



UNIVERSITETET I  
NORDLAND

# MASTEROPPGAVE

## Kvalitet på spesialundervisning

*Hvordan sikres kvaliteten på opplæringen til elever  
som mottar spesialundervisning etter  
enkeltvedtak?*

**En intervjuundersøkelse**

**Odd-Lenard Thomassen**

Kandidat nr. 52

Master i tilpasset opplæring

ST306L

40 sp

Universitetet i Nordland

Høst 2014



## Forord

Det har vært utrolig spennende, interessant og lærerikt å få jobbe med denne masteroppgaven om kvalitet på spesialundervisning. I mitt daglige yrke som spesialpedagog ved en Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling jobber jeg en god del innenfor det spesialpedagogiske feltet. Å samtidig kunne få utfolde og fordype seg med et slikt prosjekt har vært fruktbart.

Takk til kollegaer på jobben for motiverende tilbakemeldinger og støtte underveis.

Proessen har til tider vært slitsom og utfordrende, og siden jeg er fjernstudent så har det ikke vært så mange å diskutere utfordringer med underveis.

Men jeg har jo hatt en veileder som har vært flink å komme med tilbakemeldinger og støtte både tidlig og seint. Så takk til deg Jan-Birger Johansen for all hjelp og støtte.

Jeg vil også rette en stor takk til mine informanter som ved å dele sine erfaringer har bidratt til å berike denne oppgaven.

En stor takk går til min kone Charlotte for god støtte og tålmodighet underveis. Takk til mine fire små barn, Emil, Ulrikke, Mille og Noah for at dere har vært så snill å la meg få lov å holde på med dette. Og takk til mamma Inger for mye hjelp til barnepass.

Uten dere alle ville dette prosjektet ikke vært mulig å gjennomføre.

Sjøvegan 13. november 2014

Odd-Lenard Thomassen

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>ii</b>
<b>Norsk sammendrag</b> .....	<b>iv</b>
<b>Engelsk sammendrag (abstract)</b> .....	<b>vi</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Forforståelse.....	2
1.2 Tema.....	3
1.3 Problemstilling .....	4
1.4 Avgrensning.....	5
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	7
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>7</b>
2.1 Spesialundervisning i Norge sett gjennom et historisk perspektiv.....	7
2.2 De sentrale prinsippene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring.....	10
2.2.1 Likeverd.....	10
2.2.2 Inkluderende opplæring.....	10
2.2.3 Tilpasset opplæring.....	11
2.3 Spesialundervisning, hva er det, og for hvem?.....	11
2.4 Forskning på området spesialundervisning og kvalitet.....	12
2.5 Kvalitet.....	13
2.5.1 Spesialundervisning og ordinær opplæring.....	13
2.5.2 Individuelle opplæringsplaner.....	14
2.5.3 Rutiner for evaluering av spesialundervisningen.....	17
2.5.4 Kvalitet hos den enkelte lærer i form av kompetanse.....	18
2.5.5 ”Tidlig innsats”, spesialundervisningen iverksettes sent.....	21
2.5.6 Brukermedvirkning, skole-hjem samarbeid.....	22
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 Kvalitativ tilnærming.....	25
3.2 Forskningsdesign.....	27
3.3 Utvalg.....	28
3.4 Intervjuguide.....	30
3.5 Gjennomføring av intervjuene.....	31
3.6 Etske refleksjoner.....	31

3.7 Reliabilitet og validitet.....	32
<b>4.0 Presentasjon av funn.....</b>	<b>34</b>
4.1 Praksis som gjelder for tildeling av spesialundervisning ved skolen (fra sakkyndig vurdering, enkelt vedtak, IOP og frem til evaluering/årsrapporter), og hvordan skolen bruker IOP. ....	38
4.2 Skolens rutiner på evaluering av den spesialundervisningen som blir gitt.....	41
4.3 Skolens måte å ivareta brukermedvirkningen, både for foreldre og elev.....	43
4.4 Kompetansen på de som utfører spesialundervisningen.....	45
4.5 Skolens vektlegging av temaet ”tidlig innsats”.....	48
<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>50</b>
5.1 Hvilken praksis gjelder for tildeling av spesialundervisning ved skolen (fra sakkyndig vurdering, enkelt vedtak, iop og frem til evaluering/årsrapporter)?.....	50
5.2 Hvilke rutiner har skolen på evaluering av den spesialundervisningen som blir gitt?..	55
5.3 På hvilken måte ivaretas brukermedvirkningen, både for foreldre og elev?.....	57
5.4 Hvilken kompetanse innehar de som utfører spesialundervisningen?.....	59
5.5 På hvilken måte vektlegger skolene temaet tidlig innsats?.....	62
5.6 Konklusjon og avslutning.....	64
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>70</b>

**Vedlegg:**

1. Godkjenning fra norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD).
2. Informasjonsbrev/samtykkeerklæring.
3. Intervjuguide.

## Norsk sammendrag

Formålet med oppgaven er å se på kvaliteten på spesialundervisningen. Jeg vil se på hvordan skolene sikrer kvaliteten på opplæringen som blir gitt til elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak. Dette er en utsatt og sårbar elevgruppe med tanke på manglende helhetlige og segregerte opplæringstilbud.

Utviklingen preges av et økende antall elever med vedtak om spesialundervisning, samtidig som en er delt i oppfatningen av effekten av den spesialundervisningen som blir gitt.

Den teoretiske rammen for oppgaven er hvordan kvaliteten på spesialundervisningen samsvarer med intensjonene som er gitt i lov og regelverk. Spesialundervisningen presenteres først i et historisk, så i et juridisk perspektiv fra den spede start og frem til i dag. IOP blir trukket frem som et viktig dokument for å kvalitetssikre undervisningen som blir gitt disse elvene og for å sikre brukermedvirkning for både foreldre og elev.

Prinsippene likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen og vil ligge som et bakteppe i oppgaven.

Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling.

Det er benyttet kvalitativ metode for prosjektet, da denne metoden kan være hensiktsmessig for å fremme informantenes erfaringer og opplevelse av fenomenet.

Som instrument i datainnsamlingen er det brukt semistrukturert intervju. Utvalget har bestått av to skoler hvor rektorene har vært informanter.

Funnene ble drøftet og analysert i lys av relevant teori og forskning på området.

Funnene viser at kvaliteten på opplæringen som blir gitt elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak er varierende. En faktor som kan bidra til at kvaliteten bedres er individuell opplæringsplan IOP. Den kan være et sentralt og viktig dokument, dersom det blir brukt etter intensjonene i lov- og regelverket, for å kvalitetssikre den opplæringen som blir gitt. IOP er og med på å formalisere brukermedvirkningen både for foreldre og for elev. I tillegg er den viktig med tanke på planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen som blir gitt.

En annen faktor er kompetansen til de som utfører undervisningen. Flere undersøkelser viser at det er læreren som er den store forskjellen, og at det er en klar sammenheng mellom

kompetansen til de ansatte som har gjennomført den spesialpedagogiske innsatsen og de positive resultatene.

Videre så kan kvalitet på spesialundervisning sikres ved at skolene anvender begrepet «tidlig innsats» i et livslangt perspektiv i utdanningsløpet, fra førskolealder til voksen alder, i forhold til styringsdokumentene.

## English summary (abstract)

In this thesis, I focus on the quality of special education as it relates to pupils who receive specialised teaching in schools as mandated by law. School pupils are often vulnerable and may experience a lack of comprehensive and differentiated teaching suited to their needs. An increasingly higher numbers of pupils are by right entitled to receive special education in school. Current research however into this topic is unsure whether the effect of providing special education is worthwhile or not.

The theoretical framework framing this thesis looks into how the quality of special education corresponds with the intentions that is stated in the law due to rules for schools. I present special education first from a historical point of view, and then from a juridical point of view, all the way from its early beginnings up to the present day. The IOP (Individual Teaching Plan) is emphasized in this study as an important document to ensure the quality of the teaching given to these pupils promises user interaction both for parents and pupils. Equality, inclusivity and adjusted education are overall principles in schools, and functions as a key theme in this paper. It means that the education should be available to everybody, and everybody should have good opportunities for learning, coping and development.

For this project I have used a qualitative research method. This method will be useful in order to enhance the informant experiences with the phenomenon. As an instrument in the data collection, I have used semi-structured interviews. The selection consists of two schools, and the headmasters have been informants. The results have been discussed and analysed corresponding to relevant theory and research of the area.

The results show that the quality of the special education given to pupils who have a basic right to receive varies quite significantly. A factor that can contribute for improving the quality is the use of the IOP. This may be a central and important document, when it is used after the intention of the law to ensure the quality of the given education. The IOP is a formalized tool for user interaction for both parents and pupils. Furthermore, it is important for planning, implementing and evaluating teaching. Another factor is the competence of those who teach. Scientific research shows that the teacher plays the key role, and there is a clear link between the competence of the teacher and positive results experienced by pupils.

Finally it is essential that the quality of the special education provided will be underpinned by focusing on “early intervention” in a lifelong perspective on schooling, from preschool through adulthood, seen in relation to the law and the documented legal framework for education.



## 1.0 Innledning

I Norge har vi ambisiøse skolepolitiske føringer med høye mål. Det dreier seg særlig om to sentrale skolepolitiske faner, nemlig *en inkluderende skole og tilpasset opplæring (TPO) for alle* (Skogen, 2007).

Ifølge Skogen (2007) representerer disse fanene målsettinger som er uopnåelige. Men han mener at en konkret og felles forståelse av disse overordnede målene, som kombineres med et ønske om å arbeide frem mot dem, er basisforutsetninger for en kontinuerlig forbedring av læringsbetingelsene for barn, unge og voksne.

Han sier videre at vi kan være stolte over å ha stabile overordnede målsettinger for den norske skole, og en tverrpolitisk enighet om å ta sikte på en skole for alle. Dette er i tråd med hva UNESCO sikter mot med sin formulering ”Education For All” (EFA) (Skogen, 2007).

Med humanismens inntreden i vår kultur kom i følge Skogen (2007) forståelsen for at også de marginaliserte og funksjonshemmede i vårt samfunn har et rettmessig krav på å få utnytte sitt potensiale for læring i pakt med sine evner, anlegg og forutsetninger

I artikkel 26 i *FNs menneskerettighetserklæring* (1948), heter det at alle mennesker har rett til undervisning. For å gjøre dette mulig for alle må utdanningssystemet legge til rette for mangfoldet av elever.

I Opplæringsloven (2014) § 2-1, står det, ”at barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter”.

Det er ikke alle elevene som vil kunne få utbytte av den ordinære undervisningen, selv med tilpasset opplæring, disse elevene har rett til spesialundervisning.

Spesialundervisning og inkludering utelukker ikke hverandre, men for elever som mottar spesialundervisning er en gjensidighet avgjørende. I stor grad handler sammenhengen mellom spesialundervisning og kvalitet om vektleggingen av inkluderingsprinsippet i tilretteleggingen av opplæringen.

Når en elev har rett til spesialundervisning etter enkeltvedtak, sier Opplæringsloven (2014) at det skal utarbeides en individuell opplæringsplan IOP (Opplæringsloven § 5-5). Innholdet i IOP forholder seg til idealene om en likeverdig og tilpasset opplæring, i en inkluderende skole for alle. Den skal i tillegg være et dokument for å kvalitetssikre opplæringen for elever som mottar spesialundervisning.

I denne oppgaven vil jeg se på hvordan skolene sikrer kvaliteten på den opplæringen elever med rett til spesialundervisning etter enkelt vedtak mottar.

## **1.1 Forforståelse**

Thagaard (2003) sier at forståelsen av data utvikles gjennom hele forskningsprosessen og må ses i sammenheng med den forforståelsen forskeren bringer med seg inn i prosjektet. Både informantens og forskerens forforståelse vil kunne påvirke samtals utvikling.

Jeg har selv lang ”fartstid” innenfor spesialpedagogikken, der vi brukte IOP (individuell opplæringsplan) som styrende dokument for undervisningen, vi så viktigheten av et tett foreldre- og elevsamarbeid (brukermedvirkning) vi så viktigheten av kompetanse på de som jobbet med dette osv. I tillegg møter jeg i hverdagen som Spesialpedagog innenfor psykiatrien igjen alle disse fenomenene. Disse tingene gjør at jeg allerede har en forforståelse av de fenomenene jeg skal undersøke. Som nevnt tidligere antar jeg at skolene ikke er flinke på evalueringer av opplæringen som blir gitt, jeg tror ikke alle bruker IOP som et arbeidsredskap rundt disse elevene, jeg tror det brukes en del ufaglært personale i denne opplæringen, jeg tror brukermedvirkningen kunne hatt større fokus for skolene, og jeg tror at skolene har mye «å gå på» når det gjelder temaet tidlig innsats.

Dette er en ryggsekk som jeg tar med meg inn i forskningsprosessen, før prosjektet starter.

Malterud (2011) sier at innholdet i denne ryggsekken påvirker hele veien måten vi samler og leser våre data på. Denne bagasjen kan i beste fall gi næring og styrke til prosjektet og fungere som en matpakke, men kan i verste fall bli en tung bær som gjør at vi må avbryte reisen fordi alt handler om det vi bærer med oss, og ikke om det vi ser langs veien.

## 1.2 Tema

Elever som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen har rett til spesialundervisning. Ifølge Opplæringsloven (2014) § 5-1. *Rett til spesialundervisning*, så vil;

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, ha rett til spesialundervisning.

Denne rettigheten knyttes til enkeltvedtak etter *forvaltningsloven*, paragraf 2. Enkeltvedtak gitt ut fra forvaltningsloven gir klagerett.

Rett til spesialundervisning er en individuell rettighet. Den skal sikre at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til realistiske opplæringsmål (Aarnes, 2008).

Denne retten kan ikke overprøves av skoleeier som er forpliktet til å gi elever med rett til spesialundervisning, et forsvarlig opplæringstilbud slik at disse elevene kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Loven skiller her mellom spesialundervisning og den tilpassede opplæringen alle har krav på. Forskjellen mellom begrepene spesialundervisning og tilpasset opplæring blir nærmere forklart senere i oppgaven.

I denne oppgaven vil jeg prøve å kartlegge hvordan skolene sikrer kvaliteten på spesialundervisningen som blir gitt til elevene som kommer inn under denne retten.

Er det i tråd med gjeldende regelverk, nasjonale føringer, er det store forskjeller på området mellom de utvalgte skolene, og hvordan fokuserer skolene på temaet tidlig innsats?

Oppgaven begrenses til å gjelde elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak, på mellomtrinnet, og i fagene norsk og matematikk. Jeg vil ta for meg 2 barneskoler i Troms fylke, hvor jeg blir å intervjuere rektorene.

For meg kan det virke som om det er store forskjeller innenfor skolene både når det gjelder tildeling av spesialundervisning, når det skjer (tidlig innsats), bruken av IOP, brukermedvirkning, oppfølging, omfang, evaluering, og kompetansen på de som utfører opplæringen som blir gitt.

Jeg ønsker derfor å se nærmere på om disse forskjellene som jeg oppfatter er så store, er det eller ikke.

### **1.3 Problemstilling**

Undersøkelsen omhandler 2 kombinerte barne- og ungdomsskoler i Troms fylke. Jeg vil intervjuere rektorene ved disse skolene for å få deres syn på hvordan den enkelte skole sikrer kvaliteten på opplæringen som blir gitt disse elevene.

Jeg vil ha fokus på tildeling av ressurser, IOP, brukermedvirkning med hovedvekt på foreldrene, kompetanse på de som utøver undervisningen, hvilken praksis den enkelte skole har for evaluering av denne undervisningen og hvilket fokus de har på området ”tidlig innsats”.

Jeg vil knytte dette opp mot hva lov og regelverk sier på området, jeg vil se på spesialundervisning fra et juridisk perspektiv, i tillegg vil jeg se litt på spesialundervisning fra et historisk perspektiv og jeg vil knytte resultatene opp mot aktuell teori og forskning som er gjort på området.

Effekten av spesialundervisningen er ikke ubetinget entydig, og den krever mye ressurser, både menneskelig og økonomisk.

En ser i tillegg at elever som mottar spesialundervisning lett kan falle utenfor det sosiale fellesskapet i en klasse.

Derfor er det viktig å se på hva som gir kvalitet i spesialundervisningen slik at disse elevene kan få et best mulig grunnlag for utvikling og vekst.

Problemstillingen min blir da:

**Hvordan sikres kvaliteten på opplæringen til elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak, på mellomtrinnet, i fagene norsk og matematikk, ved 2 utvalgte skoler i Troms fylke?**

Målet for oppgaven er å prøve å få en økt forståelse for kvalitet på opplæringen for elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak.

Forskningsspørsmålene er:

1. Hvilken praksis gjelder for tildeling av spesialundervisning ved skolen (fra sakkyndig vurdering, enkelt vedtak, IOP og frem til evaluering/årsrapporter) og hvordan bruker skolene IOP?
2. Hvilke rutiner har skolen på evaluering av den spesialundervisningen som blir gitt?
3. På hvilken måte ivaretas brukermedvirkningen, både for foreldre og elev?
4. Hvilken kompetanse innehar de som utfører spesialundervisningen?
5. På hvilken måte vektlegger skolene temaet tidlig innsats?

## **1.4 Avgrensninger**

Kvalitet blir definert forskjellig hos ulike grupperinger i samfunnet vårt. I denne oppgaven vurderes kvalitet med utgangspunkt i både rammene rundt spesialundervisning for den enkelte skole, og på selve spesialundervisningen som disse elevene mottar.

I oppgaven har jeg valgt ut følgende kvalitetsindikatorer som jeg vil se nærmere på;

1. **Hvilken praksis gjelder for den enkelte skole når det gjelder tildeling av spesialundervisningen, fra sakkyndig vurdering, til enkeltvedtak, via individuell opplæringsplan (heretter kalt IOP) og frem til årsrapporter.? Hvordan bruker skolene IOP? Og hvilke rutiner har skolen på evaluering av den spesialundervisningen som blir gitt?**

Et enkeltvedtak skal basere seg på innholdet i sakkyndig vurdering gitt av Pedagogisk-psykologisk tjeneste, PPT.

Det er lovpålagt at enhver kommune og fylkeskommune skal ha en PP-tjeneste.

loven er PP-tjenesten skoleeiers sentrale sakkyndige organ.

PP-tjenesten skal gjennomføre en sakkyndig vurdering som består av utredning og tilrådning, før enkeltvedtak fattes av skoleeier.

Når enkeltvedtak er fattet skal det utformes en IOP (individuell opplæringsplan) for eleven og denne skal evalueres i årsrapporter (tidligere var det halvårsrapporter) (Utdanningsdirektoratet 2009).

I oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hvordan skolen bruker IOP, om alle har IOP, hva som står i dem, mål for opplæringen, i hvilken form har brukervedvirkning vært med i utformingen, om skolene bruker denne som et arbeidsverktøy, og hvordan de blir evaluert?

I tillegg vil jeg se på hvilken måte skolene bruker dokumentet i forhold til å kvalitetssikre opplæringen for elever som mottar spesialundervisning. Jeg vil se på IOP i forhold til følgende kvalitetsindikatorer; brukervedvirkning, skole-hjem samarbeid, og evaluering.

## **2. Brukervedvirkning, skole-hjem samarbeid**

Hvilken praksis har skolene på dette?

Jeg vil her ha mest fokus på brukervedvirkning for foreldrene og ikke den enkelte elev.

Her vil jeg se på om skolene har andre rutiner for brukervedvirkning, skole-hjem samarbeid, enn de som kommer innenfor IOP under forrige punkt.

## **3. Kvaliteten på skolen i form av kompetanse**

Her vil jeg se på hvilken kompetanse de som utfører spesialundervisningen har.

Kvaliteten på lærerne i form av kompetanse/spesialpedagogisk kompetanse.

Kompetanse i denne oppgaven går på den formelle utdanningen til de som utfører spesialundervisningen. Om de har lærerutdanning, og om de har noen form for videreutdanning innenfor spesialpedagogikk eller annen relevant utdanning for utøvelse av arbeidet.

Vil i tillegg se på om det brukes mye assistenter i denne undervisningen

## **5. Tidlig innsats?**

Her ønsker jeg å høre hvilket fokus skolene har rundt temaet «tidlig innsats»?

## **1.5 Oppbygging av oppgaven**

Denne oppgaven har en kvalitativ tilnærming med bruk av semistrukturert intervju som begrenser seg til to rektorer ved hver sin skole. Fokus er satt på kvaliteten på opplæringen som blir gitt elever som mottar spesialundervisning etter enkelt vedtak.

Oppgaven starter med en innledning til tema og litt om egen forskerrolle og forforståelse. I oppgavens andre del settes problemstillingen inn i en teoretisk ramme hvor grunnlaget for spesialundervisning blir belyst i sammenheng med hva vi vet om forskning på feltet og kjennetegn på kvalitet. I tillegg settes spesialundervisningen inn i et juridisk og historisk perspektiv. I del tre drøftes de forskningsmetodiske sidene ved undersøkelsen hvor jeg gjør rede for vitenskapsteoretisk syn, valg av design og metode for datainnsamlingen og hvordan jeg har gjennomført det. Det blir reflektert over etiske vurderinger som er gjort, og til slutt, forhold knyttet til validitet, reliabilitet og eventuell generalisering.

Funn og analyse presenteres i del fire. I del fem oppsummeres resultatene med utgangspunkt i svarene funnene gir på forskningsspørsmålene. Dette fører til slutt frem til svar på problemstillingen.

## **2.0 Teori**

I dette kapittelet redegjør jeg for det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen om kvaliteten på opplæringen til elever som mottar spesialundervisning etter enkelt vedtak, på mellomtrinnet, i fagene norsk og matematikk.

Først vil jeg presentere spesialundervisningen i et historisk og juridisk perspektiv fra den spede start og frem til i dag, samt fremveksten av individuelle opplæringsplaner (IOP). Deretter går jeg inn på grunnlaget for spesialundervisningen med nasjonale føringer, og ser på prinsippene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. Så ser jeg på hvem som kommer inn under rett til spesialundervisning, innholdet i IOP, og til slutt presenteres resultater fra forskning pr i dag. I den forskningen som jeg presenterer drøfter jeg kvalitetsbegrepet med utgangspunkt i effektundersøkelser som viser hva som kan ha positiv effekt i spesialundervisningen.

## **2.1 Spesialundervisning i Norge sett gjennom et historisk perspektiv**

Historien om norsk spesialundervisning startet ifølge *rapport fra arbeidsgruppe til personer med språk- og talevansker* (Kunnskapsdepartementet, 2001) i 1824. En kongelig resolusjon førte til at det i 1825 ble opprettet en skole for døve. En skole for blinde ble opprettet i 1867 og skole for åndssvake i 1874.

Ved lov 08.06.1881 «Om abnorme børns undervisning» ble det innført skolerett og -plikt for disse elevene. Elevene som kom inn under denne loven ble skilt ut fra den vanlige skole, en ordning som bestod fram til 1975.

1881-loven gjaldt fram til 1915, da den ble avløst av lov «... om døve, blinde og aandssvake barns Undervisning, og Pleie- og arbeidshjem for ikke dannelsesdygtige Aandssvake».

I 1951 kom Spesialscoleloven. Denne, i likhet med de to foregående lovene, tok først og fremst sikte på å gi rett til opplæring i folkeskolens fag.

Felles for alle disse lovene var at store grupper funksjonshemmede barn og unge ble regnet som ikke-opplæringsdyktige og dermed ikke gitt rett til opplæring i medhold av lovene.

Ved lov 13.06.1975 nr.42 «integreringsloven» avga Knut Blom sin innstilling. Den opphevet spesialscoleloven og reglene om spesialundervisning ble tatt inn i grunnskoleloven. Dette førte til at barn og unge med lærevansker ble omfattet av det alminnelige skolesystemet. Loven pekte på det som et mål at funksjonshemmede i størst mulig grad skulle bli integrert i den vanlige skolen.

Lovendringen i 1975 innebar en lovmessig integrering, men ikke en fullstendig faktisk integrering.

At tilpasset opplæring skulle være et grunnleggende prinsipp for all undervisning ble understreket i M-87. Det ble her og presisert at alle barn så langt som mulig skulle få gå på den skolen de geografisk tilhørte.



I det nye læreplanverket, L-97, blir begrepet «inkluderende skule» tatt i bruk, og inkludert i det ideologiske grunnlaget for skolen av Stortinget gjennom behandlingen av St.mld. nr. 23 (1997-1998).

Det blir samtidig innført 10-årig grunnskole i Norge.

Alle elever skal nå få opplæring ut fra egne evner og forutsetninger. Dette er et grunnleggende prinsipp i all undervisning og er nedfelt i Opplæringsloven av 1998 (Opplæringsloven, 2014).

*I paragraf 1-3, formålet med opplæringa, står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten».*

IOP for barn og unge med spesialundervisning etter enkeltvedtak blir nå lovfestet. Samtidig blir retten til tilpasset opplæring formulert i formålsparagrafen, og gitt som ett overordna prinsipp i opplæringslova (Opplæringsloven § 1-3).

I Norges offentlige utredninger nr. 16, *i første rekke, forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* hevder kvalitetsutvalget i sin innstilling at dagens skole i for liten grad klarer å leve opp til målet om at alle elever skal ha inkluderende og tilpasset opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

I St. meld. Nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), *Kultur for læring*, s. 86, står det: «*Det vises til at det er stor variasjon i bruken av spesialundervisning mellom skolene og mellom kommunene, og at det er vanskelig å dokumentere virkningene av spesialundervisningen for mange av elevene*»

Kvalitetsutvalget foreslo å fjerne retten til spesialundervisning og heller forsterke retten til tilpasset opplæring for alle elever.

Departementet gikk derimot inn for å videreføre prinsippene bak dagens bestemmelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning.

I 2006 kom Kunnskapsløftet, og i Læreplanverket for dette poengteres igjen de sentrale prinsippene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring.

Konklusjonen for spesialundervisning under Kunnskapsløftet er ifølge Nordahl og Hausstätter (2009) at departement og Storting har gitt signaler om at færre skal ha spesialundervisning, den spesialundervisningen som gis skal bli bedre og det skal satses på tilpasset opplæring.

## **2.2 De sentrale prinsippene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring**

Tanken om fellesskolen har lange tradisjoner i Norge. Den baserer seg på likeverds- og likhetsidealer og intensjonen om et felles kunnskaps- og verdigrunnlag. Sentrale prinsipper er likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. Disse prinsippene skal ligge til grunn når elevenes opplæringstilbud skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I St.meld. nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), *Kultur for læring* på side 85 omtales disse prinsippene slik:

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud for alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring.

### **2.2.1 Likeverd**

Likeverd omtales i *Prinsipper for opplæringen* i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) som likeverdige muligheter. Det vil si at opplæringen skal være for alle barn og ungdommer, og det forutsetter at hensynet til både fellesskap og inkludering ivaretas.

Denne opplæringen er ikke lik for alle, men er en opplæring som tar hensyn til at elevene er ulike.

Likeverdsprinsippet forutsetter tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009)

### **2.2.2 Inkluderende opplæring**

All opplæring uavhengig av evner og forutsetninger må være inkluderende.

Dette prinsippet tydeliggjøres flere steder innenfor lovverket og Kunnskapsløftet; Eks i opplæringsloven § 1-1, i ulike bestemmelser i opplæringsloven, i forskrift til opplæringsloven og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. § 8-1 i opplæringsloven som bestemmer at alle elever i grunnskolen har rett til å gå på den lokale skolen de sokner til (nærskoleprinsippet) er et eksempel på dette.

Kravet om inkludering retter seg både til skolen og til opplæringen. Opplæringen må organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### **2.2.3 Tilpasset opplæring**

Prinsippet om tilpasset opplæring er en viktig forutsetning for likeverdsprinsippet og inkluderende opplæring.

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009)

Dette utdypes nærmere i St.meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006), ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* på side 70:

Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene

Tilpasset opplæring er knyttet til den ordinære opplæringen og gir ikke elevene noen form for særskilt tilrettelegging.

Prinsippet om tilpasset opplæring setter derfor store krav til differensiering av opplæringen.

Det er ikke alle elevene i mangfoldet som får utbytte av den ordinære undervisningen, selv med tilpasset opplæring. Disse elevene har rett til spesialundervisning.

## **2.3 Spesialundervisning, hva er det, og for hvem?**

Som nevnt tidligere har elever, som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen, ifølge opplæringsloven, rett til spesialundervisning.

Denne rettigheten knyttes til enkeltvedtak etter *forvaltningsloven*, paragraf 2. Enkeltvedtak som er gitt ut fra forvaltningsloven gir klagerett.

Rett til spesialundervisning er en individuell rettighet. Den skal sikre at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til realistiske opplæringsmål (Aarnes 2008). Dette kan ikke overprøves av skoleeier som er forpliktet til å gi elever med rett til spesialundervisning, et forsvarlig opplæringstilbud slik at disse elevene kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Loven skiller her mellom spesialundervisning og den tilpassede opplæringen alle har krav på. Mer om forskjellen mellom disse begrepene senere.

Enkeltvedtaket skal basere seg på innholdet i sakkyndig vurdering gitt av PPT.

PP-tjenesten skal gjennomføre en sakkyndig vurdering som består av utredning og tilråding, før enkeltvedtak fattes av skoleeier.

Når enkeltvedtak er fattet skal det utformes en IOP (individuell opplæringsplan) for eleven og denne skal evalueres i årsrapporter. Jeg vil komme tilbake til sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, IOP og årsrapporter litt senere i oppgaven.

## **2.4 Forskning på området spesialundervisning og kvalitet**

Det er i de senere år gjort en del forskning på området spesialundervisning og kvalitet.

Jeg vil videre i oppgaven ta for meg noen av resultatene som forskningen viser og knytte de opp mot hva jeg legger i ordet kvalitet for denne oppgaven.

Mye av forskningen som er gjort på området er som nevnt tidligere effektundersøkelser, det vil si at en setter inn tiltak som viser hva som kan ha positiv effekt i eller rundt temaet spesialundervisning.

I den videre presentasjonen henter jeg funn hovedsak i fra forskning gjort av Nordahl & Hausstätter og deres rapport *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (2009), men og noe fra Niels Egelund og Susan Tetlers forskning *Effekter af spesialundervisningen* (2009), samt litt fra annen forskning.

I Stortingsmelding 31 (Kunnskapsdepartementet, 2007) *Kvalitet i skolen*, trekker regjeringen frem innsatsområder som de mener vil gi høyere kvalitet i opplæringen;

Tidlig innsats, kompetanse i opplæringssektoren, tette hull i Kunnskapsløftet, støtte til bedre praksis, og tettere oppfølging av hver enkelt elev.

I følge FOU-rapporten «*Spesialundervisning – drivere og dilemma*» Rapport IRIS – 2012/017, er spesialundervisning kostnadskreven og ressursene til skole, inkludert spesialundervisning må ses i sammenheng med kommunesektorens totale ressursituasjon. Resultatene fra rapporten viser at spesialundervisningen mest sannsynlig vil fortsette å øke. Dette begrunner de med at driverne bak økningen er mange og sammensatte. Videre viser rapporten at økningen i spesialundervisningen dreier ressursbruken fra fellesskapet til enkeltindividet. For å redusere spesialundervisningen vil det kreves en kombinasjon av tiltak, blant annet regelverksforståelse, mulighet for mer fleksibel organisering av ordinær undervisning og endret undervisningspraksis.

## **2.5 Kvalitet**

Kvalitet er et normativt begrep, og kan defineres som om noe er bra og noe er dårlig. Ogden (2004) sier at debatten om kvalitet ikke startet i skolen, men er drevet frem av politikere, foreldre og skolefolk selv. Disse grupperingene definerer kvalitet ulikt, men er likevel samstemte på at kvalitet signaliserer noe som er bra.

For å kunne vurdere hva som er god kvalitet trengs kvalitetsindikatorer.

En kan vurdere kvalitet ut fra flere måter. I min oppgave har jeg hentet kvalitetsindikatorer mest fra struktur, organisering og rammebetingelser, men og noe fra kvalitet på undervisning, læringsaktiviteter og læringsmiljø.

De kvalitetsindikatorer jeg vil se nærmere på er: IOP og bruken av den, rutiner for evaluering av spesialundervisningen, kvalitet hos den enkelte lærer i form av kompetanse, «tidlig innsats» at spesialundervisning iverksettes sent, brukervedvirkning, og skole- hjem samarbeid.

### **2.5.1 Spesialundervisning og ordinær opplæring**

Som tidligere belyst så forholder spesialundervisningen seg relasjonelt til ordinær tilpasset opplæring.

Bachmann og Haug(2006) omtaler dette som et komplementært forhold. I sin forskning om tilpasset opplæring hevder de at kvaliteten på den ordinære opplæringen står i et bestemt forhold til behovet for spesialundervisning. Er kvaliteten på den ordinære opplæringen god, blir det mindre behov for spesielle tiltak, enn når kvaliteten på den ordinære opplæringen er dårlig. De utfyller hverandre som et fenomen i en gjensidig avhengighet. Så

spesialundervisningen som gis er altså ikke bare på grunnlag av elevforutsetninger alene, men det har og å gjøre med hvordan den vanlige undervisningen klarer å følge opp den enkelte elev.

I de neste punktene i oppgaven vil jeg se på disse kvalitetsindikatorerne mine; IOP og bruken av den, skolens rutiner for evaluering av spesialundervisning, kvalitet hos den enkelte lærer i form av kompetanse, «tidlig innsats» at spesialundervisning iverksettes sent, brukermedvirkning, skole- hjem samarbeid, og hvordan de har vokst frem i et historisk og juridisk perspektiv med fokus på utviklingen i lovverket.

### **2.5.2 Individuelle opplæringsplaner**

IOP er et forholdsvis nytt fenomen i skoleverket. Fremveksten av IOP må i følge Dalen & Skårbevik (1999) sees i lys av det spenningsfeltet som oppstod mellom vanlig opplæring og spesialundervisning. Det var ønskelig å synliggjøre spesialundervisningen og bedre kvaliteten på opplæringen.

IOP ble første gang nevnt i offentlige innstillinger og utredninger på slutten av 1980-tallet. I St. meld. nr. 54 (1989-90: 14) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov* blir «undervisningsplaner eller læreplaner knytta til enkeltelever» omtalt. IOP blir i senere utredninger og stortingsmeldinger fremhevet som et viktig redskap for å sikre kvalitet og utvikling av spesialundervisningen.

I 1998 ble som nevnt tidligere IOP lovfestet for barn og unge med spesialundervisning etter enkeltvedtak. En annen sentral endring var at retten til tilpasset opplæring nå ble formulert i formålsparagrafen, og gitt som overordna prinsipp i Opplæringsloven (2014) § 1-2.

Individuelle opplæringsplaner skal være et redskap for kvalitetssikring av opplæringen for elever med spesialundervisning.

Den skal i hovedsak være et pedagogisk arbeidsredskap som er kortfattet og en praktisk hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen. Veilederen hevder at en IOP har en enkel form, er lett og forstå og at den er relativt lite arbeidskrevende å fylle ut. I tillegg har den en logisk oppbygging og er et godt grunnlag for å evaluere opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2009)

IOP skal ifølge Opplæringsloven (2014) § 5-5 ta utgangspunkt i lærevanskene og utviklingsmulighetene til eleven, vise mål for opplæringen, hvilket innhold den skal ha og

hvordan opplæringen skal drives. Hva mer den skal inneholde og hvor grundig planen skal være, avgjøres i hvert tilfelle.

Det er skolen som har hovedansvaret for å utforme IOP. Opplæringsloven (2014) § 5-4 sier at spesialundervisningstilbudet i IOP skal utformes i samarbeid med eleven og foreldrene så langt som mulig. Deres syn skal legges stor vekt.

IOP skal hvert år evalueres og det skal skrives en årsrapport om innholdet i opplæringen som er gitt inneværende år. Rapporten skal og sendes foreldrene for eventuelle kommentarer (Utdanningsdirektoratet 2014).

Undersøkelsen *Eleven i fokus?* (Grøgaard, Hatlevik, & Markussen, 2004) viser at elevene deltar i svært liten grad, foreldrene er med i noen grad, men de kommer ofte sent inn i prosessen. Det ser ikke ut til at intensjonen om deltakelse av elev og foresatte realiseres godt nok.

I Opplæringsloven (2014) § 5-6 står det at hver kommune og fylkeskommune skal ha pedagogisk-psykologisk tjeneste. Tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med særlige behov, og de skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det.

Det stilles krav til kvaliteten på det arbeidet PP-tjenesten utfører. Dersom tjenesten selv ikke har nok fagkompetanse i en sak, må det innhentes kompetanse utenfra, for eksempel fra statlig kompetansesenter, kommunehelsetjenesten eller liknende (Opplæringsloven, 2014).

Som nevnt tidligere er det PP-tjenesten i form av ei sakkyndig vurdering som vurderer retten til spesialundervisning. PP-tjenesten skal på den ene siden utrede elevens forutsetninger og vansker, og på den andre siden elevens utbytte av den ordinære undervisningen. En sakkyndig vurdering er rådgivende.

I Opplæringsloven (2014) § 5-3. *Sakkunnig vurdering* står det at det før det gjøres vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 skal det foreligge ei sakkyndig vurdering av de særlige behovene til eleven;

Den sakkunnige vurderingene skal blant annet greie ut og ta standpunkt til

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet

- lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet
- kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod.

Selv om dette er lovfestet viser undersøkelser at sakkyndig vurdering noen ganger ikke er i samsvar med § 5-3 i opplæringsloven, eller kan mangle helt Solli (2005).

En annen undersøkelse gjort av Lillestøl (2005) viste at det er uklart i hvilken grad skolene har rutiner og praksis for å bruke den sakkyndige vurderingen når de utarbeider IOP.

I følge Opplæringsloven (2014) skal det være utarbeidet en sakkyndig vurdering før skoleeier/skolen kan treffe enkeltvedtak om spesialundervisning.

Enkeltvedtaket må være i samsvar med reglene i opplæringsloven kapittel 5 og forvaltningsloven, samt ulovfestede forvaltningsprinsipper. Vedtaket gjort i kommunen og fylkeskommunen om spesialundervisning skal være så klart og fullstendig at det ikke er tvil om hvilket opplæringstilbud eleven skal få. Enkeltvedtaket skal sendes til eleven og foreldrene.

Kvalitet i forhold til IOP mener Nordahl & Hausstätter (2009) er et produkt av mange forhold. De trekker frem hvor presise de sakkyndige uttalelsene er, hvor gode anvisninger den sakkyndige vurderingen gir, om den ses på som et arbeidsdokument eller som kun et administrativt redskap, om spesialundervisningen gjennomføres i henhold til IOP og om den øvrige undervisningen eleven får tilpasses i samsvar med IOP.

Undersøkelsen deres viser at bruken av IOP som pedagogisk verktøy varierer. Ved en skole er IOP kun et administrativt dokument mens i de andre skolene følges innholdet i IOP bare delvis. Problemet rundt dette mener de skyldes at sammenhengen mellom de sakkyndige uttalelsene og IOP ikke er bra nok, noe de mener er fordi IOP skrives ofte i for generelle vendinger, med uklare mål som er lite styrende i forhold til den oppgaven som skal utføres (Nordahl & Hausstätter, 2009).



### 2.5.3 Rutiner for evaluering av spesialundervisningen

Som det fremkommer ovenfor så er IOP dersom det blir brukt etter intensjonene et viktig verktøy eller dokument når det gjelder flere ting, deriblant evaluering av den spesialundervisningen som blir gjort.

I tillegg til dette dokumentet så kan skolene ha andre både formelle og uformelle rutiner hvor evaluering av undervisningen kan forekomme. De formelle (utenom IOP) kan være, årsrapporter, ansvarsgruppemøter, utviklingssamtaler, elevsamtaler og annet.

De uformelle kan være den daglige samtalen ved henting eller bringing, samtaler via telefon eller mail, kontaktbok og annet.

Evaluering kan være viktig generelt og for kvaliteten på spesialundervisningen spesielt på flere områder; elevens læringsutbytte, elevens tilfredshet, omfanget av opplæringen, innhold i opplæringen, på hvilken måte den skal gjennomføres og av hvem, er noen eksempler. Den kan bidra til endringer av det som ikke fungerer og styrking av det som eventuelt fungerer.

Forskning omkring spesialundervisning viser ifølge Nordahl & Hausstätter (2009) at det er lite systematikk rundt dette med vurderinger av elevens læringsutbytte. I undersøkelsen *Eleven i fokus?* gjennomført av Grøgaard et al. (2004) finner de en manglende tilfredshet rundt tilbudet fra foreldrene. Flere av foreldrene i den undersøkelsen mener omfanget av spesialundervisningen kunne vært større og lærerne kunne vært bedre kvalifisert.

Det er bare en tredel av foreldrene som mener at barnet får tilstrekkelig mange timer spesialundervisning i uken. En annen kilde til manglende tilfredshet med tilbudet, er foreldrenes holdning til lærernes kvalifikasjoner. Mer om lærernes kvalifikasjoner litt lenger ned.

Undersøkelsen viser videre at det gjennomgående «bare» er halvparten av foreldrene som uttrykker at de er fornøyd med omfanget og kvaliteten på det tilbudet om spesialundervisning som gis til deres barn. Et klart flertall av foreldrene – 74 prosent – uttrykker at barnets sosiale behov i opplærings situasjonen er ivaretatt. Undersøkelsen spurte og lærerne om de samme tingene som foreldrene og det var ikke vesensforskjell mellom dem, men foreldrene var ikke fullt så fornøyd med det konkrete opplæringstilbudet som lærerne var (Grøgaard et al., 2004).

I forhold til lovverket *Endring i forskrift til opplæringsloven* (2009), § 3-11, femte ledd, om undervisvurdering, uttrykkes det klart at de elevene som har individuelle opplæringsplaner skal ha både rettleiding og undervisvurdering i samsvar med opplæringsplanen som er utarbeidet.

#### **2.5.4 Kvalitet hos den enkelte lærer i form av kompetanse**

Kravet til undervisningspersonalets kompetanse er fastsatt i Opplæringsloven (2014) § 10-1.

Der fremkommer det at «[d]en som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse.»

I forskrift til opplæringsloven blir det utdypet hva som ligger i relevant faglig og pedagogisk kompetanse. Disse kravene skal være oppfylt ved tilsetting i stilling som undervisningspersonale.

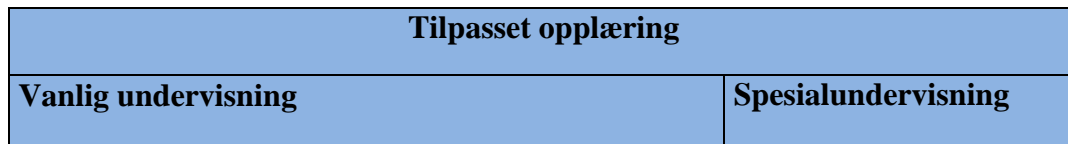
Det er skoleeier som har ansvaret for at all opplæring ledes av en person som oppfyller kompetansekravene, dette gjelder for all opplæring og er knyttet til den som har hovedansvaret for opplæringen. Det er ikke krav til assistentenes kompetanse, noe som har sammenheng med at assistenter ikke skal lede opplæringen, eller ha ansvaret for spesialundervisning. I utgangspunktet er det de samme formelle kravene til lærerkompetanse for spesialundervisning som for den ordinære opplæringen, og det stilles ingen krav til spesialpedagogisk kompetanse for de som tilsettes i slike stillinger.

Men skoleeier har et ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten, da skoleeier har ansvaret for at spesialundervisningen bidrar til at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen. . Derfor vil det være naturlig at behovet for spesialpedagogisk kompetanse ved de enkelte skolene vurderes (Utdanningsdirektoratet 2014).

I rapporten fra Nordahl & Hausstätter (2009) trekkes det frem at tilpasset opplæring kan gis innenfor rammen av ordinær opplæring i klassen eller som spesialundervisning. De fleste elever får tilpasset opplæring gjennom undervisningen som foregår i en klasse, mens noen elever med særskilte behov må få tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning. Tilpasset opplæring skal skje innenfor rammene av både den vanlige undervisningen og i spesialundervisningen.

Dette illustrerer de i figuren under:

### **Tilpasset opplæring, vanlig undervisning og spesialundervisning.**



Figur 2.2 Tilpasset opplæring, vanlig undervisning og spesialundervisning. Hentet fra ”Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater”. Av T. Nordahl & R. S. Hausstätter, 2009. Rapport nr 2., s. 42. Hamar: Høgskolen i Hedmark  
Delvis oversatt.

Figuren uttrykker at det vil være en nær sammenheng mellom hvordan læreren er i stand til å tilpasse opplæringen innenfor gitte rammer, og det behovet for spesialundervisning som oppstår.

Det som avgjør om den enkelte elev får behov for spesialundervisning er først og fremst elevens utbytte av den ordinære eller vanlige undervisningen. Er denne undervisningen kvalitativt sett lite tilfredsstillende kan det tenkes at flere elever får behov for spesialundervisning. Dette kan innebære at en elev som har behov for og rett til spesialundervisning i en skole ikke nødvendigvis vil ha det i en annen (Nordahl & Hausstätter, 2009)

Egelund & Tetler (2009) har laget en rapport fra en undersøkelse av spesialundervisningen i Danmark.

Hovedkonklusjonen fra denne undersøkelsen viser at det var en klar sammenheng mellom kompetansen til de ansatte som har gjennomført den spesialpedagogiske innsatsen og de positive resultatene.

Undersøkelsen utført av Grøgaard et al. (2004) viser at en annen kilde til manglende tilfredshet med tilbudet, er foreldrenes holdning til lærernes kvalifikasjoner. Halvparten av

foreldrene er enten misfornøyd eller sånn passe fornøyd (indifferent/usikker) med lærernes kvalifikasjoner.

Andre internasjonale studier viser det samme resultatet. Det er læreren som utgjør en forskjell i skolen.

Ca 1/3-del av årstimene til spesialundervisning blir ifølge Nordahl og Hausstätter (2009) dekt opp av assistenter.

Det er med bekymring man ser på denne utviklingen.

Den formelle kvaliteten på de som skal utføre spesialundervisningen, er viktig for kvaliteten viser flere undersøkelser.

I en artikkel på Utdanningsforbundets sine sider i januar 2011 (Utdanningsforbundet 2011), uttalte nå leder (da nestleder) Ragnhild Lied, at den kraftige økningen i antall elever med spesialundervisning siden 2005, er bekymringsfullt. Hun reagerer særlig på at spesialundervisningen stadig oftere utføres av ufaglærte assistenter

Det sier seg selv at det er uholdbart. Elever som trenger spesialundervisning, trenger lærere med relevant pedagogisk kompetanse.

Hun mener tre ting må gjøres: tidlig innsats, sørge for lærere med relevant kompetanse i spesialundervisningen og sørge for tilstrekkelige lærerressurser i ordinær undervisning.

Tidlig innsats og lærere med relevant kompetanse er helt grunnleggende for god kvalitet i spesialundervisningen, mens tilstrekkelige lærerressurser kan redusere behovet for spesialundervisning.

I tillegg til at det brukes mye assistenter både i selve undervisningen og som vikarer i denne undervisningen, så blir ifølge Nordahl og Hausstätter (2009) ikke spesialundervisning gjennomført på grunn av mangel på vikarer, mangel på rom, ulike aktiviteter utenom den faste timeplan osv. Det er klassen som prioriteres i slike situasjoner, og timer som skulle gått til spesialundervisning som mistes blir sjelden tatt igjen.

Kvaliteten hos den enkelte lærer i form av kompetanse/spesialpedagogisk kompetanse er ett av kvalitetsindikatorerne som jeg vil ta med meg videre for å belyse kvaliteten på

spesialundervisningen. Kompetanse i denne oppgaven går på den formelle utdanningen til de som utfører spesialundervisningen. Om de har lærerutdanning, og om de har noen form for videreutdanning innenfor spesialpedagogikk eller annen relevant utdanning for utøvelse av arbeidet

### **2.5.5 "Tidlig innsats", spesialundervisningen iverksettes sent.**

I St. meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet 2006) s. 10 står det;

"Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder."

Det innebærer en konsentrert innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv. Begrepet «tidlig innsats» anvendes i et livslangt perspektiv i utdanningsløpet, fra førskolealder til voksen alder. Det baseres på grunnleggende samfunnsverdier som gjenspeiles i styringsdokumentene for barnehage og skole (Utdanningsdirektoratet 2014).

Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (2012) **GSI** (er et system for registrering av opplysninger om grunnskolen i Norge) viser at det er en økende utvikling av antall elever som mottar spesialundervisning i forhold til klassetrinn.

Ifølge Nordahl og Hausstätter (2009) benyttes nesten 17 % av årstimene i skolen til spesialundervisning etter enkeltvedtak i 2007. I følge tall for 2012 benyttes det over 18 %. Utviklingen i forhold til klassetrinn er økende. Tall for 2008 viser at det er om lag 3,9 % av elevene på 1. trinn som mottar spesialundervisning og 10,2 % på 10. trinnet.

Tallene for 2012 er henholdsvis om lag 4,3 % på 1. trinn og 11,6 % på 10. trinn. (Utdanningsdirektoratet 2012)

I St. meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) blir det understreket behovet for å fokusere på tidlig intervensjon i forhold til elever som måtte oppleve ulike lærevansker.

Stortingsmeldingen viser til en praksis i norsk skole som heller preges av "en vente og se" holdning istedenfor en aktiv løsningsorientert holdning for og eventuelt løse disse problemene.

Forskning utført av Nordahl & Sunnevåg (2008), viser til det samme.

Årsaken til dette er vanskelig å definere, men kan ha sammenheng med ”modningsteorier”, det vil si at en mener at ”eleven enda er umoden”, så en avventer litt for å se om han/hun vokser det av seg.

En annen årsak kan være frykt for stigmatisering. Særskilte behov som må løses gjennom spesialundervisning, kan for noen virke diskriminerende og en trussel mot menneskets integritet.

Den siste mulige årsak som jeg tar med kan være mangel på fagkunnskap om hvordan man kan finne løsninger på de konkrete problemene rundt disse elevene (Nordahl og Sunnevåg, 2008).

Ifølge Hausstätter (2008) kan denne mangelen komme av at det i norske skoler ikke er krav om at det ansettes spesialister innenfor spesialundervisningen.. Har da den norske læreren nødvendig kompetanse innenfor tilpasset opplæring til å løse disse problemene?

Hausstätter (2008) mener hensikten med tidlig innsats er å legge læringsmiljøet bedre til rette slik at en på sikt kan redusere behovet for spesialundervisning.

Enkelte kommuner kan i følge undersøkelsen til Nordahl og Hausstätter (2009) se ut til å ha misforstått dette formålet og henvist barn til PPT for sakkyndig vurdering slik at spesialundervisning rakst kan settes i gang på skolen.

### **2.5.6 Brukermedvirkning, skole - hjem samarbeid**

Brukermedvirkning er en annen kvalitetsindikator som jeg vil undersøke i oppgaven.

Brukermedvirkning vil i denne oppgaven gjelde primært foreldrene til elever som mottar spesialundervisning og ikke elevene selv.

Når det snakkes om skole- hjem samarbeid så finnes både et formelt og lovpålagt samarbeid, og et uformelt.

De formelle samarbeidsformene (eks ansvarsgruppemøter, IOP) synes å være det som fungerer best, men er også det som er mest styrt av skolen. Mens det rundt de uformelle samarbeidsformene, som kan være jevnlig kontakt mellom foreldre og lærere knyttet til for eksempel faglig utvikling hos eleven, finnes noen større uklarheter i hvordan dette er organisert og fungerer. Denne samarbeidsformen sees på som særlig betydningsfull for foreldrene i følge Norges offentlige utredninger NOU nr.16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskole for alle.* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

Foreldrenes hovedansvar for barnas utdanning er klart definert i både barneloven og opplæringsloven.

Læringsplakaten og FNs menneskerettigheter er også med på å understreke at hovedansvaret for både oppdragelse og opplæring ligger hos foreldrene.

Historisk sett har foreldreretten i norsk lovgivning lange tradisjoner og har stått sterkt siden innføringen av allmueskoleloven i 1848. Ved innføringen av grunnskoleloven i 1969 ble foreldremedvirkning og foreldresamarbeid fremhevet. Blant annet ble det lagt vekt på tiltak for å bedre samarbeidet mellom hjem og skole, og på å gi foreldrene større innflytelse i skolen. Det ble vedtatt opprettet foreldreråd, arbeidsutvalg FAU, samarbeidsutvalg, og klasseråd.

I mønsterplanen av 1987 og L 97 videreføres og understrekes samarbeidet ytterligere til også å gjelde samarbeid om den enkelte elev, klasse og skole, og om oppvekstmiljø. Skolene blir nå pålagt å ha et ansvar når det gjelder å utvikle et samarbeid med foreldrene. Dette samarbeidet skal baseres på likeverd og gjensidighet, i tillegg inviteres foreldrene til å ta del i den pedagogiske og sosiale virksomheten på skolen.

Foreldrenes primæransvar for barns oppfostring vektlegges videre i Kunnskapsløftet (2006) og det understrekes at foreldrene er en viktig del av barns læringsmiljø.

Spesialundervisning forutsetter et samarbeid mellom hjem og skole.

Samarbeid med foreldrene er viktig for at eleven skal få best mulig utbytte av opplæringen. Foreldrene bør delta i utformingen av opplæringstilbudet, følge opp elevens opplæring og vite hvorfor eleven har behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2014)

Dette samarbeidet er særskilt regulert i Opplæringsloven (2014) § 5-4.

Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn.

Loven stiller krav både til skole og PPT om å ta foreldrene med i ulike prosesser i forbindelse med vedtak om spesialundervisning. I Forvaltningsloven (1970) § 19 står det at foreldrene har rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen før det blir fattet vedtak.

Ut i fra undersøkelsen til Nordahl og Hausstätter (2009) så er foreldre stort sett fornøyde med opplæringstilbudet barna deres får. De fleste blir spurt om innholdet i IOP, men enkelte ønsker mer innflytelse på utformingen.

Når det gjelder evalueringen av undervisningen så opplever foreldrene denne som usikker og lite konkret. De savner sammenligninger i forhold til klassens resultater.

Foreldrene mener læringsutbyttet hadde vært bedre dersom barna deres hadde fått mer hjelp. Målene for undervisningen mener foreldrene er uklare, men de er godt fornøyd med vektleggingen på sosial utvikling. De mener skolene langt på vei klarer å inkludere barna i et sosialt fellesskap.

Som nevnt tidligere skal elever som mottar spesialundervisning ha et enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Dette vedtaket baserer seg på en sakkyndig vurdering fra PPT etter opplæringsloven § 5-3.

Videre følger det av § 5-5, at disse elevene skal ha en individuell opplæringsplan IOP.

I Meld. St.18 (Kunnskapsdepartementet 2011) står det at dette betyr at retten til spesialundervisning kvalitetssikres gjennom fire dokumenter; *sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, individuell opplæringsplan og halvårsrapporter* (nå skrives det en årsrapport).

I St. meld. nr 31 (Kunnskapsdepartementet 2007) *Kvalitet i skolen* hevdes det at foreldre som støtter elevenes læring og som fremmer positive holdninger til skolen, bidrar til sitt barns faglige og sosiale utvikling.

Hovedansvaret for et godt samarbeid mellom hjem og skole er det ifølge *Læringsplakaten* skolen som har.

For å kunne møte det enkelte barns behov på en best mulig måte er et godt samarbeid en viktig forutsetning. For foreldre til barn med særskilte behov kan denne foreldrerollen oppleves ekstra utfordrende.

Et nært hjem- og skolesamarbeid er nødvendig for å gi motivasjon, gode arbeidsrutiner og trygghet i skolesituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Forskningsresultater omkring effekten av gode relasjoner og erfaringer, i et skole-hjem samarbeid, tilsier at arbeidet med å utvikle gode samarbeidsformer er sentralt i et kvalitetsperspektiv.



Funn i fra en Masteroppgave om spesialundervisning og kvalitet gjort av Håland (2012) viser at elevmedvirkning er vektlagt ulikt ved informant skolene hun undersøkte. Hun sier videre at elevmedvirkning virker motiverende og ansvarliggjør elevene i deres læringsfokus. ”*Der elevene får være med å bestemme arbeidsformen i timene, vil man oppnå variasjon og motivasjon i nettopp variasjonen*”, Håland (2012) s 65.

Håland (2012) stiller videre spørsmålet om elevmedvirkning avtar med økende alder.

Undersøkelsen til Nordahl & Hausstätter (2009) viser at når det gjelder elever med vedtak om spesialundervisning så kommer de dårligere ut i forhold til motivasjon og arbeidsinnsats.

### **3.0 Metode**

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metodevalget mitt for innsamlingen av data til bruk i oppgaven, og hvordan undersøkelsen er planlagt og gjennomført. I tillegg vil jeg redegjøre for vitenskapelig forankring, vitenskapelige begrensninger, drøfte metodevalg, utvalg av informanter, etiske betraktninger, og til slutt drøfte validitet, reliabilitet og generalisering.

#### **3.1 Kvalitativ tilnærming**

Målsetningen med denne oppgaven er og utforske problemstillingen gjennom å gjøre intervjuer.

En skiller mellom vitenskapelige fra ikke-vitenskapelige aktiviteter ved vitenskapens metode. Vitenskapen søker å produsere sikker, holdbar og pålitelig kunnskap ved bruk av metode (Kvernbekk, 2002).

Den store forskjellen ligger ifølge Kvernbekk (2002) i det å sikre holdbarheten av de påstandene vi kommer med, kontra bedømmelser av dagligdagse hendelser ut fra eget forgodtfinnende.

Ifølge (Malterud, 2011) gjelder det at metoden tilpasses formålet i all forskning. Det vil si at en velger den metoden som man mener er best egnet til å utforske, eller gi svar på forskningsspørsmålet.

Kvalitative metoder benytter seg av ulike strategier for innsamling av data, men bygger i hovedsak på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk) (Malterud, 2011).

En velegnet fremgangsmåte for å studere opplevelser er ved en fenomenologisk tilnærming i form av kvalitative forskningsintervjuer.

I denne masteroppgaven vil det fenomenologiske perspektivet bli redegjort for som et bakteppe for den vitenskapsteoretiske forankringen.

Fenomenologi er en filosofi som ble grunnlagt av Husserl og videreutviklet av Merleau-Ponty. Fenomenologi er læren om det som viser seg. Heidegger utvidet senere denne filosofien til å omhandle begrepet «livsverden», om hvordan mennesker beskriver sin egen kvalitative opplevelse av sin verden, sitt liv slik det oppleves av dem selv.

*”Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter ”* (Kvale og Brinkmann, 2009, s.45).

Rektorene (mine informanter) bygger sin forforståelse på sine erfaringer som rektor rundt fenomenene for eksempel; rundt de politiske føringene, rammevilkårene, i samarbeidet med de som utfører undervisningen og i kontakten med eleven og foreldrene.

Forforståelsen må være i tankene både i planlegging, gjennomføring og analyse av intervjuene.

Ifølge Hjordemaal (2002) går vi alltid inn i fortolkningsprosessen med hele vår forståelse som grunnlag.

*”På basis av vår forforståelse danner vi oss en fortolkningsramme eller forståelseshorisont som vi søker å forstå teksten eller personens utsagn ved hjelp av ”* (Hjordemaal i Kleven, 2002 s. 43-44).

For å opprettholde avstand til min egen forforståelse, blir bevissthet rundt denne utfordringen viktig.

I kvalitative metoder representerer i følge Thagaard (2003) fortolkende teoretiske retninger et viktig grunnlag.

En tolkende lytting til det mangfold av meninger en finner i informantens utsagn kalles en hermeneutisk tilnærming.

Forskningsprosessen kan forstås som en hermeneutisk sirkel der forskeren tolker meninger ved stadig å vende frem og tilbake mellom metode, teori og data.

Siden resultatene fra kvalitativ, fortolkende forskning streng tatt kun gjelder for den aktuelle konteksten, er det viktig å gi en grundig beskrivelse av situasjonen (Thagaard, 2003).

Den kvalitative forskningstradisjonen støtter seg til teorier fra postmodernisme og sosial konstruksjonisme, der forskeren blir ansett som aktiv i kunnskapsutviklingen som aldri kan bli fullstendig, men som handler mer om nye spørsmål enn om universelle sannheter.

Historisk sett har kvalitative og kvantitative forskningstradisjoner stått steilt mot hverandre i mange år, hvor de har hevdet sin egenart og fortrefelighet (Malterud, 2011)

I de senere år har kvalitativ forskning fått mer oppmerksomhet og faglig verdi.

Kvale & Brinkmann (2009) sier videre at i fenomenologisk forstand søker en gjennom intervjuet å få tak i intervjupersonenes beskrivelse av sin egen livsverden. Slik den dagligdagse livsverden umiddelbart fremtrer og oppleves av den enkelte. I min oppgave er hensikten med de kvalitative intervjuene å få tak i rektorenes opplevelser, og forståelse av kvaliteten på spesialundervisningen som blir gitt ved deres egen skole.

### **3.2 Forskningsdesign**

Når en skal velge forskningsmetode må man ta utgangspunkt i problemformuleringen. I mitt tilfelle ønsker jeg å se på hvordan en sikrer kvaliteten på opplæringen til elever som mottar spesialundervisning etter enkelt vedtak, på mellomtrinnet, i fagene norsk og matematikk, ved 2 utvalgte skoler i Troms fylke?

Utvalget mitt er lite da jeg kun har to rektorer som informanter. Som nevnt tidligere så ønsker jeg å gå i dybden for å få frem rektorenes opplevelse og forståelse rundt dette temaet.

Ut fra dette vil det være naturlig for meg å velge en kvalitativ metode med et semistrukturert (halvstrukturert) intervju.

De fleste kvalitative metoder preges ifølge Thagaard (2003) av en direkte kontakt mellom forsker og intervjuobjekt. Et semistrukturert intervju eller dybdeintervju kjennetegnes av at man åpner opp for større fleksibilitet i intervjusituasjonen.

Ifølge Tjora (2010) kan man som hovedregel si at man bruker dybdeintervju der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer. Vi er ute etter å se verden fra informantens ståsted.

Dybdeintervju som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser og hvordan informanten reflekterer over dette.

I det semistrukturerte intervjuet er det på forhånd utviklet en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål. Men under intervjuet følger vanligvis intervjueren opp med mer utdypende spørsmål for mer utfyllende informasjon. En fordel med å bruke denne metoden er at du innhenter en rekke standarddata fra informantene, samtidig som du får med deg større dybde enn gjennom for eksempel det strukturerte intervjuet (Johnsen, 2005). Jeg valgte denne formen for å få best mulig kontakt med informanten, men foruten alt «utenomstakk» tok den faglige samtalen utgangspunkt i en problemstilling med tilhørende forberedte spørsmål

### **3.3 Utvalg**

I en kvalitativ undersøkelse er ikke generalisering det sentrale siktemålet. Målet er likevel at det skal gi kunnskap som kan brukes av andre og således ha en overføringsverdi.

Innenfor kvantitativ forskning søker man et utvalg som skal være mest mulig representativt for en viss populasjon, mens man innenfor kvalitative metoder søker et utvalg som kan gi mest mulig relevant informasjon om det fenomenet man ønsker å undersøke (Malterud, 2011). Et slikt utvalg kalles strategisk.

Innenfor strategisk utvalg er intern validitet eller gyldighet sentralt. Hva slags materiale kan best danne grunnlag for tolkninger og funn som lærer oss noe nytt om det vi lurer på (Malterud, 2011).

Validitet kommer jeg tilbake til litt senere i oppgaven.

Ett annet viktig stikkord her er relevans. Hvilke forhold vi må ta hensyn til for å oppnå data som omfatter det aktuelle fenomenet i tilstrekkelig bredde og dybde, bestemmes av forforståelse, problemstilling og teoretisk referanseramme. Før vi etablerer et strategisk utvalg

må vi først finne ut i hvilken retning det er fornuftig å rette søkelyset, slik at vi samler data om det vi faktisk vil se på (Malterud, 2011).

På denne måten kan vi forebygge systematiske feil som kan oppstå dersom vårt utsagnsgrunnlag har feil fokus.

Ved bruk av intervju må det ifølge Kvale & Brinkmann (2009) gjøres flere vurderinger med hensyn til hvem og hvor mange som skal intervjues. Antall informanter er avhengig av hvor mye tid som er satt av til prosjektet og hva man skal undersøke.

Ut fra omfanget på intervjuguiden vil datainnsamlingen min basere seg på informasjon fra to informanter.

For denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i strategisk utvalg, og det Dalen (2011) omtaler som «kriterieutvelging», når det kommer til valg av informanter. Dette omtaler (Gall, Gall og Borg 2007) som *purposeful sampling*, som innebærer å velge informanter man antar skal kunne gi rik og fyldig informasjon om det som skal studeres.

I mitt tilfelle er valget to rektorer. Disse er rektorer på hver sin kombinerte barne- og ungdomsskole. Dette er ikke gjort for å si noe om populasjonen rektorer, men for å kunne gi dypere innsikt i de utvalgte personers tanker og erfaringer. Meningen er å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen.

Rektorene er de som jeg tror har mest, eller lettest kan skaffe seg oversikt over hvordan kvaliteten sikres på opplæringen til elever som mottar spesialundervisning etter enkelt vedtak, på mellomtrinnet, i fagene norsk og matematikk, ved «sine egne» skoler.

Dette i kraft av at de er ansvarlig leder for egen institusjon, og har oversikt over, og i en viss grad kontrollerer rammene for denne institusjonen.

I tillegg vil jeg ta med at jeg som forsker føler jeg har både opparbeidet meg teoretisk grunnlag og kulturkompetanse med kjennskap til praksisfeltet igjennom nåværende og tidligere arbeidsforhold. Ut fra dette falt valget mitt på fagpersoner med det overordnede ansvar for den spesialpedagogiske opplæringen som blir gitt ved den enkelte skolen, nemlig rektorene.

Grunnen til at valget falt på 2 er størrelsen på forskningsprosjektet, tidsbruken til dette, ressurser, og siden jeg bruker bare kategorien rektorer som informanter så vil det forhåpentligvis ganske tidlig oppstå en metning i forhold til det som undersøkes.

I ettertid synes utvalget på 2 å være litt lite, både i forhold til metning og overførbarhet.

For å finne informanter har jeg både vært oppsøkende på, og ringt, skoler jeg i kraft av egen jobb har noe kontakt med. I tillegg har jeg nærmere kjennskap til flere rektorer.

Da jeg etter nøye valg hadde bestemt at to informanter ville være hensiktsmessig utvalg for oppgaven min, samt de to kriteriene ovenfor, gjorde at rekrutteringen av informanter ikke bydde på de store utfordringene.

I begge tilfellene fikk informantene informasjon om prosjektet i form av telefonkontakt og e-post med et informasjonsskriv. Samtidig som de ble kontaktet via telefon avtalte vi tidspunkt for intervjuene.

### **3.4 Intervjuguide**

Intervjuguiden var klar i god tid til intervjuene.

Den ble utarbeidet med bakgrunn i problemstilling og tittel på oppgaven, slik at spørsmålene var relevante for studien.

Strukturen på intervjuguiden tar i grove trekk utgangspunkt i tre faser disse fasene er ifølge Tjora (2010) oppvarming, refleksjon og avrunding.

Da utvalget var klart endret jeg noe på guiden. På grunn av at jeg både via egen jobb og utenom, har noe kjennskap til informantene var endringene i form av at jeg kunne ta bort noen av disse «oppvarmingsspørsmålene». Vi pratet en del utenomssnakk før vi startet intervjuet og disse var med på å skape en eventuell trygghet hos informantene. På denne måten ble tilliten mellom meg og informant opparbeidet. Da vi tok en del «utenomssnakk» før selve intervjuet var dette med på å korte ned tidsbruken for intervjuene.

Utover at jeg tok bort disse tilnærmingene hadde jeg i forkant av utarbeidelse av intervjuguiden reflektert over kriteriene som Dalen (2011) setter for utarbeidelse av aktuelle spørsmål i intervjuguiden:

- Er spørsmålene klare og entydige?
- Spørres det etter noe som informanten kanskje ikke har særskilt kunnskap, eller informasjon om?
- Er noen av spørsmålene av en slik sensitiv art at informanten vil vegre seg for å svare på?

- Gir spørsmålene rom for mulige utradisjonelle oppfatninger fra informanten?
- Tar spørsmålene hensyn til bredden som informantene i utvalget kanskje har?

Intervjuguiden ble videre utarbeidet med bakgrunn i de ulike temaene ansett som relevant for problemstillingen.

Det ble underveis i utarbeidelsen foretatt flere endringer og valg for å komme frem til de spørsmålene som jeg mener vil gi mest mulig informasjon om temaet.

I forkant av intervjuene tok jeg et prøveintervju av en kollega. Hun er ikke rektor, men tok intervjuet med henne for å «teste» ut hvordan strukturen på intervjuet var. Fikk da sjekket ut flere ting for eksempel tidsbruk, fikk testet opptakerne, både smarttelefon og diktafon, og i tillegg fikk jeg tilbakemeldinger på hvordan prøveinformanten syntes intervjuet og spørsmålene var bygd opp og fungerte.

### **3.5 Gjennomføring av intervjuene**

I telefonsamtale og i informasjonsskrivet orienterte jeg rektorene om oppgaven og hvordan intervjuet skulle gjennomføres. Her gikk det frem at jeg ville bruke båndopptaker, og smarttelefon som back up, i tillegg ville jeg notere underveis. Rektorene skrev under på/levrte samtykkeskjemaet som var sendt ut i forkant.

Jeg informerte videre om at prosjektet var godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Intervjuene var forespeilet å vare 30-45 minutter. Dette fordi «utenom snakket» tok vi før opptaket startet. Tidsrammen overholdt vi i begge intervjuene.

Intervjuene ble avsluttet med at informantene fikk lov å føye til eventuelle ting som de ønsket. Båndopptakeren fungerte kun i det ene intervjuet, men back up'en med smarttelefon berget situasjonen. Begge intervjuene ble tatt på rektorene sine kontorer dels for at det var det letteste rent praktisk, og at det er et sted hvor informantene kan føle seg trygg.

Transkriberingen ble gjort nesten umiddelbart etter intervjuene. Jeg transkriberte alle lyder og pauser i tillegg til det som ble sagt. Grunnen til at jeg transkriberte nesten med en gang var å prøve få frem noe av det sosiale samspillet i situasjonen mens det enda var varmt.

### **3.6 Etiske betraktninger**

Tjora (2010) mener det bør ligge en etisk sans implisitt i all forskning, strengt tatt uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning. Han trekker frem at aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet vil prege kontakten vi har med våre informanter. Mye av etikken i forbindelse med intervjuer er knyttet til presentasjon av data, for eksempel når det gjelder anonymisering.

Jeg har holdt meg til de etiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH).

Informantene fikk god informasjon om hensikt og formål med prosjektet (NESH, pkt.8, 2006). Dette ble ivaretatt med at alle informantene på forhånd fikk informasjon via telefon og informasjonsskriv med relevante og tydelige opplysninger. Her ble det presisert at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen.

Samtykkeerklæring ble underskrevet i møte med informantene.

Informanten ble forsikret om full anonymitet, i oppgaven nevnes skolene som skole 1 og 2, rektorene omtales som rektor 1 og 2 og det vil ikke komme frem i hvilken kommune de har sitt opphav.

Prosjektet ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Kommentaren derfra var oppbevaring av opptak av intervjuene. Videre at disse opptakene skal slettes etter at sensuren på oppgaven har falt.

Datamaterialet jeg har innhentet i dette prosjektet er behandlet på fortrolig måte, ordrett transkribert og fremstilt slik som de har blitt uttalt av informantene selv.

### **3.7 Reliabilitet og validitet**

Å stille spørsmål om kunnskapens gyldighet kalles ifølge Tjora (2010) å validere – hva er dette gyldig om, og under hvilke betingelser? All kunnskapsutvikling handler om å finne fram til mer eller mindre relevante versjoner av den virkeligheten som vi ønsker å få vite mer om



Validitet dreier seg om man undersøker det man har ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Det handler om oppgavens troverdighet og pålitelighet.

Med begrepet reliabilitet menes resultatenes pålitelighet. God reliabilitet betyr at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2002).

I følge Postholm (2010) er kravene til reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning problematiske. Dette begrunnes med at møtet mellom forsker og informant alltid er en unik tidsbestemt situasjon. Det er umulig å gjenta et intervju fordi informanten ikke vil huske nøyaktig hva som ble sagt i intervjuet.

For fenomenologiske forskere er det som er viktig at spørsmålet om hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder (Postholm 2010).

Intervjusituasjonene opplevdes for meg at de var preget av godt samspill mellom meg og mine informanter, og tilbakemeldingene fra dem var positive.

En styrker reliabiliteten i forskningen gjennom å vise hvilke metoder og redskaper en har benyttet seg av (Tjora, 2010).

I metodekapittelet beskriver jeg ganske detaljert om hvordan dette prosjektet har blitt gjennomført fra start til slutt. På denne måten mener jeg at oppgavens reliabilitet er ivaretatt og redegjort for på en tilfredsstillende måte.

Kvale (2007) sier at «to validate is to question» Vi bør spørre oss om metoden vi har brukt, representerer en relevant vei til kunnskap som kan belyse problemstillingen. Dersom vi ikke har valgt tilstrekkelig relevante veier, kan vi ikke forvente at resultatene gir tilstrekkelig gyldige svar på det vi lurer på. Relevans er en sentral dimensjon for vitenskapelighet i forhold til validitet. Spørsmål om relevans gjennom alle ledd i forskningsprosessen kan åpne for viktige overveielser angående gyldighet.

Validering i forhold til eget prosjekt;

Validitet i forhold til at de tolkninger som gjøres er i tråd med det som informantene har ment. At forskeren tar hensyn til hva informantenes uttalelser betyr og mener for dem slik de er fortalt.

Validering underveis i et intervju hevder Malterud (2011) kan bestå i at forskeren sjekker sin egen oppfatning med spørsmål som «Har jeg forstått deg rett når du sier...? Slike

oppfølginsspørsmål kan bidra til at råmaterialet i størst mulig grad representerer en felles forståelse mellom forsker og deltaker om den historien som skapes. Underveis i intervjuene mine ble både spørsmål og svar som vi (informant og jeg) var usikre på var forstått rett klargjort.

Denne valideringen som Malterud (2011) kaller *dialogisk validering* kan brukes til ikke bare å styrke intersubjektiviteten mellom informant og forsker men i neste omgang og mellom forskeren og leseren.

Ekstern validitet, overførbarhet, generalisering. Overførbarhet er en forutsetning for kunnskap som skal kunne deles med andre Malterud (2011).

Som nevnt tidligere er ikke generalisering poenget i kvalitativ forskning. I mitt forskningsprosjekt har 2 rektorer fått fortelle sin oppfatning rundt kvaliteten på opplæringen som blir gitt elever med spesialundervisning på sine skoler. Dette kan ikke ha overføringsverdi til en populasjon, men deres erfaringer og opplevelse kan likevel ha verdi for andre.

I oppgaven er begrepet kvalitet sentralt. Hvordan begrepene er operasjonalisert er avgjørende for kvaliteten på validiteten (Kleven, 2002). Er det samsvar mellom begrepet slik det er definert i teorien og slik det operasjonaliseres. Operarasjonaliseringen av begrepet kvalitet står sentralt i oppgaven min, jeg har prøvd å imøtekomme begrepsvaliditetskravet gjennom å lage indikatorer for forskjellige situasjoner for innsamlingen av data.

Undersøker så metoden det den er ment å undersøke? Vesentlig her er teoretiske funn, begrepsmessig klarhet og metodologiske vurderinger. I stor grad vil jeg si ja, men troverdigheten kunne vært styrket noe ved og eventuelt kryssjekke informasjonen med andre datakilder.

## **4.0 Presentasjon av funn**

Analysearbeidet er med på å prege hele prosessen, samt de valg og tolkninger man gjør som forsker (Kvale & Brinkmann, 2010).

Nedenfor vil jeg presentere funn fra datainnsamlingen min.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene er funnene samlet tematisk.

Jeg gjennomførte 2 intervjuer av rektorer ved sine skoler i Troms fylke. Informantene og skolene var delvis kjente for meg.

Funnene presenteres bearbeidet ved at de er sortert og ordnet etter kategorier tilknyttet forskningsspørsmålene.

Rektorene blir presentert hver for seg som Rektor 1 og Rektor 2.

Det må understrekes begrensningene som er gjort i problemstillingen om at det gjelder elever på mellomtrinnet som mottar spesialundervisning etter enkelt vedtak, i fagene norsk og matematikk.

Intervjuguiden bestod av 15 hovedspørsmål. Spørsmål 13 hadde 6 underspørsmål. I tillegg hadde guiden to unummererte åpningsspørsmål. Spørsmål 15 var et åpent spørsmål hvor informantene ble spurt om det var noe de ønsket å føye til.

De unummererte spørsmålene var oppvarmingsspørsmål for på en fin måte komme i gang med selve intervjuet. Spørsmål 15 som var det siste ble tatt med for at informantene kunne ta med ting de hadde uteglemt eller ønsket å ta med. Dette for å få en myk avslutning av intervjuen.

Oversikt over hvilke spørsmål som er tilknyttet hvilket forskningsspørsmål:

Noen av spørsmålene vil tilhøre flere forskningsspørsmål.

1. Hvilken praksis gjelder for tildeling av spesialundervisning ved skolen (fra sakkyndig vurdering, enkelt vedtak, IOP og frem til evaluering/årsrapporter), og på hvilken måte bruker skolen IOP?

Spørsmål nr. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9

Disse spørsmålene gir meg mulighet til og synliggjøre hvordan skolene følger lovverket, ifølge aktuelle teori jeg har presentert tidligere, når gjelder tildeling av spesialundervisning, og bruken av IOP. Opplæringsloven § 5 og de sentrale prinsippene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er sentral når det gjelder tildeling av spesialundervisning og bruken av IOP. I tillegg vil svarene være med på å gi meg grunnlag for å drøfte i forhold til aktuell forskning som er gjort på området. Når det gjelder aktuell forskning så er, som sagt tidligere, mye knyttet opp mot rapporten til Nordahl & Hausstätter (2009) *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*.

Summen av dette samt de neste forskningsspørsmålene vil gjøre meg i stand til å kunne svare på problemstillingen min.

2. Hvilke rutiner har skolen på evaluering av den spesialundervisningen som blir gitt?

Spørsmål nr. 5, 6, 8, 9

Spørsmålene her vil gi meg en oversikt over hvordan skolene evaluerer den spesialundervisningen som blir gitt. Under forskningsspørsmål 1 kommer det frem hvordan skolene evaluerer spesialundervisningen i form av IOP og årsrapporter. Under dette punktet vil jeg i tillegg se om skolene følger lovverket, nasjonale styringsdokumenter, på andre måter, enn gjennom IOP, når det kommer til evaluering av spesialundervisningen som blir gitt. Stikkord her er formelle og uformelle former for evaluering. Dette knytter jeg opp mot forskning. Som nevnt tidligere så kan evaluering være viktig generelt og for kvaliteten på spesialundervisningen spesielt på flere områder; elevens læringsutbytte, elevens tilfredshet, omfanget av opplæringen, innhold i opplæringen, på hvilken måte den skal gjennomføres og av hvem, er noen eksempler. Den kan bidra til endringer av det som ikke fungerer og styrking av det som eventuelt fungerer.

3. På hvilken måte ivaretas brukermedvirkningen, både for foreldre og elev?

Spørsmål nr. 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Også her knyttes spørsmålene rundt det å få svar på hvordan skolene ivaretar brukermedvirkning, mest med tanke på foreldrene, og skole-hjem samarbeid i forhold til lovverket og forskning. Svarene på de to foregående forskningsspørsmålene har allerede gitt meg noe i form av prosessen rundt tildeling av spesialundervisning og foreldrenes «rolle» samt måter å evaluere dette på. Under dette punktet går spørsmålene litt lenger for å se på om det er andre måter brukermedvirkningen kommer til syne på. Det er og her et formelt og lovpålagt samarbeid, og et uformelt.

I Norges offentlige utredninger nr. 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskole for alle*. fremkommer det fra Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) at de formelle lovpålagte samarbeidsformene (eks ansvarsgruppemøter, IOP) synes å være det som fungerer best, men er også det som er mest styrt av skolen. Mens det rundt de uformelle samarbeidsformene, som kan være jevnlig kontakt mellom foreldre og lærere knyttet til for eksempel faglig utvikling hos eleven, finnes noen større uklarheter i hvordan dette er

organisert og fungerer. Denne samarbeidsformen sees på som særlig betydningsfull for foreldrene.

#### 4. Hvilken kompetanse innehar de som utfører spesialundervisningen?

Spørsmål nr. 12, 13

Her prøver jeg å få frem hvilken kompetanse de har de som utfører spesialundervisningen, knyttet opp mot kravene i lovverket, og nasjonale styringsverk. I tillegg er fokuset mer knyttet til resultater fra annen forskning, enn ved de andre forskningsspørsmålene, da det ifølge lovverket ikke er krav til spesialpedagogisk kompetanse for de som utfører spesialundervisningen.

Her vil det fremkomme hvilken kompetanse de som utfører spesialundervisningen har, om det er i forhold til hva forskning fra blant annet Nordahl & Hausstätter (2009) sier at det brukes mer og mer ukvalifisert personale eller assistenter innenfor spesialundervisningen. Eller om det er god kompetanse rundt denne undervisningen som enkelte undersøkelser viser kan gi positive resultater

Hovedkonklusjonen fra Egelung & Tetler (2009) sin rapport fra spesialundervisningen i Danmark viser at det var en klar sammenheng mellom kompetansen til de ansatte som har gjennomført den spesialpedagogiske innsatsen og de positive resultatene.

#### 5. På hvilken måte vektlegger skolene temaet tidlig innsats?

Spørsmål nr. 14.

Begrepet «tidlig innsats» anvendes i et livslangt perspektiv i utdanningsløpet, fra førskolealder til voksen alder. Det baseres på grunnleggende samfunnsverdier som gjenspeiles i styringsdokumentene for barnehage og skole (Utdanningsdirektoratet 2014)

Ved å få svar på dette spørsmålet får jeg vite noe om hvilket forhold skolene har til temaet tidlig innsats, viktigheten av dette, og hvordan skolene fokuserer på dette. I tillegg spørres de om de synes det er en «vente og se» holdning til dette hos dem.

I noen av styringsdokumentene som nevnt tidligere, for eksempel i St. meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet 2006) blir det understreket behovet for å fokusere på tidlig intervensjon i forhold til elever som måtte oppleve ulike lærevansker. Stortingsmeldingen

viser til en praksis i norsk skole som heller preges av ”en vente og se” holdning istedenfor en aktiv løsningsorientert holdning for og eventuelt løse disse problemene.

Her vil jeg bruke funn fra forskning utført av Nordahl & Sunnevåg (2008), som viser til det samme.

Videre i oppgaven presenteres funn og analyse av intervjuene

#### **4.1 Praksis som gjelder for tildeling av spesialundervisning ved skolen (fra sakkyndig vurdering, enkelt vedtak, IOP og frem til evaluering/årsrapporter), og hvordan skolen bruker IOP.**

Ifølge Rektor 1 kommer som regel lærer, etter ei generell kartlegging, for å avdekke spesielle behov, av eleven, med ei tilbakemelding til rektor. Rektor 1 sier; ”...så skal foreldrene også samtykke i det, skrive under på et samtykkeskjema, ei erklæring på at vi kan kontakte PPT...ja.” Så lager PTt ei sakkyndig vurdering som ender opp i et enkeltvedtak.

Skolen ved lærer gjør ei generell kartlegging for å avdekke om det er noen eventuelle behov. For å avdekke eventuelle behov har skolen forskjellige tester de gjør av eleven i tillegg til den generelle kartleggingen.

Alle elevene på denne skolen som mottar spesialundervisning har sakkyndig vurdering, enkelt vedtak og IOP.

Dersom det avdekkes behov for ekstra oppfølging av elev, kontakter rektor foreldrene for å få samtykke til å ta kontakt med PPT.

PPT kommer så inn og gjør på den ene siden ei utredning av elevens forutsetninger og vansker, og på den andre siden av elevens utbytte av den ordinære undervisningen. Summen av disse vil avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning. Relasjonen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring kommer tydelig frem her.

Noen ganger blir foreldrene tatt inn til samtale av PPT som rektor 1 sier;. ”..nei, ja altså ppt gjør jo ei kartlegging og og i noen tilfeller så er det slik at de tar foreldrene inn til ett intervju, og snakker med dem, og høre hvordan er det nå, i forhold til,..det kan være svært sammensatt, eh problem eller utfordring, ....puster tungt..i forhold til kanskje de ikke blir fulgt opp med lekser, og, sant slik at man må jo få kartlagt hva det er som gjør det at de har ett behov. ”

I følge Rektor 1 bruker de IOP ganske tett opp i mot kravene i Opplæringsloven og de nasjonale føringer. At den skal være et redskap for kvalitetssikring av opplæringen for elever med spesialundervisning. Alle aktuelle elever ved denne skolen har IOP. Den tar utgangspunkt i læreplanskemaene og utviklingsmulighetene til eleven, den viser mål, timetall, anbefalinger for hvilken undervisning. Rektor 1; ”*der står det ei anbefaling, hvordan type undervisning, hvordan den skal legges opp...ehhh,ehh det det står ikke konkret, det står noen det kan stå noen eksempler, ..og så står det,ehh og så står det anbefalinger på hva som skal gjøres, også står det... og noe om hva som har vært gjort, eller at det er læreren sitt ansvar å videreformidle det til neste, så det er ingen garanti for at det er samme lærer som har de året etter, det kan jo være en elev som har gått over til ungdomsskolen, trekker pusten og i mange tilfeller så... så bytter de jo lærer og da er det viktig at den som har hatt iop'en eller har laget iop'en også gir en avleverer en rapport i forhold til hvor eleven står i faget.*”

Den er et pedagogisk arbeidsredskap som er kortfattet og en praktisk hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen. Skolen bruker ifølge Rektor 1 IOP som et arbeidsverktøy; ”*nei, det, på, på....denne skolen er vi flink til å bruke det som et verktøy, eh.*

Han forteller videre at IOP og sier noe om hvor spesialundervisningen skal foregå, som gir kraft til inkluderingsprinsippet; ”*jeg sa det vel kanskje innledningsvis, men størst mulig grad så skal elevene være inne i klasserommet sammen med de andre elevene, eh og dersom det skal, og det og det er viktig for å holde tråden i hvordan det har vært med,....altså utviklingen til eleven, og og jeg kan jo si at senest, dette var jo på ungdomstrinnet da, men senest nå i vår så var det gjort ei vurdering, ny vurdering, sakkyndig vurdering av en elev der vi gikk gjennom iop'en og så på behovene der vi fant ut at det faktisk ikke var behov lenger, i samråd med ppt, det var faktisk ikke lenger behov for ekstra ressurs til den eleven, fordi eleven hadde forbedret seg, mest sannsynlig fordi den innsatsen som hadde vært gjort.*”

IOP sier ikke noe om hvem som skal utføre undervisningen, men det er det heller ikke krav om. I IOP kommer det frem hvor mange timer spesialundervisning eleven får.

Det er ikke kontaktlærer men ”ekstra ressursen” som har ansvaret for å skrive IOP. Som Rektor 1 sier så; ”*har vi vedtatt her på skolen, dersom det er at eleven skal ut av klasserommet så skal det være behov som som er til eleven, ja, det skal ikke være for at det er det er hva skal jeg si, mer behagelig for læreren da eller noe slik, sånne grunner som skal ligge til rette. Det er elevens sine behov som skal stå i første rekke og i størst mulig grad så skal eleven være inne i klasserommet, noen ganger må man jo være ute på kanskje små*

*grupperom og, dersom man skal ha logopedtrening så er det klart det er vanskelig å gjøre det inne i et klasserom med med 12-13 andre elever tilstede”*

I følge Rektor 1 er foreldrene med fra første kartlegging rundt eleven, de gir samtykke, de har anledning til å uttale seg om det som står i IOP, og de får årsrapportene til gjennomsyn. IOP er med på å legge til rette for samarbeid mellom skole og hjem.

Utformingen av IOP er foreldrene ikke så mye med på. Rektor 1 mener de her har et forbedringspotensial, med tanke på å kunne involvere foreldrene i hva som vil fungere best for eleven.

Det fremkommer i intervjuene at saksgangen fra bekymring til enkelt vedtak på skolene er ganske lik. I følge Rektor 2 starter det med ei bekymring fra enten skole eller hjem, så kontaktes PPT. I tillegg har skolen et ressursteam som består av PPT og skolens ledelse. De ser først om det er noe de kan gjøre innenfor den normalundervisningen som finner sted. Dersom ikke tiltakene som settes inn i ressursteamet nytter så blir det utredning, noe som det og kan bli uansett. Utredningen danner grunnlag for enkelt vedtaket som fattes av kommunalsjefen. Rektor 2 sier; *”ofte starter vi med at elevene ikke skårer så godt som det er forventet at de skårer som lærerne eller foreldrene eller andre tar det videre og spør seg om det er noe som kan gjøres, og så er det, varsles gjerne ppt, vi har ei ressursgruppe som det skal inn i før ressursteamet, hvor ppt og skolens ledelse eh...sitter, og og det skal inn i det ressursteamet for å se om det er noe vi kan gjøre innenfor den normalundervisningen før vi tar det videre til enkelt vedtak, eh... dersom ikke de tiltakene som settes inn i ressursteamet nytter, eh... så så så blir det utredning, og det kan det for så vidt bli uansett det, som igjen danner grunnlag for sakkyndig vurdering og den danner grunnlag for enkelt vedtaket, eh som fattes av av kommunalsjefen.”*

Også på denne skolen har alle elevene som mottar spesialundervisning sakkyndig vurdering, enkelt vedtak og IOP.

Rektor 2 påpeker at den sakkyndige vurderingen kan dersom det ikke er store endringer gjelde for tre år. Som Rektor 2 sier; *”..så noen har ikke en helt fersk sakkyndig vurdering...”*

Ifølge Rektor 2 bruker skolen IOP ganske tett opp i mot kravene i Opplæringsloven og de nasjonale føringer. At den skal være et redskap for kvalitetssikring av opplæringen for elever med spesialundervisning. Den tar utgangspunkt i lærevanskene og utviklingsmulighetene til



eleven, den viser mål, timetall, anbefalinger for hvilken undervisning som kan være best egnet.

Den kan virke som at for denne skolen så er det et pedagogisk arbeidsredskap som er kortfattet og en praktisk hjelp i evaluering av spesialundervisningen, men ikke i planlegging og gjennomføring av den.

Rektor 2 mener til forskjell fra Rektor 1 at de kan bli bedre å bruke dokumentet IOP som et arbeidsverktøy. Eller som han sier det; *”der tror jeg faktisk at vi kan bli bedre, ja ja det tror jeg, vi har sett noen ganger at....iop’ene,.. holdt på å si nesten bare har blitt kopiert i fra år til år, det det er nokka vi har satt fokus på de siste årene i samarbeid med med ppt og det her ressursteamet som vi har fått på plass, den siste tiden, det er vel bare halvannet år siden vi startet med ressursteamet.”*

Selv om IOP ved denne skolen ikke brukes så mye som et arbeidsverktøy, evalueres elevene ut fra målene som står i IOP. Rektor 2 sier videre er at de er litt dårlige til å endre IOP dersom de ser at målene rundt en elev ikke er oppnåelig, eller er oppnådd. Det kan skje at elever fortsetter med spesialundervisning selv om det er måloppnåelse, og kanskje spesialundervisningen kunne vært redusert. Samtidig kan det andre veien være slik noen ganger at elever ikke får tilført ressurser dersom det skulle være behov for det. Rektor 2 mener imidlertid at skolen er blitt noe flinkere etter at ressursteamet ble opprettet.

Rektor 2 sier skolen sender IOP og årsrapport hjem til foreldrene for gjennomlesing, eventuelle kommentarer/tilbakemeldinger, og for underskriving. IOP er del av det formelle skole-hjem samarbeidet.

Det fremkommer ikke hos noen av informantene mine at de i noen særlig grad bruker den sakkyndige vurderingen når de skal utforme IOP. Det kan virke som at de ikke har rutiner på dette. Bortsett fra kanskje når det gjelder rammene for hvordan selve undervisningen skal organiseres, hvor, hvor mye og på hvilken måte opplæringen skal gjennomføres.

## **4.2 Skolenes rutiner på evaluering av den spesialundervisningen som blir gitt**

Rektor 1 sier at deres skole evaluerer spesialundervisningen som blir gitt ut i fra målene som står i IOP; *”ja spesialpedagogen ja, spesialpedagogen på skolen,..som..som ehh...kaller inn*

*til ansvarsgruppemøte i lag med foreldrene og ppt, der de gjennomgår hvor det er, altså status nå og, hva forventer vi skal, at vi skal klare å oppnå i denne her halvårsperioden. Trekker pusten sånn at det evalueres hele tiden, eleven evalueres i lag med kontaktlærer, spesiallærer, ppt og og spesialpedagog her på skolen.”*

Ifølge Rektor 1 evalueres ”opplegget” rundt elevene ved denne skolen i ansvarsgruppemøtene, foreldresamtalene og i utviklingssamtalene.

I februar sendes årsrapportene til foreldrene for gjennomgang. Her kan foreldrene kommentere den spesialundervisningen som eleven mottar.

I tillegg har begge skolene i undersøkelsen min opprettet ei ressursgruppe bestående av spesial pedagogisk koordinator, kontaktlærere og spesiallærere. Hvor de evaluerer spesialundervisningen både i forhold til IOP og andre ting. Rektor 1 sier de i tillegg har et ressursteam hvor ressursgruppen utvides med PPT og skolens ledelse. Denne gruppen evaluerer og forhold knyttet til spesialundervisningen.

Som vi hørte tidligere i oppgaven så sa Rektor 2 at de kunne bli flinkere til å bruke IOP som et arbeidsverktøy, og særlig i det daglige. Men samtidig så evaluerer de undervisningen ut i fra målene som er satt i IOP ved slutten av skoleåret. I tillegg som Rektor 1 sa, evalueres undervisningen i ansvarsgruppemøter, foreldresamtaler, utviklingssamtaler og så har som sagt tidligere foreldrene mulighet å kommentere innholdet i årsrapporten.

Ifølge Rektor 2 har flere av foreldresamtalene vært knyttet opp mot IOP. Dette gjelder i hvert fall for en av elevene (ut av antallet som mottar spesialundervisning etter enkelt vedtak på mellomtrinnet).

Bortsett fra dette ene eksempelet kommer det ikke frem hos noen av informantene at de har noen form for evaluering, rettleiding av elever med IOP, som har som hovedhensikt å ta for seg målene i denne.

Det nærmeste en kommer dette er at det i noen av ansvarsgruppemøtene, elevsamtalene og utviklingssamtalene kan bli diskutert noe, eller deler, av innholdet i opplæringsplanen, i tillegg til andre forhold som er knyttet opp mot spesialundervisningen.

I følge rektorene ved begge skolene vurderes elevene som mottar spesialundervisning så langt det lar seg gjøre med de samme faglige prøvene som de andre i klassen har. I tillegg gjennomfører de de kartleggingsprøvene som er aktuelle. Som Rektor 2 sier; ” ja det er jo

*mange kartlegginger, du kan få fritak fra nasjonale prøver dersom du har IOP,,,,og så er det jo de normale kartleggingene, det, nå husker jeg nå ikke alle men det er Carlsten (leseprøve i norsk) og M (matematikk) prøvene og...og så har vi noen prøver til som spesial pedagogisk koordinator kan hjelpe lærer med dersom det trenges å testes ytterligere, og så tror jeg at ppt og har noen tester vi kan bruke”*

Disse prøvene/testene er med på å evaluere om opplæringsmålene rundt eleven er nådd og om/undervisningsopplegget som står i IOP har noen effekt for eleven.

### **4.3 Skolenes måte å ivareta brukervedvirkningen, både for foreldre og elev**

Rektor 1 forteller at bortsett fra brukervedvirkningen som knyttes rundt IOP har skolen i tillegg både formelle og uformelle rutiner på brukervedvirkning. Formelle rutiner i form av; foreldremøter, elevsamtaler, foreldresamtaler, ansvarsgrupper, utviklingssamtaler. Uformelle rutiner i form av; telefonsamtaler med foreldrene, samtale rundt eventuell hente-/bringesituasjoner, daglige samtaler med eleven.

I tillegg sier Rektor 1; ”*og det, det er jo klart at ser vi at det er behov for.. for..for evalueringer og samtaler med foreldrene så gjør vi jo det, ehh.. da får vi det på plass med en gang altså, det er ikke....”*

Rektor 1 sier videre at de jobber med et nytt skoleadministrativt system som rektor mener skal gjøre skole-hjem samarbeidet tettere.

Han sier; ”*Det er klart at det skal være tett samarbeid, og det det med skolen her så legger vi opp til at det skal være tett samarbeid mellom foreldrene uansett om det er spesialundervisning eller om det er...eh skole-hjem samarbeid er noe av det viktigste som er i forhold til at eleven skal fungere på på skolen,..så allerede i fra.... første kartleggingen starter, så.. ehh så, så er foreldrene involvert, ehh så kan vi og si da at vi har jo..... og det er jo mange skoler som sliter med det her å å ha et og kvalitetssikre tilbakemeldinger til foreldrene nå snakker jeg på generelt grunnlag. Ehhh, men nå har vi jobbet med et nytt skoleadministrativt system i i på skolen her, som gjør at det her med skole- hjem samarbeid blir tettere og foreldrene har mulighet til å sjekke hva som gjelder for sin elev i alle fag underveis, og og i god tid før de kommer på elevsamtalen eller foreldresamtalen som de har en gang i halvåret, og og det er litt viktig det at foreldrene er forberedt at de ser utviklingen*

*på sine elever og og i tillegg så har de mulighet til å i ettertid å gå tilbake, i det her nye systemet, gå tilbake og se hva er det som har vært skrevet ned i helt i fra første klasse og opp til eleven går ut av ungdomsskolen, og slik at det her med å ha en god brukermedvirkning det, eh hh i hvert fall ser nå vi på det på skolen her som alfa omega for å få det til å fungere med elevene.”*

Utenom den påvirkningen som foreldrene har rundt en IOP så mener Rektor 1 at foreldrene involveres for lite i utformingen av opplegget rundt det som skal gjøres på skolen. Rektor 1 mener de har et forbedringspotensial når det gjelder å involvere foreldrene i undervisningsopplegget rundt barnet sitt.

Når det gjelder brukermedvirkning fra elevenes side så mener Rektor 1 de blir mer og mer involvert i opplegget rundt seg selv jo eldre de blir. Rektor 1 gir eksempler på at elever har vært med på å velge ut lesestoff (i hvert fall på ungdomstrinnet) som eleven hadde interesse for.

I det som kommer frem i intervjuet med Rektor 2 så har de stort sett de samme formelle og uformelle rutinene rundt brukermedvirkning som Rektor 1 meddeler. Men Rektor 2 påpeker at foreldrene kan uttale seg om, og være med under, utredningen. Han sier; ”*.ja de ser sakkyndig vurdering, og de får den tilsendt og mulighet å uttale seg og kan og være med under utredningen eh h og så får de jo enkelt vedtaket, eh h med klagefrist da, ja eh hh etter forvaltningsloven, er det det det heter, ja.*”

Det kommer ikke frem hos Rektor 2 at deres skole har eller skal begynne å bruke et slikt skoleadministrativt system som Rektor 1 sier de har startet med.

Rektor 2 er usikker på i hvilken grad elevene blir tatt med i opplegget rundt seg selv, men sier at det i utgangspunktet skjer igjennom elevsamtalene.

Når det gjelder nasjonale prøver som kommer i 5. klasse på mellomtrinnet så har de elevene som har IOP i utgangspunktet fritak for disse. Det er foreldrene som bestemmer om eleven skal delta eller ikke på disse prøvene.

Rektor 1 sier: ”*når det gjelder nasjonale prøver, så er det slik at, og det gjelder bare for 5.klassen på mellomtrinnet, men der har de, eh h, alle som har iop har i utgangspunktet fritak for, ...eh h, å å ha nasjonale prøver, men, det skal foreldrene samtykke i, og foreldrene kan også bestemme det at de skal gjennomføre de nasjonale prøvene.. .”*

Ved slike tilfeller er det skolen som tar kontakt med hjemmet. Rektor 1 sier videre; ”vi har nettopp hatt et tilfelle, men på ungdomstrinnet igjen, eh der tok vi kontakt med foreldrene ehh ehh pr telefon og så sendte vi ut et skriv og så skrev dem, leste dem igjennom og skrev under da at eleven skulle være fritatt fra nasjonale prøver.”

Rektor 2 sier; ” du kan få fritak fra nasjonale prøver dersom dersom du har iop, men vi er veldig restriktive på det så det er ikke automatikk i at du får fritak, eh.. det er litt avhengig fra elev til elev.”

Det kommer ikke frem andre måter foreldrene blir involvert på utenom de formelle og uformelle rutinene som nevnt tidligere. Men noen ganger så kan det være foreldre som tar kontakt med skolen og har behov for flere møter eller samtaler enn det som er vanlig. På den andre siden kan det i andre tilfeller være et behov fra skolen sin side å ha flere møter/samtaler med foreldrene.

Rektor 1 sier at de ansatte har avsatt tid på arbeidsplanene som skal brukes til samarbeidet skole-hjem, det kommer ikke frem hos Rektor 2, men det ble heller ikke spurt direkte om dette.

På begge skolene er det kontaktlærer som utfører samtaler med foreldrene og ikke den som utfører spesialundervisningen. Kontaktlærer innhenter informasjon fra denne og de andre lærerne. Spesiellærer kan delta i andre typer møter som for eksempel ansvarsgruppemøter.

#### **4.4 Kompetansen på de som utfører spesialundervisningen**

Rektor 1 sier ”ja, vi har jo, altså det legger vi stor vekt på at det skal være kvalifisert personell som utfører spesialundervisningen, det er ingen assistenter som utfører selve spesialundervisningen, men ehh i noen tilfeller dersom det er klasser med stort behov, dersom det er flere som har et stort behov i klassen så setter vi som regel inn en ekstra, altså en assistent i klassen for å avhjelpe kontaktlæreren. Men det er, de som gjennomfører spesialundervisningen det skal være enten allmennlærere, utdannet ehh, ehh altså lærere, det kan være noen som har logoped kompetanse, eh.. spesialpedagoger, og...ehh..ja det kan og være universitetsutdannede lærere.”

I følge Rektor 1 så er ingen som ikke er kvalifisert til undervisningsstilling som utfører spesialundervisningen. I tillegg har alle videreutdanning som i mer eller mindre grad kan knyttes til spesialpedagogisk kompetanse. For eksempel logoped, spesialpedagog, og i tillegg norsk for fremmedspråklige elever.

På spørsmål om de bruker assistenter så sier Rektor 1 at de har inne en assistent på mellomtrinnet som fordeler timene på alle klassene. Denne assistenten brukes ikke i fagene norsk og matematikk, men kan brukes til undervisning i andre fag som for eksempel Kunst og håndverk.

Hvorfor det brukes assistent forklarer Rektor 1 med at det ikke er for å spare på noen midler, de som har vedtak med anbefalinger fra PPT har fått alle timene de skal ha. Assistentressursen er mer tenkt som «styrking» rundt enkeltelever og en tilleggsressurs til kontaktlærer, hvor assistenten har en liten gruppe elever de har et ekstra øye til.

Skolen har ifølge Rektor 1 rutiner på å veilede assistentene som brukes rundt elever med spesialundervisning. Veiledningen utføres som regel av kontaktlærer og/eller spesiallærer.

Dersom den som skal utføre spesialundervisningen er borte en dag, så sier Rektor 1 at de i størst mulig grad setter inn vikar for denne. Men noen ganger ikke. De gangene det ikke settes inn vikar blir det snakket med kontaktlærer eller faglærer som har klassen om det er mulig å gjennomføre undervisningen uten vikar.

Rektor 1 sier de etterstreber å sett inn vikarer, men at det noen ganger kan by på utfordringer. Utfordringene kan være at de kun har tilgang på tilfeldige vikarer, er det lærere som jobber fast på skolen er det lettere, men er det eksterne vikarer som ikke kjenner klassen eller de spesielle behovene til eleven så er det vanskeligere. Dette begrunner Rektor 1 med at kan skape en sånn usikker situasjon for eleven det gjelder, at de noen ganger velger å ikke sette inn vikar.

De gangene de setter inn vikar så ser de etter kompetanse og personlig egnethet hos vikaren de setter inn, eller som Rektor 1 sier; *”kanskje noen ganger, eh... ja holdt på og si noen ganger kanskje mest personlig egnethet for det har hvordan hvordan kjemi du får med disse elevene som har de her behovene, men jeg har jo og en drøftingsavtale med Utdanningsforbundet, der at man i i alle, altså i størst mulig grad skal bruke pedagogisk personell til vikarer.”*

Dersom timer som er avsatt til spesialundervisning blir borte av andre årsaker, for eksempel skolekonserter eller annet så blir ikke disse erstattet. Rektor 1 mener dette er vanskelig å få til innenfor skoledagen, det må da eventuelt tas av andre fag eller så må det jo gjøres på ettermiddagstid.

Når det gjelder det siste punktet så sier Rektor 1 at en her kunne hatt et større samarbeid med foreldrene slik at en kanskje kunne gi dem en mulighet til å jobbe litt med dette hjemme.

Rektor 2 sier de har mange lærere som har videreutdanning innenfor spesialpedagogikk som tar en del av spesialundervisningen, men de tar ikke alt. Grunnen til det er ifølge Rektor 2 at det rett og slett kan bli for mye dersom de kun skal ha spesialundervisning. Det er en tung byrde å bare ha slik undervisning. De andre timene er det allmennlærere som utfører. I følge Rektor 2 er fordelingen ca. femti femti når det gjelder spesialundervisningskompetanse kontra allmennlærerkompetanse innenfor spesialundervisningen. Heller ikke denne skolen bruker assistenter i fagene norsk og matematikk (og i de andre basisfagene), for elever med spesialundervisning, men kan bruke det i andre fag, men da er det hele tiden lærere som har opplegget.

Dersom hovedutfordringen for en elev er for eksempel adferd, kan det settes inn assistent i basisfagene, men det reint faglige har lærer ansvaret for.

Rektor 2 mener videre at de har litt varierende kompetanse når det gjelder spesialundervisningen. Som Rektor 2 sier; *”litt varierende, ehh ehh noen har god kompetanse på spesialundervisning, mens noen har bare vanlig allmennlærer utdannelse, ehh det optimale har vel antageligvis vært at det var lærere med spesialundervisning eller spes.ped. som hadde spesialundervisningen, men det får vi ikke til overalt.”*

Dersom den som skal utføre spesialundervisningen er borte så prøver de i følge Rektor 2 i all hovedsak å sette inn vikarer. Det kan enkelte ganger være vanskelig å få tak i vikarer, da har denne skolen, som den andre skolen og en praksis i at kontaktlærer eller den faglæreren som har klassen tar spesialundervisningen og. Dersom spesialundervisningen i utgangspunktet skal foregå utenfor klassen, på grupperom eller noe, tas eleven noen ganger inn i klassen og har samme undervisning som de, men som regel prøver de å unngå at det skal gå ut over de som mottar spesialundervisning.

Videre sier Rektor 2 at det er slik at de tar inn den vikaren de klarer å få tak i, noen ganger er det lærere som jobber på skolen, noen ganger vikarer utenfra og da er det ofte ikke ferdigutdannede lærere og noen ganger brukes det studenter.

Dersom timer til spesialundervisning skulle bli borte så får i følge Rektor 2 heller ikke elevene på denne skolen tilbake disse timene. Det føres ikke regnskap, og på samme måte som en annen elev mister en norsktime så mister og da denne eleven det.

Rektor 2 forteller at de har diskutert det med dersom en elev som mottar spesialundervisning skulle være «uheldig» å miste mange av timene som er satt av til spesialundervisning til andre ting.

Det de er kommet frem til er at i forbindelse med de aktivitetene som de planlegger selv, slik som turer, prøver de å fordele på dagene for nettopp å kunne unngå det.

Veiledning til assistenter eller andre vikarer er ikke timeplanfestet i følge Rektor 2. Han mener det er litt dårlig med tid til det, og at de må prøve å finne tid til det innenfor den rammen som er. Ansvar for eventuell veiledning faller litt på timelæreren og kontaktlærerne.

Når det gjelder veiledning av de lærerne som har spesialundervisning så sier Rektor 2 at de har en spesial pedagogisk koordinator. Denne skal være veileder for de lærerne som har spesialundervisning, i tillegg til å være med å finne frem egnet materiell og tester og sørge for at IOP blir skrevet. Dette er en funksjon som blir delt på 2 lærere ved skolen. Det kommer frem fra Rektor 1 at de har en noe tilsvarende organisering.

#### **4.5 Skolenes vektlegging av temaet "tidlig innsats"**

Når det gjelder temaet tidlig innsats så svarer Rektor 1; *"ehhh ja vi jobber jo, nå jobber jo vi ehkk regionalt med det, det er jo et regionalt samarbeid det her med tidlig innsats, der vi blir både kurset og veiledet, ehk på det her, og og blant annet skal fylkesmannen ha et et seminar skråstrek kurs i november, der vi tar ehk der det er tilrettelagt for alle på mellomtrinnet som jobber, som er kontaktlærere på mellomtrinnet å delta på dette kurset, og der skal vi sende mellomtrinns-lærerne våre til Tromsø på kurs hos fylkesmannen, ...#.ehhh og det er noe som er fokus på nå, at vi skal ha med, at det skal være tidlig innsats i forhold til både språkutvikling og og det her med lesing og skriving i alle fag, det er ikke bare i norskfaget det*



*skal foregå for å kunne gi ei adekvat undervisning og ei opplæring som som er tilpasset eleven”*

Rektor 1 føler det ikke bare er skolen som har fokus på temaet men at det er på flere nivåer både fra Fylkesmannen, regionalt nivå og skoleledelsen i kommunen har ganske høyt fokus på det. De får tilbud om flere kurs og veiledning som går på temaet.

I tillegg synes Rektor 1 det er viktig å få med at kommunen har et tverrfaglig forum, TEFBUL, hvor de kan ta opp enkelt saker hvor det er knyttet utfordringer rundt kan bli diskutert, etter samtykke fra foreldrene, på et tidlig tidspunkt. Gruppen består av skoleledelsen, helsesøster, ppt, kommunelegen og rektor.

At helsesøster er med mener Rektor 1 er viktig da det noen ganger kan være mulig og kanskje sette inn tidlig innsats allerede helt i fra barnehagen av, for å unngå at det blir utfordringer når barnet kommer opp på skoletrinnet.

Rektor 1 synes ikke det er en vente og se holdning til temaet. Han sier; *”nei nei, det er ikke noen vente og se innstilling, det ehh kremt ehh, det er ett tett samarbeid vi har jo vi har en vi har en logoped eller en som er utdannet og kan drive logopedtrening som jobbe både her på skolen og i barnehagene her i kommunen, i samarbeid med helsesøster og kommunelege, sånn at det, det er ikke en slik vente og se, vi er ganske tidlig der og prøve å sette inn tiltak”*

Rektor 2 sier rundt temaet tidlig innsats at det blir spennende, fordi for det første så er kommunen i lag med nabokommunene med på et prosjekt rundt begrepsutvikling BU. Det starter allerede i barnehagen. Både barnehagepersonell og lærere i første og andre klasse deltar på det hvor fokus er på tidlig innsats.

Det er et interkommunalt samarbeid hvor de er i skoleregion med fem andre kommuner. For det andre så sier Rektor 2 videre *”og så har vi senest på det siste budsjettmøtet for vi har sett at vi ligger under på nasjonale prøver på femte klassen som egentlig måle småtrinnet, altså under i resultat, så har vi tatt det igjen i løpet av mellomtrinnet og på ungdomstrinnet ligger vi på eller over snittet. Det kan jo være flere årsaker, det ene kan jo være at, for fag- og timefordelingen er ikke lik i landet, noen kan ha flere timer nede, ja, så det kan være flere grunner for at det er slik, men det ehh jeg har sagt på budsjettmøtet til rådmannen, det er jo det at dersom en hadde hatt en stilling eller en delstilling som vi kunne bruke på småtrinnet, for å gi tidlig innsats, så vi at det var noen som ikke leste, så vi at det var noen som hadde problemer med begreper, med matematikk eller uansett, ehh så setter vi inn tiltak på de elevene og så kan vi bruke den ressursen fleksibelt nesten som, ... .. hva heter det i fotball?,*

*libero, at du er så og så mange timer i første klassen så og så mange i andre og så tilbake til andre”.*

De har klart å sette av noen timer til dette, men på budsjettmøtet var det snakk om at ved å gjøre det her så kunne de på sikt spare penger på spesialundervisningen. Sannsynligvis blir de ifølge Rektor 2 å legge inn ei halv stilling som en start som skal øremerkes til småtrinnet.

Rektor 2 sier; *”ja, og det er nettopp på grunn av tidlig innsats, eller under den tidlige innsats paraplyen....og dersom du klarer å løfte de i starten så kan det hende at behovet for spesialundervisning ikke ikke dukker opp”.*

Rektor 2 føler de blir hørt, i alle ledd i kommunen, fra rådmann og nedover, når det gjelder fokus på tidlig innsats. Men sier videre at det er knagert med penger i kommunen og at de gjerne skulle hatt mer. Rektor 2 føler fokus og innsats rundt tidlig innsats kan føre til at en på sikt kan spare noen penger ved at en kanskje kan redusere noe på spesialundervisningen.

## **5.0 Drøfting**

I dette kapittelet vil jeg se på sammenhengen mellom teorien fra tidligere i oppgaven, problemstillingen og materialet fra empirien for å trekke noen konklusjoner.

Jeg tar først for meg hvert enkelt forskningsspørsmål og drøfter dem i lys av funnene og teori som er presentert tidligere. Dette vil igjen føre til svar på oppgavens problemstilling.

Grenseoppgangen for noen av forskningsspørsmålene kan være noe uklar og kan medføre at informantene mine bringer inn viktige momenter på tvers av sine områder. Det kan være for eksempel under spørsmålet om hvordan skolen bruker IOP så er evaluering et av punktene. Evaluering går igjen i flere av forskningsspørsmålene. Det samme gjør brukervedvirkning.

### ***5.1 Hvilken praksis gjelder for tildeling av spesialundervisning ved skolen (fra sakkyndig vurdering, enkelt vedtak, IOP og frem til evaluering/årsrapporter) og hvordan bruker skolen IOP?***

Begge skolene som var med i undersøkelsen har tilnærmet lik saksgang når det gjelder praksis for tildeling av spesialundervisning. Det starter med en bekymring enten hos skole eller hos hjemmet. PPT kobles inn etter samtykke fra foreldrene. De gjennomfører en sakkyndig vurdering som består av utredning og tilrådning, før enkeltvedtak fattes av skoleeier.

Når enkeltvedtak er fattet skal det utformes en IOP (individuell opplæringsplan) for eleven og denne skal evalueres i årsrapporter (1.3).

Rektor 2 påpeker at den sakkyndige vurderingen kan dersom det ikke er store endringer gjelde for tre år.

Begge skolene involverer foreldrene på et tidlig tidspunkt i prosessen rundt tildeling av spesialundervisning. Enten kontakter foreldrene skolen rundt bekymringer de har eller så kontakter skolen foreldrene. Dersom det viser seg at det er behov for videre tiltak skal som nevnt tidligere foreldrene samtykke til at PPT involveres for utredning. Begge skolene har rutiner på dette, noe som samsvarer med hvilke krav loven (opplæringsloven) stiller.

Videre har begge skolene rutiner på å involvere foreldrene i forbindelse med utredningen som PPT skal gjøre. Enten i form av samtaler med, eller intervju av PPT.

Den sakkyndige vurderingen sendes foreldrene til gjennomgang med mulighet for å kunne uttale seg. Det samme gjelder for enkelt vedtaket, som foreldrene har klagefrist på.

Evalueringen av IOP i form av årsrapport skal ifølge opplæringsloven sendes foreldrene for eventuelle kommentarer, dette har begge skolene i undersøkelsen min rutiner på.

I et historisk perspektiv så er IOP et forholdsvis nytt fenomen i skoleverket. Første gang IOP nevnes er på slutten av 1980-tallet i offentlige innstillinger og utredninger. IOP lovfestes i 1998.

Fremveksten av IOP må i følge Dalen & Skårbevik (1999) sees i lys av det spenningsfeltet som oppstod mellom vanlig opplæring og spesialundervisning. Det var ønskelig å synliggjøre spesialundervisningen og bedre kvaliteten på opplæringen. IOP blir i senere utredninger og stortingsmeldinger fremhevet som et viktig redskap for å sikre kvalitet og utvikling av spesialundervisningen.

I undersøkelsen min fremkommer det ingen steder at skolene har rutiner på at foreldrene involveres i selve innholdet i opplæringsplanen til barna sine. Heller ikke for eleven selv fremkommer det noen steder at de involveres på noen måte i dette arbeidet.

Foreldrene er mest involvert for å godkjenne dokumenter som ifølge loven skal være på plass, slik som sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og årsrapporter. De samme funnene gjør Grøgaard et al. (2004) i sin undersøkelse. Den viser at elevene deltar i svært liten grad, foreldrene er med i noen grad, men kommer ofte sent inn i prosessen. Det ser ikke ut til at intensjonen om deltakelse av elev og foresatte realiseres godt nok.

Opplæringslovens paragraf 5-4 sier spesialundervisningstilbudet i IOP skal utformes i samarbeid med eleven og foreldrene så langt som mulig. Deres syn skal legges stor vekt. Som nevnt tidligere har foreldreretten historisk sett stått sterkt i norsk lovgivning. Foreldrenes hovedansvar for barnas opplæring understrekes både i barneloven, opplæringsloven, Læringsplakaten for Kunnskapsløftet og i FNs menneskerettigheter. Foreldrene bør delta i utformingen av opplæringstilbudet, følge opp elevens opplæring og vite hvorfor eleven har behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2014).

De fleste foreldrene som ble intervjuet i undersøkelsen til Nordahl & Hausstätter (2009) sier de både blir spurt og hørt om innholdet i IOP, men enkelte av de ønsker mer innflytelse på utformingen av IOP enn de har.

I samme undersøkelse relaterer de situasjonen i Norge med situasjonen i Finland. Finland har lenge hatt en desentralisert ansvarsfordeling tilsvarende den som Kunnskapsløftet står for i Norge.

Kunnskapsløftet står for en desentralisert ansvarsfordeling, noe tilsvarende har de hatt erfaring med i Finland i lengre tid enn Norge.

Foreldrene i Finland skal også ha betydelig medbestemmelse på valget av opplæringstilbud, men i praksis viser det seg at de har lite innvirkning på dette (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Undersøkelsen gjort av Grønvold et al. (2004) viser at elevene bare unntaksvis medvirker i utarbeiding av sin egen IOP, og at litt under halvparten av foreldrene medvirker. Lærerne som ble spurt i undersøkelsen svarte at 12 prosent av elevene og 41 prosent av foreldrene har medvirket i utviklingen av elevens IOP.

Alle elevene i undersøkelsen min som mottar spesialundervisning etter enkelt vedtak har, ifølge rektorene, ei sakkyndig vurdering og IOP. I følge funn fra undersøkelsen min, samsvarer de sakkyndige vurderingene med § 5-3 i opplæringsloven.

Senere forskning rundt spesialundervisning viser at selv om det er lovfestet med sakkyndig vurdering så samsvarer de noen ganger ikke med § 5-3 i opplæringsloven, eller kan mangle helt (Solli 2005).

Funn gjort i min undersøkelse er ikke med på å underbygge dette.

En annen undersøkelse gjort av Lillestøl (2007) viser at det er uklart i hvilken grad skolene har rutiner og praksis for å bruke den sakkyndige vurderingen når de utarbeider IOP.

Det fremkommer nesten ingen steder fra informantene mine at deres skole har rutiner og praksis på å bruke sakkyndig vurdering ved utarbeidelse av IOP. Bortsett fra som nevnt under punkt 4.1, i denne oppgaven, når det gjelder rammene for hvordan selve undervisningen skal organiseres, hvor, hvor mye, og på hvilken måte opplæringen skal gjennomføres.

Når det gjelder bruken av IOP viser funnene mine at det er en del forskjeller mellom informantene. Den ene skolen ved Rektor 1 bruker den tett opp i mot intensjonene gitt i lovverket og de nasjonale føringene, at den skal være et redskap for kvalitetssikring av opplæringen for disse elevene.

For det første så har alle elevene som mottar spesialundervisning etter enkelt vedtak på denne skolen IOP. I følge Rektor 1 tar den utgangspunkt i lærevanskene og utviklingsmulighetene til eleven, den viser mål, timetall, anbefalinger for hvilken undervisning som skal gjøres og noe om hva som har vært gjort.

For denne skolen er IOP et pedagogisk arbeidsredskap som er kortfattet og en praktisk hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering. Som Rektor 1 sier; *”nei, det, på, på....denne skolen er vi flink til å bruke det som et verktøy, eh og det er viktig for å holde tråden i hvordan det har vært med, ....altså utviklingen til eleven”*.

Disse funnene følger Opplæringsloven (2014) i paragraf 1-3 om formålet med opplæringen, hvor det står: *«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten»*. Funnen følger og samme lov (Opplæringsloven 2014) i paragraf 5-5 som sier at IOP skal ta utgangspunkt i lærevanskene og utviklingsmulighetene til eleven, vise mål for opplæring, hvilket innhold den skal ha og hvordan opplæringen skal drives.

For samme skole står det i IOP og hvor undervisningen helst skal foregå. Skolen har i følge Rektor 1 vedtatt at elever som mottar spesialundervisning etter enkelt vedtak i størst mulig grad skal ha opplæringen sin inne i klasserommet sammen med de andre elevene. Dette samsvarer med tanken om fellesskolen, som historisk sett har lange tradisjoner i Norge, og de sentrale prinsippene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring som er gjennomgående prinsipper i hele grunnopplæringen (Opplæringsloven, 2014). Disse prinsippene er videre utdypet i flere stortingsmeldinger blant annet i nr. 16 og nr. 30, i forskrifter til opplæringsloven, og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

For den andre skolen i undersøkelsen min gjelder noe av det samme som for den første. En forskjell er i følge Rektor 2 at denne skolen har et ressursteam som består av PPT og skolens

ledelse. Før de iverksetter utredning rundt en elev ser de først om det er noe de kan gjøre innenfor den normalundervisningen som finner sted. Dette kommer inn under de overordnede prinsippene som gjelder for all undervisning, likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. Dersom ikke disse tiltakene som settes inn nytter så blir det utredning. Som vi har sett tidligere i oppgaven så er tilpasset opplæring et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen og er en viktig forutsetning for likeverdsprinsippet og inkluderende opplæring. Tilpasset opplæring er ifølge Opplæringsloven (2014) ikke et mål, men et virkemiddel for læring.

En annen forskjell er at ved denne skolen så mener Rektor 2, at skolen ikke er så flink, eller som Rektor 2 sier; *"vi har et forbedringspotensial i forhold, "* til å bruke IOP som et arbeidsverktøy. Under intervjuet gir Rektor 2 eksempel på at det ved noen anledninger så har innholdet i IOP bare blitt kopiert fra år til år. De er i tillegg i følge Rektor 2 dårlige til å endre IOP dersom det er måloppnåelse eller at målene rundt en elev ikke er oppnåelig. Det kan på den ene siden være slik at noen elever fortsetter med spesialundervisning selv om det er måloppnåelse, mens på den andre siden kan være slik at elever ikke får tilført flere ressurser dersom det skulle være behov for det. Rektor 2 sier videre at de har satt fokus på dette de siste årene i samarbeid med PPT og ressursteamet på skolen. Og de mener de er blitt noe flinkere etter at ressursteamet ved skolen ble opprettet.

Undersøkelsen til Nordahl & Hausstätter (2009) viser noe av det samme, at bruken av IOP som pedagogisk verktøy varierer. Ved en skole er IOP kun et administrativt dokument mens i de andre skolene følges innholdet i IOP bare delvis. Problemet rundt dette tror de skyldes at sammenhengen mellom de sakkyndige uttalelsene og IOP ikke er bra nok, noe de mener er fordi IOP skrives ofte i for generelle vendinger, med uklare mål som er lite styrende i forhold til den oppgaven som skal utføres.

De sier videre at enkelte skoler jobber for at IOP i større grad skal bli et pedagogisk verktøy for alle lærerne ved å konkretisere målsetningene i IOP slik at de blir realistiske og evaluerbare.

Jeg mener i likhet med Nordahl & Hausstätter (2009) at kvalitet i forhold til IOP er et produkt av mange forhold. De trekker frem hvor presise de sakkyndige uttalelsene er, hvor gode anvisninger den sakkyndige vurderingen gir, om den ses på som et arbeidsdokument eller som kun et administrativt redskap, om spesialundervisningen gjennomføres i henhold til IOP og

om den øvrige undervisningen eleven får tilpasses i samsvar med IOP. I tillegg til disse forholdene vil jeg ta med noen flere forhold til IOP som har kommet frem i undersøkelsen min som viktige forhold. Det er at IOP blir et dokument som både forplikter og legger til rette for at skolen har et nært skole-hjem samarbeid. Forplikter i form av at foreldrene skal trekkes tidlig inn i prosessen ved å godkjenne at det blir satt i gang utredning. Forplikter i form av at det ofte blir opprettet ei ansvarsgruppe for elever som mottar spesialundervisning. Forplikter i form av at dersom en forholder seg til lovverket så skal foreldrene og eleven selv i samarbeid med skolen være med på så langt som mulig å utforme spesialundervisningstilbudet i IOP. Forplikter i form av at skolen skal evaluere opplegget i en årsrapport som skal sendes foreldrene til gjennomsyn og eventuelle kommentarer. Legger til rette for flere treffpunkt mellom skole og hjem dersom det er ønskelig, for eksempel ukentlige samtaler, skole-hjem dagbok eller liknende. Skole-hjem samarbeidet blir belyst mer litt senere i oppgaven.

## ***5.2 Hvilke rutiner har skolen på evaluering av den spesialundervisningen som blir gitt?***

Den klareste rutinen som fremkommer i undersøkelsen min rundt evaluering av spesialundervisningen er bruken av IOP og i krav til årsrapport i forbindelse med den. IOP er det dokumentet som er styrende for at evalueringen blir gjennomført. IOP nevnes i flere lover og styringsdokumenter. Eksempler på det er; I Kunnskapsløftet blir det tydeliggjort ved at IOP skal ha tydelige, realistiske og evaluerbare mål. I Opplæringsloven står det at den skal i hovedsak være et pedagogisk arbeidsredskap som er kortfattet og en praktisk hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen. Veilederen mener den har en logisk oppbygging og er et godt grunnlag for å evaluere opplæringen. Opplæringsloven sier videre at IOP hvert år skal evalueres og at det skal skrives en årsrapport om innholdet i opplæringen som er gitt inneværende år. Denne rapporten skal sendes foreldrene for gjennomsyn og de kan komme med eventuelle uttalelser rundt denne (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Begge skolene evaluerer i form av årsrapporter den undervisningen som er gitt. Den ene skolen evaluerer i følge Rektor 2 i forhold til målene som står i IOP i forbindelse med skriving av årsrapport, men er ikke like flink til å bruke IOP som et arbeidsverktøy i det daglige. I tillegg er de noen ganger ikke flink til å justere målene ved endringer og det har

hendt noen ganger at de har kopiert målene i IOP fra år til år. Den andre skolen bruker i følge Rektor 1 IOP som et arbeidsverktøy i det daglige og dette gjør at målene i IOP kan evalueres og justeres oftere enn tilfellet ved den første skolen.

Funn fra rapporten til Nordahl & Hausstätter (2009) sier at halvårsrapportene gir en generell oversikt over elevens fremgang, men at det ofte er usikkert grunnlag for evalueringen. Det mener de kan skyldes at læringsmålene i IOP ofte er uklare og for generelle, den gir liten dokumentasjon som grunnlag for evaluering og den kan gi en subjektiv vurdering av fremgang. I den samme rapporten sier de fleste skolelederne at de er enige i at resultatene av spesialundervisning ofte evalueres for dårlig. De viser videre til at flere kommuner har tatt i bruk standardiserte prøver eller tester både i regi av den enkelte skole og av kommunen. Dette for å få til en mer objektiv evaluering. Noe av grunnen til at dette gjøres kan skyldes at det er blitt større fokus på resultater av undervisningen de siste årene, noe som og viser seg i spesialundervisningen.

Nordahl & Hausstätter (2009) trekker frem en sentral utfordring i Kunnskapsløftet rundt vurdering av spesialundervisningen. Det er at det ikke er etablert standarder for vurdering av spesialundervisningstilbudet, så vurderingen av kvaliteten er i stor grad overlatt lærerne, foreldrene og den enkelte skole. De mener det vil være naturlig at det etableres nasjonale kriterier for en slik vurdering, dersom kvaliteten på spesialundervisningen skal få direkte føringer av Kunnskapsløftet og etter de prinsippene som Kunnskapsløftet er tuftet på.

Også her ser Nordahl & Hausstätter (2009) til Finland for sammenligning. I Finland har de i motsetning til Norge klare formelle krav til lærerne som skal gjennomføre spesialundervisningen, og de har en tydelig forventning om hva disse fagpersonene skal beherske. Dette fører til at de lettere kan evaluere kvaliteten på opplæringstilbudet og hvilke politisk retning og intensjon som skal ligge til grunn for spesialundervisningen i skolen.

Elevene som mottar spesialundervisning følger de faglige prøvene som klassen har så langt som mulig. For enkelte må de tilpasses, for andre endres helt, og for noen gjennomføres de ikke. I tillegg gjennomføres det kartleggingsprøver i flere fag for eksempel norsk og matematikk, samt nasjonale prøver. Som nevnt tidligere så er det foreldrene som bestemmer om eleven som har spesialundervisning og IOP skal gjennomføre disse. I tillegg tar skolene forskjellige tester av elevene. Dette er tester som skolene har eller henter inn hos PPT eller



andre. Disse prøvene/testene er med på å evaluere om opplæringsmålene rundt eleven er nådd og om/undervisningsopplegget som står i IOP fungerer for eleven.

Funnen fra forskningen min viser at skolene har få rutiner på hvordan de skal evaluere målene i IOP, bortsett fra i tilknytning til års-rapportering. Rektor 1 gir ett eksempel på hvor tema i noen ansvarsgruppemøter har vært målene i IOP.

Bortsett fra dette ene eksempelet kommer det ikke frem hos noen av skolene at de har noen form for evaluering, rettleiding av elever med IOP, som har som hovedhensikt å ta for seg målene i denne.

Men begge skolene har flere formelle rutiner eller systemer for å evaluere andre forhold som er knyttet til spesialundervisning både i lag med foreldrene og eleven og uten. De formelle rutinene i lag med foreldrene og/eller eleven er ansvarsgruppemøter, utviklingssamtaler, foreldresamtaler, elevsamtaler. Formelle rutiner uten foreldrene og elev kan være samarbeidsmøter, møter i ressursteam eller ressursgruppe (begge skolene har som nevnt tidligere opprettet ressursteam og den ene skolen har i følge Rektor 2 i tillegg opprettet ei ressursgruppe hvor de utvider ressursteamet med PPT og skolens ledelse).

I paragraf 3-11 stiller Opplæringsloven (2014) krav til skolene om ei «undervegsvurdering». Den er tenkt brukt som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen sin i fag. Denne vurderingen skal gis alle elever og skal gis løpende og systematisk og kan være både muntlig og skriftlig.

Loven sier videre at eleven minst en gang hvert halvår har rett til en samtale med kontaktlæreren sin om utviklingen i forhold til kompetansemålene. I grunnskolen kan dette i følge paragraf 3-9 gjøres i forbindelse med samtalen med foreldrene, foreldresamtalen (Opplæringsloven, 2014).

Begge skolene i undersøkelsen har rutiner på dette blant annet i form av elevsamtaler, utviklingssamtaler, og foreldresamtaler.

### **5.3 På hvilken måte ivaretas brukermedvirkningen, både for foreldre og elev?**

Brukermedvirkning, både for foreldre og elev, eller skole-hjem samarbeidet er godt belyst i de foregående underkapitlene 5.1 og 5.2. Jeg vil her gjøre en kort oppsummering om det mest sentrale som kommer frem i forhold til brukermedvirkning.

De juridiske retningslinjene i forhold til spesialundervisning er i følge Nordahl & Hausstätter (2009) godt etablerte i skolen. Både skoleeier og skoleleder har en klar forståelse av hvilke juridiske krav som følger spesialundervisningen.

Begge skolene mine underbygger noe av dette når vi kommer til brukermedvirkning, og eller skole-hjem samarbeidet, da de er flinke til å involvere foreldrene rundt de lovmessige sidene av dette. Det de er mindre flinke til er å involvere foreldrene og eleven til å være med på å bestemme, påvirke innholdet og utformingen av spesialundervisningen.

Loven stiller krav, både til skole og PPT flere steder, om å ta foreldrene med i ulike prosesser i forbindelse med vedtak om spesialundervisning. I forvaltningsloven § 19 står det at foreldrene har rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen før det blir fattet vedtak. Opplæringslovens paragraf 5-4 sier spesialundervisningstilbudet i IOP skal utformes i samarbeid med eleven og foreldrene så langt som mulig. Deres syn skal legges stor vekt (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I skade for å gjenta med selv så har foreldre retten historisk sett stått sterkt i norsk lovgivning.

Som jeg har belyst i de to foregående underkapitlene 5.1 og 5.2 så er brukermedvirkningen sterkest i forkant av om det skal settes inn spesialundervisning, foreldrene må godkjenne ei utredning ol, og i etterkant av spesialundervisningen i forhold til årsrapporter. Skolene har derimot mye å gå på når det gjelder å involvere foreldrene og elevene i utformingen av innholdet i selve spesialundervisningen.

Som nevnt tidligere gjør Grøgaard et al. (2004) de samme funnene i sin undersøkelse. Den viser at elevene deltar i svært liten grad, foreldrene er med i noen grad, men kommer ofte sent inn i prosessen. Det ser ikke ut til at intensjonen om deltakelse av elev og foresatte realiseres godt nok. I undersøkelsen til Nordahl & Hausstätter (2009) sier foreldrene at de både blir spurt og hørt om innholdet i IOP, men enkelte av de ønsker mer innflytelse på utformingen av IOP enn de har.

I tillegg til det formelle og lovpålagte samarbeidet mellom skole-hjem så finnes det og et uformelt samarbeid.

Eksempler på formelle samarbeidsformer som informantene mine nevner er ansvarsgruppemøter, samarbeidsmøter, foreldremøter, elevsamtaler, utviklingssamtaler, foreldresamtaler og liknende. I tillegg til dette så har alle skoler noe som heter Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU), og alle som har barn i skolen er medlemmer av foreldrerådet. Rådet velger så et arbeidsutvalg (FAU). FAU er foreldrestemmen overfor skolen. De skal sikre alle foreldrene en reell medvirkning og ha medansvar for at elevenes læringsmiljø er trygt og godt. FAU representerer alle foreldre ved skolen og skal bidra til at samarbeidet mellom skole og hjem er godt.

I Norges offentlige utredninger nr. 16, *i første rekke, forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, sies det at de formelle samarbeidsformene er de som fungerer best, men det er og de som blir mest styrt av skolen. Mens rundt de uformelle samarbeidsformene, som sees på som særlig betydningsfull for foreldrene, finnes det noen større uklarheter i hvordan dette er organisert og fungerer. Eksempel på dette kan være jevnlig kontakt mellom foreldre og lærere knyttet til for eksempel faglig utvikling hos eleven. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

Hos noen kan dette være ei skole-hjem bok som daglig brukes av foreldre og skole for å informere hverandre om elevens utvikling. I den digitale verden vi nå lever i kan dette og gjøres som mail eller sms via telefoner.

Et godt skole-hjem samarbeid er en viktig forutsetning for å kunne møte det enkelte barns behov på en best mulig måte. Foreldrerollen for foreldre til barn med spesielle behov kan oppleves ekstra utfordrende. Et nært hjem- og skolesamarbeid er nødvendig for å gi motivasjon, gode arbeidsrutiner og trygghet i skolesituasjonen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

Forskningsresultater omkring effekten av gode relasjoner og erfaringer, i et skole-hjem samarbeid, tilsier at arbeidet med å utvikle gode samarbeidsformer er sentralt i et kvalitetsperspektiv.

Funn i fra Masteroppgaven til Håland (2012) viser at elevmedvirkning er vektlagt ulikt ved informant skolene hun undersøkte. Hun sier videre at elevmedvirkning virker motiverende og ansvarlig gjør elevene i deres læringsfokus.

Hun stiller videre spørsmålet om elevmedvirkning avtar med økende alder. I min undersøkelse sier en av informantene at for den så virker det slik at elevmedvirkning blir lettere å få til jo lenger opp i klassetrinnene en kommer.

#### ***5.4 Hvilken kompetanse innehar de som utfører spesialundervisningen?***

Som sagt tidligere handler kompetanse i denne oppgaven om den formelle kompetansen en lærer har for å utføre sitt arbeide. Kravet til undervisningspersonalets kompetanse er fastsatt i Opplæringsloven (2014) § 10-1, Den sier at en skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse for å kunne tilsettes i undervisningsstilling i grunnskolen eller i videregående skole.

Hva som ligger i relevant og faglig pedagogisk kompetanse blir utdypet i forskrift til opplæringsloven. Disse kravene skal være oppfylt ved tilsetting i stilling som undervisningspersonell.

Som jeg har vært inne på tidligere så er det ingen formelle krav om spesialpedagogisk kompetanse for lærere som gjennomfører spesialundervisningen.

I følge Nordahl & Hausstätter (2009) så kan det variere mye fra skole til skole hvilke voksenpersoner som gjennomfører spesialundervisningen. De viser videre til at i de siste årene så har andelen årsverk som blir besatt av ufaglærte økt, omtrent samtidig som det har vært en kraftig økning av elever som mottar spesialundervisning. Det som er tydelig er at mye av ressursene som går til spesialundervisning blir utført av assistenter uten formell spesialpedagogiske kvalifikasjoner.

I en rapport utført av Egelund og Tetler (2009) fra en undersøkelse av spesialundervisningen i Danmark er hovedkonklusjonen at det var en klar sammenheng mellom kompetansen til de ansatte som har gjennomført den spesialpedagogiske innsatsen og de positive resultatene.

I en annen undersøkelse av Grøgaard et al. (2004) viser at en annen kilde til tilfredshet med tilbudet, er foreldrenes holdning til lærernes kvalifikasjoner. Halvparten av foreldrene var

enten misfornøyd eller sånn passe fornøyd med lærernes kvalifikasjoner. De viser videre til andre internasjonale studier som viser samme resultat. Det er læreren som utgjør en forskjell i skolen.

Også Nordahl & Hausstätter (2009) viser til flere undersøkelser der det fremkommer at den formelle kvaliteten på de som skal utføre spesialundervisningen er viktig for kvaliteten.

Lederen i utdanningsforbundet Ragnhild Lied sa i en artikkel på Utdanningsforbundets sider i januar 2011, da hun var nestleder at elever som trenger spesialundervisning trenger lærere med relevant pedagogisk kompetanse. Hun mener tre ting må gjøres for å få til god kvalitet i spesialundervisningen; tidlig innsats og lærere med relevant kompetanse er helt grunnleggende, mens tilstrekkelige lærerressurser kan redusere behovet for spesialundervisning (Utdanningsforbundet 2011).

Undersøkelsen min begrenser seg til å undersøke hvem som utfører spesialundervisningen til elever på mellomtrinnet i to av basisfagene norsk og matematikk. Funn fra undersøkelsen viser at det ved begge skolene kun er kvalifisert personale som utfører spesialundervisningen. Med kvalifisert personale menes her at de er kvalifisert til å inneha en undervisningsstilling. Men de fleste som utfører spesialundervisningen har i tillegg videreutdanning som i mer eller mindre grad kan knyttes til spesialpedagogisk kompetanse. Eksempel de gir på det er logoped, spesialpedagog, og i tillegg har den ene skolen en som har norsk for fremmedspråklige elever. Ved begge skolene understreker informantene at det er ingen assistenter som utfører selve spesialundervisningen i disse to basisfagene og i de andre basisfagene. I andre fag utenom basisfagene kan det imidlertid være at det er assistenter som brukes til undervisningen. Begge skolene holder seg innenfor hva lovverket sier om kompetansen til de som skal undervise når det gjelder de to fagene, norsk og matematikk, som jeg har begrenset undersøkelsen min til å gjelde.

I følge Nordahl & Hausstätter (2009) så blir, i tillegg til at det brukes mye assistenter både i selve undervisningen og som vikarer i denne undervisningen, ikke spesialundervisningen gjennomført på grunn av mangel på vikarer, rom, at det skjer ulike aktiviteter utenom den faste timeplan osv. De sier videre at det er klassen som prioriteres i slike situasjoner, og timer som skulle gått til spesialundervisning som mistes blir sjelden tatt igjen.

Funn fra undersøkelsen min underbygger noen av disse punktene og tilbakeviser noen. Den tilbakeviser punktet, som vist lenger opp, i hvert fall når det gjelder basisfagene, om at det brukes mye assistenter i selve undervisningen. Som sagt tidligere så bruker begge skolene som jeg undersøkte kvalifiserte lærere med relevant videreutdanning.

Den tilbakeviser til en viss grad at det brukes mye assistenter som vikarer. Ved begge skolene bestreber de seg på å sette inn vikarer i spesialundervisningen, de gangene de må sette inn vikar så ser de etter kompetanse og personlig egnethet hos vikaren de setter inn.

Utfordringene ifølge Rektor 1 er de gangene de bare har tilgang på tilfeldige vikarer, vikarer som ikke kjenner klassen eller de spesielle behovene til eleven så er det vanskeligere. Dette begrunner Rektor 1 med at det kan skape en sånn usikker situasjon for eleven det gjelder, at de noen ganger velger og ikke sette inn vikar. De gangene det ikke settes inn vikar blir det snakket med kontaktlærer eller faglærer som har klassen om det er mulig å gjennomføre undervisningen uten vikar, denne praksisen gjelder hos begge skolene.

Den underbygger at timer som skulle gått til spesialundervisning som mistes sjelden blir tatt igjen. Det kan være at det skjer ulike aktiviteter utenom den faste timeplanensom kan føre til dette. Rektor 1 mener det er vanskelig å få til å ta igjen timer innenfor skoledagen, det må da tas av andre fag eller gjøres på ettermiddagstid. Informanten mener en her kanskje kunne hatt et tettere samarbeid med foreldrene slik at en kanskje kunne gi dem mulighet til å jobbe litt med dette hjemme, når det oppstår slike situasjoner.

Rektor 2 sier at de ikke fører regnskap på dette. Som han selv sier det; ”*og på samme måte som en annen elev mister en norsktime så mister og da denne elven det*”. Det denne skolen prøver å passe på er at aktiviteter som de planlegger selv, slik som turer, prøver de å fordele på alle dagene nettopp for å prøve unngå slike situasjoner.

Ved begge skolene som jeg har undersøkt har de mange lærere som har videreutdanning for å kunne utføre spesialundervisning, for eksempel videreutdanning innenfor spesialpedagogikk, logopedutdanning, norsk for fremmedspråklige og liknende. I følge loven så er det ingen formelle krav om spesialpedagogisk kompetanse for lærere som gjennomfører spesialundervisningen ved skolene. En kan jo da spørre seg hvorfor så mange har tatt slik tilleggsutdanning. Kan det være at de ser et behov for dette ved skolene, eller?

## **5.5 På hvilken måte vektlegger skolene temaet tidlig innsats?**

Begrepet «tidlig innsats» anvendes i et livslangt perspektiv i utdanningsløpet, fra førskolealder til voksen alder. Det baseres på grunnleggende samfunnsverdier som gjenspeiles i styringsdokumentene for barnehage og skole, og innebærer en konsentrert innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv (Utdanningsdirektoratet, 2014)

Tall fra Grunnskolenes informasjonssystem (GSI) viser at det er en økende utvikling av antall elever som mottar spesialundervisning i forhold til klassetrinn.

Ifølge Nordahl & Hausstätter (2009) benyttes nesten 17 % av årstimene i skolen til spesialundervisning etter enkeltvedtak i 2007.

I følge tall for 2012 benyttes det over 18 %.

Utviklingen i forhold til klassetrinn er økende. Tall for 2008 viser at det er om lag 3,9 % av elevene på 1. trinn som mottar spesialundervisning og 10,2 % på 10. trinnet.

Tallene for 2012 er henholdsvis om lag 4,3 % på 1. trinn og 11,6 % på 10. trinnet (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I St. Meld. nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006)..og *ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, blir det understreket behovet for å fokusere på tidlig intervensjon i forhold til elever som måtte oppleve ulike lærevansker.

Stortingsmeldingen viser til en praksis i norsk skole som heller preges av «en vente og se» holdning istedenfor en aktiv løsningsorientert holdning for og eventuelt løse disse problemene.

Forskning utført av Nordahl & Sunnevåg (2008), viser til det samme.

De mener årsaken til dette er vanskelig å definere, men kan ha sammenheng med ”modningsteorier”, det vil si at en mener at ”eleven enda er umoden”, så en avventer litt for å se om han/hun vokser det av seg.

En annen årsak kan være frykt for stigmatisering. Særskilte behov som må løses gjennom spesialundervisning, kan for noen virke diskriminerende og en trussel mot menneskets integritet.

Den siste mulige årsak som jeg tar med fra deres undersøkelse kan være mangel på fagkunnskap om hvordan man kan finne løsninger på de konkrete problemene rundt disse elevene (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Ifølge Hausstätter (2008) kan denne mangelen komme av at det i norske skoler ikke er krav om at det ansettes spesialister innenfor spesialundervisningen.. Har da den norske læreren nødvendig kompetanse innenfor tilpasset opplæring til å løse disse problemene?

Hausstätter (2008) mener hensikten med tidlig innsats er å legge læringsmiljøet bedre til rette slik at en på sikt kan redusere behovet for spesialundervisning.

Enkelte kommuner kan i følge undersøkelsen til Nordahl & Hausstätter (2009) se ut til å ha misforstått dette formålet og henvist barn til PPT for sakkyndig vurdering slik at spesialundervisning raskt kan settes i gang på skolen.

Funn fra min undersøkelse viser at for Rektor 1 så er de med i et regionalt samarbeid rundt temaet tidlig innsats hvor de får blant annet kursing og veiledning på temaet. Informanten sier at lærerne på mellomtrinnet skal på et kurs arrangert av fylkesmannen nå i høst. Informanten sier videre at han føler at det ikke bare er skolen som har fokus på temaet, men at det er på flere nivåer, fra skoleledelsen i kommunen, via regionalt nivå, og opp til fylkesmannen. I tillegg har denne kommunen et tverrfaglig forum TEFBUL, hvor enkelt saker det er knyttet utfordringer rundt kan bli diskutert, etter samtykke fra foreldrene, på et tidlig tidspunkt. Gruppen består av skoleledelsen, helsesøster, PPT, kommunelege og rektor. Rektor 1 påpeker viktigheten å ha med seg helsesøster da det noen ganger kan være mulig og kanskje sette inn tidlig innsats allerede helt fra barnehagen av. Dette for om mulig å unngå at det blir utfordringer når barnet kommer opp på skoletrinnet. De har og en logoped som kan drive logopedtrening, i samarbeid med kommunelegen og helsesøster, både på skolen og i barnehagene her.. Så rektoren synes ikke det er en «vente og se» holdning rundt temaet, eller som han sier; *”vi er ganske tidlig der og prøver å sette inn tiltak”*.

Rektor 2 sier at det er spennende med tanke på tidlig innsats. For det første så er kommunen i lag med nabokommunene med på et prosjekt rundt begrepsutvikling BU. Det er et interkommunalt samarbeid bestående av fem andre kommuner, med fokus på tidlig innsats.. Prosjektet starter allerede i barnehagen. Så både barnehagepersonell og lærere i første og andre klasse deltar på det.



For det andre så har de diskutert dette på budsjettmøtet for kommunen og sannsynligvis blir det opprettet ei halv stilling øremerket til småtrinnet for å gi «tidlig innsats» på et tidlig tidspunkt slik at de på sikt kan unngå noe spesialundervisning og eventuelt spare penger. Informanten sier videre at de føler at de blir hørt i alle ledd i kommunen, fra rådmann og nedover, når det gjelder fokus på tidlig innsats. Men at kommunen, som andre, har lite økonomiske midler å sette inn. Informanten føler at fokus på tidlig innsats kan føre til at en på sikt kan spare noen penger ved at en kanskje kan redusere noe på spesialundervisningen, Rektor 2 sier det slik; *”..og dersom du klarer å løfte de i starten så kan det hende at behovet for spesialundervisning ikke dukker opp”*.

## **5.6 Konklusjon og avslutning**

I dette kapittelet vil jeg prøve å svare på problemstillingen for undersøkelsen min:

### **Hvordan sikres kvaliteten på opplæringen til elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak, på mellomtrinnet, i fagene norsk og matematikk, ved 2 utvalgte skoler i Troms fylke?**

Med bakgrunn i teoretiske forankring, funn og analyse fra empirien samt drøfting av disse funnene vil jeg svare på de fem forskningsspørsmålene mine. Dette vil danne utgangspunkt for den endelige konklusjonen.

Funnene knyttet til de ulike forskningsspørsmålene vil bli fremstilt punktvis.

### **Forskningsspørsmål 1: Hvilken praksis gjelder for tildeling av spesialundervisning ved skolen (fra sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, IOP og frem til evaluering/årsrapporter) og hvordan bruker skolene IOP?**

Gjennom praksis som gjelder for tildeling av spesialundervisning ved skolen (fra sakkyndig vurdering, enkelt vedtak, IOP og frem til evaluering/årsrapporter) sikres kvaliteten på spesialundervisningen ved:

- å følge lov- og regelverket som gjelder for tildeling av spesialundervisning
- at alle elevene som mottar spesialundervisning har sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP

- at foreldrene og eventuelt elevene blir tatt med både i forkant av utredning, under utredning og i evalueringen av undervisningen i etterkant av tildelingen
- at alle elevene har en IOP med innhold som forespeilet i lovverket og styringsdokumenter
- at en tar utgangspunkt i sakkyndig vurdering som er gjort når en skal utforme en IOP
- at det skrives årsrapport

En sikrer kvaliteten på spesialundervisningen ved å bruke IOP;

- etter intensjonene i lov- og regelverk og styringsdokumenter som et arbeidsredskap for kvalitetssikring av opplæringen for elever med spesialundervisning
- som et arbeidsverktøy i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen
- som et dokument hvor foreldrene og eleven selv der det er aktuelt, kan delta i utformingen av.
- som et dokument som tar utgangspunkt i lærevanskene og utviklingsmulighetene til eleven, viser mål for opplæringen, hvilket innhold den skal ha og hvordan opplæringen skal drives

## **Forskningsspørsmål 2: Hvilke rutiner har skolen på evaluering av den spesialundervisningen som blir gitt?**

For å sikre kvaliteten på spesialundervisning har skolene følgende rutiner på evaluering av den spesialundervisningen som blir gitt:

- at skolene legger til rette for «undervegssamtale» med elevene som er i henhold til lov- og regelverk
- at skolene legger til rette for at eleven får en samtale hvert halvår med kontaktlærer, som er i henhold til lovverket

- at IOP og målene i denne evalueres av skolen, av foreldrene og enkelte ganger av eleven selv
- at årsrapporter skrives og sendes foreldrene for gjennomsyn
- at skolene evaluerer i forhold til målene i IOP i forbindelse med skriving av årsrapport
- at skolene tar i bruk standardiserte prøver eller tester for å få en objektiv evaluering
- at skolene bruker de formelle systemene for evaluering (ansvarsgruppemøter, utviklingssamtaler, foreldresamtaler og elevsamtaler er noen eksempler)
- at elevene vurderes så langt det lar seg gjøre med de samme faglige prøvene som de andre i klassen har
- at elevene deltar på kartleggingsprøvene som gjelder for klassen så langt det lar seg gjøre

### **Forskningsspørsmål 3: På hvilken måte ivaretas brukermedvirkningen, både for foreldre og elev?**

Kvaliteten på spesialundervisningen sikres ved at brukermedvirkningen både for foreldre og elev ivaretas på følgende måter:

- at skolene forholder seg til de juridiske retningslinjene som gjelder med tanke på brukermedvirkning både i forhold til foreldrene og eleven
- at skolene involverer foreldrene og eleven der det er mulig i utarbeidelse av IOP, og utformingen av opplegget rundt det som skal gjøres på skolen, i henhold til lov- og regelverk
- at foreldrene og eleven selv der det er mulig blir tatt med i prosessen rundt eventuell tildeling av spesialundervisning, i henhold til lovverk
- at de formelle rutinene på brukermedvirkning gjennomføres, for eksempel foreldremøter, foreldresamtaler, elevsamtaler, utviklingssamtaler

- at det legges til rette for uformelle rutiner slik som telefonsamtaler, samtaler i forbindelse med henting og bringing, daglige samtaler med elevene og annet
- at det innføres skoleadministrative systemer via nett slik som Rektor 1 informerte om i undersøkelsen

**Forskningsspørsmål 4: Hvilken kompetanse innehar de som utfører spesialundervisningen?**

Kvalitet på spesialundervisningen sikres ved at de som utfører spesialundervisningen innehar følgende kompetanse:

- at de som skal undervise har kompetanse som er fastsatt i lov- og regelverket
- at de i tillegg har videreutdanning innenfor det spesialpedagogiske feltet

**Forskningsspørsmål 5: På hvilken måte vektlegger skolen temaet tidlig innsats?**

Kvalitet på spesialundervisning sikres ved at skolene vektlegger temaet tidlig innsats som følger:

- at skolene anvender begrepet «tidlig innsats» i et livslangt perspektiv i utdanningsløpet, fra førskolealder til voksen alder, i forhold til styringsdokumentene
- at skolene ikke har «en vente og se» holdning
- at personalet får tilbud om kursing og veiledning på området
- at skolene kan være med på å etablere lokale tverrfaglige systemer hvor enkeltsaker det er knyttet utfordringer rundt kan diskuteres
- at skolene samarbeider regionalt ved at det dannes interkommunale systemer for samarbeid rundt temaet
- ved at skolene i samarbeid med egen kommune «øremerker» midler til dette

## **Avslutningsvis**

Målet for denne oppgaven har vært å se på hvordan skolene sikrer kvaliteten på opplæringen til elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak. Jeg har konsentrert meg om elever på mellomtrinnet og i fagene norsk og matematikk. Utvalget har vært 2 kombinerte barne- og ungdomsskoler i Troms fylke.

Oppgaven har vært veldig omfattende og jeg har til tider kanskje ønsket å undersøke litt for mye.

Selv om det har føltes slik innimellom så synes jeg at jeg har fått belyst problemstillingen grundig. Utvalget mitt har vært noe begrenset, med 2 informanter, så konklusjonene må sees i lys av dette.

Undersøkelsen gir ikke grunnlag for å generalisere hva som er kvalitet på spesialundervisning, men kan være med å kaste lys over temaet og være ett bidrag i debatten om kvaliteten på spesialundervisningen.

## **Videre forskning**

Det er fortsatt mange uløste spørsmål og stort behov for videre forskning på feltet kvalitet på spesialundervisning. Det kan se ut for å være et særlig behov for å forske videre på selve undervisningen, og kanskje forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.

Jeg vil avslutte med hva en av informantene sa under intervjuet:

*”dersom du klarer å løfte de i starten så kan det hende at behovet for spesialundervisning ikke dukker opp”.*

(Rektor 2)

## Litteraturliste

- Aarnes, A. (2008). *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Volda: Høgskulen i Volda.
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. & Skårbevik, K.J. (1999) Spesialundervisningen på grunnskolens områder 1975-1998. I Haug, P., Tøssebo, J., Dalen, M. (red.): *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Egelund, N. & Tetler, S.(2009): *Effecter av spesialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte læringssituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- FNs menneskerettighetserklæring (1948 10.12) *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG). Hentet fra <http://www.fug.no/foreldreradets-arbeidsutvalg-fau.4639106-144621.html>
- Gall, M. D., Gall, J. P. og Borg, W. (2007): *Educational research. An introduction*. New York: Longman Publishers. 8 th Ed.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. & Markussen (2004): *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. NIFU Rapportserie, nr. 9/2004

- Hausstätter, R. (2008). *Utdanning til hvilket formål?* Spesialpedagogikk nr. 3. 16-20.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Johnsen, G (2007). Intervjuet. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Design og metoder (s. 118-131) Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2014). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Kleven, T., A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo, Unipub forlag.
- Kommunesektorens organisasjon (2012). FOU «*Spesialundervisning – drivere og dilemma*» Rapport IRIS – 2012/017. Hentet fra <http://www.ks.no/PageFiles/25031/IRIS%20Rapport%202012-017%20Spesialundervisning%20-%20drivere%20og%20dilemma.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2001): *Rapport fra arbeidsgruppe for vurdering av tilbud til personer med språk- og talevansker*, Rapport 08.06.2001. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2001/rapport-fra-arbeidsgruppe-for-vurdering-/5.html?id=277506](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2001/rapport-fra-arbeidsgruppe-for-vurdering-/5.html?id=277506)
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *..og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld. nr. 16, (2006-2007). Oslo: Departementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

- Kunnskapsdepartementet (2007). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31, (2007-2008). Oslo: Departementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Meld. St. nr.18, (2010-2011). Oslo: Departementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringsloven*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2013-09-01-1046>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London:Sage publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund, (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lillestøl, S. R. (2007). *Papiret i arkivet? Bruk av sakkyndig vurdering i skolen*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. En innføring. 3.utgave. Oslo:Universitetsforlaget.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport nr 2. Hamar: Høgskolen i Hedmark



- Nordahl, T. & Sunnevåg, A - K. (2008): *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter. Special education in schools – obvious differences between ideas and reality*. Hamar: Høgskolen I Hedmark.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61 (2014). Hentet fra <http://www.lovdata.no>
- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. (2007). Forskning: hensikt, innhold og form. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 13-20). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Solli, K. A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Revidert i juni 2004. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf)
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget
- Tjora, A (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2.utgave. Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2012). Grunnskolens informasjonssystem GSI. Hentet fra <https://gsi.udir.no/tallene/>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Tidlig innsats. Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>

Utdanningsforbundet (2011) -*Uholdbart med ufaglærte til spesialundervisning*. Artikkel 17.01.2011. Hentet fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Spesialundervisning/--Uholdbart-med-ufaglarte-til-spesialundervisning/>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskole for alle*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2003:16. Oslo: Departementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30, (2003-2004). Oslo: Departementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Jan-Birger Johansen  
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland  
Postboks 1490  
8049 BODØ

Vår dato: 21.10.2014

Vår ref: 39942 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39942</i>	<i>Kvalitet på spesialundervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan-Birger Johansen</i>
<i>Student</i>	<i>Odd-Lenard Thomassen</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Odd-Lenard Thomassen [odd.lenard.thomassen@hotmail.no](mailto:odd.lenard.thomassen@hotmail.no)

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 39942

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Ombudet forstår at det legges opp til at rektorene ikke skal uttale seg om identifiserbare enkeltelever, jf. telefonsamtale med prosjektleder av 14.10.14. Det anbefales at prosjektleder minner utvalget om dette, i forkant av hvert intervju.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Nordland sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.12.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

## **Kvalitet på spesialundervisning**

**Hvordan sikres kvaliteten på opplæringen til elever som mottar spesialundervisning etter enkelt vedtak, på mellomtrinnet, i fagene norsk og matematikk, ved 2 utvalgte skoler i Troms fylke?**

### **Bakgrunn og hensikt**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie for å fortelle om dine erfaringer rundt temaet kvalitet på spesialundervisning. Hensikten med studien er å få kunnskap om erfaringer i fagfeltet. Hva du er opptatt av og har erfaring med innen feltet, er da viktig. Deltakere i studien min er rektorer ved barne- og ungdomsskoler i Sør-Troms. Studien inngår i min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Nordland.

Hovedveileder for prosjektet er Jan-Birger Johansen v/Universitet i Nordland.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg vil gjennomføre et intervju med deg, intervjuet tar om lag 30-45 minutter. Spørsmålene vil omhandle kvalitet på spesialundervisning og faktorer som kan være aktuelle rundt dette. Vår samtale blir tatt opp på lydopptaker

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle data som jeg samler inn skal brukes i oppgaven min, og kun der. Jeg blir å bruke lydopptak under intervjuene som kun skal brukes som støtte for meg når jeg skal analysere intervjuene. Lydopptakene vil bli gjennomgått av meg og min veileder, som har taushetsplikt. Alle opptak og utskrevne intervju vil bli slettet/makulert når jeg er ferdig med oppgaven min 01.12.2014.

Alle eventuelle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil forholde meg til de lover og regler som gjelder for oppbevaring og makulering av data materiale

Det vil ikke være mulig å identifisere deg, skolen, ansatte eller elever i undersøkelsen eller i resultatene av studien, om disse publiseres.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

**Odd-Lenard Thomassen, tlf 41237626 eller mail [odd.lenard.thomassen@hotmail.no](mailto:odd.lenard.thomassen@hotmail.no)**

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

# Samtykke til deltakelse i studien

## Kvalitet på spesialundervisning

*Hvordan sikres kvaliteten på opplæringen til elever som mottar spesialundervisning etter enkelt vedtak, på mellomtrinnet, i fagene norsk og matematikk, ved 2 utvalgte skoler i Troms fylke?*

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

---

(Signert prosjektdeltaker, sted, dato)

*Jeg samtykker til å delta i intervju*

---

Kontaktadresse

---

Mobilnr

e-post

# Intervjuguide

Oppgaven gjelder for elever som mottar spesialundervisning, i fagene norsk og matematikk, på mellomtrinnet, etter enkelt vedtak

Hvor mange elever innbefatter dette?

Gutter?

Jenter?

1. Hvordan er saksgangen for skolen/kommunen når det gjelder elever som evt skal motta spesialundervisning?  
PPt-sakkyndig vurdering-enkeltvedtak-IOP.

Hvor i denne prosessen involveres foreldrene? Og evt på hvilken måte?

2. Har alle Sakkyndig vurdering? Enkelt vedtak?
3. Hvem har IOP?
4. Hva står i IOP'ene? Mål for opplæring?, Timetall? Hvem som skal utføre undervisningen? Annet?
5. Bruker dere IOP'ene som et arbeidsredskap eller er det bare et dokument som blir liggende i en skuff?
6. Hvordan måles/evalueres disse elevene? Utifra målene i iop'en (at denne brukes som arbeidsredskap)?, nasjonale prøver?, annen kartlegging?
7. Hvordan sikrer dere brukervedvirkning, med hovedvekt på foreldredervedvirkning? Og på hvilken måte? Hva med elevene?  
Hvor mye involveres foreldrene i utformingen av opplegget rundt barnet?  
Er f.eks alle IOP' ene lest og undertegnet av foreldrene?
8. På hvilken måte er foreldrene med på evalueringer underveis,  
Foreldremøter, foreldresamtaler, utviklingssamtaler, halvårsrapporter, ansvarsgruppemøter, andre møter?  
hvor ofte?, etter hvert år? 2 ganger pr år?
9. Sendes halvårsrapportene til foreldrene?
10. Møter foresatte spesiallærer for samtaler, eller er det kontaktlærer som har disse samtalene?
11. Hvem utfører spesialundervisningen? kontaktlærer?, annen lærer, spesiallærer?, assistenter i midlertidig stilling (kvalifisert personal uten???)
12. Hvordan er kompetansen på området spesialundervisning på disse?
13. Brukes det mye assistenter?
  - a. Ders. ja på hvilken måte, og hvorfor?



- b. Ders. den som utfører spesialundervisningen er borte, settes det inn vikarer? Med hvilken kompetanse da?
  - c. Ders timer avsatt til spesialundervisning blir borte av andre årsaker (eks skolekonsert) gis disse tilbake til eleven igjen?
  - d. Hvor foregår spesialundervisningen?, klasserom, grupperom, andre?
  - e. Dersom sammen med klassen, med assistent?, liten gruppe utenfor klassen, med hvem?, alene på grupperom, med hvem ”lærer”?
  - f. Ders assistent brukes, får denne da veiledning, hvor ofte?, og av hvem?
14. Tidlig innsats? Hvilket forhold har skolen/du rundt dette temaet? Hvor viktig er det, og på hvilken måte fokuserer skolen på det?  
Synes du at det er en ”Vente og se innstilling” til temaet eller?
15. Er det noe du ønsker å føye til?