbeidelse av de individuelle opplæringsplanene. Den aktuelle kommunen har gitt skolene tilgang til én felles utarbeidet mal, som inneholder brukerveiledning, som den enkelte skole kan benytte seg av. Ved de tre skolene intervjumaterialet i denne studien er innhentet, opereres det noe ulikt internt når det gjelder bruk av malene. Enkelte benytter seg av den medfølgende brukerhåndboken, mens andre forteller at de utarbeider planene kun med bakgrunn i egne erfaringer. Det er i hovedsak de to eldste deltakerne som gir uttrykk for at utgangspunktet legges ved tidligere erfaringer. Det ser ut til at lærerne bekrefter Nilsens (1997b) undersøkelse, da det beror en generell oppfatning om bruk av mal som nyttig, da den bidrar til å forenkle utarbeidelsesprosessen og gir konkrete retningslinjer. Et fåtall av lærerne uttrykker likevel en viss skepsis ved nytteverdien ved bruk av allerede etablerte skjema, noe som samsvarer godt med Monsens (1995) undersøkelse.

Den kvantitative spørreundersøkelsen viser, i likhet med intervjuene, at organisering av det spesialpedagogiske tilbudet skjer både ved enetimer, gruppeundervisning og fellesundervisning i klasse. Det synliggjøres ved responsen på påstandene ”mye av spesialundervisningen gjennomføres som enetimer” og ”mye av spesialundervisningen gjennomføres i smågrupper”. Begge disse ytringene innebærer et definisjonsspørsmål, idet de benytter betegnelsen *mye* i påstandsformuleringen. Dette kan ha påvirket lærernes besvarelser, og må dermed tas i betraktning idet en vurderer gyldigheten på resultatene. Ved spørsmål om organisering i smågrupper, mener hele 90 % av deltakerne at det er litt sant eller mer at det benyttes mye, samt at 39 % mener det er ganske sant. Dette bekrefter at organisering av spesialundervisningen i grupper benyttes, ikke kun hos de intervjuede lærerne, men hos et stort antall lærere i kommunen. Ved spørsmål om organisering som enetimer, mener 62 % av lærerne at påstanden er litt usann eller mindre, noe som kan tyde på at det ikke er lik stor enighet som ved bruk av gruppeundervisning. Likevel mener 24 % at det er litt sant, altså kan det se ut til at spesialundervisning organisert som enetimer forekommer, men at det nok ikke er den mest benyttede organiseringsformen.

Gjennom spørreundersøkelsen kan en se at samordning mellom den individuelle opplæringsplanen og klassens plan også her viser seg å være representativt for et flertall av lærermassen. På påstanden ”IOP er samordnet med klassens plan”, mener 80 % av lærerne at det er litt sant eller mer. Likevel mener kun 15 % at det er helt sant. Dette kan nok være et resultat av at lærerne mener det er et forhold som avhenger av det enkelte tilfellet, som uttrykt over, og at en dermed velger å svare ganske eller litt sant, fremfor helt sant. Det viser oss at den individuelle planen nok i mange tilfeller er tilpasset klassens plan, men at det også forekommer tilfeller der dette ikke innfris i praksis. Således kan en se at en har noe å gå på før en oppnår full samordning mellom den individuelle planen og klassens plan, noe den enkelte lærer og skole bør arbeide videre frem imot, for å kunne etterleve kravene i nasjonale styringsdokumenter. Spørreundersøkelsen viser videre en felles enighet blant lærerne om at elever med spesialundervisning er inkludert i klassefellesskapet, ut ifra påstanden ”elever med spesialundervisning er inkludert i klassefellesskapet”. Her svarer de fleste av deltakerne, hele 98 %, at det er litt sant eller mer at elevene inkluderes. Dette gir et solid grunnlag for å kunne hevde at prinsippet om inkludering ivaretas i stor grad ved spesialundervisningstilbudet som gis.

Gjennom det kvalitative materialet som er drøftet over, kom det frem at iverksettelsesfasen av planen er representert ved mange parter. Spørreundersøkelsen viser veldig klare tall på at den individuelle opplæringsplanen er tilgjengelig for lærere som har klassen eleven går i. Undersøkelsen viser imidlertid at ikke alle lærere og ansatte som har oppgaver knyttet til en aktuell elev, deltar i drøftingen av innholdet i den individuelle planen. På spørsmål om dette viser spørreundersøkelsen en del ulike oppfatninger blant lærerne. Den største gruppen med 28 %, mener det er ganske sant, mens 24 % mener det er litt sant. På bakgrunn av disse to påstandene kan en se at lærerne i mange tilfeller har tilgang til den individuelle planen, men at likevel ikke alle som burde ha hatt innsyn og innblikk i planen har det i tilstrekkelig grad.

4.3. Nytteverdi

”Hensikten er jo at en skal ha et arbeidsredskap å jobbe ut i fra” (Deltaker 2, s. 2).

Som Haug (1995) presiserer, består den største utfordringen i arbeid med individuelle opplæringsplaner i å sørge for at ideologien blir gjennomført i praksis. Ved omtale og analyse av den iverksatte planen har det vist seg at deltakerne innehar en erfaringsbakgrunn preget av

både fellestrekk og ulikheter i hvordan spesialundervisningstilbudet organiseres. Videre vil det være hensiktsmessig å se på hvilke perspektiver lærerne har på arbeid med de individuelle opplæringsplanene, for slik å belyse deres nytteverdi. Perspektiver representerer deltakernes forsøk på å gi uttrykk for hvorledes de selv mener arbeidet med de individuelle planene bør være. Spørsmålene i intervjuene ble stilt så åpne som mulig, for å ikke kun få tak i lærernes erfaringer, men også deres subjektive oppfatninger og meninger rundt dette emnet.

Samtlige deltakere ser hensikten med individuell opplæringsplan som et redskap til å kvalitetssikre undervisningen. Det stemmer overens med Nilsens (1997a) undersøkelse, som understreker opplevd nytte ved bruk av planene i det praktiske arbeid. En uttalelse fra en av lærerne beskriver opplevelsen av planen som *et hensiktsmessig verktøy*. Flere av de andre forskningsdeltakerne slutter seg til dette synet, og skildrer det på denne måten:

Jeg synes at IOP-ene er et godt arbeidsredskap for å sikre at den dekker det eleven har krav på, og at en da har et arbeidsredskap som en kan jobbe og planlegge ut ifra. (...) Ved å bruke den målrettet så vet en jo at en er tryggere over at en har gjort det en bør for akkurat den eleven, for å sikre at det blir en utvikling og at en legger løpet veldig planlagt (Deltaker 2, s. 6).

Sånn at, i alle fall hvis en følger en IOP-da, så er det i hvert fall større sikkerhet for at eleven får det en skal ha da, tenker jeg. Ja, for det er på en måte som et kart, en starter reisen ikke sant, sånn at en vet hvordan en skal navigere. Men samtidig så må en ikke se seg blind, for kanskje er utviklingen litt annerledes enn en forventet, og da kan man ikke låse seg på en IOP. (...) Så da må man bare kjøre på da, hvis eleven er motivert og vil ha mer og mer og står på, en kan ikke bare stoppe når en har passert målstreken (Deltaker 5, s. 7).

Slik ser en at lærerne i denne studien uttrykker en opplevelse av individuell opplæringsplan som et nyttig hjelpemiddel både i planlegging, organisering og gjennomføring av undervisning. Dette samsvarer med det Stangvik (2001) hevder er intensjonen med den individuelle opplæringsplanen. Samtlige informanter viser å ha positive erfaringer som tilsier at planen danner et bakteppe for pedagogisk handling, altså fungerer planen som en bevisst føring for den daglige undervisningen som gis. Uttalelsene over viser dermed at en individuell opplæringsplan fungerer som et retningsgivende dokument, som bidrar til bevisstgjøring i den daglige undervisningen.

En av de fem forskningsdeltakerne belyser imidlertid en annen faktor når det gjelder bruk av individuelle planer og kvalitetssikring av opplæringen:

Jo, jeg tenker at, jeg må uttale meg for meg selv da, at om det her dokumentet har vært der eller ikke, så tror jeg nok mye har vært likt uansett. Så klart det blir noe administrativt rundt det, men det som jeg opplever er at de dokumentene her er jo kanskje først og fremst en sånn dokumentasjon, for ettertiden. For det opplever jeg litt at det vi skriver og skal dokumentere, det gjør vi ikke fordi at det er så vanvittig nyttig i det arbeidet vi holder på med, men det kan være nyttig en dag hvis kommunen blir saksøkt for ett eller annet. Sånn at, vi bruker for mye tid på dokument, for å sikre oss sånn rettslig, sånn at det forhindrer den undervisningen vi utøver. Slik at vi bruker for lite tid på å forberede og lage god undervisning, og for mye tid på det å sikre juridisk. Så jeg tror at undervisningen kunne blitt bedre rundt omkring på skolene hvis man hadde sluppet alt ”derre” (Deltaker 4, s. 8).

Dette utsagnet støttes av to av de andre lærerne, da de uttrykker en liknende oppfatning gjennom intervjuet. Med dette som utgangspunkt kan en se at enkelte av lærerne uttrykker en viss skepsis til praksisen som utøves i arbeid med planene. Enkelte ganger får en inntrykk av at planer utarbeides som en følge av pålegg utenfra eller ovenfra. Uttalelser som ”greia er at ofte ser det veldig bra ut på papiret” (Deltaker 1, s. 6), ”i det daglige arbeidet hadde jeg jobbet på samme måte om jeg ikke hadde skrevet IOP òg, det tror jeg” (Deltaker 3, s. 6) og ”vi må være mer bevisst” (Deltaker. 4, s. 6) bekrefter dette. Dette forholdet kan ses i sammenheng med funn i Buli-Holmberg og Nilsen (2011) sin undersøkelse om kvaliteten i opplæringen, der lærerne erkjenner et klart behov for å forbedre skolens praksis, for å kunne iverksette en bedre tilpasset opplæring for den enkelte elev. Det ser ut til at forskningsdeltakeren med dette utsagnet også bekrefter Nilsens (1997a) undersøkelse, som viste at lærere la mer systematikk i å utforme planene enn i å benytte dem i sin daglige praksis. På denne måten synliggjøres ideen om at det er den iverksatte planen som er avgjørende for om eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Flere spørsmål i den kvantitative undersøkelsen kan bidra til et videre perspektiv på nytteverdien i arbeid med de individuelle opplæringsplanene. Lærerne bes ta stilling til påstanden om at effekten av spesialundervisningen er god. Her uttrykker lærerne noe ulike oppfatninger, da enkelte mener det er litt sant eller ganske sant, andre helt sant. Over 30 % av lærerne uttrykker at det er ganske sant at effekten av spesialundervisningen er god. Likevel mener kun 17 % at påstanden er helt sann. Dette kan tyde på at effekten av spesialundervisningen i mange tilfeller er god, men at den ved enkelte tilfeller ikke fungerer godt nok til å oppfylle kravene i de nasjonale styringsdokumenter. Det kvantitative materialet bekrefter videre lærerne i intervjustudiens oppfatning av individuell opplæringsplan som et hensiktsmessig verktøy. Dette forholdet ses blant annet gjennom påstandene ”IOP/deler av

IOP brukes aktivt som et arbeidsdokument” og ”IOP fungerer som et funksjonelt verktøy i den daglige undervisningen”. Når det gjelder den første uttalelsen, mener over halvparten av deltakerne at dette stemmer godt overens med praksis. Ved påstanden om planen fungerer som et daglig, funksjonelt verktøy, mener 74 % at dette er sant eller mer. Likevel svarer kun 10 % av lærerne at dette er helt sant. Dette resultatet kan nok forklares ved at flere av lærerne har et ønske om å benytte de individuelle planen i sin daglig praksis, men at det i enkelte tilfeller er vanskelig å få omsatt intensjonen til pedagogisk handling, blant annet på grunn av manglende ressurser. Således vil ikke planene til enhver tid fungere som et funksjonelt verktøy, noe som kan stemme godt overens med funn i det kvalitative materialet.

4.4. Behovet for ressurser

”Ressurser, ressurser og ressurser, fra A til Å” (Deltaker 1, s. 11).

For å skape best mulig kvalitet i spesialundervisningen, pekes det i oppgavens teoretiske forankring på nødvendige forhold som bør være til stede. Gjennom analyse av datamaterialet avdekkes spesielt to forhold som er representative for deltakernes uttalelser, nettopp tilgjengeligheten til spesialpedagogisk kompetanse og tilstrekkelig tidsressurs. Dette omhandler i hovedsak de rammefaktorer som påvirker lærerens virksomhet når en skal tilrettelegge et så godt opplæringstilbud som mulig for elevene. I datamaterialet omtaler lærerne blant annet økonomiske ressurser, tid, materiale og personale som nødvendige behov. I tillegg utgjør lærerens personlige egenskaper og ferdigheter en viktig faktor, med tanke på muligheten til å realisere egne ambisjoner eller ytre krav. Dette kan relateres til Sjøvoll (1999) sin studie, der det hevdes at oppmerksomheten først og fremst rettes mot de ytre vilkårene for opplæringen. En slik tendens kan en også se i deler av denne studiens materiale. Samtlige av deltakerne uttrykker ressurser som en utfordring i arbeidet med de individuelle opplæringsplanene, der spesielt tre av forskningsdeltakerne tillegger ressursbruk mye oppmerksomhet gjennom store deler av intervjuet.

Behovet for ressurser handler i denne sammenheng om hvordan en vurderer betingelsene for arbeid med individuelle opplæringsplaner. Gjennom intervjuene viser det seg at alle de fem lærerne angir *tid* som en betingelse for at arbeid med planene skal kunne imøtekomme krav fra nasjonale styringsdokumenter i praksisfeltet. En av deltakerne beskriver det slik:

”Rammen er jo tid, og når det ikke er tid, da er det ikke noe en kan gjøre noe med” (Deltaker 4, s. 3). En av de andre lærerne utdyper utfordringen ved tidsressursen slik:

(...) hovedutfordringen er jo tid da, ikke sant. Og om du har ekstra ressurser så er det jo òg et tidsproblem, for det er jo så mye en skal lære på en måte, og det går ikke alltid så fort som en tenker da, i alle fall er det noe som stresser meg litt da (Deltaker 1, s. 9).

Når det gjelder tidsressursen ser en altså at samtlige deltakere opplever det som en utfordring å finne tilstrekkelig tid til å gjennomføre og følge opp det som står i planen, og det nasjonale styringsdokumenter stiller krav om. Det uttrykkes en felles enighet blant deltakerne om et behov for flere ressurser, for å kunne gi hver enkelt elev et bedre opplæringstilbud. En av deltakerne kommer med et utsagn som er oppsummerende for denne oppfatningen: ”Hadde man hatt mer ressurser, så hadde man fått mer oppfølging” (Deltaker 3, s. 3).

Flere av deltakerne oppgir også personressursen som en utfordring når det gjelder arbeid med individuelle opplæringsplaner. De tre skolene er noe ulikt organisert når det kommer til fordeling av personressurser. Gjennom intervjuene kommer det frem at kun én av de tre skolene operere med spesialpedagogisk koordinator ved skolen. Alle skolene uttrykker imidlertid at de har tilgang til spesialpedagog eller lærer med spesialpedagogisk kompetanse, men da i ulik grad. I samtale om betingelser som ligger til grunn for å benytte de individuelle opplæringsplanene, uttaler en lærer:

Ressurser - det er et ressurs spørsmål, rett og slett. Selvfølgelig er det ikke bare å tilføre folk da, det må jo folk med kompetanse og som har greie på det dem holder på med, selvfølgelig. Men det mener jeg er alfa omega det (Deltaker 1, s. 5).

Denne beskrivelsen er gjennomgående for flere av uttalelsene til lærerne. Personressursen er således et vesentlig element i struktureringen av lærernes arbeid, noe en kan se uttrykt ved flere anledninger: ”det er jo litt personavhengig” (Deltaker 5, s. 5), ”alle sammen er jo dugelig, men det handler om kompetanse da” (Deltaker 3, s. 8) og ”det er jo dager der det er dårlig med ressurser, og folk er syke og sånn, så får man jo ikke fulgt opp på samme måte” (Deltaker 3, s. 3). Et utspill fra en annen deltaker bringer et interessant moment frem i lyset når det gjelder tilgangen til spesialpedagogisk ressurs:

Jeg tror det at når en på en måte har en spes.ped.koordinator da, det synes jeg er kjempeviktig. Så om det dukker opp noen spørsmål, ikke sant, om både det ene eller det andre, som du på en måte kan spørre om (...). Også er det på en måte en person du kan rådføre deg med, og en person som har en del erfaring. Så det er kjempeviktig, slik at det ikke blir alt for mye slik at vi allmennlærerne skal gå inn som noen spes.ped.ressurser (Deltaker 5, s. 9).

Gjennom dette utsagnet er det mulig å skimte en positivt innstilt holdning til tilgang til og bruk av spesialpedagogisk koordinator. Ingen av de andre deltakerne gir uttrykk for noe liknende, som nok henger sammen med at de ikke har liknende erfaring med organisering av den spesialpedagogiske ressursen. Elfström (2005) mener at det kreves en bevisst refleksjon rundt egen praksis for at arbeid med planene skal kunne fungere hensiktsmessig for elevene. Og nettopp det er et forhold som her gjør seg gjeldende, da sitatet over viser en lærer som ser verdien av å benytte andre kompetanser i sin yrkesrolle, for å på den måten sikre en trygg tilnærming til kunnskap og læring hos hvert enkelt barn. Sett i et slik lys kan det være rimelig å anta at erfaringsutveksling blant kolleger i kommunen ville vært hensiktsmessig, for å på den måten ivareta skolens kollektive ansvar for utvikling av skolen som lærende organisasjon.

Én av lærerne forteller at han i enkelte situasjoner opplever å bli stilt overfor utfordringer som han selv ikke mener å inneha god nok kompetanse på:

(...) slik at det ikke blir alt for mye, slik at vi allmennlærerne skal gå inn som spes.ped.ressurser. For ja, på noen biter, vi kjenner jo eleven godt ikke sant, men det å drive et faglig og godt arbeid i forhold til tilrettelegging, strukturert spes.ped.arbeid, der må det fagfolk inn (Deltaker 5, s. 9).

Lærerne fremhever gjennom liknende bemerkninger at de innser viktigheten og nødvendigheten av å ha et nettverk rundt seg i arbeidet, der en er en del av et profesjonelt fellesskap som skaper rom for samarbeid og refleksjon. Det ser således det ut til at lærerne bekrefter Wiiks (2002) undersøkelse, som hevder at ulike skoler tar i bruk ulik praksis i tilbudet som gis, samt at det i flere tilfeller er behov for kompetanseheving blant skolens personale. Samtidig er dette i tråd med Stortingsmelding 30 (2003-2004), idet den synliggjør nødvendigheten av kompetente lærere for at iverksatte tiltak skal kunne virke etter sin hensikt (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Det er nok slik at kontaktlærerne ser samarbeidsbehovet, men de er samtidig klar over at slike arbeidsformer krever sitt, spesielt når det gjelder tidsbruk. Likevel opplever de nytte av å arbeide med andre samarbeidspartnere, noe som kan være inspirerende, motiverende og stimulerende, til tross for

at det tar tid. Forskningsdeltakernes uttalelser reflekterer det forhold at arbeid med de individuelle opplæringsplanene forutsetter både mer og bedre samarbeid mellom dem som deltar i undervisningssituasjonen. Ved å legge bedre til rette for tettere samarbeid mellom kontaktlærer, faglærer, assistent og spesiallærer, vil en legge til rette for å ivareta elevens helhetlige opplæringstilbud.

Datamaterialet viser videre at det ved alle de tre skolene ved flere tilfeller tas av spesialundervisningsressursen, for å dekke behov ved det ordinære opplæringstilbudet. Noen uttalelser som kommer til uttrykk er blant annet ”(...) vikartimer blir tatt av spesialundervisningen” (Deltaker 1, s. 6), ”(...) så da må man ta det man har, og da er det ofte at en må ta av dem som har spesialundervisning da” (Deltaker 4, s. 6) og ”(...) sånn at de elevene som har vært med spes.ped.lærer har mistet noe i forhold til det de har hatt før, det er det ikke noe tvil om heller” (Deltaker 5, s. 5). Lærernes oppfatninger og uttalelser tyder på at en ikke i tilstrekkelig grad greier å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever, da elevens lovpålagte krav til tiltak ikke kan garanteres utført i praksis. På denne måten streber skolen til enhver tid etter å ivareta Melding til Stortinget 18 (2010-2011) sitt mål om å iverksette planlagte tiltak, for at elevene skal oppnå et best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Gjennom de kvantitative resultatene kan en bekrefte flere av funnene gjort i den kvalitative studien. Når det gjelder forskningsdeltakernes uttrykte behov for ressurser, kan en skimte noe ulike oppfatninger når det kommer til behovet for spesialpedagogisk kompetanse på veien mot en tilpasset opplæring for *alle*. Ved påstanden om at tilpasset opplæring i klassen for alle elever vil kreve spesialpedagogisk kompetanse, viser spørreundersøkelsen at 70 % av lærerne mener dette er litt sant eller mer, mens kun 12 % mener dette er helt sant. Et flertall av lærerne gir altså uttrykk for at de ser behovet for spesialpedagogisk kompetanse. Likevel kan resultatet nok tyde på at lærerne har ulik oppfatning av i hvor stor grad en som lærer har kompetanse til å tilrettelegge opplæringen, uten spesialpedagogisk bakgrunn.

Det kvantitative materialet viser videre forhold knyttet til personressursen. Deltakerne ble stilt overfor påstanden om spesialundervisningen kun skal gjennomføres av lærere med spesialpedagogisk tilleggsutdanning. Resultatet viser delte meninger blant deltakerne, da 45 % mener det er litt sant eller ganske sant, mens 16 % mener det er nesten helt usant. 28 % av deltakerne mener det er litt usant. Lærerne kan ha blitt i tvil om begrepsinnholdet i

påstanden, der enkelte kan ha tenkt på hva som bør gjøres, mens andre kan ha tenkt på hva som konkret gjøres i dagens praksis. Lærernes svar kan derfor være preget av deres forståelse av påstanden. Likevel kan en ut ifra dette resultatet spore en viss ubalanse med funn i det kvalitative materialet i studien, som forteller oss at både kontaktlærere og faglærere uten spesialpedagogisk tilleggsutdanning gjennomfører spesialundervisning, samt assistenter i noen tilfeller. En annet påstand kan utdype denne ubalansen noe. Når det gjelder påstanden om at mye av spesialundervisningen gis av assistenter, mener kun 29 % av deltakerne at det er litt sant. Godt over halvparten av lærerne mener dette utsagnet ikke er helt sant, og 26 % mener at det er nesten helt usant. Et slikt resultat viser at flesteparten av lærerne ikke erfarer at mye av spesialundervisningen gis av assistenter, men likevel at noe av tilbudet gis ved hjelp av assistentbruk. Dette stemmer godt overens med erfaringene fra det kvalitative materialet. Denne studiens resultater skiller seg dermed noe ifra Riksrevisjonens (2011) funn, som viser en klar økning i assistentbruk ved gjennomføring av spesialundervisning, der 50 % av elevene som mottar spesialundervisning er tildelt timer med assistent.

Ved intervjuene kom det frem at enkelte lærere opplevde å ikke inneha den nødvendige kompetansen for å kunne legge til rette for tilpasset opplæring for alle elever. Dette var en påstand som lærerne også ble stilt overfor i spørreundersøkelsen. Når det gjelder påstanden om at de har tilstrekkelig kompetanse som lærere, mener 46 % at det er ganske sant. Samtidig gir kun 11 % uttrykk for at det er helt sant, noe som kan tyde på at lærerne i mange tilfeller opplever sin kompetanse som god nok, men at de også stilles overfor situasjoner der det er behov for en større kompetanse enn det en som lærer innehar. En kan dermed også gjennom det kvantitative materialet se at det er uttrykt et større behov for kompetanseheving blant personale. Deltakerne ble videre spurt om de mener deres egen skole har den nødvendige spesialpedagogiske kompetansen. Her viser resultatene at godt over halvparten av deltakerne mener de til en viss grad har tilgang til den nødvendige kompetansen. Samtidig uttrykker omtrentlig ¼ av deltakerne behov for bedre spesialpedagogisk tilbud ved sin skole. Lærerne ble i tillegg spurt om de synes de har de nødvendige ressurser for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elever i klassen, der 65 % svarte at det er litt sant eller mer. På den annen side mener kun 3 % at det er helt sant, og 35 % mener det er litt usant. Disse påstandene gir grunnlag for å anta at skolene ikke innehar tilstrekkelig kompetanse for å imøtekomme den enkelte elevs behov. Likevel mener et stort flertall at de nødvendige ressurser er til stede. En kan da stille seg spørsmål om den tilgjengelige kompetansen blir hensiktsmessig benyttet.

5. Sammenfattende diskusjon og avsluttende kommentar

5.1. Sammenfatning av studiens kjerne kategorier

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere imøtekommer kravet om individuelle opplæringsplaner fra nasjonale styringsdokumenter i sin praksis. I forskningsarbeidet har fokuset vært rettet mot implementeringsarbeidet med de individuelle planene, der oppmerksomheten har vært myntet på det praksisfeltet faktisk kan fortelle oss. Innsamlingen av data er således gjennomført i nær kontakt med praksisfeltet, der det er nytt materiale fra skolen og dens klasserom. Resultatene har blitt presentert med utgangspunkt i læreren sitt ståsted, der hans erfaringer, oppfatninger og perspektiver er forsøkt løftet frem. Forskningsspørsmålet er forsøkt svart på ved hjelp av to ulike perspektiv (Andersen, 1997). På den ene siden ifra et innenifra-perspektiv, der lærernes egne erfaringer og betraktninger har blitt løftet frem. På den annen side ifra et utenifra-perspektiv, hvor en har sett lærernes praksis i lys av utdanningspolitiske retningslinjer og nasjonale styringsdokumenter.

Gjennom denne studien har en sett at arbeid med å legge til rette for tilpasset opplæring for elever med særskilte behov er en omfattende oppgave for den enkelte skole og lærer. Den individuelle opplæringsplanen vil til enhver tid måtte tilpasses gjeldende nasjonale styringsdokumenter, og det er med dette pålagt den enkelte skole og lærer et omfattende ansvar for å planlegge og gjennomføre opplæringen i samsvar med elevens evner og forutsetninger. Det er således nødvendig å vurdere hvordan lærere *i praksis* arbeider med den individuelle planen, da Nordahl og Overland (1999) hevder at den største utfordringen når det gjelder tilpasset opplæring er å sørge for at ideologien og den vedtatte politikken blir gjennomført i praksis. Gjennom analyse av studiens datagrunnlag er det til en viss grad mulig å se hvordan lærerne imøtekommer de ytre krav. Opplæringsloven viser gjennom kapittel 5 og § 5-1 retten til spesialundervisning, og dermed også kravet om å utarbeide individuell opplæringsplan. Ut ifra lærernes egne ytringer og erfaringer, har jeg fått innblikk i både planenes mål, innhold og gjennomføring. Gjennom lærernes delte erfaringer og perspektiver, får jeg inntrykk av at de i stor grad imøtekommer kravet i § 5-1, om at ”planen skal vise mål for og innholdet i opplæringen og hvordan den skal drives” (Opplæringslova, 1998).

Utdanningsdirektoratet (2009) trekker ved flere anledninger frem det som kan omtales som spesialundervisningens kjerne, nettopp at opplæringen til enhver tid skal ta utgangspunkt i den enkelte elev. Lovfestet gjennom opplæringslovens § 1-3, er dette et forhold en som skole til enhver tid må arbeide for å etterfølge. Forskningsdeltakerne i denne studien imøtekommer til en viss grad formålsparagrafens krav, idet de vier den enkelte elevs behov spesiell oppmerksomhet. Grunnlaget for den opplæringen som planlegges i den individuelle opplæringsplanen ser dermed ut til å være tydelig individrettet. Likevel har analysene i denne studien vist at deltakerne ikke i alle tilfeller greier å imøtekomme et slikt krav, da det blant annet har vist seg at spesialundervisningstilbudet har blitt erstattet av tilbud i den ordinære undervisningen. Når det gjelder planens mål om å omfatte den totale opplærings situasjonen, er lærerne kommet langt på vei. Gjennom analysen ser en at praksis vektlegger en sterk samordning mellom den individuelle plan og klassens plan. I avveiningen mellom hensynet til individuelle behov og fellesskapet, er det likevel de individuelle behov som viser seg å bli avgjørende for graden av samordning. Det er nettopp en individuelt tilpasset opplæring innholdet i en individuell opplæringsplan skal sikre, og lærerne viser således at de arbeider for å ivareta målet med planen.

Nordahl og Hausstätters (2009) rapport hevder at det ofte ikke er mulig å oppnå hensikten med de individuelle opplæringsplanene, på grunn av manglende ressurser. Et liknende forhold kan nok skimtes gjennom denne studiens funn, da lærerne uttrykker behov for økte ressurser, for å kunne imøtekomme kravet om tilstrekkelig tilrettelagt opplæring til hver enkelt elevs behov, ut over det som gis i dag. Til tross for dette gis det i denne studien klare signaler på at lærerne ser behovet for jevnlig oppdatering av sin kompetanse, for å kunne mestre de krevende oppgavene de stilles overfor, og for å møte forberedt til morgendagens krav til skolen. Det kan således tyde på at de nasjonale retningslinjene som stilles til skolen utenifra, ikke samsvarer med kapasiteten skolen innehar i praksis. Med dette som bakgrunn, vil lærerne naturlig nok stilles overfor en utfordrende oppgave, idet de trekkes mellom de ytre skolepolitiske krav og det praksisfeltet faktisk byr på. Det kan dermed stilles spørsmålsteget ved at det vies så mye tid til utarbeidelse av planene, med blant annet omfattende utredning og detaljert planlegging, om det ikke er ressurser nok til at planene benyttes i den daglige opplæringen eleven mottar.

Med studiens materiale som bakgrunn, kan en se at bruk av individuelle opplæringsplaner utgjør et viktig grunnlag for at elever med særskilte behov får en opplæring tilpasset sine

evner og forutsetninger. Individuelle opplæringsplaner viser seg således å være velegnede hjelpemidler for å sikre god kvalitet i spesialundervisningen. Imidlertid forutsetter dette flere faktorer som må koordineres i tilstrekkelig grad i den daglige praksis. En kan samlet sett se at det oppleves som at lærernes arbeid med gjennomføring av spesialundervisning dels er preget av at en forsøker å leve opp til det nasjonale retningslinjer krever, men samtidig et erkjent behov for å forbedre implementering av planene, for å få omsatt helhetlig intensjon til handling. Den individuelle opplæringsplanen ser i min studie ut til å være et praktisk redskap for lærere i arbeidet for å realisere ambisjonen om inkludering, likeverdighet og tilpasset opplæring som bærende prinsipper for opplæringen.

5.2. Forskningsmessige implikasjoner

På bakgrunn av resultatene i denne studien kan en se at en befinner seg i et felt med behov for videre forskning, hvor flere forhold krever nærmere undersøkelse. Det praktiske arbeidet med individuelle opplæringsplaner berører ulike parter, og bør derfor bli belyst og forstått ifra flere hold. I denne studien har perspektiver og erfaringer i arbeid med individuelle opplæringsplaner blitt belyst ut ifra lærernes synsvinkel. For å skape et mer helhetlig perspektiv, ville det vært interessant å fått innblikk i blant annet elevenes opplevelse av situasjonen, som kunne dannet et rikt tilskudd til studiens drøftinger. I forlengelsen av denne studien kunne det videre vært av interesse å stille mer åpne spørsmål til feltet, for å få belyst kvaliteten på spesialundervisningen som helhet.

I og med at jeg henvendte meg til et relativt lite utvalg forskningsdeltakere, er det ikke mulig å generalisere funnene i denne studien. Det har heller ikke vært formålet med studien, men snarere ved noen eksempler å belyse essensen i arbeidet med individuelle opplæringsplaner som fenomen. Jeg regner det likevel som sannsynlig at forskningsdeltakernes beskrivelse av egne erfaringer og opplevelser kan gi grunnlag for gjenkjenning av andre, i tilnærmet like situasjoner. I forkant av forskningsprosessen håpet jeg å komme frem til resultater som var egnet for refleksjon, og som videre kunne peke på mulige forbedringer ved arbeidet med planene i den studerte kommunen. Jeg håper således at funnene i studien kan være et bidrag i så måte.

Arbeid med individuelle opplæringsplaner spenner fra beskjeden tilpasning av klassens opplæringstilbud i enkelte tilfeller, til meget omfattende særskilt tilrettelegging av opplæringen i andre. En kan se at byråkratiet har bruk for planene av administrative og organisatoriske årsaker, mens den enkelte skole og lærer benytter planene av pedagogiske grunner. Hvordan systemet med individuelle opplæringsplaner faktisk fungerer i forhold til de kravene som stilles til opplæringen, er fortsatt ikke tilstrekkelig utredet. Den informasjonen som er tilgjengelig kan likevel tyde på at slike planer kan ha en viss positiv effekt på tilpasningen av opplæringen.

”Gode verktøy gjør ingen til god lærer, men en god lærer gjør god bruk av verktøyene”

(Eleanor Doan, f. 1918, d. ----).

Litteraturliste

- Aarnes, A. (2000). *Informasjonshäfte om individuelle opplæringsplaner (IOP). For foreldre, elever, lærlinger og lærekandidater*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Aarnes, A. (2008). *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Andersen, P. Ø. (1997). Meningsfylt praksis, kompetanse og profesjonalisme. I D. Cecchin & E. Sander (Red.), *Pedagogens kompetanser* (s. 102-116). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., 1. oppl.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2011). Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 76 (1), 50-64.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan* (Individ, omvärld och lärande/Forskning nr. 26). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Engelsen, B. U. (2009). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*.
New York: McGraw-Hill Book Company.
- Groven, B. (1995). Nyttverdi av individuelle læreplaner. Hvem har bruk for et omfattende dokument? *Spesialpedagogikk*, (7), 3-7.
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (Vol. 6). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (Red.) (1995). *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holst-Jæger, J. E. (2010). Arbeid med individuelle opplæringsplaner. Erfaringer fra et innovasjonsarbeid for å bedre kvaliteten i spesialundervisningen. *Skolepsykologi*, (3), 61-70.
- Illeris, K. (2012). *Læring* (1. utg., 1. oppl.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo: Læringscenteret (LS).
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode*

- læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.* (Meld. St. 18 2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen.* (Meld. St. 20 2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode.* Lund: Studentlitteratur.
- Monsen, L. (1995). *Evaluering av individuelle opplæringsplaner i Oppland* (Delrapport nr. 1). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring. (2013, 22. mars). *Læring.* Hentet 24.04. 2013, fra <http://mestring.no/laerings-og-mestringstjenester/laering-og-mestring/laering/>
- Nilsen, S. (1997a). *Individuelle opplæringsplaner – utbredelse, innhold og kvalitet. Analyse av kartleggingsdata fra skoler og kommuner og av kommunale maler og retningslinjer*, (2). Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nilsen, S. (1997b). *Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner. En intervjuundersøkelse*, (5). Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (Rapport nr. 2). Hedmark: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1999). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i*

- en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven* (2. utg., 3. oppl.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *LOV 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2000). *Læring. Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksrevisjonen. (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. (Dokument 3:7 2010-2011). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøvoll, J. (1999). *Rom for alle – syn for hver enkelt. Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole* (Doktoravhandling, Luleå tekniska universitet, Sverige). Luleå: Universitetstrykkeriet.
- Skolverket. (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Fryklunds: Skolverket.
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Stake, R. E. & Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7 (1), 1-12.
- Stangvik, G. (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Technique*. London: Sage Publications.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.)

- Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomson, C. & Rowan, C. (1995). *Individual Education Plans in New Zealand Schools*.
Wellington: Wellington College of Education.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg., 1. oppl.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006* [LK06]. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*.
(St.meld. nr. 30 2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005a). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* (Rapport 3/2005). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005b). *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova*. (Ot. prp. nr. 57 2004-2005). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vallberg, R. A.-C. & Månsson, A. (2006). Individuelle utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning & demokrati*, 15 (3), 31-60.
- Wiik, L. (2002). *Prosjekt spesialundervisning. Ringsaker kommune* (Rapport 08/01).
Notodden: Telemarksforskning.
- Wilson, D. (2010). Individuelle opplæringsplaner. I D. Wilson, R. S. Hausstätter & B. Lie, *Spesialundervisning i grunnskolen* (s. 39-50). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Prosjektgodkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Vedlegg 2 - Forespørsel og samtykkeerklæring rektor

Vedlegg 3 - Forespørsel og samtykkeerklæring lærere

Vedlegg 4 – Forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelse

Vedlegg 5 – Intervjuguide

Vedlegg 6 – Kvantitativt materiale

Vedlegg 7 – Analyseprosessen

Vedlegg 1 – Prosjektgodkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Per Egil Mjaavatn
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Harald Hårlagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 11.03.2013

Vår ref: 32972 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 28.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32972	<i>Læreres praksis ved bruk av individuelle opplæringsplaner - en intervjustudie fra tre ulike skoler</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Egil Mjaavatn</i>
Student	<i>Anne Kvam</i>

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, eventuelle 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 <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. 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, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anne Kvam, Vestre Moholt-tun 13, 7048 TRONDHEIM

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32972

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet mottatt 28.02.2013 tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, så fremt veilederens navn og kontakinformasjon tilføyes.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2 – Forespørsel og samtykkeerklæring rektor

Trondheim 28.01.2013.

Anne Kvam
Vestre Moholt-tun 13
7048 Trondheim

Til rektor ved skole.

Forespørsel om forskningsdeltakere i intervjuundersøkelse i kommune

Som en del av masterstudiet i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet skal jeg utføre et forskningsarbeid som skal danne grunnlag for masteroppgaven. Som kjent pågår det et samarbeid mellom kommune og NTNU angående et forskningsprosjekt om kvaliteten på skolens undervisning. Som en del av dette prosjektet ønsker jeg å studere læreres bruk av individuelle opplæringsplaner (IOP) i deres hverdagslige praksis. Som utdannet allmennlærer har jeg observert og erfart at det legges ned et relativt stort arbeid i utforming av individuelle opplæringsplaner, mens arbeidet med implementering av planene synes mer uklart. Videre har jeg erfaring med at planene i mange tilfeller ikke brukes slik de er tiltenkt, det vil si som mål og arbeidsredskap for barn med spesielle behov. Dette fremmer viktigheten av å studere hva som kommer ut av arbeidet med de individuelt rettede planene, for å kunne kvalitetssikre at intensjonene i lov- og regelverket blir fulgt opp, og at barna får den spesialpedagogiske hjelpen de har behov for, og en lovfestet rett til.

Prosjektets foreløpig forskningsspørsmål er: *Hvordan imøtekommer lærere kravet om individuelle opplæringsplaner fra lov- og regelverk i sin praksis?*

Her ønsker jeg å se på hvordan lærere lykkes i sitt arbeid med å gå fra ideologi til pedagogisk praksis, hvor hovedfokuset for undersøkelsen rettes mot forholdet mellom intensjon og det praksisfeltet faktisk kan fortelle oss.

Jeg planlegger en kvalitativ undersøkelse med intervju av lærere som hovedmetode. I tillegg vil min studie ha innslag av noen få spørsmål stilt i en større kvantitativ undersøkelse i regi av NTNU. Til den kvalitative delen av studien søker jeg forskningsdeltakere som kan bidra med datamateriale til prosjektet. I forbindelse med prosjektet vil tre skoler i kommune delta, der hver av de tre skolene blir representert ved to lærere fra 7.trinn. Som deltakere ønsker jeg en gruppe som er nogen lunde lik, og har derfor satt opp to kriterier som bør oppfylles:

- Minimum to elever med IOP i sin klasse.
- Utdanning av høyere grad, da enten høgskole- eller universitetsutdanning.

For å kunne gjennomføre denne undersøkelsen ber jeg dermed om tillatelse til å gjennomføre intervju av i alt to lærere ved 7.trinn ved din skole. Videre ønsker jeg at du som rektor håndplukker *alle* de lærerne ved 7.trinn på din skole som svarer til de to kriteriene, før jeg til slutt vil ta i bruk en tilfeldig utvelgelse av to av disse.

Når resultatene på undersøkelsen foreligger vil ikke navn på skole/lærer eller opplysninger som gjør at skole/lærer kan identifiseres offentliggjøres. Deltakelse i prosjektet er frivillig, og man kan trekke seg fra prosjektet så lenge det pågår uten å måtte oppgi noen grunn. Vennligst fyll ut slippen nedenfor, for å gi tillatelse til prosjektet.

Håper på positiv respons, og tar gjerne i mot spørsmål dersom noe er uklart.

Med vennlig hilsen

Anne Kvam

**Jeg gir med dette tillatelse til at
kan delta i forskningsprosjektet.**

Rektors underskrift

Vedlegg 3 – Forespørsel og samtykkeerklæring lærere

Trondheim 28.01.2013.

Anne Kvam
Vestre Moholt-tun 13
7048 Trondheim

Til lærere ved 7. trinn på de aktuelle skolene.

Forespørsel om forskningsdeltakere i intervjuundersøkelse i kommune

Som en del av masterstudiet i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet skal jeg utføre et forskningsarbeid som skal danne grunnlag for masteroppgaven. Som kjent pågår det et samarbeid mellom kommune og NTNU angående et forskningsprosjekt om kvaliteten på skolens undervisning. Som en del av dette prosjektet ønsker jeg å studere læreres bruk av individuelle opplæringsplaner (IOP) i deres hverdagslige praksis. Som utdannet allmennlærer har jeg observert og erfart at det legges ned et relativt stort arbeid i utforming av individuelle opplæringsplaner, mens arbeidet med implementering av planene synes mer uklart. Videre har jeg erfaring med at planene i mange tilfeller ikke brukes slik de er tiltenkt, det vil si som mål og arbeidsredskap for barn med spesielle behov. Dette fremmer viktigheten av å studere hva som kommer ut av arbeidet med de individuelt rettede planene, for å kunne kvalitetssikre at intensjonene i lov- og regelverket blir fulgt opp, og at barna får den spesialpedagogiske hjelpen de har behov for, og en lovfestet rett til.

Prosjektets foreløpig forskningsspørsmål er: *Hvordan imøtekommer lærere kravet om individuelle opplæringsplaner fra lov- og regelverk i sin praksis?*

Her ønsker jeg å se på hvordan lærere lykkes i sitt arbeid med å gå fra ideologi til pedagogisk praksis, hvor hovedfokuset for undersøkelsen rettes mot forholdet mellom intensjon og det praksisfeltet faktisk kan fortelle oss.

Jeg planlegger en kvalitativ undersøkelse med intervju av lærere som hovedmetode. I tillegg vil min studie ha innslag av noen få spørsmål stilt i en større kvantitativ undersøkelse i regi av NTNU. Til den kvalitative delen av studien søker jeg forskningsdeltakere som kan bidra med datamateriale til prosjektet. I forbindelse med prosjektet vil tre skoler i kommune delta, der hver av de tre skolene blir representert ved to lærere fra 7.trinn. Intervjuet vil ha et omfang på ca. 45 minutter, og lydbåndopptaker vil bli benyttet.

For å kunne gjennomføre denne undersøkelsen spør jeg dermed om du som lærer ønsker å delta i dette prosjektet.

Når resultatene på undersøkelsen foreligger vil ikke navn på lærer eller opplysninger som gjør at lærer kan identifiseres offentliggjøres. Deltakelse i prosjektet er frivillig, og man kan trekke seg fra prosjektet så lenge det pågår uten å måtte oppgi noen grunn. Etter prosjektslutt vil alle opplysninger knyttet til prosjektet slettes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennligst fyll ut samtykkeerklæringen nedenfor, for å samtykke at du ønsker å delta i prosjektet.

Håper på positiv respons, og tar gjerne i mot spørsmål dersom noe er uklart.

Jeg kan nås via telefon eller mail:

95 02 52 10

anne_kvam@hotmail.com

Veileders kontaktinformasjon:

Per Egil Mjaavatn

73 59 81 03

per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no

Med vennlig hilsen

Anne Kvam

Samtykkeerklæring ved innsamling av datamateriale i kommune

Prosjektleder : Anne Kvam
Vestre Moholt-tun 13
7048 Trondheim

Formål : Å undersøke hvordan lærere imøtekommer kravet om individuelle opplæringsplaner fra lov- og regelverk i sin praksis.

Jeg er kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan be om å få slettet de opplysninger og uttalelser som kan knyttes opp i mot min personlighet.

Jeg samtykker med dette at jeg ønsker å delta i prosjektet.

Sted, dato

Forskningsdeltakers underskrift

Vedlegg 4 – Forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelse

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Pedagogisk institutt



Til lærere og assistenter i skolene i kommune

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Pedagogisk institutt ved NTNU vil i samarbeid med kommune gjennomføre et forskningsprosjekt om kvaliteten på skolens undervisning, med særlig vekt på forholdet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Prosjektet gjennomføres av tretten masterstudenter og tre forskere ved NTNU i tett samarbeid med kommunen. Som en del av prosjektet ønsker vi at alle lærere og assistenter fyller ut et spørreskjema. Elevene fra og med 4. klasse vil også fylle ut et skjema. I tillegg vil vi intervju noen utvalgte lærere og elever. Disse vil få egen forespørsel om deltakelse. Dette informasjonsskrivet gjelder derfor bare spørreskjemaet.

Spørreskjemaet skal fylles ut elektronisk. Skolen har en kontaktperson som vil motta informasjon om hvordan en konkret skal gå fram for å fylle ut skjemaet, som vil ta maks 30 minutter å fylle ut. Datainnsamlingen skal gjennomføres i løpet av ukene 6 og 7. Det vil bli stilt tid til rådighet innenfor arbeidstiden. På skjemaet ber vi deg om å ta stilling til påstander som handler om tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning. I tillegg ønsker vi dine vurderinger av effekten av ulike tiltak i klassen din.

Du skal ikke oppgi navnet ditt, men vi ønsker at du forteller hvilken skole du jobber på og hvilken klasse du enten er kontaktlærer i, eller har de fleste av timene dine i. Dette gjør du ved å oppgi skolen og klassens nummer på skjemaet. Kontaktpersonen på skolen har oversikt over numrene til skolen og de ulike klassene. Grunnen til at vi ønsker disse opplysningene er at vi skal se svarene fra deg som lærer i relasjon til hva elevene svarer.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det er frivillig å svare på skjemaet, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn til dette. Vi håper likevel så mange som mulig vil delta, dette er avgjørende for å få et best mulig bilde av situasjonen.

Om du skulle ha spørsmål til undersøkelsen kan de rettes til en av oss to som er oppgitt nederst i brevet.

Med vennlig hilsen

Per Frostad
Professor/Pedagogisk institutt
per.frostad@svt.ntnu.no
73551151

Per Egil Mjaavatn
Førsteamanuensis/Pedagogisk institutt
per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no
73598103

Vedlegg 5 – Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

- Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn og erfaring fra praksisfeltet?

Perspektiv

- Hva legger du i begrepene *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning*?
- Fortell litt om hva du opplever som hensikten med en individuell opplæringsplan?
- Hva mener du en individuell opplæringsplan har å si for den pedagogiske praksisen?
- Hva føler du skal til for å gjennomføre en god og hensiktsmessig individuell opplæringsplan – oppnå en vellykket implementering?
- Kan du ut i fra ditt ståsted gi eksempel på situasjoner du har opplevd som vellykket når det gjelder bruk av individuelle opplæringsplaner – hva ble gjort her?

Bruk og gjennomføring av individuelle opplæringsplaner

- Hvilke betingelser mener du bør ligge til grunn for å kunne benytte de individuelle opplæringsplanene i praksis?
- Hva gjøres for å omsette plandokumentet til pedagogisk praksis?
- Hvordan benytter du individuelle opplæringsplaner i din daglige undervisning?
- Hvordan samordnes de individuelle planene med klassens plan?
- Er det noe i undervisningssituasjonen som har vært til hinder for å gjennomføre det som står i plandokumentet?
 - Kom det i konflikt med organisering av arbeidet?
 - Evt. hvordan, og hva ble gjort konkret for å komme seg over hindrene?
- Hva blir gjort for å følge opp at undervisningen skal bli gjennomført etter planen? Iverksettes noen tiltak, evt. hvilke?
- Hvilke erfaringer har du når det gjelder å oppnå målene som er satt i de individuelle opplæringsplanene?
- Hvordan vurderer du det faglige og sosiale utbyttet av undervisningen for elever som har individuelle opplæringsplaner?
 - I hvilken grad oppfatter du da at elever som i din klasse mottar spesialundervisning er inkludert i klassefelleskapet?

Deltakere og differensiering

- Hvem deltar i *utforming* av de individuelle opplæringsplanene?
- Kan du kommentere/fortelle om ansvarsfordelingen i forhold til den daglige bruken av individuelle opplæringsplaner?
- Hvem deltar i *iverksettelsesfasen* av de individuelle opplæringsplanene?
 - På hvilken måte deltar eleven selv i arbeidet med sin individuelle opplæringsplan?
 - På hvilken måte deltar foreldrene i arbeidet med den individuelle opplæringsplanen?
- Ulikt behov krever ulik tilnærming – Hva tenker du om det?
 - På hvilken måte ivaretas denne differensieringen?
- Hva oppfatter du som utgangspunktet for å gi elever individuell opplæringsplan?
 - Eksempelvis vil et blindt barn ha behov, hva med gråsoneelevne?
- Har kommunen en mal for individuelle opplæringsplaner?
 - Hvordan opplever du og hvilke erfaringer har du eventuelt med denne malen?
 - Benytter du deg av denne?
 - Hvis ja, på hvilken måte?

Oppfatning

- Utdanningsdirektoratets rapport *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (Nordahl og Hausstätter, 2009) uttaler:

”Sakkyndig vurdering og IOP blir i flere tilfeller administrative dokumenter som ikke har direkte føringer på den faktiske spesialundervisningen (s. 261)”.

Hvilke tanker gjør du deg om dette utsagnet?

- Hvordan opplever du nytten av å ha utarbeidet og har tilgang til individuelle opplæringsplaner i din daglige praksis?
- Opplever du at bruk av individuelle opplæringsplaner fungerer hensiktsmessig ved din skole – slik at eleven ved hjelp av den individuelle opplæringsplanen mottar en opplæring tilpasset sin evner og forutsetninger?
- Har du noe du ønsker å tilføye, for å belyse de individuelle opplæringsplanenes rolle i din praksis?

Vedlegg 6 – Kvantitativt materiale

Oversikt over de påstander som er benyttet fra spørreundersøkelsen

Elevens behov

1. Når vi skriver en IOP er vi mest opptatt av å lage et innhold som tar utgangspunkt i den enkelte elevens behov, slik at eleven i størst mulig grad skal lykkes
2. Noen elever trenger mer hjelp enn jeg kan gi innenfor vårt ordinære undervisningsopplegg
3. Når elever viser vansker med utvikling og læring, er jeg opptatt av å få kunnskap om alle forhold rundt eleven

Den iverksatte plan

4. Mye av spesialundervisningen gjennomføres som enetimer
5. Mye av spesialundervisningen gjennomføres i smågrupper
6. IOP er samordnet med klassens plan
7. Elever med spesialundervisning er inkludert i klassefellesskapet
8. IOP er tilgjengelig for lærere som har klassen eleven går i
9. Alle lærere/ansatte som har oppgaver i forhold til en aktuell elev deltar i drøfting av innholdet i IOP

Nytteverdi

10. Effekten av spesialundervisningen er god
11. IOP/deler av IOP brukes aktivt som et arbeidsdokument
12. IOP fungerer som et funksjonelt verktøy i den daglige undervisningen

Behovet for ressurser

13. Tilpasset opplæring i klassen for alle elever vil kreve spesialpedagogisk kompetanse
14. Spesialundervisning skal bare gjennomføres av lærere med spesialpedagogisk tilleggsutdanning
15. Mye av spesialundervisningen gis av assistenter
16. Jeg synes jeg har den nødvendige kompetansen for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elevene i klassen
17. Vi har den nødvendige spesialpedagogiske kompetansen på vår skole
18. Jeg synes jeg har de nødvendige ressurser for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elevene i klassen

Vedlegg 7 – Analyseprosessen

Kvalitativ analyse

Utvikling av studiens kjerne kategorier

Kategorier etter å ha samlet alle kodene	Kategorier etter fargekoding	Kategorier etter begreper i oppgavens teoridel	Endelige kategorier
Ressurser	Ressurser	Behovet for ressurser	1. Elevens behov 2. Den iverksatte plan 3. Nytteverdi 4. Behovet for ressurser
Deltakere			
Behov hos eleven	Elevens behov	Elevens behov / Den enkelte elevs behov	
Nytteverdi	Nytteverdi	Nytteverdi	
Praktisering av spesialundervisningen	Praktisering av spesialundervisningen	Den iverksatte plan (Goodlad)	
Generelt – øvrige koder			



Elevens behov



Den iverksatte plan



Nytteverdi



Behovet for ressurser

Deltaker 1	Deltaker 2	Deltaker 3	Deltaker 4	Deltaker 5
<p>F: Hva du mener IOP har å si for <i>din</i> pedagogiske praksis?</p> <p>D: Ja, men hvis du har litt, så du må jo passe på slik at den ungen kan være med på å delta på ting, så langt råd er. Altså hvis du har valget mellom å gjøre sånn og sånn (... viser med armbevegelser), så velger du jo det alternativet der den kan være med da.</p> <p>F: Mhm</p> <p>D: Men så kommer alt an å ha på de ekstra ressursene.</p>	<p>F: Hvordan samordner du IOP-ene med klassens plan? Hvordan fungerer det?</p> <p>D: Jeg prøver å legge at temaene er, nå er det i matematikk jeg har spes.peden nå da, og da passer jeg på at vi jobber med de samme temaene som klassen gjør, og de gangene at dette blir for vanskelig å følge samme nivå, så får eleven noe som er litt enklere inn forbi samme tema. Og det som de følger på samme nivå, så vil de gjøre de samme oppgavene med litt kvalitetssikring da, om de har skjont det.</p>	<p>D: Han trenger motivasjon, noen som motiverer han, støtter og hjelper han i gang og så videre. Men vi alle lærerne som jobber på trinnet har jo de her elevene, vi går først til dem, så ja. Mhm.</p> <p>F: Hva mener du planene har å si for din pedagogiske praksis?</p> <p>D: Jeg synes jo det er greit, det er jo et plandokument man planlegger for. Og det er greit og å ha satt seg ned og å ha tenkt igjennom at han her bør jobb kanskje litt mer med <i>det</i> og litt mindre med <i>det</i>.</p>	<p>F: Mhm. Kan du fortelle litt som hva du opplever som hensikten med IOP?</p> <p>D: Hensikten, ja, det er jo en juridisk hensikt. Det er jo én ting. Også er det jo at du skal ha skriftliggjort, både for din egen og andre lærere, og foreldres del, hva det er for noe slags tilpasning du gjør i forhold til den eleven som har behov for det. Som har et vedtak da, ikke sant, i forhold til paragraf 5-1.</p>	<p>D: Vi har, ja vi har fokus på basisfagene, når det gjelds IOP-ene. I forhold til matematikk, norsk og engelsk. Eh, og regneferdigheter i forhold til leseferdigheter, da mest i forhold til regning og lesing da. Så det er på en måte det som er kjernen i det.</p> <p>D: Men den daglige, det er det daglige arbeidet som er viktig, så det er viktig å ha folk som kan faget, og som har kompetanse på det, for det er ikke for hvem som helst å gå inn å ta det altså.</p>

Kvantitativ analyse

Eksempel på analyse av kvantitativt materiale i SPSS.

Frequencies

[DataSet1] H:\ Lærere_begge_260313 (1).sav

Statistics

IOP er samordnet med
klassens plan

N	Valid	137
	Missing	38
Mean		4,32

IOP er samordnet med klassens plan

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt usant	3	1,7	2,2	2,2
	Nesten helt usant	7	4,0	5,1	7,3
	Litt usant	18	10,3	13,1	20,4
	Litt sant	44	25,1	32,1	52,6
	Ganske sant	45	25,7	32,8	85,4
	Helt sant	20	11,4	14,6	100,0
Total		137	78,3	100,0	
Missing	System	38	21,7		
Total		175	100,0		

```
FREQUENCIES VARIABLES=v24_005  
/STATISTICS=MEAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

[DataSet1] H:\ Lærere_begge_260313 (1).sav

Statistics

IOP/deler av IOP brukes
aktivt som et
arbeidsdokument

N	Valid	138
	Missing	37
Mean		4,60

IOP/deler av IOP brukes aktivt som et arbeidsdokument

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nesten helt usant	9	5,1	6,5	6,5
	Litt usant	12	6,9	8,7	15,2
	Litt sant	30	17,1	21,7	37,0
	Ganske sant	61	34,9	44,2	81,2
	Helt sant	26	14,9	18,8	100,0
Total		138	78,9	100,0	
Missing	System	37	21,1		
Total		175	100,0		

```
FREQUENCIES VARIABLES=v16_008  
/STATISTICS=MEAN  
/ORDER=ANALYSIS.
```

