

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Sandra Olausen

---

## **En kvalitativ studie av mellom- og ungdomstrinnlærerens erfaringer i arbeidet med IOP**

---

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 79

## **Forord**

Å være lærer er både en givende og krevende jobb. Du skal sjonglere mellom ulike arbeidsoppgaver og kravene som stilles til profesjonen blir ikke mindre. Lærere skal ta hånd om et mangfold av elever, og etter beste evne ivareta deres opplæringstilbud. Gjennom jobb i skolen og under utdanning har jeg sett at ansatte i skolen jobber hardt for at barn og unge skal få et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud. De gjør sitt ytterste for at elever med særskilte behov skal trives og utvikle seg, både faglig og sosialt. Dessverre er det for få elever med spesialpedagogisk hjelp som får realisert sitt læringspotensial.

Hjertet mitt har alltid banket sterkt for å ivareta barn og unge med særskilte behov, og læreres arbeid med denne elevgruppen har vekket interesse hos meg de senere årene. Jeg er derfor stolt og ydmyk over å ha fått mulighet til å skrive en masteroppgave i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk. Denne oppgaven er nå en realitet, og i den anledning ønsker jeg å takke flere personer som har hatt en viktig betydning for arbeidet.

Jeg vil først takke min veileder Jan-Birger Johansen. Du har gjennom hele prosessen gitt meg grundige og konstruktive tilbakemeldinger, som har bidratt til egenrefleksjon og fremdrift.

Jeg vil også rette en stor takk til hver av dere informanter, som stilte opp som deltaker i denne studien. Dere har bidratt til et fyldig og interessant datamateriale, som har gjort prosjektet mulig.

Til slutt ønsker jeg å takke for oppmuntrende og motiverende samtaler med mine nærmeste venner og familie. Jeg er takknemlig for at dere har vist interesse, vært støttende og alltid stilt opp.

*Bodø, 15.05.2020*

*Sandra Olaussen*

*”Jeg har mye dårlig samvittighet når det kommer til mitt arbeid med IOP. Jeg vet det bør gjøres annerledes, men jeg har verken kapasitet, tid eller kompetanse til å gjøre en god nok jobb”*

*Informant, Petra*

## Sammendrag

Temaet for studiet er arbeid med og utvikling av individuelle opplæringsplaner (IOP).

Formålet med forskningsprosjektet er å se på hvilken funksjon IOP har som verktøy i den daglige spesialundervisningen. Studiet vil forsøke å belyse hvordan lærere opplever og erfarer planlegging, gjennomføring og evaluering av individuelle opplæringsplaner. Studien belyses gjennom følgende problemstilling: *”Hvilke erfaringer har mellom- og ungdomstrinnlæreren i arbeidet med, og i utviklingen av individuelle opplæringsplaner (IOP)?”*

Metoden jeg har brukt for å utforske og belyse problemstillingen, inkluderer kvalitative intervju, med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Intervjuene karakteriseres som semistrukturert, og la grunnlaget for studiets empiriske material.

Studiets teoretiske og forskningsmessige grunnlag inkluderer aktuell teori og forskning om individuelle opplæringsplaner, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det teoretiske grunnlaget er forankret i sosiokulturell tilnærming, der flere systemer og faktorer kan være med på å påvirke de erfaringene som lærere har i arbeid med IOP. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) er anvendt som overordnet teori, siden modellen er med på å vise hvordan faktorer på ulike nivå kan påvirke lærerens erfaringer i arbeid med IOP. Det vil dreie seg om hvordan sosiokulturelle forhold og betingelser konstituerer lærerens erfaringer i arbeid med IOP, siden deres handlinger og kunnskaper må forstås i forhold til den sosiale virksomheten (skolen), som de er en del av.

Forskningsfunnene viser at informantene opplever arbeid med IOP som utfordrende. Lærerne mener økt samarbeid i kollegiet kunne hevet kvaliteten og lettet på lærerens arbeid med IOP. Videre trekker lærerne frem at det bør avsettes ”fredet” tid til lærerens arbeid med IOP, slik at arbeidet kan og blir gjennomført. Hovedfunnene viser at IOP ikke blir brukt som et arbeidsverktøy, men som ”huskelapp” i daglig praksis. Informantene mener lav implementering av IOP skyldes faktorer som svak handlingskompetanse, veiledning, økonomi og ressurser. Flere av lærerne mener IOP er ”gammeldags” og for statisk som dokument. De foreslår at det bør utvikles et ”nytt” system for å ivareta elever som har krav på særskilt tilrettelegging. Til tross for de utfordringene lærerne står overfor, mener samtlige informanter at IOP bidrar til økt tilpasning for eleven og større bevisstgjøring hos læreren. Informantene peker også på at IOP fungerer som et viktig dokumentasjonsverktøy for både hjem og skole.

## **Abstract**

The topic of this study is work and development of individual educational plans (IEPs). The purpose of this research project is to take a closer look at what function IEP has as a tool in the daily special education. This study will try to explain how teachers experience the relevance, planning and evaluation of the IEP. The study is based on the following research question: *“What experience does the primary and lower secondary teacher have in the work with and in the development of Individual educational plans (IEPs)?”*.

The method I have used to explore and research the problem includes qualitative interviews, based on a phenomenological approach. The interviews are characterized as semi-structured and have laid the foundation for the study’s empirical material.

The foundation of the study includes relevant theory and research on IEP, adapted education and special education. The theory is based on a sociocultural approach, where several systems and factors may influence the experiences teachers have in working with IEP.

Bronfenbrenner’s developmental ecological model (1979) has been used as an overarching theory, since the model helps to show how factors at different levels can influence the teacher’s experiences and work with IEP. It will focus on how sociocultural factors and conditions constitute the teacher’s experiences in working with IEP, since their actions and knowledge must be understood in relation to the social activity (school), as they are part of.

The findings show that the informants experience work with IEP as challenging. Teachers believe that increased collaboration between colleagues can raise the quality of IEP work and make the teachers work easier. Furthermore, the teachers believe that it should be set aside “intended” time to work with IEP, so that the work can and will be completed. The main findings show that IEP is not used as a working tool, but more as a “reminder” for daily practice. The informants believe that low IEP-implementation due to factors like ability to act, guidance, finances and resources. Several teachers believe IEP is “old-outdated”, and too static as a document. They suggest that a “new” system should be developed to ensure the quality of students who are entitled to special arrangements. Despite the challenges that teachers face, all informants believe that the IEP contributes to increased adaptation for the student and greater awareness among teachers. The informants also point out that IEP is an important documentation tool for both home and school.

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag .....	iii
Abstract.....	iv
Figuroversikt.....	1
Tabelloversikt .....	1
Vedleggsoversikt.....	1
1. Innledning .....	2
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2 Temaets aktualitet .....	3
1.3 Formål og problemstilling med avklaringer .....	4
1.4 Oppgavens struktur .....	5
2. Teoretisk og forskningsmessig grunnlag .....	6
2.1 Individuell opplæringsplan (IOP) .....	6
2.1.1 Hensikt med IOP .....	6
2.1.2 Ansvar for IOP .....	7
2.1.3 IOPens innhold.....	7
2.1.4 Lærerens kompetanse.....	10
2.1.5 Barrierer i planlegging og gjennomføring .....	11
2.2 Tilpasset opplæring.....	12
2.2.1 Tilpasset opplæring og relasjoner .....	12
2.3 Spesialundervisning .....	13
2.4 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell .....	15
3. Vitenskapsteoretisk forankring .....	18
3.1 Fenomenologisk tilnærming .....	19
4. Metodisk tilnærming.....	20
4.1 Forskningsdesign og metodevalg.....	20
4.1.1 Kvalitativ metodetilnærming .....	21
4.1.2 Kvalitativt forskningsintervju .....	21
4.2 Datainnsamling .....	22
4.2.1 Utvalg av informanter .....	22

4.2.2	Intervjuguide .....	24
4.2.3	Gjennomføring av intervju.....	24
4.3	Bearbeiding av datamaterialet.....	26
4.3.1	Transkribering av intervju.....	26
4.3.2	Analytisk tilnærming .....	27
4.4	Kvalitet i intervjuundersøkelsen .....	28
4.4.1	Validitet.....	29
4.4.2	Reliabilitet og transparens.....	29
4.4.3	Forskningsetikk.....	30
5.	Presentasjon av empiri .....	32
5.1	Holdninger og grunnsyn .....	33
5.1.1	Hensikten med individuelle opplæringsplaner (IOP) .....	33
5.1.2	IOPens funksjon for spesialundervisningen.....	35
5.1.3	Betingelser for en god IOP .....	37
5.1.4	Lærerens forhold til arbeid med IOP .....	37
5.1.5	Oppsummering.....	38
5.2	Erfaringer .....	39
5.2.1	Planlegging og utarbeidelse .....	39
5.2.2	Anvendbarhet som arbeidsverktøy .....	40
5.2.3	Evaluering.....	42
5.2.4	Oppsummering.....	43
6.	Drøfting.....	45
6.1	Holdninger og grunnsyn .....	45
6.1.1	Hensikt som redskap for tilpasning.....	45
6.1.2	Funksjon som ”huskelapp” .....	48
6.1.3	Konkrete mål og variert metode .....	49
6.1.4	Tidkrevende og utfordrende jobb.....	50
6.2	Erfaringer .....	51
6.2.1	Kompetanse og samarbeid i kollegiet.....	51

6.2.2 Økonomi og ressurser .....	53
6.2.3 Gjenspeiler ikke virkeligheten .....	54
7. Oppsummering og konklusjon.....	56
7.1 Begrensninger og forslag til videre forskning .....	57
Litteraturliste.....	58
Vedlegg 1: Vurdering fra NSD.....	63
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	65
Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	68
Vedlegg 4: Intervjuguide .....	69



## **Figuroversikt**

Figur 1: Inkluderende fellesskap i barnehage og skole.....	12
Figur 2: Andelen elever som mottar spesialundervisning fra 2006 til 2017.....	13
Figur 3: Andel med spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning fra barnehage til VG1. 2018/19 .....	14
Figur 4: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell .....	15

## **Tabelloversikt**

Tabell 1: Oversikt over kategorier .....	28
Tabell 2: Oversikt over informantene .....	32

## **Vedleggsoversikt**

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD	
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	
Vedlegg 4: Intervjuguide	

# 1. Innledning

Et av skolens samfunnskrav er å tilrettelegge for en tilpasset opplæring for alle elever (Opplæringsloven, 1998, §1-3). I denne studien vil det dreie seg om tiltak for elever med særskilte behov, som jf. §5-5 i opplæringsloven har krav på individuell opplæringsplan (IOP). Studiets tema knyttes til arbeid med og utvikling av IOP. Det vil handle om mellom- og ungdomstrinnlærerens erfaringer med planlegging, gjennomføring og evaluering av individuelle opplæringsplaner.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Et viktig bakgrunnsdokument for skolereformen Kunnskapsløftet (LK06), var St. Meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Stortingsmeldingen trekker frem at skolen skal være rustet for et større mangfold, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Skolen skal forene hensyn til enhet og forskjellighet, og til fellesskap og mangfold. Utviklingen av enhetsskolen har medført et økende behov for tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2004; Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s. 9-10). Idealene til enhetsskolen har gjennom opplæringsloven blitt nedfelt som lov, gjennom prinsippet om en tilpasset opplæring for alle (jf. §1-3), og retten til spesialundervisning for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning (jf. §5-1). For å sikre kvaliteten i spesialundervisningen er individuelle opplæringsplaner nyttig som arbeidsredskap (Opplæringsloven, 1998, §1-3 & §5-1; Aarnes, 2000a). For at individuelle opplæringsplaner skal fungere optimalt, vil måten man lager, utarbeider og bruker planene, være avgjørende for graden av nytte og kvaliteten av spesialundervisningen (Nilsen, 1997a).

Gjennom utdanning og jobb i grunnskolen, har jeg fått økende interesse for funksjonen til individuelle opplæringsplaner (IOP) som verktøy i spesialundervisningen. Min praksis har ført til at jeg fått et inntrykk av at det foreligger noe frustrasjon og usikkerhet rundt utarbeidelse og bruk av individuelle opplæringsplaner blant lærere. Dalen & Ogden (2017, s. 293) forklarer at selv om erfaringene med bruk av individuelle opplæringsplaner overveiende er positive, er det også noen dilemmaer knyttet til bruken av dem. Jeg er nysgjerrig på hvordan lærere i grunnskolen erfarer arbeid med IOP. Jeg anser temaet som svært relevant, aktuelt og interessant, siden utviklingen av en tilpasset IOP kan ha avgjørende betydning for elevens trivsel og læringsutbytte i skolen.

## 1.2 Temaets aktualitet

Våren 2018 la regjeringens ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, fram rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl et al., 2018). I rapporten foreslår ekspertgruppen å avvikle spesialundervisningen i norsk skole. Ekspertgruppen peker på at dagens spesialundervisning er for lite funksjonell, og at den virker ekskluderende. Et paradoks ekspertgruppen la frem var at de fleste som har faglig spesialpedagogisk kompetanse, ikke arbeider direkte med elevene. Skolene bruker assistenter til å gjennomføre de pedagogiske oppgavene. I november 2019 kom en melding til Stortinget hvor momenter fra Nordahl-rapporten ble vurdert. I meldingen *Tett på- tidlig innsats* (Meld. St.6 (2019-2020)) kommer det frem delte meninger om Nordahl-gruppens forslag. Det er bred enighet rundt de utfordringene som rapporten legger frem, men ikke rundt ekspertgruppens analyser og forslag til tiltak. Et av områdene det vekkes uenigheter om, er blant annet forslaget om å fjerne retten til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2020; Nordahl et al., 2018).

Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening?* (2017) vekte i tillegg oppsikt. I rapporten kom det frem at spesialundervisningen er preget av uklare mål og innhold, og at elevene opplever misnøye til at ulike assistenter uten kompetanse underviser dem (Barneombudet, 2017). Bele (2010) hevder omlag 50% av lærerne som driver spesialundervisning har mangelfull kompetanse, og Nordahl et al. (2018) mener så mange som 1/3 av de som gjennomfører spesialundervisning, er assistenter. Det fremkommer av fagrapporten at god spesialundervisning er nødvendig, siden det sikrer at elever som trenger spesialundervisning når sitt fulle potensial, trives og utvikler selvtillit og troen på seg selv (Barneombudet, 2017). Marit Uthus, publiserte i 2019 en fagartikkel hvor hun forsøker å avlive myter som er skapt om spesialundervisningen de senere årene. I artikkelen er Uthus sterkt kritisk til blant annet Nordahl-rapporten. Hun hevder det ikke er den spesialpedagogiske og pedagogiske virksomheten som er for dårlig, men heller de magre vilkårene for å drive god spesialpedagogisk virksomhet (Uthus, 2019).

### 1.3 Formål og problemstilling med avklaringer

Forskningsprosjektets tema er arbeid med og utvikling av individuelle opplæringsplaner (IOP). Hovedmålet er å utforske hvordan mellom- og ungdomstrinnlæreren erfarer arbeid med IOP. Formålet med studiet er å se på hvilken funksjon IOP har som verktøy i den daglige spesialundervisningen.

Undersøkelsen vil ta for seg hvordan individuelle opplæringsplaner (IOP) fungerer i praksis. Jeg vil forsøke å få en forståelse av hvordan lærere opplever og erfarer planlegging, gjennomføring og evaluering av individuelle opplæringsplaner. Problemstillingen for masterprosjektet er:

***”Hvilke erfaringer har mellom- og ungdomstrinnlæreren i arbeidet med, og i utviklingen av individuelle opplæringsplaner (IOP)?”***

Problemstillingen tar utgangspunkt i lærerperspektivet, hvor utvalget er lærere som er med på å utarbeide og/eller bruke individuelle opplæringsplaner. Utvalget vil bestå av kontaktlærere som jobber på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Det er ikke satt krav til at utvalget skal ha spesialpedagogisk utdanning, siden prosjektet tar sikte på å undersøke erfaringer.

Hovedproblemstillingen vil bli konkretisert og nyansert gjennom tre underliggende forskningsspørsmål:

- 1) Hva vektlegger lærerne i planleggingen og utarbeidelsen av IOP?
- 2) I hvilken grad er IOP anvendbar som arbeidsverktøy i lærerens spesialpedagogiske arbeid?
- 3) Hvilken funksjon har evalueringen av IOP?

## **1.4 Oppgavens struktur**

**Kapittel 1:** Har tatt for seg bakgrunn for valg av tema og dets aktualitet. Studiets problemstilling og forskningsspørsmål ble i tillegg presentert her.

**Kapittel 2:** Her redegjøres det for relevant teori og aktuell forskning om individuelle opplæringsplaner, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

**Kapittel 3:** I kapittel 3 presenteres studiets vitenskapsteoretiske forankring, med fenomenologisk tilnærming.

**Kapittel 4:** Beskriver de metodiske valgene for datainnsamlingen. Kapitlet består av begrunnelse for studiets forskningsdesign og metodevalg, datainnsamling, bearbeiding av datamaterialet og kvalitetssikring av intervjuundersøkelsen.

**Kapittel 5:** Viser en fremstilling av funnene fra datainnsamlingen.

**Kapittel 6:** Drøfting av funnene.

**Kapittel 7:** Her gis det oppsummeringer, konklusjoner og forslag til videre forskning.

## **2. Teoretisk og forskningsmessig grunnlag**

I dette kapittelet gis begrepsavklaringer og presentasjon av relevant teori og forskning for masteroppgaven. Studiets teoretiske og forskningsmessige grunnlag inkluderer aktuell teori og forskning om individuelle opplæringsplaner, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) vil i masteroppgaven anvendes som overordnet teori, siden modellen er med på å illustrere hvordan faktorer på ulike samfunnsnivå kan påvirke lærerens erfaringer i arbeidet med IOP. Det vil gis en redegjørelse for Bronfenbrenners teori mot slutten av kapittel 2.

### **2.1 Individuell opplæringsplan (IOP)**

Begrepet individuell opplæringsplan (IOP) betraktes som et forholdsvis nytt fenomen i norsk skoleverk. De mest omfattende prosjektene knyttet til IOP kom rundt 1990.-tallet, hvor planlegging, gjennomføring og evaluering var sentrale temaer. Fremveksten av individuelle opplæringsplaner må ifølge Dalen og Skårbrevik (1999) ses i sammenheng med det spenningsfeltet som oppsto mellom spesialundervisning og generell undervisning med tilpasning. Individuell opplæringsplan dukket første gang opp i dokumenter som omhandlet spesialundervisning på slutten av 1980.-tallet, tidlig 1990 (St. Meld. 54 (1989-1990); St. Meld. 35 (1990-1991)). Utviklingen av IOP skyldes blant annet ønsket om å sette spesialundervisning på dagsorden, sikre kontinuitet i elevens opplæring og dokumentasjon i bruk av timer og rundt kvaliteten på undervisningen (Dalen & Ogden, 2017; Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991). Nedleggelsen av spesialskoler bidro til at det spesialpedagogiske støttesystemet ble utbygd i kommunene, slik at kompetansen var nær brukerne. IOP ble lovfestet i 1998, og nedfelt som rettighet i opplæringsloven §5-5 (Dalen & Skårbrevik, 1999; Opplæringsloven, 1998).

#### ***2.1.1 Hensikt med IOP***

Individuelle opplæringsplaner (IOP) skal bidra til å sikre et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud for eleven, og ivareta kvaliteten på spesialundervisningen. Hensikten med planen er å utvikle konkrete planer som skal brukes i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen for elever med spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Ifølge Ekeberg og Holmberg (2001, s. 128) er hensikten med individuell opplæringsplan (IOP) tosidig. På den ene siden betraktes det som et administrativt saksdokument som viser hva hjem og skole er blitt enige om. På den andre siden er det et pedagogisk plandokument i lærerens daglige arbeid. Den juridiske retten som skal ivareta og sikre elevens likeverdige tilbud, blir i tillegg fremhevet av Aarnes (2000b). Han hevder blant annet hensikten med individuelle opplæringsplaner er å sikre de økonomiske rammene.

Individuelle opplæringsplaner kan både være relatert til økonomiske, juridiske og pedagogiske sider. Økonomisk side for å dokumentere midler, juridisk siden loven påkrever det og pedagogisk for å heve kvaliteten på undervisningen. IOP kan både fungere som et administrativt redskap for dokumentstyring, som arbeidsredskap i undervisningen og som et hjelpemiddel til samarbeid mellom foresatte og elever (Aarnes, 2000b).

### ***2.1.2 Ansvar for IOP***

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017a) er det rektor som har ansvaret for å legge til rette for at de individuelle opplæringsplanene utarbeides, og at de er innenfor lovens krav. En studie gjort av Herlofsen & Nilsen (2016) viser at lærere verdsetter at ledelsen ved skolen kommer med avklaringer rundt hvem som har ansvaret, og hva ansvaret går ut på. Veilederen for spesialundervisning anbefaler at de som jobber med eleven, bør være de som lager IOP. Det kan for eksempel være kontaktlærer, faglærer og spesialpedagog. De som utarbeider de individuelle opplæringsplanene, skal ta utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen og vedtaket om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Retningslinjer for utarbeiding av individuelle opplæringsplaner indikerer at foreldre og eleven skal involveres i planleggingsfasen, siden de har kunnskap om elevens behov, vansker og styrker (Dalen & Ogden, 2017, s. 292). Til tross for dette, viser en rekke undersøkelser at foreldrenes og elevens tanker og meninger ikke alltid blir ivaretatt (Dalen & Skårbrevik, 1999; Nordahl et al., 2018).

### ***2.1.3 IOPens innhold***

Ifølge opplæringsloven §5-5 skal individuell opplæringsplan inneholde mål for opplæringen, beskrivelser av innholdet i opplæringen og hvordan opplæringen skal drives (Opplæringsloven, 1998, §5-5). En IOP kan lages på ulike måter, og malen er ofte forskjellig fra kommune til kommune. Så langt det lar seg gjøre, bør individuell opplæringsplan

samordnes med klassens plan for ordinær opplæring. Men det er likevel elevens behov som skal være styrende, og planen må ta utgangspunkt i lærevanskene og læremulighetene til den enkelte elev, slik det fremkommer av sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017a; Ekeberg & Holmberg, 2001).

Planlegging- og utarbeidelsesfasen er en viktig del av arbeidet med IOP. Her slås det fast hvilket innhold, mål, arbeidsmetoder og form for vurdering eleven skal ha (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Denne fasen vil kunne vise ulike perspektiver knyttet til læreplanarbeid. Det finnes forskjellige teoretiske tilnærminger, og ut fra disse er det utviklet modeller man kan bruke for å bygge opp individuelle opplæringsplaner. Kjente modeller er den didaktiske relasjonsmodellen, som baserer seg på didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal og Lieberg, 1979), den atferdsanalytiske tilnærmingen av Bollingmo og Jørgensen (1994) og Nordahl og Overlands (1992) humanistisk orienterte tilnærming. Hvilke modeller man støtter seg til i planlegging og utvikling av IOP, handler om forskjellige normer og verdier. Når det gjelder IOP-planlegging, vil det kunne dreie seg om hvilket menneske- og kunnskapssyn læreren har og vektlegger (Sjøvoll, 1999). I dette studiet vil jeg basere min tilnærming til IOP-planlegging med utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning, siden modellen er nært knyttet til praksis. I analysen vil angitt tilnærming knyttes til hvilket menneskesyn og kunnskapssyn læreren har, gjennom deres oppfatning av hvem den individuelle opplæringsplanen er for. Sjøvoll (1999) har studert hvilke erfaringer lærere har i planleggingen av individuelle opplæringsplaner. I studien kommer det frem at lærerne legger vekt på ytre faktorer for opplæringen, og at det fokuseres lite på eleven. Til tross for dette, er det få som påpeker at arbeid med IOP betraktes som merarbeid (Sjøvoll, 1999; Stangvik, 2001).

I tillegg til mål og innhold skal de individuelle opplæringsplanene inneholde beskrivelser av hvordan elevens opplæring skal gjennomføres. I enkeltvedtaket utarbeidet av skoleleder eller rektor, er rammene for organiseringen av spesialundervisningen gitt (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det finnes ulike måter å organisere opplæringen til elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning. Elevene kan gjennomføre undervisningen i ordinær klasse, i mindre grupper eller alene. Ifølge Nordahl et al. (2018, s. 98) får omlag 40% av elevene som mottar spesialundervisning et tilbud innenfor ordinær klasse, 49% i grupper og omlag 13% alene med assistent eller lærer. Statistikken Nordahl et al. (2018) refererer til, viser at store deler av spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet. Eneundervisning og



undervisning i grupper gjør noe med elevenes opplevelse av skolen. Av Barneombudets rapport (2017) om spesialundervisning i grunnskolen, kommer det frem at elever som mottar spesialundervisning, lettere føler seg sosialt stigmatisert. Nordahl (2017) viser i tillegg til at elever med spesialundervisning har lavere motivasjon og arbeidsinnsats, og dårligere trivsel. Når lærerne planlegger og utvikler individuelle opplæringsplaner skal det tas hensyn til fellesskapet, jf. §8-2 i opplæringsloven (1998). Å være en del av fellesskapet er ifølge Utdanningsdirektoratet (2017a) en viktig funksjon for inkludering av alle elever. Lærerens syn på tilpasset opplæring har betydning for hvordan organiseringen av undervisningen legges opp. Dersom individualisert undervisning med individrelatert oppfattelse av problemer i skolen danner grunnlaget for organiseringen, vil læringsutbyttet være mindre enn om det fokuseres på det sosiale fellesskapet i skolen og faktorer rundt eleven (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hvordan informantene i undersøkelsen organiserer undervisningen for elever med særskilte behov, vil kunne avhenge av deres syn på tilpasset opplæring.

Selve gjennomføringen, når IOP skal utprøves i praksis, kan anses som et kritisk øyeblikk. Spørsmålet er om den individuelle opplæringsplanen er mulig å anvende i praksis eller ikke. Undersøkelser viser at det legges mer tid og arbeid i utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner, enn selve implementeringen. Det fremkommer at det eksisterer mindre rutiner for hvordan IOP skal brukes i praksis, enn hvordan man skal utarbeide planen (Nilsen, 1997b). Gjennomføringen av opplæringen til elever med individuell opplæringsplan knyttes til hvordan lærerne anvender IOP. Fungerer IOP som et arbeidsverktøy i lærerens spesialpedagogiske arbeid, eller er planen vanskelig å omsette i praksis. Nilsen fant av sin undersøkelse at lærere opplever at IOP har betydning for deres arbeid, men at de i praksis ikke anvender planen, den ligger i "bakhodet" (Nilsen, 1997b). Dalen & Skårbrevik (1999) peker på at lærerens motivasjon for å anvende IOP eller ikke, er avgjørende for hvilken nytte planen har.

Vurdering/evalueringsfasen er den siste fasen som går ut på at skolen skal vurdere elevens utvikling og hvordan opplæringstilbudet har fungert (jf. §5-1 og §5-5 i Opplæringsloven, 1998). I vurderingen er årsrapporten og IOP grunnlaget. Skolen skal utarbeide en årlig rapport for elever med spesialundervisning, og rapporten skal gi en skriftlig oversikt som viser opplæringen eleven har fått og hvordan utviklingen har vært (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Ifølge Stangvik (2001) bør ikke vurdering/evaluering komme på slutten av en prosess, men den bør være en del av hele prosessen. Arbeidet med vurdering skal skje i dialog og

samarbeid mellom hjem og skole, og eleven og foresatte skal få informasjon om hvordan eleven har utviklet seg (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Evaluering av IOP gir lærerne mulighet til å endre og justere forhold som blant annet mål, innhold og organiseringsformer. De erfaringene og opplevelsene man har fått i arbeidet, kan føre til endringer i elevens IOP og heve kvaliteten på opplæringstilbudet til eleven. Dalen & Skårbrevik (1999) viser til at lærere ser nytten av arbeidet med IOP, og at samarbeidet mellom lærerne som jobber med eleven blir sterkere. Forskning viser at målene ofte er dårlig formulert, og at lærerne ikke har systematisk evaluering av planen. I dette studiet vil evalueringsfasen knyttes opp mot informantenes erfaringer og opplevelser av evalueringens funksjon for spesialundervisningen. Det vil blant annet dreie seg om i hvilken grad lærerne anser evalueringsarbeidet som nyttig eller ikke.

#### ***2.1.4 Lærers kompetanse***

Flertallet av elevene som får spesialundervisning, får det av personer som verken har formell spesialpedagogisk utdanning eller kompetanse. Et uttrykk man ofte finner igjen i internasjonal faglitteratur er ”Teachers matter”. Uttrykket viser til at læreren har stor innvirkning på elevens læring (Haug, 2014).

Det å skulle utarbeide, anvende og evaluere individuelle opplæringsplaner inngår som spesialpedagogisk arbeid. Ifølge (Bele, 2010, s. 476) handler spesialpedagogisk kompetanse om å inneha grunnleggende innsikt i hvordan man skal jobbe med elever som har lærevansker. En studie gjort av Skårbrevik (1996) & Moen og Øie (1994) viser at det ikke er noe sammenheng mellom formell spesialpedagogisk kompetanse og hvem som gir spesialundervisning (referert i Bele, 2010, s. 477). Bele (2010) hevder omlag halvparten av de lærerne som arbeider med og gjennomfører spesialundervisning, har mangelfull kompetanse. Av opplæringsloven §10-1 stilles det ikke krav til at lærere som jobber med elever som har særskilte behov, skal ha spesialpedagogisk kompetanse (Opplæringsloven, 1998, §10-1). Haug (2017) mener spesialpedagogisk kompetanse er avgjørende for at spesialundervisningen skal fungere optimalt.

Kompetanseutvikling er nært knyttet til etter- og videreutdanning (Bele, 2010). Hedegaard-Sørensen (2009) viser til effektrapporten fra spesialundervisningen i Danmark når hun forklarer at den kunnskapen lærerne har, er tilegnet gjennom erfaring og mesterlære (Hedegaard-Sørensen, 2009, s. 206). Til tross for det effektrapporten fra Danmark belyser, viser undersøkelsen til Skårbrevik (1996, s. 321) at erfaringsbasert kompetanse i form av lang

erfaring med spesialundervisning eller kurs, ikke kan erstatte formell kompetanse i form av spesialpedagogisk utdanning.

En studie gjort blant tyrkiske lærere viser at lærerne ikke opplevde å være kvalifiserte nok til å skrive IOP. Lærerne samarbeidet sjeldent i team og det var ingen av lærerne som hadde fått opplæring i hvordan de skulle utarbeide IOP. Studiet konkluderte med at lærerens kunnskap og ferdigheter måtte økes, siden de manglet kompetanse på området. Foreldremedvirkning var også et av temaene for undersøkelsen, og studiet viste at foreldrene til barna som hadde individuell opplæringsplan, ikke deltok og medvirket i aspekter som gjaldt elevens IOP (İlik & Sari, 2017, s. 1568).

### ***2.1.5 Barrierer i planlegging og gjennomføring***

Selv om erfaringene med bruk av individuelle opplæringsplaner overveiende er positive, knyttes det noen dilemmaer til bruken av dem (Dalen, 2006; Dalen & Skårbrevik, 1999 referert i Dalen og Ogden, 2017). Noen lærere uttrykker at IOP virker styrende for deres daglige arbeid, og de mener arbeidet kan gå utover deres faglige frihet i den praktiske undervisningssituasjonen. Videre er det i tillegg knyttet dilemma til at det ofte er spesialpedagogen som planlegger og tilrettelegger for de elevene som har spesielle behov. Dette kan ifølge Dalen og Ogden (2017, s. 293) føre til ansvarsfraskrivelse hos hovedlæreren for elevene.

Nilsen (1997b) har gjort en undersøkelse om læreres erfaringer med IOP. Undersøkelsen viser at noen lærere opplever IOP-malen som omfattende og stor, og at den styrer deres arbeid med IOP. Det fremkommer av undersøkelsen at lærerne ønsker mer frihet, mens andre opplever det som positivt å ha en mal å forholde seg til. Nilsens undersøkelse viser også at holdninger til arbeidet kan endres over tid, og at dette har sammenheng med lærerens erfaring og kompetanse. I dette studiet vil Nilsens funn kunne relateres forskningsspørsmål 2, som tar sikte på å undersøke hvorvidt lærerne opplever IOP som et fungerende arbeidsverktøy for praksis, eller ikke.

## 2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for all undervisning, og innebærer at alle elever har rett til en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-3). At tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for all undervisning, betyr at skolen skal tilpasse opplæringen for alle elever i det ordinære pedagogiske tilbudet, for de elevene som trenger ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet og for elever med særskilte tiltak (jf. Figur 1. Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 49).



Figur 1: Inkluderende fellesskap i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 49).

I masteroppgaven vil tilpasset opplæring belyses ut fra de elever som har særskilte tiltak, og som etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak har krav på spesialundervisning. Her vil det legges vekt på hvilke erfaringer lærerne har med å tilpasse opplæringen for de elevene som har krav på spesialpedagogisk hjelp.

### 2.2.1 Tilpasset opplæring og relasjoner

Tilpasset opplæring innebærer også andre aspekter enn faglig tilpasning, som for eksempel tilpasset kommunikasjon. En elev med individuell opplæringsplan trenger ikke nødvendigvis å ha dårlige forutsetninger for å lære, slik som en dyslektiker eller en elev med afasi. Det kan være snakk om en elev som strever med impuls kontroll, konsentrasjon eller motivasjon. Som lærer må man derfor møte disse elevene på en måte som fremmer læring. Det kan være at læreren gjennom relasjonsarbeid med eleven, utvikler et repertoar for å tolke og forstå signalene elevene sender. Med bakgrunn i kunnskapen og forståelsen man har opparbeidet seg om eleven, kan læreren tilpasse og nyansere egen atferd og kommunikasjon ut fra hvilken elev man har med å gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2016)

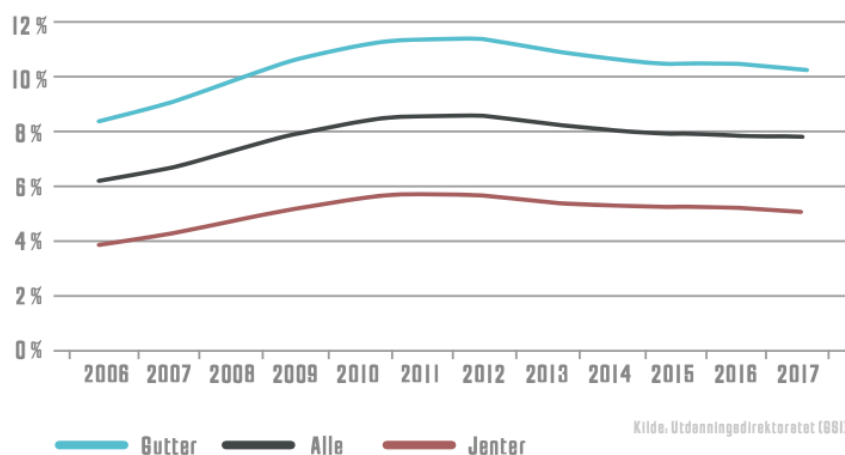
Å utarbeide en individuell opplæringsplan krever at læreren kjenner eleven godt, slik at organiseringsform, innhold og mål blir best mulig tilpasset elevens evner, forutsetninger og interesser (Haug, 2017). Nordahl (2012) viser til den relasjonelle forståelsesrammen, som tar utgangspunkt i at elevens forutsetninger ses i lys av omgivelsene og ikke gjennom diagnosen.

Nordahl mener man skal se på innholdet i undervisningen og betydningen av relasjoner, i stedet for å se på elevens forutsetninger som årsak for læringsutbytte (Nordahl, 2012).

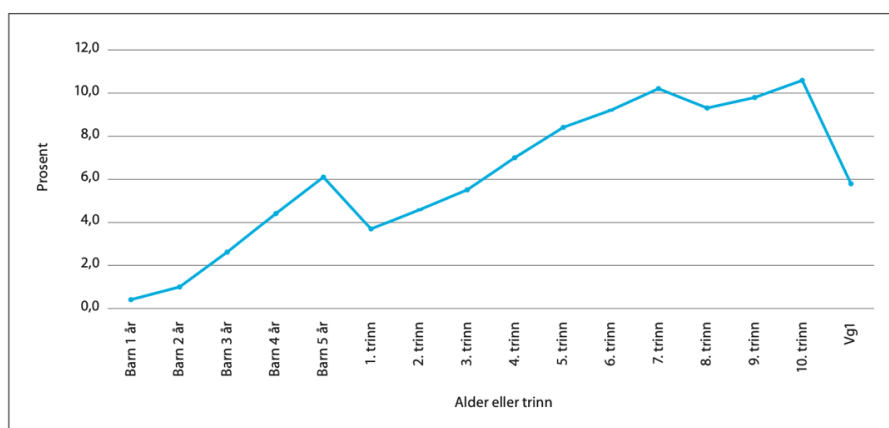
Nordahl et al. (2018) mener i tillegg at eleven selv bør ha et medansvar i den spesialpedagogiske praksisen, slik at opplæringen er tilnærmet eleven. For dette studiet vil det kunne dreie seg om hvorvidt lærerne vektlegger elevens forutsetninger for læring, både under utarbeidelsen av IOP, men også under gjennomføringen av spesialundervisningen. Hvilke metoder lærerne velger å anvende og hvordan dem legger opp organiseringen, vil kunne ha betydning for elevens utbytte av spesialundervisningen.

## 2.3 Spesialundervisning

Forankring av spesialundervisning i lovverk og nyere forskning vil være viktig bakgrunnsmateriale for masteroppgaven. Spesialundervisning er i motsetning til prinsippet tilpasset opplæring, betraktet som en rettighet forankret i opplæringsloven (Kapittel 5). Rettigheten er gjeldende for elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring gjennom tilpasning (Opplæringsloven, 1998, §5-1; Utdanningsdirektoratet, 2015). Spesialundervisning skal gis den enkelte elev etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, og er et spesielt tilrettelagt undervisningstilbud som gis gjennom formelt vedtak (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Ifølge GSI-tallene for 2017/18 får omlag 7,9% av elevene i norsk grunnskole spesialundervisning (se figur 2), og andelen øker utover klassetrinnene (se figur 3) (Utdanningsdirektoratet, 2017b; Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 43).



Figur 2: Andelen elever som mottar spesialundervisning fra 2006 til 2017. (Utdanningsdirektoratet, 2017b referert i Nordahl et al., 2018, s. 97).



*Figur 3: Andel med spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning fra barnehage til VG1. 2018/19 (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 43).*

For elever med behov for spesialundervisning, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) på bakgrunn av det som fremkommer i enkeltvedtaket. I den individuelle opplæringsplanen skal mål, innhold, arbeidsmetoder, vurderingsformer og organisering beskrives, og den skal samordnes med plan for ordinær opplæring. Den individuelle opplæringsplanen er ment som et verktøy i det daglige arbeidet, og skal både evalueres og justeres underveis (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Nordahl & Hausstätter (2009) skriver at individuelle opplæringsplaner og sakkyndige vurderinger i flere tilfeller blir administrative dokumenter, som ikke gir direkte føringer på den faktiske spesialundervisningen. Gjennom SPEED-prosjektet kom det frem at lærere har en tendens til å undervurdere elevenes interesse, motivasjon og innsats siden de er ”lavtpresterende”. Lave forventninger og svake mål er noe Barneombudet (2017) og Nordahl et al. (2018) også peker på.

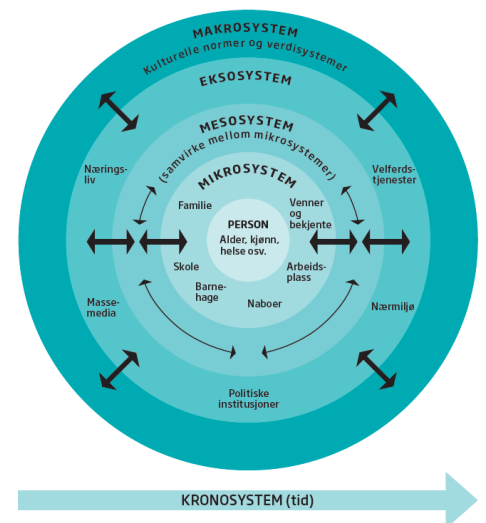
Innenfor sosiokulturell læringsteori med sosialbasert læring var Vygotskij (1896-1934) opptatt av at elevene skulle ha noe å strekke seg etter. ”Scaffolding Theory” er utviklet med bakgrunn i Vygotskijs tanke, og dreier seg om at elevene både faglig og sosialt må få arbeidsoppgaver som strekker seg utover elevens aktuelle utviklingszone. Videre viser også forskning at mange av elevene med spesialundervisning får mesteparten av sitt tilbud utenfor klasserommet, og ifølge GSI-tallene fra 2017/18 får omlag 60% spesialundervisning utenfor ordinær klasse. Elevene får et avviksstempel og utbyttet av opplæringen viser seg å være dårlig (Haug, 2017). Vygotskij mente i tillegg at miljøet og de sosiale rammene er viktig for læring, og at læring skjer i fellesskap og samhandling med andre. Sosiokulturell læringsteori

med sosialbasert læring relateres i dette studiet til forskningsspørsmål 1. Det vil kunne dreie seg om hvorvidt lærerne under utarbeidelsen av IOP, reflekterer over målene og de sosiale rammene for læring. Hvorvidt miljøet og de sosiale rammene for læring vektlegges, vil ifølge Vygotskijs tanke, kunne få betydning for elevens læringsutbytte av spesialundervisningen. Det sosiale miljøet kan legge til rette for positiv utvikling hos en elev, men det kan samtidig hindre og bringe frem negative opplevelser for individet. En svakhet med sosiokulturell læringsteori, vil kunne være i tilfeller der eleven opplever læringsmiljøet som dårlig. Hvis så er tilfelle, kan det tenkes at de sosiale rammene blir til hinder for elevens utvikling. Den sosiale konteksten vil dermed kunne skape eller hindre personlig vekst (Deci & Ryan, 2002).

## 2.4 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Studiet om mellom- og ungdomstrinnlærerens erfaringer i arbeidet med IOP, tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, hvor flere systemer og faktorer kan være med på å påvirke de erfaringene som lærere har i arbeidet med, og i utviklingen av individuelle opplæringsplaner (IOP). Som forsker forsøker jeg å innhente informasjon om den sosiale virkeligheten, og studiet tar sikte på å studere menneskets meninger og oppfatninger. Ontologisk blir virkeligheten knyttet til mennesket som aktivt handlende og ansvarlig, og det mennesket opplever som virkelig, er basert på deres erfaringer og sosiale forhold. Både den sosiale, kulturelle og historiske settingen vil få betydning for hvordan mennesket oppfatter og forstår ulike fenomener (Postholm, 2010, s. 75). Mennesket er komplekse objekter som kommuniserer og tolker virkeligheten ulikt. Mennesker blir påvirket av forskjellige faktorer og forhold, og dermed kan menneskers handlinger og forståelse ikke isoleres fra omgivelsene (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 25-27).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) kan bidra til en forståelse av hva som gir mellom- og ungdomstrinnlæreren grunnlag for erfaringer eller former for erfaring i utviklingen av, og i arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP). Fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv er det nærliggende å se spesialpedagogisk arbeid som et sosialt konstruert felt, knyttet til historiske, kulturelle, ressursmessige, kompetansemessige og organisatoriske forhold (Fylling, 2007, s. 305-306).



Figur 4: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005).

Hvilke erfaringer mellom- og ungdomstrinnlæreren har i arbeidet med og i utviklingen av individuelle opplæringsplaner, vil ifølge det sosiokulturelle perspektivet kunne være preget av de ulike samfunnssystemene Bronfenbrenner viser til i sin utviklingsøkologiske modell: Mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene (Bronfenbrenner, 1979). I dette studiet vil det derfor være hensiktsmessig å rette blikket mot faktorer som kan være med på å påvirke de erfaringene og opplevelsene som læreren har i arbeidet med IOP.

*Mikrosystemet* er den innerste sirkelen i systemet, og er stedet hvor individet befinner seg. I mikrosystemet har man direkte kontakt og erfaringer fra nærmiljøet, eksempelvis fra skolen. Innenfor dette systemet vil lærerens relasjoner til eleven med spesialundervisning være viktig, slik at læreren på best mulig måte kan utarbeide en IOP hvor eleven får mulighet til sosial og faglig utvikling. Dette perspektivet er relevant for studiets forskningsspørsmål som søker å finne svar på hva lærerne vektlegger i planleggingsfasen og i utviklingen av den individuelle opplæringsplanen for eleven.

*Mesosystemet* blir av Bronfenbrenner (1979) beskrevet som koblingen mellom to eller flere mikrosystemer, hvor individet er aktivt deltakende. Det vil for eksempel kunne være snakk om samarbeidet mellom hjem og skole, som i forskning viser seg å være avgjørende for blant annet motivasjon og læringsutbyttet til eleven (Nordahl et al., 2018). Veilederen for spesialundervisning understreker viktigheten av hjem-skole samarbeid, spesielt når IOP skal evalueres (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

*Eksosystemet* er hvor individet selv ikke deltar, men indirekte blir påvirket av (Bronfenbrenner, 1979). Her vil det kunne være snakk om lærerværelset, hvor bestemmelser og felles verdigrunnlag kan påvirke eleven som mottar spesialundervisning. Hvilken veiledning personalet har, og hvor godt de samarbeider kan være avgjørende faktorer. Samarbeid mellom de ansatte på skolen og eksterne veiledere fra for eksempel PPT, Statped og BUP inngår her.

*Makrosystemet* er ifølge Bronfenbrenner (1979) regler og normer, utviklet på bakgrunn av ideologier og kulturer som befinner seg i skolesystemet. Lærere har et sett av lover, regler og planer som de må forholde seg til. Eksempler på dette vil være læreplaner, som styres av forskrifter til opplæringsloven. Det kan være snakk om retten til spesialundervisning (jf. §5-1 i opplæringsloven), som går ut på at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær



undervisning, skal få et annet tilbud. Elever som har rett til spesialundervisning, skal få utarbeidet en individuell opplæringsplan (IOP), slik at elevene får mulighet til å nå sitt utviklingspotensial (jf. §5-5 i opplæringsloven).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) er med på å vise hvordan faktorer på ulike nivå kan påvirke lærerens arbeid med IOP, og elevens spesialundervisning. Både under utviklingen og i videre arbeid med IOP og spesialundervisning, vil samarbeidet og relasjonen mellom lærere, kollegaer, eksterne instanser, eleven og elevens foresatte være viktig.

Veiledning fra kollegaer, PPT og ledelse viser seg også å være viktig i lærerens arbeid med IOP, blant annet siden spesialpedagogisk virksomhet kan oppleves som usikkert og uforutsigbart, siden virksomheten ikke er preget av universalmetoder (Morken, 2012, s. 145). Lover og regler gjennom for eksempel læreplanen, opplæringsloven og veilederen for spesialundervisning er i tillegg noe lærerne må forholde seg til og jobbe ut fra, både under utarbeidelse, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen.

### **3. Vitenskapsteoretisk forankring**

I dette kapittelet redegjøres det for forskningsprosjektets vitenskapsteoretiske forankring, som omhandler de valgene som har blitt tatt i forskningsprosessen.

Vitenskap handler om innhenting og systematisering av kunnskap, og funnene våre vil dermed alltid være forankret i fremgangsmetoden, teori og kontekst (Halvorsen, 2011). Målet med forskning er å skaffe troverdig og pålitelig data. Undersøkelsen som her har blitt gjort, har ikke til hensikt å generalisere funn, men heller å bringe frem vitenskapelig kunnskap om mellom- og ungdomstrinnlærerens erfaringer i arbeid med IOP.

Vitenskapsteori handler ifølge Brottveit (2018, s. 24-25) om hvordan man forholder seg til et forskningsfelt i praksis, hvilke metoder man velger og hvordan man forstår, forholder seg til og formidler kunnskap. For å kunne besvare forskningsspørsmålene og belyse problemstillingen for dette studiet, var det nødvendig å samtale med mellom- og ungdomstrinnlærere, la dem få mulighet til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser, for deretter å forsøke å finne essensen i datamaterialet, på en etisk forsvarlig måte. I dette studiet er det menneskers opplevelser som undersøkes, og dermed vil samfunnsvitenskapelig metode danne grunnlaget for masteroppgavens empiriske forskning. Dette vitenskapsteoretiske synet gir forskningsmessige og metodiske muligheter og utfordringer. Årsaken er at objektene man studerer i samfunnsvitenskapen er komplekse, siden mennesker kommuniserer og tolker virkeligheten ulikt. Mennesker blir påvirket av forskjellige faktorer og forhold, og dermed kan menneskets handlinger og forståelse ikke isoleres fra omgivelsene og forskeren selv (Johannessen et al., 2016, s. 25-27). Dette bidrar til at samfunnsforskningen oppleves som utfordrende, men samtidig spennende.

Det finnes forskjellige metoder å oppnå kunnskap på, og vitenskapsteori beskrives som en måte å tenke ut fra. I dette forskningsprosjektet er jeg opptatt av den enkelte lærers livsverden og deres subjektive erfaringer omkring fenomenet som studeres. Jeg har derfor valgt en fenomenologisk tilnærming, siden det anses som mest hensiktsmessig for å kunne belyse studiets problemstilling.

### 3.1 Fenomenologisk tilnærming

Mellom- og ungdomstrinnlærerens erfaringer i arbeidet med IOP, tar utgangspunkt i fenomenologisk tilnærming, der lærerens erfaringer er i fokus, og målet er å nå inn til dybden av lærerens subjektive erfaringer og tanker (Thaagard, 2013, s. 36). Fenomenologien tar sikte på å innhente erfaringer og beskrivelser av informantenes livsverden, hvilke opplevelser de har. Gjennom forskningsprosjektet undersøker jeg hvordan mellom- og ungdomstrinnlæreren erfarer prosesser knyttet til arbeid med IOP. Som forsker er jeg opptatt av innholdet i datamaterialet, og analyserer materialet med et fortolkende blikk og forsøker å forstå meningen i de erfaringene læreren har (Johannessen et al., 2016, s. 171). Det å skulle innhente informasjon om læreres erfaringer i arbeidet med, og i utviklingen av individuelle opplæringsplaner krever en åpen holdning til forskningen, og studiet har dermed en fenomenologisk innfallsvinkel.

Egne erfaringer og opplevelser samt tolkning av informantenes beskrivelser vil ikke være av interesse for studiet, og en hermeneutisk innfallsvinkel er derfor ikke funnet adekvat for å besvare problemstillingen. Årsaken er at problemstillingen tar sikte på å undersøke hvilke erfaringer lærere har i arbeid med og i utvikling av IOP, hvor jeg som forsker ikke nødvendigvis er del av den samme virkeligheten. For forskningsprosjektet vil informantenes opplevelser og deres virkelighet være sentral, til tross for at denne virkelighet ikke nødvendigvis er den virkelige sannheten for alle (Johannessen et al., 2016; Gilje & Grimen, 1995). Som forsker vil jeg forsøke å være så objektiv som mulig, og jeg streber etter å gå inn med en induktiv tilnærming til det som studeres. Jeg vil forsøke å finne essensen, uten å legge til tidligere kunnskap og egne antakelser. Eventuelle fordommer til fenomenet vil være viktig å være seg bevisst, siden målet er å være så objektiv som mulig. Jeg må være bevisst den påvirkningen jeg som forsker kan ha på resultatene, siden jeg utformer og tolker datamaterialet. Det har derfor vært viktig å være kritisk til seg selv og opptre profesjonell i egne fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). For å øke objektiviteten har jeg fokusert på å identifisere de metodologiske styrkene og svakhetene i prosjektet, og med utgangspunkt i disse prøvd å legge til rette for en så transparent og etterprøvbar studie som mulig.

## 4. Metodisk tilnærming

Begrepet metode blir av sosiologen Vilhelm Aubert (1985) formulert som en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap (Aubert, 1985, s. 196). For å vise hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen, vil jeg i dette kapitlet redegjøre for studiets metodiske tilnærming. Følgende redegjøres det for studiets forskningsdesign og valg av metode. Deretter presenteres datainnsamlingsprosessen med bearbeidingen, og til slutt drøftes studiets validitet, reliabilitet og etiske overveielser.

### 4.1 Forskningsdesign og metodevalg

Forskningens design betegnes ifølge Johannessen et al. (2016, s. 69) som en overordnet plan for de undersøkelsene som skal gjennomføres. *Hvem* som deltar, *hva* undersøkelsen har fokus på og *hvordan* den utføres er viktige spørsmål i utformingen av en plan, og det er innholdet i svarene som disse spørsmålene gir, som omtales som forskningsdesign. Gjennom forskningsdesignet viser man hvordan problemstillingen omgjøres til et forskningsprosjekt (Johannessen et al., 2016, s. 69). Ifølge Maxwell (2013) er forskningsspørsmålene sentrale for forskningsdesignet, han betegner forskningsspørsmålene som hjertet av designet. Det finnes ulike metoder og strategier å velge mellom når man skal gjennomføre og organisere en studie. De valgene man tar, tas på bakgrunn av problemstillingen og studiets formål, og vil kunne være med på å påvirke forskningen og gi ulike tilnærminger og svar basert på metodisk tilnærming.

Med utgangspunkt i studiets vitenskapsteoretiske ståsted med fenomenologisk-metodisk tilnærming, redegjort i kapittel 3, er kvalitativ metodetilnærming funnet adekvat for å besvare forskningsprosjektets problemstilling. Å benytte seg av kvantitativ metode for forskningsprosjektet anses i større grad som mer utfordrende. Årsaken er at det kan være krevende å få lærere til å forklare og beskrive sine erfaringer i arbeidet med og i utviklingen av IOP, ved kvantifiserbar data. Videre vil det for forskningsprosjektet være viktig at informantene får mulighet til å legge frem sine personlige erfaringer og opplevelser, noe som vil være vanskelig gjennom en kvantitativ undersøkelse hvor spørsmål/svaralternativer på forhånd er oppsatt, gjennom for eksempel en spørreundersøkelse (Dalland, 2017, s. 52-54). Det fordelaktige med kvantitativ metodetilnærming er at forskeren i større grad får mulighet til å gå i bredden, og innhente få opplysninger fra et stort antall undersøkelsesenheter (Johannessen et al., 2016, s. 27). Både kvalitativ og kvantitativ metode har sine styrker og svakheter, men med utgangspunkt i det som her skal studeres, er kvalitativ metode valgt.

Årsaken er at metoden vil kunne belyse problemstillingen ”Hvilke erfaringer har mellom- og ungdomstrinnlæreren i arbeidet med, og i utviklingen av individuelle opplæringsplaner (IOP)?”. En slik metodetilnærming ble valgt på bakgrunn av at kvalitativ metode søker å gå i dybden, og metoden gir mulighet til å innhente beskrivelser av lærerens personlige erfaringer.

#### ***4.1.1 Kvalitativ metodetilnærming***

Dalland (2017, s. 54) beskriver metode som en vei mot et viss mål, og det er problemstillingen som avgjør hvilken metode som skal velges. I dette studiet er det gjort en kvalitativ undersøkelse, og valget er tatt med utgangspunkt i at problemstillingen er deskriptiv, den tar sikte på å undersøke lærerens opplevelser, følelser og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015). Informasjonen man får gjennom kvalitativ metode er preget av nærhet og følsomhet, siden forskeren er i direkte kontakt med feltet og sine kilder (Dalland, 2017, s. 52-53). En slik personlig kontakt med informantene gir mulighet til å stille mer utdypende spørsmål, og aktivt kunne lytte til informantenes erfaringer og opplevelser av arbeidet med IOP.

Den kvalitative metoden gir mulighet til å identifisere forhold som personlige opplevelser og erfaringer, noe man som forsker i forkant ikke nødvendigvis har sett. Valgt metode gir også mulighet for en mer helhetlig forståelse av fenomenet som studeres (Tjora, 2017). For å innhente ny kunnskap om lærerens erfaringer, finnes det ifølge Johannessen et al. (2016, s. 77) ulike måter å gjennomføre kvalitative studier på, siden det ikke finnes en analytisk hovedretning. Forskningsprosjektets metodevalg styres av problemstillingen og forskningsdesignet, og jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode.

#### ***4.1.2 Kvalitativt forskningsintervju***

Kvalitative forskningsintervju forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, og målet er å frembringe betydningen av informantenes erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden. I forskningsintervju er det profesjonelle samtaler som gjennomføres, og det konstrueres kunnskap i samspill mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-21). Kvalitative intervjuer er en fleksibel metode innenfor kvalitativ forskning, og bidrar til at forskeren kan få fyldige og detaljerte beskrivelser av det som studeres. Siden jeg som forsker ønsket å gi informantene stor grad av frihet til å uttrykke seg, falt valget på kvalitative forskningsintervju.

Det finnes ulike former for intervju, og i dette forskningsprosjektet er semistrukturert forskningsintervju benyttet som datainnsamlingsstrategi. Som forsker hadde jeg en overordnet guide som utgangspunkt for samtalen, men rekkefølgen på spørsmålene varierte under intervjuene. Det semistrukturert intervjuet gir rom for informantenes egne opplevelser og beskrivelser. Intervjuspørsmålene var utformet slik at informantene fikk mulighet til å gi sine beskrivelser av hvordan de erfarer arbeid med IOP. Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) henviser til at ”den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter”, og betegner dette som semistrukturert livsverdensintervju, som er nært knyttet til fenomenologien (Postholm, 2010, s. 78).

Fordelen med semistrukturert intervju er at man har mulighet til å bevege seg frem og tilbake, noe som gjorde samtalen mer dynamisk (Johannessen et al., 2016). Denne formen for intervju ble valgt med det utgangspunktet at det ble ansett som mest hensiktsmessig ut fra det som skulle studeres.

## **4.2 Datainnsamling**

Datamaterialet til forskningsprosjektet ble samlet inn gjennom èn-til-èn-intervjuer, med den hensikt at jeg som forsker ønsket detaljerte beskrivelser av lærernes erfaringer, opplevelser og holdninger knyttet til arbeid med IOP.

For å sikre innsamlet data ble det foretatt lydopptak under hvert av intervjuene. Hensikten med lydopptakeren var å unngå at jeg som intervjuer måtte notere ned det som ble sagt, og for å dokumentere informantenes utsagn. Lydopptakeren bidro til at jeg som intervjuer kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk, og i etterkant satt jeg igjen med registreringer man ikke får gjennom notater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Lydopptaket av intervjuene ble gjort med diktafon-app, og applikasjonen sikrer lydopptaket og krypterer det. Informantene fikk i forkant informasjon om at intervjuet ville bli tatt opp via lydopptaker, og slettet til angitt dato i informasjonsskrivet.

### **4.2.1 Utvalg av informanter**

I kvalitative forskningsintervju er utvelgelsen av informanter en viktig prosess med hensyn til å innhente nyttig informasjon for å belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2016). I metodeutviklingsfasen ønsket jeg å rette søkelyset mot mellom- og ungdomstrinnlæreres

erfaringer i arbeidet med, og i utviklingen av individuelle opplæringsplaner. Utvalget ble begrenset til én kommune, som henger sammen med de praktiske, tidsmessige og økonomiske rammene for studiet.

Utvalget til undersøkelsen baserer seg på et strategisk utvalg, siden målet med intervjuet var å skape grunnlag for en dypere og mer fullstendig forståelse av det som studeres (Tjora, 2017). . Thaagard (2013) viser til at informanter blir valgt på bakgrunn av hvem som har kvalifikasjoner og innsikt som er egnet for problemstillingen. Studiets utvalg består av fem lærere som har ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av individuelle opplæringsplaner. Det ble ikke satt krav til at lærerne skulle ha spesialpedagogisk utdanning, siden studiet tar sikte på å undersøke erfaringer. Maxwell (2013) forklarer at målbevisst utvelgelse er at man velger ut personer til datainnsamlingen med formening om at ønsket informasjon kan tilegnes via disse.

I rekrutteringen av informanter kontaktet jeg de aktuelle lærerne via e-mail, hvor jeg kort beskrev hva studiet går ut på, og hva det vil innebære for dem å delta. Vedlagt la jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema, slik at lærerne kunne sette seg inn i hva prosjektet inneholdt før de ga svar på en eventuell deltakelse.

I undersøkelsen er det to lærere fra samme skole som jobber på mellomtrinnet og tre lærere fra samme skole som jobber på ungdomstrinnet. Jeg valgte å ha informanter som jobbet på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, siden forskning viser at andelen med spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning er høyest her (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 43). Underveis i prosessen med datainnsamlingen vurderte jeg om datagrunnlaget jeg hadde tilegnet meg, ga nok informasjon og forståelse av fenomenet. Datagrunnlaget var tilstrekkelig, noe som førte til at jeg ikke trengte å utvide utvalget. Antall intervjupersoner er bestemt ut fra oppgavens omfang og formål. Valgt antall anses som mest hensiktsmessig ut fra tidsperspektivet, og datamaterialet gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. De fem informantene gir ikke nok til å trekke konklusjoner omkring hvilke erfaringer mellom- og ungdomstrinnlæreren har i arbeidet med og i utviklingen av IOP, men informantene har verdifulle tanker og erfaringer som anses som betydningsfulle for studiet.

Intervjuene ble gjennomført på to ulike skoler i kommunen, noe som førte til at noen av informantene jobbet på samme arbeidsplass. Jeg fikk dermed mulighet til å studere om

informantenes erfaringer var tilnærmet like eller ulike. For å sikre at informantene ikke snakket seg i mellom, gjorde jeg ikke lærerne bevisst på at jeg skulle intervju noen av deres kollegaer. Etter endt intervju stilte jeg også spørsmål om informantene kunne unnlate å fortelle detaljer rundt intervjuet, noe informantene var enige i og aksepterte. Tanken bak var å unngå at spørsmålene til intervjuet kom ut til de andre informantene, og for å sikre ufiltrerte og spontane svar.

#### **4.2.2 Intervjuguide**

I forkant av datainnsamlingen ble det utformet en intervjuguide, en liste over temaer og spørsmål som ble gjennomgått under intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 149; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Med utgangspunkt i problemstillingen og de underliggende forskningsspørsmålene, ble det utarbeidet temaer som dannet grunnlaget for samtalen. I intervjuguiden hadde jeg to hovedtemaer (holdninger og grunnsyn, og erfaringer med utarbeidelse, anvendbarhet og evaluering av IOP), med ytterligere underspørsmål (se vedlegg 4). Intervjuguiden ble ikke gitt til informantene i forkant av intervjuene, siden jeg var ute etter å skaffe ufiltrerte og spontane svar. Jeg ønsket informantenes subjektive vurderinger av deres erfaringer i arbeidet med IOP, og ikke svar på det de eventuelt har lest seg opp på.

I arbeidet med å utforme intervjuguiden var jeg oppmerksom på om spørsmålene var relevante, og om de kunne oppfattes forståelig av informantene. For å kvalitetssikre intervjuundersøkelsen valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju i forkant av datainnsamlingen. Hensikten var å betrygge mine metodiske ferdigheter, og vell så viktig for å avdekke spørsmålenes utforming, og om spørsmålene ble forstått av intervjupersonen (Dalen, 2004, s. 31). Informanten i prøveintervjuet var en av mine medstudenter som jobber i grunnskolen, og som dermed hadde noe kompetanse og erfaring på feltet. Prøveintervjuet ga meg nyttige erfaringer og informasjon som bidro til enkle korrigeringer i spørsmålsstillingen, og ikke minst tilbakemeldinger til meg som intervjuer.

#### **4.2.3 Gjennomføring av intervju**

I god tid før jeg hadde planlagt å gjennomføre intervjuene, sendte jeg inn søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Når prosjektet ble godkjent tok jeg kontakt med de aktuelle informantene via mail. Lærerne fikk selv velge dato og tidspunktet som passet best til gjennomføringen, innenfor et begrenset tidsrom satt av meg som forsker. Å la



informantene selv få velge tidspunkt var et strategisk valg med tanke på at intervjuet ikke skulle være til hinder for deres timeplan.

For at informantene skulle ha mulighet til å delta i studiet, fikk de velge lokasjon selv. Postholm & Jacobsen (2011, s. 81) viser til en tommelfingerregel, at informanten selv bør få velge sted for gjennomføring, slik at det føles naturlig for informanten å snakke om temaet på det aktuelle stedet. Tre av intervjuene ble gjennomført på avskjermet rom på skolen hvor læreren jobbet. Å ha intervjuene på avskjermet rom var hensiktsmessig for å forhindre eventuelle forstyrrelser i form av støy eller avbrytelser fra andre kollegaer eller elever. Dalland (2017, s. 81-82) legger vekt på at forstyrrelser under samtalen kan gå på bekostning av datamaterialets kvalitet. De to andre intervjuene fant sted hjemme hos informanten, etter ønske fra læreren selv.

Som forsker viste jeg til min fleksibilitet, og var åpen for å gjennomføre intervjuene der hvor det var best for informantene, og på det tidspunktet hvor læreren hadde tid til samtale. De to hjemmeintervjuene ble gjennomført på ettermiddagstid, mens de tre intervjuene som ble utført på skolen ble gjort på dagtid, når læreren hadde fritimer.

Alle de fem intervjuene var samtalepreget, siden informantenes engasjement rundt temaet var stort. Intervjusituasjonen var åpen, noe som ga spontane, levende og noe uventede svar. Under det første intervjuet fikk jeg en følelse av at intervjuet ble noe ustrukturert og at samtalen i for liten grad tok utgangspunkt i intervjuguiden. Etter å ha transkribert intervjuet så jeg at informanten hadde vært innom de punktene jeg i forkant ønsket svar på. Hvis samtalen hadde vært mer strukturert, kan det tenkes at det hadde blitt lettere å strukturere og analysere intervjuet i etterkant, noe Dalland (2017, s. 78) også understreker. Til fordel satt jeg igjen med en stor mengde nyttig data, med detaljerte beskrivelser av fenomenet. Ut fra den erfaringen jeg satt igjen med etter det første intervjuet, valgte jeg å la de andre intervjuene være samtalepreget. Thaaagard (2013) viser til at fordelene med en åpen samtale er at informanten får mulighet til å bidra med mer informasjon enn det som kunne kommet frem ved kun en intervjuguide.

Som forsker var det svært interessant og lærerikt å lytte til det informantene hadde å fortelle. Underveis i intervjuene foretok jeg meg noen oppsummeringer underveis, der hvor det falt naturlig. Hensikten med oppsummeringene var å bekrefte eller avkrefte egen forståelse av det

som ble fortalt. Lærerne var også flinke til å stille meg spørsmål om jeg forsto hva de mente, eller om de skulle forklare det på en annen måte, noe som bidro til at jeg unngikk å måtte avbryte underveis i intervjuet. I de tilfellene hvor jeg stilte spørsmål, unngikk jeg ledende spørsmål, for å hindre at mine spørsmål påvirket svarene informantene ga (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene varte mellom 40 minutter til 1 time, noe som viser at informantene hadde mye å fortelle rundt deres erfaringer i arbeidet med IOP.

### **4.3 Bearbeiding av datamaterialet**

Etter datainnsamlingen skal datamaterialet bearbeides, og etter en kvalitativ studie sitter man igjen med et stort materiale som skal bearbeides. Bearbeidelsesprosessen er tidkrevende men svært viktig for at man skal sitte igjen med et vellykket resultat (Larsen, 2012). Når bearbeidingen er gjort må forskeren redusere mengden med data før analysearbeidet kan starte. I kvalitativ forskning er det ifølge Johannessen et al. (2016, s. 161) en stor mengde med ustrukturert data. Det er dermed nødvendig å redusere informasjonsmengden slik at den er håndterbar å jobbe med, og det må lages en plan og et rammeverk for å formidle innholdet slik at det blir forståelig.

#### **4.3.1 Transkribering av intervju**

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) betyr transkribering at man skriver/transkriberer en form til en ny, hvor talespråket blir omgjort til skriftspråk. Hensikten med transkriberingen er at det som kommer frem i intervjuene, lettere kan anvendes til analyse. Å kunne gjengi direkte utsagn fra informantene under intervjuet, vil også kunne styrke påliteligheten omkring det informantene har fortalt. Som forsker tar man en rekke valg i transkripsjonsprosessen, spesielt med tanke på hvilke detaljer man skal ta med (Kvale & Brinkmann, 2015).

Som Nilssen (2012) anbefaler, transkriberte jeg lydopptakene kort tid etter selve intervjuet, og før neste intervju. At jeg fortløpende transkriberte intervjuene, bidro til at jeg i større grad husket konteksten av intervjuet, slik at jeg i etterkant kunne notere meg små stikkord knyttet til det aktuelle intervjuet og den aktuelle informanten.

Lydopptaket ble transkribert fra dialekt til bokmål, med den hensikt at det skulle bli enklere å lese i etterkant. Det som ble fortalt under intervjuene, ble i transkripsjonen gjengitt ordrett. Gester som sukk, pauser og kroppsuttrykk ble ikke vektlagt i transkriberingen, siden det ikke

har direkte betydning for forståelsen av informantenes uttalelser. De spørsmålene jeg stilte ble markert i fet skrift, mens informantenes tale var i normal skrift.

#### **4.3.2 Analytisk tilnærming**

I etterkant av prosessen med å transkribere intervjuene, leste jeg gjennom transkripsjonene slik at jeg fikk et helhetlig inntrykk av det totale datamaterialet for studiet. De inntrykkene jeg som forsker fikk i denne bearbeidingsfasen, ga meg overblikk over interessante analyse temaer som jeg ønsket å drøfte videre.

Som forsker kan man anvende ulike metoder for å analysere kvalitativ data (Larsen, 2012). For dette studiet er analyse av meningsinnhold valgt, siden hensikten er å identifisere mønstre, sammenhenger, fellestrekk og/eller ulikheter. Analyse av meningsinnhold går ut på at man samler datamateriale i koder og kategorier for å klassifisere innholdet, slik at man lettere kan finne et mønster (Larsen, 2012, s. 98).

Studiets forskningsmessige tilnærming tar utgangspunkt i å oppdage de erfaringene som mellom- og ungdomstrinnlæreren har knyttet til arbeid med IOP, og dermed er åpen koding med induktiv tilnærming er valgt (Johannessen et al., 2016). I kodingsprosessen gikk jeg systematisk gjennom datamateriale og forsøkte å finne ut hva informantenes uttalelser handlet om. Det ble utarbeidet to forhåndsdefinerte hovedkategorier med utgangspunkt i studiets problemstilling og forskningsspørsmål: *Holdninger og grunnsyn* og *erfaringer*. Til hver av de to hovedkategoriene, utarbeidet jeg flere underkategorier, slik at jeg fikk bedre oversikt over datamaterialet. Underkategoriene baserer seg på informantenes ytringer, og er utarbeidet ved hjelp av åpen koding. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) bidrar kategorisering av data til at man enklere kan analysere. Kategoriene er presentert i tabell 1 på neste side (s. 28).

## Holdninger og grunnsyn

Hensikten med individuelle opplæringsplaner (IOP)

IOPens funksjon for spesialundervisningen

Betingelser for en god IOP

Lærerens forhold til arbeid med IOP

## Erfaringer

Planlegging og utarbeidelse

Anvendbarhet som arbeidsverktøy

Evaluering

*Tabell 1: Oversikt over kategorier*

Tabell 1 viser en oversikt over kategoriene slik de presenteres i dette studiet. Valgte kategorier er utarbeidet etter flere gjennomganger av datamaterialet. Jeg benyttet meg av NVivo 12 for å organisere og analysere studiets datamateriale. Valgt analysemetode er et systematisk analyseverktøy som godt egner seg for å håndtere og redusere det store datamaterialet som studiet inneholdt. Analysemetoden ga meg som forsker oversikt over datamaterialet, og jeg opplevde analyseprosessen som nyttig, siden det ga meg føringer for hvordan jeg skulle presentere studiets empiri i kapittel 5.

### 4.4 Kvalitet i intervjuundersøkelsen

Kvaliteten til studiet avhenger i stor grad av hvor høy validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) undersøkelsen har. Validitet blir av Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) definert som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. Innenfor samfunnsvitenskapelig metode handler validitet om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke, om vi måler det vi tror vi måler. Reliabilitet omhandler forskningsresultatene troverdighet, hvorvidt resultatene fra undersøkelsen kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å ivareta studiets validitet og reliabilitet har jeg som forsker redegjort for metodiske valg, kriterier for utvalg, analyseprosedyrene og kategoriseringene.

#### **4.4.1 Validitet**

Studiets validitet bestemmes ut fra hvilken grad valgt metode måler det som forskeren ønsker å måle. I dette studiet handler det om i hvilken grad mine intervju reflekterer over fenomenet som ønskes å studeres (Kvale & Brinkmann, 2015).

I dette studiet har jeg gjort meg vurderinger om lærernes formidlinger er genuine eller ikke. Informantene kan utgjøre en trussel mot validiteten hvis dem for eksempel prøver å pynte på sannheten ved å gi de svarene de tror jeg som intervjuer ønsker, eller at det oppstår misforståelser/tolkninger under intervjuet. Som forsker har jeg gjennomgående reflektert over hvordan intervju som datainnsamlingsmetode kan påvirke forskningens validitet. For å unngå svekket validitet, forsikret jeg meg om at informantene var komfortable, og kontrollerte spørsmålene slik at de ikke ble misforstått. Det vil være utfordrende å oppnå åpne og ærlige svar hvis informantene oppfatter intervjusituasjonen som truende. En sentral del var dermed å etablere tillitt og forsøke å skape fortrolighet til informantene. I forkant av hvert intervju hadde jeg og informantene mine noen minutter med løs samtale uten lydopptaker, hvor vi snakket om annet enn selve intervjuet som vi skulle gjennomføre. Rett før intervjuet startet garanterte jeg informantene konfidensialitet, og poengterte at jeg var ute etter deres reelle erfaringer og opplevelser, siden det hadde stor verdi for mitt studie.

#### **4.4.2 Reliabilitet og transparens**

Reliabilitet, også kalt pålitelighet, sier noe om hvor nøyaktige undersøkelsens data er, hvilket datamateriale forskeren har brukt og hvordan forskeren innsamler og fortolker dataene (Johannessen et al., 2016). Reliabilitet dreier ifølge Thaagard (2013, s. 202) seg om at en annen forsker som anvender samme metode, kan komme frem til samme resultat. Transparens også kalt gjennomsiktighet, handler ifølge Tjora (2017) om hvordan undersøkelsen er gjort, valgene som er tatt på ulike tidspunkter, hvordan rekrutteringen har skjedd, hvordan problemer og utfordringer har man møtt på og hvilke teorier man har brukt og hvordan teoriene har virket. Reliabiliteten reflekterer over hvor godt disse valgene tas, og transparens dreier seg om hvor godt slike valg formidles (Tjora, 2017, s. 248).

For å sikre studiets reliabilitet har jeg som forsker sørget for at forskningsprosessen tydelig er beskrevet. Som forsker har jeg gjennomgående vist hvordan jeg har gått frem, slik at de som leser forskningen kan vurdere prosessen kritisk. Samtidig har jeg vært bevisst min forskerrolle og mitt teoretiske ståsted. Johannessen et al. (2016, s. 36) trekker frem forskerens

påvirkningskraft, og kravet om objektivitet er vanskelig å innfri i kvalitativ forskning. Under hvert av intervjuene strebet jeg etter å være så objektiv som mulig. Jeg valgte å ikke være for aktiv under intervjusituasjonen og stilte ikke ledende spørsmål som kunne uttrykke mine tanker. Underveis var jeg bevisst mitt kroppsspråk og stemmetone, siden det kan være med på å påvirke svarene informantene gir. Reliabiliteten ble videre sikret ved at jeg sørget for at datamaterialet ble samlet inn slik at det besto av korrekt informasjon. Jeg utførte selv intervjuene og brukte lydopptaker for å ta opp lyd under intervjuet.

Bruk av relevante sitater fra intervjuene har blitt brukt for å forsterke forskningens transparens og kvalitet. Sitatene bidrar til at leseren i større grad får muligheten til å komme nærmere empirien, ved at leseren får innsikt i forskningen og funnene som er gjort. Som forsker har jeg tatt en rekke hensyn når det gjelder bruk av sitater i presentasjonen av datamaterialet. Årsaken er at det følger noen etiske hensyn knyttet til bruk av sitater. Som forsker må man derfor balansere hensynet om presentasjon, med hensynet om å beskytte personvernet til informantene (Tjora, 2017).

#### **4.4.3 Forskningsetikk**

For masterstudiet er det gjort en rekke etiske vurderinger som jeg har tatt stilling til i forskningsprosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer, som kan sammenfattes i tre typer hensyn som forskeren må være seg bevisst (NESH, 2016; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41).

Det første hensynet er informantenes rett til selvbestemmelse, og tar for seg informantenes bestemmelse over egen deltakelse. Informert og frivillig samtykke til deltakelse har jeg som forsker sikret gjennom informasjon- og samtykkeskjemaet. Informantene ble også før og etter intervjuene informert om at dem når som helst kan trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det andre hensynet man som forsker må ta i betraktning, er respekt for informantenes privatliv. For å bevare hensynet, er alle opplysninger om informantene behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, for å sikre at informantene ikke kan identifiseres. Anonymitet og konfidensialitet er sikret ved at lydopptakene og transkripsjonene er lagret på kryptert server. Navn, alder, skole eller lignende forhold er ikke av betydning for å besvare problemstillingen, og vil derfor ikke presenteres. Informantene blir beskrevet med fiktive navn, slik at de ikke kan identifiseres under publikasjon. Det siste

hensynet er forskerens ansvar for å unngå psykisk og fysisk skade. Det tredje hensynet er mest relatert til medisinsk forskning, men ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 42) er den også noe gjeldende for samfunnsvitenskapelig forskning. I dette forskningsprosjektet er hensynet om psykisk og fysisk skade ivaretatt ved at informantene ikke utsettes for skade eller belastning i form av ubehag og fare for re-traumatisering. Likevel har jeg som forsker reflektert over det faktum at jeg utforsker privatlivet til informantene, for så å legge deres opplevelser og erfaringer ut i det offentlige. For noen vil dette kunne føles ubehagelig og dermed er kravet om konfidensialitet og anonymitet sterkt ivaretatt.

## 5. Presentasjon av empiri

I dette kapittelet presenteres resultatene fra de empiriske funnene i undersøkelsen. Studiet forsøker å belyse hvordan mellom- og ungdomstrinnlæreren erfarer arbeid med IOP.

Søkelyset rettes mot hvilken funksjon individuelle opplæringsplaner har som verktøy for spesialundervisningen. Gjennom studiets metodiske tilnærming, har jeg som forsker fokusert på å innhente beskrivelser av informantenes verden, med et mål om å bringe frem deres stemme. Representative sitater og gjenfortellinger av informantenes tanker, meninger, opplevelser og erfaringer vil her løftes frem.

Presentasjon av empiri er inndelt i to hovedkategorier, hvorav den første er *holdninger og grunnsyn* og den siste er *erfaringer*. For å konkretisere ytterligere er det utarbeidet flere delkategorier under hver av de to hovedkategoriene (se tabell 1, s. 28). Under utarbeidelsen av kategoriene har deltemaene fra intervjuguiden sammen med informantenes besvarelser vært sentrale.

Tabell 2 illustrert nedenfor, gir en oversikt over utvalget for undersøkelsen. Utvalget består av to lærere som jobber på mellomtrinnet og tre lærere som arbeider på ungdomstrinnet, alle fem har tittelen adjunkt med tilleggsutdanning. Informantene har fått fiktive navn for å ivareta deres anonymitet.

<b>Fiktivt navn</b>	<b>Antall år i skolen</b>	<b>Trinn</b>	<b>Utdanning</b>
Tor	24 år	Mellomtrinn	Adjunkt m/tilleggsutdanning
Rita	21 år	Mellomtrinn	Adjunkt m/tilleggsutdanning (30stp i sosialpedagogikk med veiledning og rådgivning)
Are	15 år	Ungdomstrinn	Adjunkt m/tilleggsutdanning
Mari	10 år	Ungdomstrinn	Adjunkt m/tilleggsutdanning (30stp i spesialpedagogikk)
Petra	12 år	Ungdomstrinn	Adjunkt m/tilleggsutdanning (30stp i sosialpedagogikk med veiledning og rådgivning)

Tabell 2: Oversikt over informantene



Tor har fem års høgskoleutdanning og er kontaktlærer for 25 elever på mellomtrinnet. Tor har jobbet 24 år i skolen og har ingen ekstra utdanning innenfor spesialpedagogikk. Han underviser i de fleste fag utenom engelsk og norsk, og har i tillegg en del støttetimer. Rita er adjunkt med tilleggsutdanning, og er kontaktlærer på mellomtrinnet for 11 elever. Hun har jobbet som lærer i 21 år, og har sosialpedagogikk med veiledning og rådgivning. Rita har hovedansvaret for engelsk, men underviser også i fagene norsk, kunst & håndverk og musikk. Hun har nå startet på en master i tilpasset opplæring, som hun tar ved siden av full jobb.

Are jobber som kontaktlærer på ungdomstrinnet, og har jobbet som lærer i 15 år. Are har ingen ekstra utdanning innenfor spesialpedagogikk. Han underviser hovedsakelig i engelsk, samfunnsfag, religion, mat & helse og kunst & håndverk. Mari jobber også på ungdomstrinnet og er inne i sitt 10.ende år i jobb som lærer. Hun har en halvårsenhet i spesialpedagogikk, og har delt stilling på skolen. Mari jobber 50% som kontaktlærer, 40% som rådgivende pedagog og 10% som trinnleder. Hun underviser nå i fagene engelsk, samfunnsfag, KRLE, mat & helse og valgfaget volleyball. Den siste informanten er Petra, hun jobber på ungdomstrinnet og er nå inne i sitt tolvte år som lærer. Hun har ingen ekstra utdanning innenfor spesialpedagogikk, men har 15 + 15 stp. i veiledning og rådgivning. I år underviser Petra i fagene samfunnsfag, norsk, naturfag, mat & helse og noe støtteundervisning.

## **5.1 Holdninger og grunnsyn**

Hovedkategorien holdninger og grunnsyn dreier seg om hvilke tanker og opplevelser informantene har omkring individuell opplæringsplan. Her var det viktig å få frem lærerens subjektive tanker rundt temaet. Med utgangspunkt i studiets datamateriale, ble det naturlig å dele hovedkategorien holdninger og grunnsyn inn i fire underkategorier: Hensikt med IOP, IOPens funksjon for spesialundervisningen, betingelser for en god IOP og forholdet til arbeidet med IOP.

### ***5.1.1 Hensikten med individuelle opplæringsplaner (IOP)***

Under intervjuene ble lærerne spurt om hva de opplever som hensikten med individuelle opplæringsplaner. Det var delte meninger om IOPens hensikt blant informantene. Det var i hovedsak tre hensikter som kom frem: Hensikt som redskap for tilpasning, bevisstgjøring og som dokumentasjon.

IOP skal bidra til at eleven kan komme seg fremover i sin utvikling. For at vi skal få det til, må planen være tilpasset slik at eleven får lære på sitt nivå, og får mulighet til å vokse i det faget de har IOP.  
(Informant, Rita)

Ritas uttalelse viser at hun ser på IOP som et redskap for tilpasning. Videre forteller Rita at det er et skille mellom tilpasset opplæring som alle elever har krav på, og spesialundervisning. Hun hevder mange lærere har en tanke om at spesialundervisning er tilpasset opplæring. Rita forkaster en slik tankegang når hun forteller at spesialundervisning gjelder for elever som trenger særskilt tilrettelegging på særskilte vilkår, og at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for all undervisning, som alle elever har krav på. Rita forklarer at mange lærere tror de driver spesialundervisning, men at det egentlig er tilpasset opplæring. Mari som jobber på ungdomstrinnet, mener også at den individuelle opplæringsplanen er et redskap for tilpasning, hun forteller:

Det dreier seg ikke om å ta ut elevene å gjennomgå det samme som i klasserommet, bare saktere. Det handler om å bli kjent med eleven og tilpasse etter nivå. Bruke andre innfallsvinkler som er tilpasset eleven, kanskje mer praktisk rettet.

Mari forteller videre at arbeid med individuelle opplæringsplaner bidrar til ytterligere bevisstgjøring rundt de elever som har særskilte behov. Når Mari utarbeider individuelle opplæringsplaner reflekterer hun mye rundt ulike aspekter ved eleven, og forsøker å tilrettelegge slik at opplæringen blir best mulig for eleven. Mari stiller seg selv spørsmålet om hun hadde hatt en slik bevissthet rundt eleven om det ikke forelå en IOP. Hun tenker litt annerledes når hun lager opplegg for elever med IOP, og tror det har sammenheng med økt fokus og bevisstgjøring. Hensikt som bevisstgjøring er noe Are også viser til. Han forteller at IOP fungerer som et formelt dokument som han selv har utarbeidet om en elev, og at dokumentet gir han en ekstra ”pekepinn” på hvordan han skal håndtere eleven.

Samtlige informanter trekker frem IOP som et formelt skriv for den enkelte elev. Petra mener den individuelle opplæringsplanen godt fungerer som et dokumentasjonsverktøy:

Jeg synes det har vært veldig greit å ha kunnet dokumentert for eksempel hvis det har vært ting som har skjedd underveis, for eksempel at eleven absolutt ikke vil eller ikke ønsker å ta i bruk de verktøyene vi kan tilby. Da synes jeg det er veldig greit at det står en plass, at det blir dokumentert.

Mari forteller også at planen fungerer som dokumentasjon, men hun legger mer vekt på at det er et dokument som kan betrygge foreldrene: *”Det kan være en trygghet for foreldrene å få et dokument hjem som viser hvilket fokus vi har, hvordan vi ser eleven og hva vi ønsker og mener er viktig”*. Tor opplever at individuell opplæringsplan fungerer godt som et dokument både for han og foreldrene. Han forteller at han i utarbeidelsen av planen tenker over formuleringene, slik at foreldrene kan forstå hva deres sønn eller datter strever med, og trenger hjelp til. Han mener sakkyndig vurderingen er for faglig skrevet, og at dokumentet alene ikke vil kunne gi foreldrene en helhetlig forståelse, noe han mener er viktig.

### **5.1.2 IOPens funksjon for spesialundervisningen**

Informantene forklarte sine erfaringer og opplevelser omkring IOPens funksjon for spesialundervisningen. Hensikten med spørsmålet var å bringe frem deres syn om planens rolle i daglig praksis. Med utgangspunkt i analysen, er det naturlig å trekke frem aspektene: funksjon som kontrollredskap, som huskelapp og arbeidsverktøy.

Funksjonen til en IOP er vel egentlig å ha en type plan, en type kontroll, over at eleven skal kunne nå målene i kompetanseløftet (...). Det er en plan for hvordan eleven skal klare å komme seg gjennom ordinær skole, i de fagene som de trenger ekstra tilpasning i, i form av særskilte tiltak. (Informant, Petra)

Petra forteller videre at individuell opplæringsplan har større funksjon for de elever med tunge diagnoser. Hun tror det har sammenheng med at målene er mer konkrete siden man går utenom målene i kompetanseløftet, og har mer fokus på den generelle delen av læreplanen. *”(...) det er mye lettere å sette et mål at en elev skal klare å ta buss alene til skolen, ja eller nei”*. Mari anvender ikke IOP til daglig og tror det henger sammen med at IOP er for lite konkret. Hun uttaler: *”Dette, dette, dette, det er jo deler av den som er konkret men. Det er noe som gjør den rotete synes jeg”*. Are uttrykker også at for at planen skal ha noe funksjon for spesialundervisningen i praksis, så må den være punktvis og konkret: *”(...) du må spesifikt punktvis ha, hva er det som må jobbes med, hvordan skal vi organisere det og får vi de hjelpemidlene til å gjøre det”*. Are forteller videre at han har sett IOPer med generelle mål som bare er klipt og limet inn og uttaler: *”Det kan være et intetsigende dokument som burde makuleres med en gang etterpå”*.

Flere informanter mener individuell opplæringsplan fungerer som en "huskelapp". Are uttaler: *"Jeg vil si at den fungerer som en huskelapp som ligger innelåst en plass (...). Det er noe du har skrevet i en stein en gang, og så kan du endre det en gang i året"*. Are mener hans opplevelse av IOPens rolle i spesialundervisning, kan knyttes opp mot at dokumentet ikke er dynamisk: *"Dokumentet er statisk, den er fast. Den kan kun oppdateres en gang i året. Dermed blir det ikke gjort endringer underveis, ikke før evalueringen"*. Are skulle heller sett for seg at de individuelle opplæringsplanene var mer dynamisk, og at endringer kunne gjøres underveis. Han kunne tenkt seg at planen lå i en forte som for eksempel i en plattform som Visma, slik at IOP var mer tilgjengelig for justeringer. Han forteller at det er strenge krav om arkivering, og at IOP dermed er lite tilgjengelig for anvendelse i det daglige. For å få tilgang til dokumentet må han inn i arkivet, noe Are opplever som svært tungvint. Tor forteller at de på skolen hvor han jobber, også må inn i arkivet for å få tilgang til de individuelle opplæringsplanene: *"De ligger i arkivskuffer inne på personalrommet bak en låst dør, så den kan jeg gå å hente, alle kan hente den (...). Jeg har en kopi, men det er egentlig ikke lov"*.

Tor forteller i tillegg at IOP ikke er et dokument han sitter å ser i. Han bruker IOP og sakkyndig vurdering som et utgangsverktøy for en mindre plan som han kaller for "smørbrødtype". Tor mener den individuelle opplæringsplanen blir for svulstig, og uttaler: *"Noen punkter blir så svulstig, nå skal vi jobbe med det punktet her, hva da?. Beherske sånn, og ikke sant"*. Tor mener man må skrive hva som må gjøres for å få eleven til å beherske. Han bruker IOP som et mellomledd i arbeidet med å få en brukende plan som han kan benytte seg av i praksis. Videre forklarer Tor at det oppleves som meningsløst å skulle skrive et arbeidsdokument som det skal jobbes etter, basert på PPT og rektors meninger og tildelinger: *"Det føles litt sånn bortkastet. For jeg klarer å bryte det ned like godt, sånn at jeg klarer å bruke det, uten at jeg trener en IOP som mellomledd"*. Tor skulle heller sett for seg at man fikk sakkyndig vurdering fra PPT, hvor det står hva du bør prioritere med langsiktige mål som går over to eller tre år. Rektors rolle kunne vært å kontrollert om dokumentet kunne sendes direkte hjem til foreldrene, og tildele timer ut fra ressurser. Tor uttaler så: *"Hvis rektors tildeling av timer ikke stemmer overens med det PPT har anbefalt, bør dokumentet sendes tilbake til PPT, slik at de får justert ned tallet"*. For slik det er nå, opplever Tor det som om han er ansvarlig for å gjennomføre det som kommer fra PPT, uten å få tildelt nok ressurser til at det i praksis kan gjennomføres.

Rita har en annen oppfattelse av IOPens funksjon for spesialundervisningen. Hun opplever at individuell opplæringsplan fungerer som et arbeidsverktøy som hun følger. Rita uttaler: *"Du ser på hva målene er, og bruker den aktivt. Den ligger ikke bare i en skuffe"*. Videre forteller Rita at hun bruker planen som et verktøy for å se på målene og vurdere hvor langt de har kommet. Hun har den lett tilgjengelig slik at hun jevnlig har mulighet til å kunne gå inn i IOPen: *"Jeg har bestandig en kopi av IOPen, og den har jeg i vesken"*.

### **5.1.3 Betingelser for en god IOP**

*"Jeg fokuserer på at det skal være oppnåelige mål for eleven, mål som han/hun skal kunne strekke seg etter. Noen ganger setter jeg mål som kanskje er litt i overkant"*. Utsagnet av Rita illustrerer hva samtlige informanter legger vekt på under utarbeidelsen av en god IOP. Mari sin grunntanke er at målene skal være mulige å nå, og at målene legges opp til at eleven skal kunne håndtere "det" i dagliglivet. Hun forteller: *"Målet er ikke at eleven skal kunne bli verdensmester, eller engelskreporter på TV"*. Are viser også til at en viktig del av en god IOP er at den er konkret: *"Altså, er det de fire regneartene eller er det grammatikk i engelsk, eller er det stor bokstav og og/å i norsk"*.

Både Are og Tor mener man punktvis må sette opp hvordan man skal jobbe med målet, ikke bare forklare hva målet er. Fokus på mål og metode anser dem som viktige betingelser for en hensiktsmessig og god IOP. Rita legger også vekt på at arbeidsmetodene og organiseringen bør variere. Ifølge Rita kan det for eksempel være snakk om én-til-én undervisning, spesialundervisning i liten/middels/stor gruppe, i klasserommet eller ute. Petra derimot mener at organiseringen er fast og forteller: *"Det blir jo kanskje inne på klasserommet, ute på gruppe eller, så vi er ikke så fri til å gjøre så mye"*.

### **5.1.4 Lærerens forhold til arbeid med IOP**

Samtlige informanter mener arbeid med individuelle opplæringsplaner er en tidkrevende og vanskelig jobb. Tor beskriver sitt forhold til arbeidet slik: *"Emm, det er jo en helvetes stor jobb!"*. Årsaken til at Tor opplever arbeidet som stort, er at IOP må utarbeides og skrives slik at foreldrene kan forstå det som er skrevet. Are opplever arbeidet som vrient og forklarer: *"Før du skal skrive en IOP, så skal det være en sakkyndig vurdering først, som blir gjort av PPT, der de egentlig kan love og legge til rette på mange ting"*. Are uttaler videre at PPT ikke har noen budsjetter å forholde seg til, og at det i enkeltvedtaket står at eleven skal ha x-antall timer med spesialundervisning: *"(...) og så er det, hvor er disse ressursene? Ja, de må vi finne"*

*frem. Men de eksisterer ikke*". Are mener det ofte ikke er samsvar mellom enkeltvedtak, sakkyndig vurdering og IOP. Mari deler mye av samme opplevelse som Are. Hun mener at sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket samsvarer for godt, og at det i enkelte tilfeller er for ukritisk: *"Det er nesten sånn at enkeltvedtaket bare er kopiert, og så "smukk", uten at det er tenkt over om vi har ressurser til dette, og om vi kan gjennomføre det som er foreslått av PPT"*. Mari forteller videre at det da er lærerne som står i knipen hvis enkeltvedtaket baserer seg på kopiering av sakkyndig vurdering: *"Og når vi spør hvordan vi skal klare å fylle alle timene, så sier ledelsen bare at: det må vi finne ut av. Skal vi liksom trylle frem noen som kan gjøre det?"*.

Petra opplever arbeidet som stressende og forteller at hun har dårlig samvittighet når det kommer til hennes arbeid med IOP: *"Jeg vet det bør gjøres bedre og annerledes enn det jeg gjør nå. Men jeg har verken kapasitet, tid eller kompetanse til å gjøre en god nok jobb"*. Mari forteller at det er utfordrende å skrive IOP, spesielt for de elevene som kommer i åttende. Hun forklarer det slik:

For man ønsker jo gjerne å ha planen så konkret og riktig om mulig, men det er jo begrenset hvor godt man kjenner elever etter to måneder. Og da blir IOP skrevet mye ut fra sakkyndig vurdering, og jeg føler egentlig ikke jeg 100% kan stå for det som er skrevet der da.

Tor som jobber på mellomtrinnet, opplever det også som utfordrende å skrive IOP på elever han knapt har hilst på: *"Noen ganger har jeg tatt over klasser, og har knapt hilst på eleven, så skal jeg starte å skrive en IOP, det kan være utfordrende"*. Tor peker videre på at relasjoner og kjennskap til eleven er viktig slik at du som lærer vet hva eleven har mulighet til å mestre.

### **5.1.5 Oppsummering**

En oppsummering av funnene viser at hensikten med individuelle opplæringsplaner (IOP) er at planen fungerer som et redskap for tilpasning, bevisstgjøring og dokumentasjon. Flere av informantene i studiet erfarer at IOP fungerer som en "huskelapp" i daglig praksis, og noen peker på at IOP er et viktig kontrollredskap for at eleven skal kunne nå målene i kompetanseløftet. Det er kun én av de fem informantene som uttrykker at IOP fungerer som et arbeidsverktøy. Samtlige lærere mener utarbeidelse av gode og konkrete mål er viktige betingelser for en god IOP. Noen informanter vektlegger i tillegg valg av undervisningsmetode og organisering.

## 5.2 Erfaringer

Hovedkategori 2 vil belyse de erfaringene som lærerne har fra det praktiske arbeidet med individuell opplæringsplan (IOP). Søkelyset rettes mot informantenes opplevelser og tanker om individuelt planarbeid, med både de positive og negative sidene av arbeidet.

Hovedkategorien er delt inn tre underkategorier: Planlegging og utarbeidelse av IOP, IOPens anvendbarhet som arbeidsverktøy og evaluering av IOP.

### 5.2.1 Planlegging og utarbeidelse

Informantene ble stilt spørsmål om hvilke erfaringer de har når det kommer til utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner. Her vil det være snakk om prosessene som foregår under utformingen og skrivingen av IOP. Det vil i hovedsak dreie seg om hvilke rutiner skolen har og hvordan samarbeidet i kollegiet fungerer.

Samtlige informanter forteller at de anvender felles kommunal mal når de utarbeider individuelle opplæringsplaner. Rita uttrykker dette om malen: *”Det kom en ny mal til kommunen for noen år siden, jeg synes den er litt mer nøye og detaljert utformet. Du må ha med læringsmål, hvordan du skal gjøre det og hvordan arbeidsmåter man velger”*. Are synes også den nye kommunale malen er mer oversiktlig enn den de tidligere anvendte.

Informantene ble spurt om de fikk avsatt tid til å skrive individuelle opplæringsplaner. De to lærerne som arbeider på mellomtrinnet forteller at de ikke spesifikt får avsatt tid til å skrive IOP. Rita uttaler: *”Det går inn i for- og etterarbeidstid og sånne ting (...). Noen kan få en byrdefull i uka, kanskje 20. minutter”*. Tor har samme opplevelse som Rita, og sier at det heller ikke blir avsatt tid til å utarbeide IOP: *”Det er baket inn i alt det andre”*. Videre forteller Tor at han som kontaktlærer får litt avsatt tid, men han poengterer at det ikke står i stil med den jobben som kreves. Tor har syv elever med IOP og tre elever under utredning, med en byrdefull på 15. minutter i uken: *”Det er ingen ting i forhold til den tiden du bruker. Jeg føler jo ikke at jeg får tid til å gjøre det, men som kontaktlærer så må du ta det”*. Lærerne som arbeider på ungdomstrinnet forteller at de får avsatt noe tid til å skrive individuelle opplæringsplaner. Petra uttaler at det blir avsatt fellestid til å skrive IOP, men at hun ofte ønsker å bruke fellestiden til andre ting som er mer prekært: *”Det dukker jo opp ting, lærerjobben er aldri lik fra dag til dag. Det dukker opp elevsaker, du må ha møter (...)”*. Petra forteller videre at hun ofte må bruke ettermiddagene eller helgene på å stresskrive IOP. Hun poengterer at skolen avsetter tid, men at tiden ikke er fredet: *”Dukker det opp noe, så må vi ta*

*det*". Are har en litt annen oppfattelse enn Petra, han forteller: *"Tid får vi heldigvis, i alle fall én time per elev. Hadde vi ikke fått avsatt tid, så tror jeg heller ikke det hadde blitt gjort, sååe"*.

Flere av lærerne mener samarbeidet under utarbeidelsen og planleggingen av IOP-skrivingen ikke fungerer optimalt. Are uttaler: *"De siste årene er det jeg som har utarbeidet planen. Men det er fordi de lærerne som har vært rundt meg, har vært ganske ferske eller på vei til å pensjonere seg, ikke sant"*. Videre forteller Are at alle lærerne som har noe med eleven å gjøre, skal være deltakende under utarbeidelsen. På skolen Are jobber er det som regel kontaktlærer som skriver IOP, med et par kommentarer eller innspill fra de andre lærerne som har med eleven å gjøre. Han poengterer at det ikke er noe form for arbeidsgrupper. Petra skulle gjerne sett for seg at det var et bedre opplegg rundt utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner. Hun tror økt samarbeid kunne bidratt til at det blir lettere å ta planen i bruk, og at utarbeidelsen ikke blir et såkalt hastearbeid. Petra mener alle ansatte på skolen burde fått kurs samtidig, slik at alle hadde hørt det samme, og at alle jobbet likt:

*"Vi kunne for eksempel fått jobbet med eksempeloppgaver, og kanskje fått veiledning på hvordan man utformer gode mål"*. Tor synes samarbeidet fungerer greit, men at det tidligere har vært utfordrende. Årsaken til at det fungerer bedre nå, er at det er de ansatte som arbeider med eleven som sammen har ansvaret for utarbeidelsen. Tor forteller: *"Nå fungerer det greit, etter at det ble de som har timer som har ansvaret for IOP. Før var det et mareritt (...). Jeg har hovedansvaret som kontaktlærer, men vi har alle et ansvar"*.

### **5.2.2 Anvendbarhet som arbeidsverktøy**

Denne underkategorien tar for seg lærernes anvendelse av individuelle opplæringsplaner som verktøy i spesialundervisningen. Det vil dreie seg om hvilke erfaringer lærerne har knyttet til bruk av IOP, og hvordan de erfarer gjennomføringen i praksis.

Mari forteller at hun ikke ser stor nytte av å bruke IOP i den daglige undervisningen. Hun uttaler: *"Det går mer på autopilot, jeg tror ikke jeg ser på en IOP fra jeg har skrevet den til jeg skal evaluere den"*. Den nytten Mari ser med IOP, er at hun får tenkt gjennom aspekter rundt eleven når hun lager den, men at disse tankene ligger i bakhodet til daglig. Som nevnt under presentasjon av informantene, jobber ikke Mari bare som kontaktlærer på ungdomstrinnet, men også som rådgivende pedagog. I den rådgivende pedagogstillingen jobber hun med elever på ulike trinn, som hun nødvendigvis ikke har noe relasjon til. Mari har



blant annet kjørt intensive lesekurs på skolen, og forteller at hun ser større nytte av å bruke IOP når hun ikke har tilfredsstillende kjentskap til eleven fra før av: *”Da ser jeg jo veldig nytte av å kunne bruke IOP som et arbeidsdokument når jeg er i gang med en ny elev”*.

Videre forteller Mari at det kanskje ikke er IOP hun bruker: *”Det er vel sakkyndig vurdering fra PPT jeg bruker, for der er det så mer konkret og bra”*.

Petra forteller at hun er usikker på hvordan hun skal bruke den individuelle opplæringsplanen i praksis: *”Jeg føler ikke jeg har fått god nok opplæring i hvordan jeg skal ta den i bruk når den først er laget”*. Petra forklarer at hun opplever at IOP bare blir skrevet siden de er lovpålagt å skrive den, og at det ikke fokuseres nok på bruken av den i det daglige: *”Men jeg ønsker jo å ta den i bruk. Men jeg opplever at tiden ikke strekker til. Spesielt siden jeg opplever at vi mister timer”*. Petra skulle helst sett at hun fikk bedre opplæring i hvordan hun kan bruke IOP. Hun forteller videre at lærerne skulle fått veiledning, og at det skulle vært fokusert mer på samarbeid og kompetanseutvikling.

Are uttaler at individuell opplæringsplan i bunn og grunn er et godt arbeidsdokument, men han mener det må klaffe optimalt for at bruken av den skal være vellykket. Han tror det har sammenheng med at lærerne er for lite ærlige i evalueringen av IOP: *”At du skriver at vet du hva, vi oppnådde ikke de målene her, og her er årsakene til det”*. Are erfarer at en av utfordringene knyttet til gjennomføringen i praksis, er at støttelærer ikke blir erstattet hvis de av ulike grunner ikke er på jobb. Han forteller at hvis det noen gang dukker opp rettssaker i senere tid, så skyldes det nok at elevene ikke har fått det timeantallet som de har krav på. Are mener evalueringen bør gjenspeile virkeligheten: *”For eksempel at nei, vi hadde ikke støttelærer i en periode i februar eller, eleven hadde en periode der han nektet å jobbe, eller at timene forsvant”*. Videre forteller Are at økonomi og ressurser er det som gjør gjennomføringen utfordrende. Han forteller at skolen får masse direktiver for å gjennomføre ulike ting, men han mener det også bør følge med midler slik at man kan følge det opp, for eksempel større lærertetthet.

Samtlige informanter trekker frem utfordringer rundt selve gjennomføringen av spesialundervisningen. Tor forteller at hvis han har syv elever i en klasse som har krav på seks timer spesialundervisning, så tildeles det bare seks timer spesialundervisning, ikke 42 timer: *”Så utfordringen er når du har syv IOP- elever med dysleksi, ADHD, fremmedspråklig, generelle lærevansker osv. Så får jeg bare seks timer, der jeg skal få det her til å gå rundt”*.

Han opplever det derfor som umulig å nå alle elevene, og at gjennomføringen blir svært utfordrende. Rita deler samme erfaring som Tor, og forteller: *”Nå er det sånn at når du får en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak, så står det at denne eleven har 15 timer, og den andre eleven har 15 timer, da får du bare 15 timer, ikke 30 timer”*. Rita uttaler at elevene slås i lag, noe som bidrar til at selve gjennomføringen blir utfordrende. Rita og teamet hun jobber sammen med kan ikke melde opp flere elever nå, siden det vil gå ut over de som allerede har IOP og spesialundervisning.

Are bruker ikke IOP som et verktøy i den daglige spesialundervisningen. Han forteller at dokumentet er for statisk, og mener at IOP er gammeldags. Are foreslår en endring som kan bedre hans arbeid med elevene i spesialundervisningen: *”Jeg synes det skal være sakkyndig vurdering, hva de trenger spesialundervisning på, et enkeltvedtak fra rektor som sier noe om hvor mange timer det går på og organiseringen”*. Han forteller at det bør være opp til hver enkelt lærer å utarbeide et best mulig opplegg, slik at det kan anvendes i praksis. Slik som det er nå, mener Are at IOP ligger som et underordnet dokument på eleven, men at det ikke brukes slik det er tenkt at den skal.

### **5.2.3 Evaluering**

Underkategorien evaluering, vil belyse informantenes erfaringer og tanker om evalueringen av individuelle opplæringsplaner (IOP). Det vil i hovedsak dreie seg om hvilken funksjon evalueringsarbeidet har for læreren, og hvorvidt informantene opplever arbeidet som nyttig eller ikke.

Petra opplever evalueringen som det mest hensiktsmessige arbeidet med IOP. Hun forteller at evaluering av IOP har mer for seg enn selve IOPen: *”For det er her vi faktisk får tid til å tenke gjennom hva vi egentlig har gjort gjennom året, og hvordan det har gått”*. Petra forklarer videre at hun ofte under evalueringen ser en utvikling hos eleven, til tross for at de ikke har rukket å jobbe så mye med målene, hun uttaler: *”Og av og til får man litt sånne skylapper og tenker at herregud det her går jo aldri bra, men etter evalueringen så ser man jo at det faktisk gikk ganske bra likevel”*.

Mari opplever evalueringen som utfordrende og tror det henger sammen med at fokuset på IOP ikke gjennomgående har vært tilstede. Mari forteller at hun ikke bruker IOP som et arbeidsverktøy i løpet av skoleåret, og at hun da sitter som et spørsmålsteget når hun skal

evaluere: *”Når jeg sitter å skal evaluere den, så blir det litt sånn, hmm, jaaa, hvordan har det, jaa. Man vet egentlig ikke, og det er litt skammelig å si det høyt da”*. Are mener evalueringen bør være mer kritisk: *”Se oss selv i speilet og innrømme, enten hvis noe er veldig positivt eller negativt”*. Han forteller at evalueringene som regel er nøytrale: *”Det er fortsatt behov for bla, bla, bla”*.

Tor uttrykker at lærerne på skolen hvor han jobber, ikke får lov til å være 100% ærlige under evalueringen. Han får for eksempel ikke lov til å skrive at en elev med IOP har mistet x-antall timer med spesialundervisning:

Når jeg evaluerer og skriver at en elev har mistet så så mange timer siden noen har blitt sykemeldt eller borte, og at eleven ikke har fått trent på det og det, så får jeg dokumentet tilbake med en rød tusj- at det her må jeg fjerne, dette får du ikke lov til å skrive.

I slike situasjoner nekter Tor å skrive under evalueringen, og overlater ansvaret til rektor. Han forteller at han ikke kan stå for det som står i evalueringen, og dermed signerer han ikke den. Tor tilføyer: *”Her handler det om at alt skal se så fint ut på papiret, that’s it, that’s it”*. Rita viser også sin frustrasjon rundt det Tor trekker frem: *”Evalueringen er kanskje litt pyntet på, ikke fra min side som lærer, men fra ledelsen”*. Rita forteller at noen foreldre reagerer på evalueringene som sendes hjem, hvis det som står der ikke stemmer overens med det hun fortløpende har informert foreldrene om. Hun pleier å informere foreldrene hvis støttelæreren er borte, og som regel viser foreldrene forståelse. Rita forstår godt at foreldrene opplever det som undringsverdig at de får en evaluering som ikke gjenspeiler virkeligheten. På ungdomsskolen hvor Mari jobber, opplever hun en lignende frustrasjon. Mari forteller at det ikke blir satt inn ressurser til spesialundervisning hvis læreren av ulike grunner ikke er på jobb: *”Jeg har kanskje ikke lov å si det, men her fyller dem ikke inn noe ekstra hvis du har en lærer som er mye borte”*. Mari mener dette går ut over elevens tilbud og det han/hun har krav på.

#### **5.2.4 Oppsummering**

Hovedkategorien erfaringer, har belyst studiets tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet dreier seg om hva lærerne i studiet vektlegger i planleggingen og utviklingen av IOP. Funnene viser at informantene vektlegger betydningen av samarbeid mellom fagpersonene som har med eleven å gjøre. Videre fokuseres det på at lærere bør få

avsatt ”fredet” tid til arbeid med IOP, for slik det er nå blir arbeidet ofte et ”hastearbeid”. Forsknings spørsmål to handler om i hvilken grad IOP er anvendbar som arbeidsverktøy i lærerens spesialpedagogiske arbeid. Det fremkommer av resultatene at IOP ikke anvendes som et arbeidsverktøy, men mer som en ”huskelapp” som ligger i bakhodet til daglig. Informantene mener lav implementering av IOP skyldes faktorer som svak kompetanse, veiledning, økonomi og ressurser. En annen faktor noen av informantene trekker frem, er at IOP er for statisk som dokument, noe som gjør det utfordrende å omsette planen i praksis. Det siste forsknings spørsmålet tar for seg evalueringens funksjon. Funnene fra undersøkelsen viser at det som fremkommer av evalueringen, ikke nødvendigvis gjenspeiler virkeligheten, og noen av informantene hevder det handler om at ”alt” skal se fint ut på papiret. Det å skulle evaluere IOP når planen ikke er anvendt i praksis, oppleves i tillegg som utfordrende for enkelte informanter.

## 6. Drøfting

I drøftingskapittelet vil oppgaven i tråd med problemstillingen og de underliggende forskningsspørsmålene, ta utgangspunkt i innsamlet empiri presentert i kapittel 5. Empirien vil drøftes i lys av studiets teoretiske og forskningsmessige tilnærminger, som det er redegjort for i kapittel 2. Studiets empiri har avdekket et behov for utvidede teoretiske perspektiver som går utover ”før” teorien presentert i kapittel 2. Dette har ført til at ”tilleggsteori” er anvendt i deler av drøftingen. Følgende vil jeg forsøke å belyse problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål ved å knytte empiri og teori sammen.

I kapittel 6.1 drøftes informantenes *holdninger og grunnsyn* til arbeidet med IOP. Her vil det først være snakk om hva lærerne opplever som hensikten med arbeidet. Deretter drøftes lærernes tanker omkring hvilken funksjon IOP har for spesialundervisningen. Videre vil oppgaven gå inn på hvilke betingelser lærerne mener må til for å få en god IOP. Til slutt belyses lærernes forhold til selve arbeidet med individuelle opplæringsplaner.

Kapittel 6.2 omhandler studiets andre hovedkategori, *erfaringer*. Hovedkategorien forsøker å rette søkelyset mot informantenes erfaringer og opplevelser rundt: planleggingen og utarbeidelsen av IOP, IOPens anvendbarhet i daglig praksis og evalueringsprosessen. Målet med kategorien er å belyse de tre forskningsspørsmålene for studiet, og forsøke å gi en mer helhetlig forståelse av mellom- og ungdomstrinnlærerens erfaringer i arbeidet med og i utviklingen av IOP.

### 6.1 Holdninger og grunnsyn

Den første hovedkategorien er knyttet til informantenes holdninger og grunnsyn. Kategorien forsøker å belyse informantenes tanker og opplevelser omkring individuelle opplæringsplaner (IOP). Kategorien favner ikke spesifikt ett av forskningsspørsmålene, men anses som verdifull for å belyse studiets problemstilling. Kategorien vil kunne bidra til å gi et mer helhetlig inntrykk av informantenes erfaringer med arbeid og utvikling av individuelle opplæringsplaner.

#### 6.1.1 Hensikt som redskap for tilpasning

Analysen av empiri viser at det er noe ulike tanker blant informantene når det gjelder IOPens hensikt for spesialundervisningen. Av studiets datamateriale var det i hovedsak tre hensikter

som var fremtredende. Informantene opplever at IOP fungerer som et redskap for både tilpasning, bevisstgjøring og som dokumentasjon.

Flere informanter mener hensikten med IOP er at den fungerer som et redskap for tilpasning. Lærer Rita forteller at individuelle opplæringsplaner bidrar til at eleven får mulighet til å utvikle seg. For at man skal få det til, uttrykker Rita at den individuelle opplæringsplanen må ”*være tilpasset slik at eleven får lære på sitt nivå*”. Rita er klar på at IOP er et redskap for tilpasning for de elever med særskilte behov, og at det dreier seg om mer enn tilpasset opplæring som alle elever har krav på (se figur 1, s. 12). Ritas tanker og meninger er i tråd med veilederen for spesialundervisning, som sier at IOP skal bidra til å sikre et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud for elever med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Rita poengterer videre at det er et skille mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Hun opplever at noen lærere tenker og tror at spesialundervisning er tilpasset opplæring. At lærere har mangelfull forståelse av forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning fremgår av forskning som en svakhet i arbeidet med elever som har særskilte behov (Herlofsen, 2014; Herlofsen & Nilsen, 2016). Det kan tenkes at en slik mangelfull forståelse kan svekke opplæringstilbudet til eleven, og at rettsikkerheten ikke ivaretas. Trolig er det Rita forteller en ren refleksjon, men man skal ikke utelate at det kan være farget av skolepolitiske intensjoner fra makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979), som for eksempel læreplanen (LK06) og opplæringsloven. Ungdomstrinnlæreren Mari, legger mer vekt på at læreren må kjenne eleven godt for å kunne tilpasse etter nivå og for å anvende ulike metodiske innfallsvinkler tilpasset eleven. Hun forteller at ”*(...) det dreier seg ikke om å ta ut elevene å gjennomgå det samme som i klasserommet, bare saktere*”. Det kan tenkes at Mari opererer med en relasjonell forståelsesramme, hvor hun ser elevens forutsetninger i lys av omgivelsene og ikke gjennom diagnosen. Nordahl (2012) vektlegger akkurat dette, at man skal se på innholdet i undervisningen som årsak for læringsutbytte, i stedet for å se elevens forutsetninger som årsak.

Det kan trolig se ut som både Rita og Mari baserer sin tilnærming til IOP med utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning. Med utgangspunkt i det informantene forteller, kan det tenkes at lærerne mener IOP er ment til å være for eleven, slik at han/hun kan kunne mestre og utvikle seg faglig og sosialt på lik linje med andre elever. En studie gjort av Sjøvoll (1999) viser at lærere fokuserer mer på ytre faktorer for opplæringen, enn på elevene. Til tross for det som

fremkommer av Sjøvoll's studie, virker det som om Rita og Mari har et annet menneske- og kunnskapssyn.

Mari forteller i tillegg at individuelle opplæringsplaner bidrar til ytterligere bevisstgjøring rundt de elever som har særskilte behov. Mari uttrykker at hun i større grad reflekterer over aspekter ved eleven, og at hun tenker litt annerledes når hun lager opplegg for elever med IOP. Are viser også til at bevisstgjøring er en viktig del av IOPens hensikt for spesialundervisningen. Han uttrykker at dokumentet gir han en ekstra "pekepinn" på hvordan han skal håndtere eleven. Bevisstgjøring kan relateres til kunnskap om en elev, noe Utdanningsdirektoratet (2016) hevder er sentralt for å kunne tilpasse og nyansere opplæringen. Det kan tenkes at noe av denne kunnskapen, kommer gjennom sakkyndig vurdering, siden dokumentet gir en fyldig beskrivelse av eleven. Forståelse om en elev derimot, vil trolig krever mer av en lærer. Det vil dreie seg om å bygge relasjon til eleven, slik at læreren kan inneha et repertoar for å tolke og forstå de signalene som en elev sender. Haug (2017) hevder lærerens kjennskap til eleven er viktig for at elevens individuelle opplæringsplan og opplæring skal være best mulig tilpasset elevens evner, forutsetninger og interesser. Hvis man kun innehar kunnskap og ikke forståelse om en elev, kan en trolig fallgrube være at man ser på elevens forutsetninger som årsak for læringsutbytte, og ikke innholdet i undervisningen og betydningen av relasjoner. Hvilken form for bevisstgjøring informantene i studiet får, kommer tydelig frem. Det er bevisstgjøring i form av informasjon rundt de områdene som eleven trenger ekstra tilpasninger i.

Ekeberg og Holmberg (2001, s. 128) hevder hensikten med IOP er tosidig. På den ene siden betraktes det som et administrativt saksdokument, mens det på den andre siden er et pedagogisk plandokument i lærerens daglige arbeid. Det var ingen av informantene som uttalte at hensikten med individuelle opplæringsplaner var at de fungerte som et pedagogisk plandokument i deres daglige arbeid. Noen av lærerne poengterte derimot at den fungerte som et redskap for dokumentasjon, både for dem selv og for foreldrene. Det kan tenkes at de lærerne som mener hensikten er dokumentasjon, relaterer IOP til den juridiske siden av dokumentet, mer enn den pedagogiske siden. Trolig opplever disse lærerne at IOP fungerer som et administrativt redskap for dokumentstyring, siden de gjennom opplæringsloven kapittel 5, er pålagt å utarbeide en slik plan for elever med særskilte opplæringsbehov. Det er mulig at makrosystemet Bronfenbrenner (1979) refererer til, med dets lover og regler, styrer lærernes oppfattelse av hva hensikten med IOP er.

### 6.1.2 Funksjon som ”huskelapp”

Resultatene viser at informantene har noe ulikt syn på hva som er IOPens rolle i daglig praksis. Av analysen kom det i hovedsak frem tre funksjoner: IOP fungerer som huskelapp, kontrollredskap og arbeidsverktøy.

Tre av fem lærere mener IOP fungerer som huskelapp i daglig praksis. Mari uttaler at hun ikke anvender IOP til daglig, og forteller at det henger sammen med at planen er for lite konkret og uttaler at ”(...) *det ligger i bakhodet*”. Tor deler samme oppfattelse som Mari. Han uttrykker at planen blir for ”svulstig” til at den i praksis kan anvendes. Tor forteller at han bruker sakkyndig vurdering og IOP som et mellomledd i arbeidet med å utarbeide en mindre plan som han kaller ”smørbrøddliste”. Are mener individuelle opplæringsplaner er for statiske til at de kan anvendes i praksis, og at IOP er lite tilgjengelige siden det er strenge krav om arkivering. Are mener IOP i større grad kunne fungert som et arbeidsverktøy hvis planen hadde ligget i en forte som for eksempel Visma. Det kan virke som om individuelle opplæringsplaner fungerer som administrative dokumenter for Mari, Tor og Are. De tre informantenes uttalelser, er i tråd med forskning som setter søkelyset på evaluering av spesialundervisning rettet mot føringer gitt i Kunnskapsløftet 2006 (Nordahl & Hausstätter, 2009). Av evalueringen kom det frem at IOP ikke gir direkte føringer på den faktiske spesialundervisningen, og at IOP i flere tilfeller blir administrative dokumenter. En undersøkelse gjort av Nilsen (1997b), viser også at planen ikke blir anvendt i praksis, men at den ligger i ”bakhodet”, slik de tre informantene forteller. Dalen og Skårbrevik (1999) mener hvorvidt en lærer anvender planen eller ikke, henger sammen med deres motivasjon for å ta den i bruk. Nilsen fant i tillegg i sin undersøkelse at det legges betraktelig mer tid og arbeid i utarbeidelsesfasen enn det gjør i gjennomføringsfasen. Det er dermed ikke urealistisk å tenke at lavt implementeringsfokus på eksosystemnivå kan være avgjørende faktor for at Mari, Tor og Are ikke anvender IOP i praksis (Nilsen, 1997b; Bronfenbrenner, 1979).

Petra er en av fem lærere som anvender IOP som et kontrollredskap. Hun uttaler at funksjonen til IOP er at ”(...) *den fungerer som en type plan for å ha kontroll på at eleven når målene i kompetanseløftet*”. Trolig anvender Petra planen som et retningsgivende dokument som ikke nødvendigvis gir føringer for opplæringen i praksis. Videre forteller Petra at hun opplever det som lettere å anvende IOP for de elever som har tunge diagnoser. Hun uttrykker at det har sammenheng med at målene i slike IOPer er mer konkrete og lettere å omsette i praksis. Det er nærliggende å tro at Petra anvender IOP som et kvalitetsredskap mer enn en



plan for den faktiske spesialundervisningen. Rita er den eneste læreren som anvender IOP som et arbeidsverktøy i praksis. Hun uttaler at planen ikke bare ligger i en skuffe, men at hun ser på målene og bruker den aktivt. Ifølge veilederen for spesialundervisning er IOP ment å fungere som et verktøy i det daglige arbeidet, men resultatene fra studiet viser kun at én av fem lærere anvender planen som et arbeidsverktøy i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

### **6.1.3 Konkrete mål og variert metode**

Lærerne ble spurt om hvilke betingelser som må ligge til grunn for en god IOP. Funnene viser at det i hovedsak er tre forhold informantene vektlegger. Individuelle opplæringsplaner må inneholde konkrete mål for opplæringen, og organiseringen og innholdet må være variert.

Rita forteller at hun fokuserer på å utarbeide oppnåelige mål for eleven, men at målene samtidig skal være litt i overkant slik at eleven har noe å strekke seg etter. Ritas betingelse for en god IOP henger i tråd med Vygotskys kjente teori ”Scaffolding Theory”. Vygotskys tanke går ut på at elevene skal få arbeidsoppgaver utover deres aktuelle utviklingszone. Forskning viser at elever som får spesialundervisning ofte blir undervurdert av læreren, siden de blir sett på som ”lavtpresterende”. At lærere opererer med lave forventninger og svake mål er dermed ikke uvanlig (Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018). Mari, Are og Tor vektlegger også betydningen av konkrete og gode mål som eleven har mulighet til å nå. Are uttaler at *”(...) du må spesifikt punktvis ha, hva er det som må jobbes med, hvordan skal vi organisere det (...)”*. Are mener man bør skrive hvordan man skal jobbe med målet, og ikke bare forklare hva målet er. Variasjon i bruk av arbeidsmetode og organisering blir i tillegg belyst som en viktig faktor for en god IOP. Rita uttaler at det under organiseringen for eksempel kan være snakk om én-til-én undervisning, spesialundervisning i liten/middels/stor gruppe, i klasserommet eller på andre opplæringsarenaer. GSI-tallene fra 2017/18 viser at omlag 60% av elevene som har spesialundervisning, får opplæringen utenfor ordinær klasse. Haug (2017) mener elevene letter får et avviksstempel og dårligere utbytte av opplæringen, enn om undervisningen gjennomføres i klassen. Ifølge Vygotskij er miljøet og de sosiale rammene viktig for læring, og han hevdet at læring skjer i fellesskap og samhandling med andre. Det er nærliggende å tro at informantene i dette studiet er opptatt av sosialbasert læring som sto Vygotskij nært. Videre kan det tenkes at makrosystemet påvirker deler av spesialundervisningens organisering. Årsaken til det er at skolen jf. §8-2 er forpliktet til å tilrettelegge opplæringen slik at den ivaretar elevens sosiale tilhørighet.

#### **6.1.4 Tidkrevende og utfordrende jobb**

Gjennom analysen kom det frem at samtlige informanter erfarer arbeidet med IOP som tidkrevende og utfordrende. Tor uttaler at arbeidet er en *”helvetes stor jobb”* og at den lille tiden han får avsatt til arbeidet, ikke samsvarer med den jobben som kreves. Petra har dårlig samvittighet når det kommer til hennes arbeid med IOP. Hun opplever arbeidet som stressende og forteller *”jeg har verken kapasitet, tid eller kompetanse til å gjøre en god nok jobb”*. Det er nærliggende å tro at eksosystemet er med på å farge Tor og Petras erfaring av arbeid med IOP. Det kan tenkes at tettere oppfølging, veiledning og økt fokus på samarbeid kan lette lærerens arbeid med IOP. Nilsen (1997b, s. 125) hevder planarbeid er en prosess man trenger tid til å komme inn i, og bli fortrolig med. Selv om tid trekkes frem som en utfordrende del av arbeidet med IOP, er det ingen av lærerne som opplever arbeidet som merarbeid, noe Sjøvoll (1999) & Stangvik (2001) også refererer til.

Samtlige informanter forteller at arbeidet er utfordrende siden det som fremkommer av sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket, er vanskelig å omsette i praksis. Are uttaler at PPT, i motsetning til skolen, ikke har budsjetter å forholde seg til når dem utarbeider sakkyndig vurdering til en elev. Han viser frustrasjon rundt tildeling av timer, og mener at tildelte timer fra PPT ikke blir vurdert kritisk nok av rektor når det tildeles timer i enkeltvedtaket. Are mener det ofte ikke er ressurser nok til å ivareta PPTs timeanbefaling, og at det dermed ikke er samsvar mellom sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP. Mari deler samme opplevelse som Are og uttaler at sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket samsvarer for godt, og at enkeltvedtaket er for ukritisk i forhold til hva som i praksis er realiserbart. Hun forteller videre at *”det er vi lærere som står i knipen hvis enkeltvedtaket baserer seg på kopiering av sakkyndig vurdering”*. De tankene og opplevelsene informantene her viser til, kan være preget av både eksosystemet og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Eksosystemet siden lærerne blir påvirket av bestemmelser fra ledelsen og makrosystemet ved dets lover og forskrifter. Studiet tar ikke sikte på å undersøke elementer i arbeidet med enkeltvedtak, men det kan tenkes at rektor i større grad bør vurdere sakkyndig vurdering mer kritisk. Det kan bidra til at enkeltvedtaket blir mer realistisk, og at bestemmelsene lettere kan ivaretas og gjennomføres i praksis.

## 6.2 Erfaringer

Hovedkategori 2 om erfaringer, vil belyse informantenes erfaringer fra det praktiske arbeidet med IOP. Det vil handle om lærernes opplevelser og erfaringer rundt arbeidet, med både de positive og negative sidene. Under følgende kategori vil studiets tre forskningsspørsmål besvares.

### 6.2.1 *Kompetanse og samarbeid i kollegiet*

Følgende vil det dreie seg om hvilke erfaringer lærerne har knyttet til planlegging og utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner.

Samtlige informanter oppgir at de anvender felles kommunal mal når de utarbeider individuelle opplæringsplaner, og lærerne er overveiende positive til malen. Både Rita og Are mener at malen er detaljert utformet, oversiktlig og nyttig for arbeidet. Informantene i Nilsens (1997b) undersøkelse var mer negative til malen enn det lærerne for dette studiet er. Det kan tenkes at malene slik de er i dag, er mer anvendelige enn det de var for tjue år siden, og at lærerens spesialpedagogiske kompetanse og erfaring har økt opp gjennom årene.

Petra forteller at utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner er utfordrende og vanskelig, og uttaler at det henger sammen med svak kompetanse. Under intervjuet uttrykker Petra at hun ønsker kurs, veiledning og oppfølging av fagpersoner i fasen med å utarbeide IOP. Slik det er nå, føler Petra at skrivingen blir et hastearbeid preget av usikkerhet. Det kjente internasjonale uttrykket man ofte møter i faglitteraturen ”Teachers matter”, kan knyttes opp mot og relateres til Petras erfaring. Det kan tenkes at Petra belyser kompetanse som en utfordring, for å underbygge viktigheten av kompetanseløft innenfor spesialpedagogisk arbeid. Av opplæringsloven §10-1 stilles det ikke krav til spesialpedagogisk kompetanse for lærere som jobber med elever som har særskilte behov. Loven viser til en generell bestemmelse, hvor lærerens kompetanse skal være faglig og pedagogisk relevant (Opplæringsloven, 1998, §10-1). Riksrevisjonen fant i 2005-2006 ut at rektorer etterlyser bedre kompetanse i personalet, både til arbeid med tilpasset opplæring og spesialundervisning (Riksrevisjonen, 2006). Haug (2017) mener spesialpedagogisk kompetanse er avgjørende for om spesialundervisningen fungerer eller ikke.

Ifølge Bele (2010) er kompetanseutvikling nært relatert til etter- og videreutdanning. En effektrapport fra spesialundervisning gjort i Danmark viser at kunnskapen lærere har, er tilegnet gjennom erfaring og mesterlære. Funnene fra rapporten viser at erfaringsbasert kompetanse ikke kan erstatte formell kompetanse i form av spesialpedagogisk utdanning (Hedegaard-Sørensen, 2009, s. 206). Likevel kan det tenkes at kurs, veiledning og oppfølging av fagpersoner fra for eksempel PPT eller Statped kunne bidratt til å øke tryggheten til lærere under utformingen av IOP, og i større grad heve og sikre kvaliteten til spesialundervisningen. At lærere erfarer å være for lite kvalifiserte til å skrive IOP, er ikke noe som er spesielt for akkurat denne undersøkelsen. En studie gjort blant annet i Tyrkia, viser at lærernes kunnskaper og ferdigheter må økes, siden kompetansen dem innehar er for lav (İlik & Sarı, 2017, s. 1568). Flere norske studier viser også at lærere opplever at de mangler både kompetanse og ressurser til å ivareta elever med særskilte behov (Nilsen, 2015; Herlofsen & Nilsen, 2016).

Det er noe delte meninger rundt hvordan samarbeidet under utarbeidelsen og planleggingen av IOP skrivingen fungerer. Tre av fem informanter mener samarbeidet er greit, mens for de to andre oppleves samarbeidet som lite optimalt. Det viser seg at det er en tendens til ansvarsfraskrivning hos enkelte støttelærere, noe som fører til at kontaktlærer i flere tilfeller blir sittende alene med arbeidet. Samtlige informanter forteller at lærerne som jobber med eleven, skal være delaktige under utarbeidelsen av planen, men at de som regel kun kommer med få innspill eller kommentarer. Tor mener samarbeidet slik det er nå, fungerer godt, men at det tidligere ikke fungerte optimalt. Årsaken til at det nå fungerer bedre, skyldes at alle ansatte som jobber rundt og med eleven, skal være delaktige i utarbeidelsen av elevens IOP. Utfordringen var tidligere at det kun var kontaktlærer som hadde ansvaret. Det Tor forteller viser et godt eksempel på at endringer i eksosystemet og makrosystemet har påvirket lærerens erfaringer og opplevelser av arbeidet med IOP. En studie gjort av Herlofsen & Nilsen (2016) viser at lederens rolle er avgjørende for spesialpedagogisk arbeid. Av undersøkelsen kommer det frem at lærerne ønsker at ledelsen må avklare hvem som har ansvaret, og hva ansvaret går ut på. Videre uttrykker lærerne at de ønsker retningslinjer på hvordan ansvaret skal deles mellom kontaktlærer og spesiallærer/støttelærer, og hvordan det skal samarbeides (Herlofsen & Nilsen, 2016; Nordahl et al., 2018, s. 179). At flere av lærerne opplever at samarbeidet ikke fungerer slik de ønsker, kan være preget av ulike hindringsfaktorer i et samarbeid. Det kan for eksempel være snakk om at ledelsen i liten grad prioriterer samarbeid, at det er begrensede ressurser og tid til samarbeidet, at rutinene er uoversiktlige eller at det skyldes ulik

profesjonsinteresse (Nordahl et al., 2018, s. 182). Utvikling av spesialpedagogiske team ved skolen kan tenkes å være en nyttig ordning i arbeidet med å følge opp elever om trenger ekstra støtte.

### **6.2.2 Økonomi og ressurser**

Samtlige informanter mener at individuelle opplæringsplaner i bunn og grunn er et godt arbeidsdokument, men at den i praksis ikke brukes slik det er ment at den skal. Are uttaler at *”det må klaffe optimalt for at IOP skal være anvendbar i praksis”*. Han mener at økonomi og ressurser gjør gjennomføringen av spesialundervisningen utfordrende. Are forteller at skolen får direktiver for å gjennomføre forskjellige ting, men at det ikke følger med midler slik at det kan følges opp. Det er vanlig at hver enkelt kommune får tildelt en pott med økonomiske midler til skolen, men hvordan tildelte midler disponeres, avhenger av rektors prioriteringer (Nordahl et al., 2018, s. 91).

Tor og Rita anser gjennomføringen som den utfordrende delen av arbeidet med IOP, noe undersøkelsen til Nilsen (1997b) også viser. Tor gir et eksempel på hvorfor gjennomføringen er utfordrende. Han forteller at hvis han har syv elever i en klasse som har krav på seks timer spesialundervisning, så tildeles det kun ressurser til seks timer i uken, ikke 42 timer. Han uttaler at det er utfordrende å nå de syv IOP-elevene, hvor den ene har dysleksi, den andre ADHD, den tredje er fremmedspråklig osv. Rita trekker også frem det Tor forteller, hun uttaler at ressursene som tildeles hver enkelt elev, slås sammen. Det kan tenkes at eksempelet Tor og Rita viser til, er unikt for den aktuelle skolen som disse to mellomtrinns lærerne arbeider på. Denne studien går ikke nærmere inn på hvorvidt en slik praksis er lovlig eller ikke, men det er viktig å belyse lærernes frustrasjon rundt denne praksisen, siden den preger deres gjennomføring av spesialundervisningen. Hvis det er slik at den aktuelle skolen Tor og Rita jobber på, har et høyt antall elever med krav på spesialpedagogisk hjelp, kan det tenkes at ledelsen står overfor et dilemma. Hvis store deler av skolens tildelte midler brukes til spesialpedagogisk arbeid, vil det bli færre midler til ordinær tilpasset opplæring. Dilemmaet vil kunne være knyttet til om skolen skal prioritere høyere lærertetthet i ordinær undervisning, eller bruke ressursene på å sikre at elever med særskilte behov får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Nordahl et al., 2018, s. 91 & s. 226).

Det er nærliggende å tenke at Tor sine syv IOP-elever ikke får det de har krav på fra enkeltvedtaket, siden tildelte timer ikke er fredet eleven, men klassen som helhet. Ifølge

veilederen for spesialundervisning er ikke opplæringstilbudet forsvarlig hvis eleven ikke får minstekravet han/hun har rett på. Hvis så er tilfelle, oppfyller ikke skolen sine forpliktelser etter opplæringsloven §5-1, og eleven/foreldrene kan klage til fylkesmannen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). ”Hvis det noen ganger dukker opp rettsaker i senere tid, så skyldes det at eleven ikke har fått det timeantallet han/hun har krav på”, hevder Are. Spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp er noe av det fylkesmannen oftest mottar klager på, spesielt i grunnskolen (Nordahl et al., 2018, s. 195).

### **6.2.3 Gjenspeiler ikke virkeligheten**

Når det gjelder lærernes erfaringer fra evalueringsarbeidet viser resultatene fra undersøkelsen at evalueringen av elevens IOP ikke gir et bilde av den faktiske virkeligheten. De fleste informantene anser evalueringsarbeidet som nyttig, men hvorvidt evalueringen representerer hva som faktisk har foregått, vekkes det tvil om.

Fire av fem informanter er kritiske til hvordan evalueringen praktiseres og hvorvidt den er nyttig. Mari uttaler at evalueringen er utfordrende og forteller at det henger sammen med at hun ikke anvender IOP som et arbeidsverktøy i løpet av skoleåret. Hun uttrykker skam over evalueringsarbeidet og føler hun sitter som et spørsmålstejn under evalueringen. At Mari opplever evalueringen som utfordrende, kan henge sammen med at evalueringen både krever innsikt og kunnskap om elevens utvikling og IOPens innhold. Hvis man ikke kontinuerlig har anvendt IOP som et arbeidsverktøy i den daglige opplæringen, vil det trolig være krevende å evaluere. Stangvik (2001) mener man bør evaluere underveis slik at det gjøres vurderinger under hele prosessen. For at opplæringstilbudet til eleven med særskilte behov skal ivaretas, er det viktig at IOP er tilpasset eleven. Hvis det ikke foreligger evalueringer av læringsutbyttet og måloppnåelsen til eleven, vil det trolig være vanskelig å gjøre nødvendige justeringer for at eleven skal få et forsvarlig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Are, Tor og Rita hevder enkelte evalueringer er uærlige. Are uttrykker at mange lærere er for ukritiske i evalueringen. Han forteller at evalueringene som regel er nøytrale, og mener at ”lærere må se seg selv i speilet og innrømme” hvis noe ikke er slik det skal være. Når lærerne vurderer elevenes IOP skal dem se på hvordan utvikling eleven har hatt og hvordan opplæringstilbudet har fungert (Opplæringsloven, 1998, §5-1 & §5-5). Hvis evalueringene ikke gjenspeiler virkeligheten slik den i praksis er, kan det gå ut over rettssikkerheten til

elever med særskilte behov. Riksrevisjonen (2010-2011) fant blant annet svakheter i saksbehandlingen ved vurdering av behovet for spesialundervisning, som i evalueringen skal diskuteres og vurderes (Riksrevisjonen, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Hvis evalueringene ikke viser til den faktiske virkeligheten, kan det tenkes at elever med særskilte behov vurderes på feil grunnlag, noe som i verste fall kan føre til at elever som fortsatt trenger ekstra tilrettelegging i form av spesialpedagogisk hjelp, ikke lengre får det.

Av resultatene kom det i tillegg frem at Tor og Rita ikke får lov til å være 100% ærlige i evalueringen av elevenes IOP. Tor uttaler at han av ledelsen ikke får lov til å skrive at en elev har mistet x-antall timer med spesialundervisning. Tor forteller at han får evalueringen tilbake med rød strek over, som indikerer at han må fjerne det. Han hevder det handler om at ”*alt skal se fint ut på papiret*”, noe Rita støtter seg til. Hun uttaler at evalueringene blir pyntet på fra ledelsen. I 2013 ble det gjennomført en kvalitativ dokumentanalyse av hvordan den lokale praksisen er knyttet til regelverk og retningslinjer (Herlofsen, 2014). Undersøkelsen indikerte et behov for kvalitetssikring. Kunnskapsdepartementet (2011) uttrykker i Meld. St. 18 (2010-2011, s. 31) at flere kommuner ikke har et forsvarlig system for å avdekke, vurdere og følge opp hvordan regelverket praktiseres av skolen. Hvis det av evalueringen fremkommer at eleven ikke har fått det han/hun har krav på, vil det kunne stilles spørsmålstegn ved skolens håndtering av spesialundervisningen, både fra eleven/foreldrene og fra kommunen. Det kan tenkes at ledelsen ikke ønsker et slikt scenario, og at dem derfor vil at evalueringen skal gjenspeile det som er fattet i enkeltvedtaket til eleven. Det er viktig å få frem at denne undersøkelsen kun har studert lærernes opplevelser og erfaringer, og dermed er kun èn side av saken her belyst.

## 7. Oppsummering og konklusjon

Temaet for forskningsprosjektet er arbeid med og utvikling av individuelle opplæringsplaner (IOP). Det overordnede målet for studiet har vært å gripe tak i mellom- og ungdomstrinnlærerens erfaringer i arbeid med IOP. Gjennom studiet har jeg forsøkt å belyse hvilken funksjon IOP har som verktøy for spesialundervisningen, ved å se på hvordan IOP i praksis fungerer i lærerens daglige arbeid.

Resultatene fra studien viser at informantene erfarer arbeid med IOP som utfordrende, og at individuelle opplæringsplaner ikke oppleves å ha en betydelig funksjon for den faktiske spesialundervisningen. Funnene viser at:

- IOP anvendes ikke som et arbeidsverktøy, men mer som en ”huskelapp” i daglig praksis
- Lav implementering av IOP skyldes faktorer som svak handlingskompetanse, veiledning, økonomi og ressurser
- Det bør avsettes ”fredet” tid til lærerens arbeid med IOP, slik at arbeidet kan og blir prioritert
- Økt fokus på samarbeid mellom PPT, skoleledelsen og øvrige ansatte, anses som viktig for å heve kvaliteten og lette på lærerens arbeid med IOP

Til tross for de utfordringene og hindringsfaktorene lærerne står overfor, mener samtlige informanter at IOP bidrar til økt tilpasning for eleven, større bevisstgjøring hos læreren, og at planen er et viktig dokumentasjonsverktøy for hjem og skole. Under *utarbeidelsen* av IOP vektlegger lærerne i studiet betydningen av gode og konkrete mål, slik at eleven får utnyttet sitt læringspotensial. Arbeidsmetoden og organiseringen er også sentrale faktorer lærerne vektlegger og reflekterer over under utarbeidelsen av IOP. Individuell opplæringsplan er ifølge flere informanter lite *anvendbar* som arbeidsverktøy i deres spesialpedagogiske arbeid, og noen hevder IOP er ”gammeldags” og for statisk som dokument. De foreslår at det bør utvikles et ”nytt” system for å ivareta elever som har krav på særskilt tilrettelegging.

*Evalueringsarbeidet* er det noe delte meninger om blant informantene. Enkelte opplever at evalueringen har mer for seg enn selve IOPen, siden det er her lærerne får reflektere over, og sett hvordan eleven har utviklet seg. Andre lærere mener arbeidet med evalueringen er vanskelig, siden IOP ikke blir brukt som er arbeidsverktøy til daglig. Samtlige informanter



opplever at det som fremkommer i evalueringen, ikke gjenspeiler den faktiske virkeligheten, og at det fra ledelsens side handler om at ”alt” skal se fint ut på papiret.

### **7.1 Begrensninger og forslag til videre forskning**

Studien er utformet med et begrenset utvalg på fem informanter, og en slik utvalgsstørrelse vil dermed kunne være en begrensning for oppgaven. Ved å innhente opplysninger fra flere informanter, kunne problemstillingen blitt belyst med et rikere datamateriale. Større geografisk spredning ville også kunne ført til at studiets funn fikk større overførbarhet til flere skoler. Det empiriske materialet viser at flere informanter uttaler seg om forhold knyttet til ledelsen ved skolen. En begrensning for studiet vil derfor kunne være at funnene kun viser til hva en enkelt faggruppe opplever og erfarer. For å styrke oppgaven kunne en undersøkelse av ledelsens erfaringer i arbeidet med IOP vært interessant.

Av studien kom det blant annet frem at mangel på ressurser og tid bidro til at arbeidet med IOP var utfordrende. For videre forskning kunne det derfor vært interessant å studere hvordan ressursene på ulike skoler fordeles, og hva tanken/meningen bak fordelingene er. Å studere betydningen av spesialpedagogisk kompetanse anses også som relevant for videre forskning på feltet. Her kunne man for eksempel studert hvilke erfaringer spesialpedagogen har i arbeidet med IOP, kontra faglærerens erfaringer. Å studere hvordan man kan skape rom for samarbeid mellom alle ansatte som er i relasjon til eleven, kunne i tillegg vært en del av videre forskning.

## Litteraturliste

- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Hentet 24.03.2020 fra [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkelt sider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf).
- Bele, I. V. (2010). Lærerens egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse- og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(6), 476-491. Hentet 22.11.2019 fra [https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1em91av/TN\\_noart1100486867](https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1em91av/TN_noart1100486867).
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet- intensjoner og skoleutvikling: I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling* (s. 9-24). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development - Experiments by Nature & Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dalen, M. & Skårbrevik, K. J. (1999). Spesialundervisning på grunnskolens område 1975-1998. I P. Haug, J. Tøssebro, & M. Dalen (Red.), *Den mangfoldelige spesialundervisninga*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. & Ogden, T. (2017). Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak. I A-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5.utg., s.268-299). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fylling, I. (2007). Tilpasning for alle?: Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset

- opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 303-315. Hentet 20.12.2019 fra [https://www.idunn.no/file/pdf/33194505/tilpasning\\_for\\_alle\\_-\\_modell\\_og\\_praksis\\_i\\_forholdet\\_mellom\\_tilpasset\\_oppler.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33194505/tilpasning_for_alle_-_modell_og_praksis_i_forholdet_mellom_tilpasset_oppler.pdf).
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2011). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2014). Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 1(3), 81-83. Hentet 16.03.2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kompetanse-for-spesialundervisning/>.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 10(1), 41-62. Hentet 17.03.2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2009). Lærerens perspektiv. I Niels Egelund og Susan Tetler (Red.), *Effekter af specialundervisningen: Pedagogiske vilkår i komlicerede læringssituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Herlofsen, C. & Nilsen, S. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I Andenæs, K. & Møller, J. (Red.), *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk*. (s. 138–158). Oslo: Universitetsforlaget.
- İlik, Ş. Ş. & Sari, H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 17(5), 1547-1572. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.nord.no:2048/10.12738/estp.2017.5.0424>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. (St. Meld. 35 (1990-1991)). Tillegg til St. Meld. 54 (1989-1990). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. Meld. 30 (2003-2004)). Hentet

- 10.09.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlig behov* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet 10.04.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på- Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet 04.12.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An Interactive Approach* (3.utg.). Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 14.12.2019 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Nilsen, S. (1997a). *Individuelle opplæringsplaner- utbredelse, innhold og kvalitet. Analyse av kartleggingsdata fra skoler og kommuner og av kommunale maler og retningslinjer* (Rapport 2/1997). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Nilsen, S. (1997b). *Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner. En Intervjuundersøkelse* (Rapport 5/1997). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Nilsen, S. (2015). Planleggingsarbeid i spesialundervisning: Bruk av individuelle opplæringsplaner. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen. & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring*. (s. 108–131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Høgskolen i Hedemark rapport 9/2009). Hentet 22.10.2019

- fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning\\_grskole](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole).
- Nordahl, T. (Red.). (2012). *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesial- undervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning- Innhold og funksjon*. (s. 350–367). Oslo: Samlaget.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer- en innføring* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 11.09.2019 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk- innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høgskoleforlaget.
- Riksrevisjonen (2006). *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*. Dokument nr. 3:10 (2005–2006). Hentet 03.04.2020 fra [https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2005-2006/dok\\_3\\_10\\_2005\\_2006.pdf](https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2005-2006/dok_3_10_2005_2006.pdf).
- Riksrevisjonen (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Dokument 3:7 (2010–2011). Hentet 03.04.2020 fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2010-2011/dok3-201011-007.pdf>.
- Skårbrevik, K. J. (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: Evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"* (Forskningsrapport nr. 14.) Volda: Høgskulen i Volda/ Møreforskning Volda.
- Sjøvoll, J. (1999). *Rom for alle – syn for hver enkelt. Studier av individuelle opplæringsplaner i norsk skole* (Doktoravhandling). Institutionen för pedagogikk och ämnesdidaktikk. Centrum for forskning i lärande. Luleå tekniska universitet.
- Stangvik, G. (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt Forlag as.
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og Innlevelse: En innføring i kvalitativ analyse* (4.utg.).

- Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen- tilpasset opplæring*. Hentet 01.11.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#tilpassa-opplaring>.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Tilpassa opplæring og arbeid med relasjonar*. Hentet 17.03.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/>.
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 13.01.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>.
- Utdanningsdirektoratet (2017b). Statistikk om grunnskolen 2017-18. Hentet 26.10.2019 fra <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>.
- Uthus, M. (2019). *Spesialpedagogikk- fem gamle myter og nye muligheter*. Hentet 22.11.2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk-spesialundervisning/fagartikkel-spesialpedagogikk--fem-gamle-myter-og-nye-muligheter/219553>.
- Aarnes, A. (2000a). *Håndbok om individuelle opplæringsplaner: hva, hvorfor og hvordan?*. Oslo: PEDLEX, Norsk skoleinformasjon.
- Aarnes, A. (2000b). *Informasjonshäfte om individuelle opplæringsplaner (IOP) for foreldre, elever, læringer og lærekandidater*. Oslo: PEDLEX, Norsk skoleinformasjon.

## Vedlegg 1: Vurdering fra NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Grunnskolelærerens spesialpedagogiske erfaringer med IOP arbeid - En kvalitativ studie av lærerens erfaringer og arbeid med individuelle opplæringsplaner

#### **Referansenummer**

842659

#### **Registrert**

17.11.2019 av Sandra Olaussen - sandra.olaussen@student.nord.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Jan-Birger Johansen , jan.b.johansen@nord.no., tlf: 75517799

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Sandra Olaussen, 318986@student.nord.no, tlf: 97125246

#### **Prosjektperiode**

01.02.2020 - 15.05.2020

#### **Status**

19.11.2019 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **19.11.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg 19.11.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av

databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet?

#### *”Grunnskolelærerens erfaringer med IOP arbeid”*

*En kvalitativ studie av lærerens erfaringer og arbeid med individuelle opplæringsplaner*

Mitt navn er Sandra Olausen, jeg er student på Nord Universitetet sitt masterstudie i tilpasset opplæring, med fordypning i spesialpedagogikk. I den forbindelse søker jeg informanter som ønsker å bidra med data til masterprosjektet. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere læreres erfaringer i arbeid med og i utviklingen av individuelle opplæringsplaner (IOP). I dette skrivet gir jeg deg informasjon for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål:**

Formålet med masterprosjektet er å rette søkelyset mot hvilke erfaringer lærere i grunnskolen har i arbeid med og i utviklingen av individuelle opplæringsplaner. Temaet for forskningsprosjektet er funksjonen til individuelle opplæringsplaner som verktøy i spesialundervisningen. Jeg anser dette som et svært relevant, aktuelt og interessant tema innenfor spesialpedagogikken, der utvikling av en tilpasset IOP kan ha avgjørende betydning for elevens læringsutbytte. Jeg ønsker gjennom dette studiet å få innsikt i hvordan grunnskolelæreren erfarer ulike prosesser knyttet til IOP arbeid.

Problemstillingen for oppgaven er:

*«Hvilke erfaringer har grunnskolelærere i arbeidet med og i utviklingen av individuelle opplæringsplaner (IOP)?»*

Hovedproblemstillingen vil bli konkretisert og nyansert gjennom tre underliggende forskningsspørsmål:

1. Hva legger lærerne vekt på i planlegging og utvikling av individuelle opplæringsplaner (IOP)?
2. Når og i hvilke sammenhenger er de individuelle opplæringsplanene anvendelige som arbeidsverktøy i lærerens spesialpedagogiske arbeid?
3. Hvordan evaluerer lærerne IOP `ene for å måle elevens progresjon og utviklingsmuligheter?

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Masterprosjektet er faglig knyttet til Nord Universitetet, som er ansvarlig for prosjektet. Veileder for masterprosjektet er Jan-Birger Johansen, professor emeritus, fakultetet for lærerutdanning ved Nord Universitet.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å intervjuere lærere i grunnskolen som driver spesialundervisning og/eller som er med på å utarbeide og bruke individuelle opplæringsplaner. Disse utvalgskriteriene gjør at utvalget av informanter strategisk valgt. For å innhente tilstrekkelig informasjon, trenger jeg 4 til 6 informanter, fra to ulike grunnskoler i kommunen.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden for innsamling av data vil i dette forskningsprosjektet være intervju. Opplysningene som samles inn vil registreres elektronisk gjennom lyd-/videopptak. Erklæringen om samtykke, digitalt lydopptak, transkribering og gjengivelse i oppgaven vil følge kravene til personopplysningsloven.

Hvis du velger å delta i prosjektet mitt, innebærer det at du må sette av ca. 45 minutter til samtale med meg. Intervjuet vil inneholde spørsmål rundt dine erfaringer med planlegging og utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner, IOPens anvendbarhet som arbeidsverktøy i det daglige, evaluering av IOP som verktøy for spesialundervisning og dine holdninger og grunnsyn knyttet til individuelle opplæringsplaner.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

**Ditt personvern- hvordan dine opplysninger blir oppbevart**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg som student som vil ha tilgang til innsamlede opplysninger. Ditt navn og andre opplysninger du gir gjennom intervjuet vil bli erstattet med koder som lagres på navneliste, disse vil holdes adskilt fra øvrige data i innlåst skap. Lyd/videoopptak vil bli lagret på kryptert minnepenn. Alle opplysninger fra intervjuet vil bli anonymisert, både under transkriberingen og i masteroppgaven. Du vil ikke kunne gjenkjennes under publisering av oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Etter gjennomført og avsluttet studie vil alle personopplysninger, digitalt opptak og transkribert intervju bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysningene om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine opplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitetet ved Jan Birger Johansen, e-post: [jan.b.johansen@nord.no](mailto:jan.b.johansen@nord.no). Student Sandra Olaussen, tlf: 97125246, e-post: [318986@student.nord.no](mailto:318986@student.nord.no)
- NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, på epost [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

## Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Veileder)

Student  
Sandra Olaussen

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Grunnskolelærereens erfaringer med IOP arbeid", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- mulighet for å trekke meg fra undersøkelsen (både før, under og etter intervju) uten å måtte begrunne dette
- at digitalt opptak blir transkribert til tekst, og slettes ved prosjektslutt
- at det som kommer frem i intervjuet kan bli gjengitt i masteroppgaven (som referat, sitat eller i analyse)
- at personopplysninger blir anonymisert (i transkriberingen og oppgaven)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.  
15.05.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE	
<b>Rammesetting</b>	<p><b>Innledende opplysninger:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Praktisk info vedrørende samtale (tidsramme og opptak)</li> <li>- Snakk kort om temaet for samtalen (formål og bakgrunn)</li> <li>- Informere om taushetsplikt, samtykke og sletting av data</li> <li>- Still spørsmål om noe er uklart, eller om informant har noen spørsmål</li> </ul> <p><b>Innledende spørsmål:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informant forteller litt om hvem han/hun er               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilken stilling har du?</li> <li>- Hvor mange år har du jobbet som lærer?</li> <li>- Hvilke fag underviser du i/har ansvar for?</li> <li>- Interesseområder</li> </ul> </li> </ul>
<b>Holdninger og grunnsyn</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Beskriv din <u>spesialpedagogiske kompetanse</u>, hvordan mener du selv den er?           <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hva tenker du spesialundervisning handler om?</i></li> <li>- <i>Hva mener du er funksjonen til spesialundervisningen?</i></li> </ul> </li> <li>2. Beskriv ditt <u>forhold til IOP</u> som arbeidsverktøy i ditt spesialpedagogiske arbeid           <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hva opplever du som hensikten/formålet med IOP?</i></li> <li>- <i>Hvilken funksjon/rolle mener du IOP har for spesialundervisningens praksis i skolen?</i></li> <li>- <i>Hva tenker du er viktig i arbeidet med å utarbeide en god IOP?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hva mener du skal til?</i></li> </ul> </li> </ul> </li> <li>3. Hva mener du en <u>IOP bidrar til</u> i spesialundervisningen?           <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hva tenker du er formålet med en IOP?</i></li> <li>- <i>Beskriv dine tanker rundt en spesialundervisning hvor IOP ikke er tilstede</i></li> </ul> </li> <li>4. Hvordan vil du beskrive ditt <u>forhold til IOP</u> arbeid?           <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Oppleveres arbeidet som positiv eller negativ?</i></li> <li>- <i>Hvordan nytte ser du arbeidet har?</i></li> <li>- <i>Hva med tid og prioritering</i></li> </ul> </li> <li>5. Hvordan funksjon har IOPene for deg?           <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Fungerer de som en "huskelapp" plassert i en perm?</i></li> <li>- <i>Som et verktøy som brukes for å lage periodeplaner?</i></li> </ul> </li> </ol>

<p><b>Erfaringer</b></p>	<p><b>a) Planlegging og utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner (IOP)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvilke <u>rutiner</u> har skolen rundt utarbeidelse av IOP? <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hvem innkaller og er med?</i></li> <li>- <i>Er det avsatt tid?</i></li> <li>- <i>Hvordan opplever/erfarer du disse rutinene?</i></li> <li>- <i>Hvordan synes du rutinene fungerer?</i></li> <li>- <i>Forslag til forbedringer/endringer av rutinene?</i></li> </ul> </li> <li>2. Hvem er med på å <u>samarbeide</u> om utarbeidelsen av IOP`ene? <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hvordan synes du samarbeidet fungerer?</i></li> <li>- <i>Hvem har hovedansvaret?</i></li> <li>- <i>Hvordan rolle har skolelederen?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Fungerer som veileder?</i></li> </ul> </li> <li>- <i>Hvordan er foreldre- og elevdeltakelsen?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hvordan fungerer dette?</i></li> </ul> </li> </ul> </li> <li>3. Hva er ditt <u>hovedfokus</u> når du utarbeider en IOP? <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og organisering</i></li> <li>- <i>Samordnes IOP med klassens plan?</i></li> </ul> </li> <li>4. I hvilken grad synes du utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner er <u>nyttig</u>?</li> </ol> <p><b>b) IOPens anvendbarhet som arbeidsverktøy</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. I hvilken grad <u>braker</u> du individuelle opplæringsplaner i praksis? <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Braker du andre typer planer, hvilke?</i></li> </ul> </li> <li>2. Hva tenker du rundt IOPens <u>betydning</u> for elevens spesialundervisning? <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hvordan vurderer du det faglige og sosiale utbyttet til eleven?</i></li> </ul> </li> <li>3. Hvilke <u>positive erfaringer</u> har du med IOP og hvilke <u>utfordringer</u> står du overfor? <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hva tenker du kan være årsaken til utfordringen/e?</i></li> <li>- <i>Hvor ligger utfordringene (tid, kompetanse, økonomi, ledelsen, politiske føringer?)</i></li> </ul> </li> <li>4. Hvilken rolle har foreldre/foresatte i gjennomføringen? <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Blir de aktivt inkludert?</i></li> <li>- <i>Hvordan fungerer samarbeidet?</i></li> <li>- <i>Hva tenker du er nytten av et samarbeid?</i></li> </ul> </li> </ol> <p><b>c) Evaluering av IOP som verktøy for spesialundervisning</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Hvem er med</u> på å evaluere spesialundervisningen? <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Er det andre du tenker bør være med? Hvorfor?</i></li> </ul> </li> </ol>
--------------------------	---

	<p>2. <u>Hvor ofte</u> evaluerer dere IOP underveis i skoleåret?</p> <p>3. <u>Hvordan</u> evaluerer dere spesialundervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hva brukes evalueringen til, hvilken funksjon har den?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Justeringer? (mål, organisering, arbeidsmåter, behov for spesialundervisning osv.)</i></li> </ul> </li> <li>- <i>Hvordan synes du evalueringen fungerer?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hvordan opplever du nytten av å evaluere?</i></li> </ul> </li> </ul> <p>4. Hvordan erfarer/oplever du at målene i IOP blir oppnådd?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hvis ikke oppnådd: hva tenker du kan være årsaken?</i></li> </ul> <p>5. I hvilken grad er foreldre og elev med i evalueringen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hvordan rolle har dem?</i></li> </ul>
<b>Tilbakeblikk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det noe vi har snakket om, som du ønsker å tilføye?</li> <li>- Hvordan har din opplevelse vært?</li> </ul>