

Individuelle opplæringsplaner og inkludering.

En dokumentanalyse av individuelle opplæringsplaner.

Elise Heldal

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk
NLA Høgskolen
2012

Sammendrag

Navn: Elise Heldal

Adresse: Gamsevegen 30, 5265 Ytre Arna

Innleveringssemester: Sommer 2012

Fagområde: Master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

Målet om en inkluderende skole står sterkt i dag, og til tross for politiske målsetninger om å redusere behovet for spesialundervisning, viser undersøkelser en markant økning i spesialundervisning under Kunnskapløftet. For de elever som får innvilget rett til spesialundervisning, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan. Denne skal vise mål og innhold for opplæringen, samt hvordan denne skal drives. Jeg har i denne sammenheng vært interessert i å se hvordan målet om inkludering kommer til uttrykk i slike individuelle opplæringsplaner. Jeg har avgrenset problemstillingen til å gjelde elever som er diagnostisert med en ADHD. Fordi dette er en sterkt voksende vanskegruppe i skolen, og er den gruppen som i størst grad mottar spesialundervisning i forhold til andre vanskegrupper, ser jeg dette som et interessant og aktuelt fokus.

Jeg har brukt en operasjonalisering knyttet til inkluderingsbegrepet som går på tre områder; å øke fellesskapet, å øke deltakelsen og å demokratiseringen. For å besvare problemstillingen med utgangspunkt i denne operasjonaliseringen, har jeg tatt i bruk dokumentanalyse av IOP-er og spørreskjema til foresatte. Knyttet til det å øke fellesskapet og å øke deltakelsen, har IOP-ene vært i fokus. For å få svar på spørsmålet vedrørende å øke demokratiseringen, har også spørreskjema til foresatte vært nødvendig.

Tolkningen av materialet viser at planene på mange måter uttrykker inkluderende elementer knyttet til den operasjonaliseringen jeg har gjort. Samtidig finner jeg både (1) mangelfulle opplysninger som gjør en viktig del av vurderingen vanskelig, og (2) noen faktorer som viser muligheter for forbedringer i forhold til målet om inkludering. Funn i spørreskjema viser utelukkende positive svar i forhold til foresattes opplevelse av å bli hørt og tatt med i arbeidet med utarbeidelsen av sine barns IOP-er. Avslutningsvis kommer jeg med et innspill om videreutvikling av mal for individuell opplæringsplan.

Forord

Det å skrive denne masteroppgaven har vært lærerikt og spennende, men også krevende og til tider ganske ensomt. Jeg er glad jeg nå er ferdig!

Jeg vil rette en stor takk til de foresatte som har latt meg få innsyn i deres barns IOP og for å ha svart på mine spørsmål, samt skolene som tok seg arbeidet med å gå videre med min forespørsel.

Jeg vil takke lærere og medstudenter på NLA for alle de gode og viktige diskusjonene vi har hatt gjennom studiet. Jeg vil takke min veileder Jostein Sæther for konstruktive tilbakemeldinger underveis i skrivingen. Jeg vil også takke min flotte familie som har støttet meg i arbeidet. Kjøkkenbord, vinduskarmer og høyttalere skal nå bli noen bøker lettere.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2 Avgrensning og problemstilling	10
2.0 Teori	11
2.1 Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk	11
2.1.1 Ulike perspektiv i spesialpedagogikken	12
2.1.2 Funksjonshemming	13
2.1.3 Spesialpedagogikkens utvikling i Norge	15
2.2 Inkludering som mål.....	16
2.2.1 Inkludering- fra ideal til praktisk arbeid.....	19
2.3 Individuelle opplæringsplaner- definisjon og lovverk	19
2.3.1 Saksgang	21
2.3.2 Innhold i IOP	25
2.3.3 Forskning om individuelle opplæringsplaner	27
2.4 ADHD	28
3.0 Metode	31
3.1 Innledning	31
3.2 Metodologi	31
3.2.1 Hermeneutisk tilnærming til teksten.....	32
3.3 Metodekonkretisering.....	34
3.3.1 Dokumentanalyse	36
3.3.2 Hvorfor dokumentanalyse av individuelle opplæringsplaner?	38
3.3.3 Spørreskjema	39
3.4 Forskningsetikk.....	41
3.5 Utvalg.....	43
3.6 Praktisk gjennomføring av prosjektet	43
3.7 Fremgangsmåte i tolkningen av dokumentene IOP og spørreskjema.....	45
3.8 Forskningens troverdighet: validitet og reliabilitet.....	46
4. Presentasjon og tolkning av datamateriale	49
4.1 De enkelte IOP-ene	51
IOP 1.....	51
IOP 2.....	54
IOP 3.....	55
IOP 4.....	58
IOP 5.....	61
IOP 6.....	63
4.2 Oppsummering av det presenterte materialet, IOP-ene sett samlet.....	66
4.3 Presentasjon av funn og tolkninger i spørreskjema, under kategorien å øke demokratiseringen	66
5.0 Drøfting	69
5.1 Kategorien ”å øke fellesskapet”	69
5.1.1 Beskrivelser og målsetninger.....	69
5.1.2 Omfang og organisering av spesialundervisningen	71
5.2 Kategorien ”å øke deltakelsen”	73
5.2.1 Styrker og interesser	73
5.2.2 Tilrettelegging i forhold til vanskene.....	74
5.3 Kategorien ”å øke demokratiseringen”.....	76
5.4 Elevens styrker, vansker og interesser- hva med skolens styrker, vansker og interesser?	77
5.5 Innspill til videreutvikling av mal	79
6.0 Avslutning	81

Litteratur.....	83
Vedlegg nr. 1	87
Vedlegg nr. 2	88
Vedlegg nr. 3	89
Vedlegg nr. 4	90

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom studier, praksis og jobberfaring har jeg fattet interesse for hvordan man som fagpersoner både i skole og hjelpeapparat tolker elevens situasjon i skolen- og videre hvordan man tenker å legge til rette for en god opplæring. Forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk blir interessant når en snakker om den inkluderende skolen- en skole som har som mål å skulle favne mangfoldet og tilby en opplæring som gir alle mulighet til læring, mestring og utvikling i et felleskap.

Det har skjedd en markant økning i bruken av spesialundervisning- en økning både innenfor den generelle opplæringen, og av segregerte tilbud under Kunnskapsløftet (Nordahl og Haustätter, 2009), til tross for den politiske målsetningen om å redusere behovet for spesialundervisning. Med andre ord: skolepolitiske visjoner om å skulle romme mangfoldet av elever ser ut til å ligge fjernt fra virkeligheten.

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) er en psykiatrisk diagnose som på 2000-tallet har hatt en eksplosiv utbredelse både her i Norge, og internasjonalt. Diagnosen er heftig debattert, og kritiske røster mener det skjer en overdiagnostisering på bakgrunn av de opplevde atferdsvanskene, og som kan føre til usynliggjøring av andre forklaringsmodeller. Uavhengig av hvordan man ser dette, viser undersøkelser at elever med ADHD er den vanskegruppen i skolen som trives minst i skolen, ligger langt etter andre elever både faglig og sosialt og mottar mest spesialundervisning (Ibid). Parallelt ser man nye måter å organisere skolen på, både med tanke på den fysiske utformingen ved såkalte baseskoler, samt større fokus på læringsstrategier og ansvar for egen læring. Slik finner jeg ADHD-problematikken interessant og svært aktuell.

1.2 Avgrensning og problemstilling

De elever som har fått innvilget retten til spesialundervisning, skal ha en individuell opplæringsplan (IOP). Denne skal utarbeides med det formål å kvalitetssikre opplæringen til den enkelte.

En IOP er et produkt av en vurdering hvor man har kommet til at det *er* behov for spesialundervisning- eleven har ikke eller kan ikke få tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Samtidig ligger målet om inkludering over det hele- og gjør forholdet mellom disse interessant.

På bakgrunn av tema har jeg kommet til en avgrensning som retter seg mot individuelle opplæringsplaner. Jeg har kommet til følgende problemstilling:

Hvordan kommer målet om inkludering til uttrykk i individuelle opplæringsplaner tilhørende elever diagnostisert med ADHD?

I konkretiseringen av inkluderingsbegrepet har jeg tatt i bruk Peder Haugs operasjonalisering (2003) som går på fire områder: - å øke fellesskapet, å øke deltakelsen, å øke demokratiseringen og å øke utbyttet. I forhold til mitt datamateriale som er teksten i IOP-ene samt spørreskjema til foresatte, har jeg forholdt meg til de tre første områdene:

- å øke fellesskapet
- å øke deltakelsen
- å øke demokratiseringen.

Disse 3 områdene er utgangspunkt for tolkningen av IOP-ene og spørreskjemaene i kapittel 4. I kapittel 5 vil jeg drive tilbake til mitt teorigrunnlag, hvor disse kategoriene og annen relevant teori blir tatt opp. Da nye problemstillinger kommer til underveis i tolkningsarbeidet, vil det på noen punkt tatt inn ny teori i drøftingskapittelet.

2.0 Teori

2.1 Spesialpedagogikk og allmennpedagogikk

Det har skjedd en utvikling i synet på hva spesialpedagogikk er, og min problemstilling hører slik med i en større sammenheng. Jeg vil derfor begynne så generelt som å gå inn på begrepene spesial- og allmennpedagogikk.

Begrepet spesialpedagogikk skiller seg fra begrepet allmennpedagogikk ved at det viser til noe som defineres som spesielt; noe utover og annerledes enn det vanlige, det allmenne. Der pedagogikken eller allmennpedagogikken defineres som oppdragelse og undervisning generelt, har spesialpedagogikken en mer snever målgruppe; her dreier det seg om oppdragelse og undervisning i forhold til mennesker som man tradisjonelt har oppfattet å ha lærevansker eller funksjonshemninger (Morken, 2006:159; Haug 1995:13).

Solveig Reindal påpeker en endring i forståelsen av spesialpedagogikkens rolle når hun viser til den endrede ordlyden i Tangens definisjon i boka *Spesialpedagogikk*. Den første definisjonen lyder som følger: ”Spesialpedagogikkens overordnede mål er å bidra til livskvalitet, læring og personlig utvikling for funksjonshemmede barn, unge, voksne og eldre. Funksjonshemmedes behov, rettigheter og muligheter er spesialpedagogikkens legitimasjonsgrunnlag.” (Tangen, 2001 i: Reindal, 2007:10) I den fjerde utgaven ser vi endringen: ”Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse” (Tangen, 2008: 17).

Her ser vi hvordan den nye ordlyden viser til en større bredde i synet på problemene som oppstår. Fra å ha en noe uproblematisk beskrivelse av ”funksjonshemmede barn, unge og voksne” der vanskene kan tolkes som noe grunnleggende tilhørende individet, gir den nye ordlyden inntrykk av en forståelse av vanskene i et mer kontekstuellt perspektiv. I den reviderte utgaven er det ikke lenger bare snakk om individets vansker; det trekkes frem menneskers *møte* med vansker og barrierer. Dette viser en noe annen forståelse av årsakene til problemene som oppstår, og kan her tydes å bli forstått som mer sammensatte og mer kontekstuellt betinget enn det en tidligere har hatt tradisjon for å se. Denne

definisjonsendringen til tross; mye av det spesialpedagogiske arbeidet som foregår i dag viser seg å fortsette i gamle spor, med manglende problematisering av begreper som ”funksjonshemmede barn, unge, voksne og eldre”.

2.1.1 Ulike perspektiv i spesialpedagogikken

Haustätter presenterer tre ulike perspektiver eller programmer for spesialpedagogisk fokus som innebærer ulike måter å handle og tenke på (Haustätter 2007:18). *Det patologiske programmet* er det mest kjente og tradisjonelle perspektivet innen spesialpedagogikken. Her ligger det et individsentrert fokus, hvor man ser at mennesker med ulike patologiske problemer ikke klarer å få et tilfredsstillende utbytte av den generelle undervisningssituasjonen, som følge av dette individuelle problemet. Menneskelig atferd blir forstått ut fra biologiske og psykologiske aspekter. De som lærer mindre eller senere enn normalen, og har en avvikende atferd, trenger spesialpedagogisk hjelp. Denne hjelpen skal bidra til å fjerne eller dempe problemene som tilhører disse elevene. Hjelpen består ofte i metoder utviklet gjennom forskning på de ulike diagnosegruppene som man opererer med.

Det organisatoriske programmet ser på menneskelige problemer og funksjonshemninger på en annen måte. Her ser man problemene som en reaksjon på organisatoriske løsninger i samfunnet (Skritic 1991, i Haustätter 2007:20). Dersom elever ikke forholder seg til de organisatoriske reglene som foreligger, oppstår det vi kaller for atferdsproblemer. De organisatoriske strukturene varierer fra en setting til en annen, og kan føre til at en elev kan sies å ha et atferdsproblem i en type situasjon, mens være velfungerende i en annen. (Ibid: 20). Mens det patologiske programmet her ville ha kommet med segregerende løsninger som å trekke ut eleven i situasjonene der problemene oppsto, vil det organisatoriske programmet forsøke å finne andre løsninger. Det er systemendringer som må til, i dette tilfellet må det gjøres noe med de organisatoriske strukturene som gjør at problemene oppstår. Dette programmet ser også på hvordan den fysiske utformingen skaper funksjonshemninger for noen, for eksempel for rullestolbrukere. Målet her vil være å utforme miljøet på en slik måte at alle kan ta bruk av det, og ikke konstruere spesielle ordninger for noen få, slik som spesielle toalett. Selv om oppføring av egne toalett vil gjøre det enklere for rullestolbrukere, vil dette samtidig opprettholde et tydelig skille mellom normal/ ikke normal, og kunne virke stigmatiserende.

Det sosiale programmet retter seg mot de mer generelle sosiale prosessene og strukturene for å sette fokus på hvordan noen mennesker blir marginalisert. Funksjonshemming blir her forstått som et produkt av måten vi forstår samfunnet på (Oliver 1991 og 1996, i Haustätter 2007:21). Slik er ingen i seg selv funksjonshemming, men det er samfunnet som legger begrensninger for manges muligheter for utvikling og vekst. Mål i dette programmet vil være å gi alternative måter å tenke og handle på slik at man unngår ekskluderende løsninger. Disse ulike perspektivene innenfor spesialpedagogikken er også fokus i Haustätters doktorgradsavhandling fra 2011, selv om de overordnede begrepene han her bruker er *traditionalism/ inclusionism* (Haustätter, 2011:5).

2.1.2 Funksjonshemming

Solveig Reindal tar for seg selve funksjonshemmingsbegrepet. Her viser hun til ulike forståelser av funksjonshemming, og hvordan disse forståelsene leder til ulike måter å angripe spesialpedagogiske utfordringer.

Den medisinske modellen ser biologiske, fysiologiske eller genetiske tilstander i individet som årsak til funksjonshemming (Reindal 2007:35). Problemer som oppstår vil slik direkte tilskrives selve funksjonsnedsettelsen. Det sees her en klar årsakssammenheng mellom funksjonsnedsettelsen og den opplevde funksjonshemmingen. Sosiale problemer omkring funksjonshemming blir lite fokusert. Forskning viser at spesialpedagogikken både nasjonalt og internasjonalt har vært influert av en slik forståelse av funksjonshemming.

Den sosiale modellen vil derimot se funksjonshemming som samfunnsskapt barrierer. Vanskeligheter som går utover det som angår det personlige plan; som smerter og begrensninger ved funksjonsnedsettelsen alene, sees utelukkende som diskriminering og fordommer (Ibid: 39). Den sosiale modellen ser i motsetning til den medisinske modellen at det ikke er en kausal sammenheng mellom funksjonsevne og funksjonshemming.

Reindal fremlegger den *sosial-relasjonelle modellen* som en alternativ forståelse av funksjonshemming som utgangspunkt for spesialpedagogikken. Selve

funksjonshemmingsbegrepet blir nyansert i forhold til de to andre modellene; den medisinske og den sosiale. Denne modellen gir mulighet for å skille mellom vanskeligheter som springer ut av opplevde personlige begrensninger av funksjonsnedsettelsen i det sosiale rom, og vanskeligheter som oppstår ut fra påførte sosiale restriksjoner (Ibid: 48). Modellen gjør denne identifikasjonen mulig, fordi den i motsetning til den sosiale modellen også ser at funksjonsnedsettelsen i seg selv vil føre til begrensninger i det sosiale rom. De sosiale barrierene er derimot noe *annet* og *mer enn* bare effekten av funksjonsnedsettelsen i det sosiale rom (Ibid: 49). Det kan være snakk om både fysiske og mindre åpenlyse, sosiale restriksjoner som kan gjøres noe med ved bevisstgjøring og handling fra samfunnets side.

Som følge av denne forståelsen vil man kunne ta i bruk kompensatoriske løsninger på bakgrunn av funksjonsnedsettelsen, uten å måtte bli kritisert for å se funksjonshemming som et individuelt problem (Ibid:52). Ved å ha den sosialrelasjonelle modellen som grunnlag for forståelsen, mener Kirkebæk at man bedre kan snakke om inkluderende og ekskluderende prosesser (Kirkebæk, 2010: 18).

Hva som karakteriseres som spesialpedagogiske anliggender, avhenger i mange tilfeller øyet som ser. Det handler om holdninger til normalitet; hvor snevert skal vi sette grensene for hva som kommer inn under det menneskelige normale og hva defineres utenfor? Historien viser hvordan ulike diagnoser og begreper har kommet og gått, og spørsmål om hvem spesialpedagogikken er til for, og hva den har som mål å gjøre, har variert både i tid og sted.

Spesialpedagogikkens oppgaver slik de blir forstått i Befrings *Spesialpedagogikk* har sitt grunnlag i samfunnspolitiske mål som likeverd, inkludering, deltaking og demokrati (Befring og Tangen, 2008:17). Dette er målsetninger som ikke alltid har vært gjeldende i norsk skolesammenheng, men kanskje mer interessant er hvordan det i lang tid har vært ulike oppfatninger om hva disse samfunnspolitiske målene skal innebære. Jeg vil kort gå inn på fagets historiske utvikling i Norge.

2.1.3 Spesialpedagogikkens utvikling i Norge

Askildt og Johnsen beskriver spesialpedagogikken som et ungt fag med lange røtter (Askildt og Johnsen, 2008:74). Selv om målsetningen om en skole for alle allerede kom i ”Forordning av 1739”, var dette likevel langt fra praksis på denne tiden. Det var lite fokus på individuelle forutsetninger ved læring, og mange barn og unge med ulike lærevansker ble ekskluderte fra opplæringen i den betydning at de ikke fikk den spesialpedagogiske hjelp de hadde behov for. Denne fasen kaller Dalen for *utgangsposisjonen* i utviklingen av spesialpedagogiske tiltak (Dalen, 2006:55), en tid hvor der verken fantes rammer, ressurser eller målsetninger for denne typen undervisning. Ved landsskoleloven av 1860 ble retten til skolegang innskrenket for mange barn, der det ble slått fast at enkelte barn kunne ved særegne omstendigheter tas ut av undervisningen. Videre, ved folkeskolelovene av 1889, ble det bestemt at funksjonshemmede, syke og barn med atferdsvansker som hadde vansker med å følge undervisningen, skulle gå ut av den ordinære skolen (Askildt og Johnsen, 2008:76). Ved Abnormskoleloven av 1881 ble det opprettet særskilte skoler for blinde, døve og åndssvake. Selv om der fantes ulike lover knyttet til spesialundervisning og tiltak for funksjonshemmede, ble ikke samfunnets forpliktelser overfor disse menneskene tatt på alvor (Dalen, 2006:37). I 1950-årene ble det en mer optimistisk tro på funksjonshemmedes læringsmuligheter. Mennesker med særskilte behov skulle få et opplæringstilbud, og det ble satset på utdanning av spesiallærere. Men dette tilbudet skulle ikke gis innen den vanlige undervisningen; segregerende tiltak ble ansett som det beste å gi disse elevene. Dalen kaller denne tiden som segregasjonsfasen (Ibid: 54). Spesialskoleloven av 1951 ble en felles lov som regulerte opplæring for alle funksjonshemmede. Først på 60-tallet, da dårlige forhold til mange av disse elevene ble kjent, og utredninger viste at det var behov for ytterligere tusener av undervisningsplasser i spesialskolene, kom diskusjonen om ikke den ordinære skolen burde være løsningen for for de funksjonshemmede (ibid). Blomutvalgets *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* (1970) førte til en integrering av Spesialskoleloven i Grunnskoleloven i 1975; grunnskolens generelle målsetninger skulle nå gjelde for alle barn og elevene skulle sokne til sin lokale skole. Denne loven ble også kalt ”integreringsloven” (NOU:1995:18.2.1). Grunnskoleloven presiserte at alle elever hadde rett på opplæring, i samsvar med med evner og forutsetninger, og alle skulle omfattes i det allminnelige skolesystemet.

På 90-tallet ble tilpasset opplæring et nøkkelbegrep, og i Opplæringsloven av 1998 heter det: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringsloven 1998, §1-3). Denne lovformuleringen er tydelig på at fokuset nå rettes mot skolen; for å nå målet om en skole for alle, hvor skolen er åpen for mangfoldet i elevgruppen, må skolen tilpasses elevene. Dette handler om variasjon av både innhold, arbeidsmåter, læremidler, organisering og intensitet i opplæringen (St.m 16 “..og ingen sto igjen, 2007:76). Begrepet “tilpasset opplæring” problematiseres imidlertid av flere. Bachmann og Haug viser i *Forskning om tilpasset opplæring* hvordan faglitteraturen skiller mellom en smal og en vid forståelse (2006:7). Den smale forståelsen ser tilpasning som konkrete tiltak og metoder som iverksettes og kan registreres. Disse tiltakene blir ofte satt i gang i tilknytning til enkelte elever for å gi dem en god opplæring. Den vide forståelsen av tilpasset opplæring ser begrepet mer som en ideologi eller som en pedagogisk plattform, hvor skolen har en mer overordnet strategi, hvor utgangspunktet er å gi en så god opplæring som mulig til alle (ibid:7).

2.2 Inkludering som mål

Målet om en *inkluderende* skole står sterkt i dag. Dette inkluderingsbegrepet har en forankring i enhetsskoleprinsippet som handler om målet om en felles skole for alle, der alle skal ha et likeverdig opplæringstilbud uavhengig av læreforutsetninger, sosial bakgrunn, kjønn og bosted (Nordahl og Overland 1997:15). I Stortingsmeldingen *Kultur for læring* står det: ”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” (St.meld. nr. 30, 2003-2004).

Inkluderingsbegrepet ble introdusert i den norske skolen i L97, med en forståelse hentet fra Salamancaerklæringen. Her uttrykkes det blant annet:

” We believe and proclaim that .. every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs... Education systems should be designed and educational programmes implemented so to take into account the wide diversity of these characteristics and needs.” (UNESCO, 1994: VIII).

Her fremstår mangfoldet som noe som både må erkjennes og noe som må verdsettes; formålet er at man skal trives i mangfoldet, og se dette mangfoldet som en berikelse mer enn et problem. Skolen må dermed kunne romme mangfoldet av elever; elever som har ulike evner, behov og interesser. Skolen må med andre ord være relevant for alle, ikke bare for den jevne elev som innehar den korrekte bakgrunn.

De fleste land fremstår som opptatte og enige om prinsippet om inkluderende opplæring. Et problem Florian Kiuppis finner i sin analyse av en rekke nasjonale rapporter, er imidlertid en stor variasjon i forståelsen av begrepet. "Inclusive education" som begrep blir hyppig brukt i dialogen mellom skolepolitikere, men i den videre utviklingen av hvordan dette faktisk skal gå til på nasjonalt plan, ser Kiuppis at de ulike land opererer ulikt; blant annet på bakgrunn av tradisjoner og sosio-historiske rammer (Kiuppis, 2011: 95). Han ser flere årsaker til spekteret av tolkninger: dårlig oversettelse av de offisielle UNESCO-dokumentene, en manglende klarhet i hvem inkluderende opplæring er tenkt å omfatte, og ulike oppfatninger av hvordan denne opplæringen best kan organiseres. Mens UNESCO fremhever mangfoldet i en felles skole for alle, finnes det land som argumenterer for segregerende skoleformer og hevder at dette er i tråd med en inkluderende praksis, fordi dette vil medføre at ingen vil miste retten til skolegang. Dette viser hvordan et ideal man i utgangspunktet sies å enes om, kan få vidt forskjellig utfall i praksis.

Ulike oppfatninger av hvem inkludering angår, er en problemstilling flere trekker frem. Kiuppis` analyse viser at mange av medlemslandene knytter inkluderende opplæring direkte til en gruppe elever; de med spesielle behov. Slik fremstår dette ikke i samsvar med UNESCOs definisjon om "education for all", men heller en fokusering på spesielle programmer og tjenester for enkeltgrupper. Kiuppis stiller spørsmålet om hvordan man ved å "blinke ut" spesielle grupper kan inkludere dem uten å samtidig ekskludere dem (ibid:97). Bachmann og Haug ser også på dette som problematisk; at inkluderingsbegrepet er noe som viser seg i praksis å "tilhøre" spesialpedagogikken (Bachmann og Haug, 2006: 99).

Slik kan en også se denne undersøkelsen som en "mistolkning" av inkluderingsbegrepet; ved at jeg ser etter inkludering i forhold til elever med en diagnose, snevrer jeg inn begrepet til å gjelde de elevene som ikke karakteriseres som normalelever. Jeg mener dette ikke nødvendigvis stemmer. Forhold som gjelder inkluderende prosesser vil komme opp helt naturlig når det viser seg at det motsatte; altså ekskluderende prosesser forekommer. Nå er det

en gang sånn at retten til spesialundervisning ennå foreligger, og mange barn har fått innvilget rett til spesialundervisning på bakgrunn av en vurdering av deres manglende utbytte av den ordinære undervisningen. Dermed kommer disse elevenes automatisk inn i et spesialpedagogisk område. Det vil ikke dermed bety at jeg ikke ser at inkludering er et spørsmål som gjelder *alle* elever, og som i aller høyeste grad er et hele skolens anliggende, ikke bare et spesialpedagogisk ansvar. Jeg mener man allikevel må kunne få diskutere slike anliggender i også konkrete saker og med konkrete elever; spesielt hvor det viser seg at noen grupper mer systematisk enn andre blir utsatt for mer segregering og møter en skole som er mindre tilpasset og relevant. Hvordan skal en kunne gjøre skolen bedre, mer inkluderende for alle, dersom man ikke kan ha som grunnlag at for noen er ikke, eller har ikke skolen vært inkluderende?

Tradisjonelt har allmennpedagogikken enkelt sagt omhandlet ”normaleleven”, mens spesialpedagogikken har tatt hånd om de som ikke innfrir de krav skolen setter som standard. Spesialpedagogens fokus har vært på årsaker i individet og igangsetting av individuelle tiltak med mål om å kunne gjøre avstanden mellom forutsetninger og evner hos eleven og krav fra skolen mindre. Inkludering med fokus på mangfoldet i en skole for alle, fordrer noe mer enn denne tankegangen. Dette angår ikke bare spesialpedagogikken, men kanskje aller mest allmennpedagogikken. Markussen m.fl. hevder at Salamancaerklæringens forståelse av inkluderingsbegrepet klart sier at inkludering handler om at det er skolene som skal endres (Markussen, Strømstad, Carlsen, Haustätter og Nordahl, 2007: 19). Med en slik forståelse vil fokus i mye større grad gjelde skolen som organisasjon, og hvorvidt denne er utformet slik at den kan inkludere alle både fysisk, sosialt og pedagogisk (Dalen, 2006:68). Spørsmål vedrørende skolens innhold ved pensum og hvordan en legger til rette for læring, for eksempel arbeidsmåter i skolen, er viktige å ta opp i diskusjoner om inkluderende prosesser i skolen.

Min forståelse av inkluderingsbegrepet handler derfor ikke bare om å hvorvidt man får ta del i fellesskapet eller ei; hvor mye ordinærundervisning kontra spesialundervisning. Man må spørre seg om hva dette fellesskapet samles rundt. Hva er skolen? Hva er det skolen formidler av verdier og hvilke verdier er ikke like verdsatt? For at det skal kunne skje som mange innen inkluderingslitteraturen påpeker; at det er skolen som skal endres, ja da må man jo i utgangspunktet måtte se på *hva* dette fellesskapet dreier seg rundt, og *hvordan* dette innholdet formidles. Når problemer så oppstår, tenker jeg en forutsetning for å drive et inkluderende

arbeid må være nettopp å se problemene i en større sammenheng; i møtet mellom elev og skole skjer det noe, og her må begge sider belyses, ikke bare eleven.

2.2.1 Inkludering- fra ideal til praktisk arbeid

Som jeg har tatt opp, fremstår begrepet inkludering som et utydelig begrep. Wilson mener problemet er at inkludering i for stor grad fremstår som en ideologi, og som da gjør det vanskelig å bearbeide, analysere og forske på det inkluderende området (Hauståtter, 2007:25). Peder Haug tar for seg de mer praktiske sidene ved inkludering, og har kommet med en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet som tar for seg 4 målsetninger til den inkluderende skolen. Denne operasjonaliseringen er kommet frem gjennom analyser av de mest sentrale styringsdokumentene til norsk skole, samt relevant faglitteratur (Bachmann og Haug, 2006:88). De 4 punktene Haug skisserer for den inkluderende skolen er:

- Å øke fellesskapet. Alle barn bør være medlem av en skoleklasse og ta del i det sosiale livet i skolen sammen.
- Å øke deltakelsen. Ekte deltakelse handler om noe mer enn å bare være tilstede, eller en ”onlooker”. Dette involverer to prosesser; skape muligheter for at alle kan være involvert sosialt med andre, og aktivt oppmuntre til en slik involvering.
- Å øke demokratiseringen. Alle stemmer bør bli hørt. Alle elever og deres foresatte bør ha muligheten til å kommentere og påvirke forhold som angår deres skolegang.
- Å øke utbyttet. Alle elever bør ha en opplæring som er til gagn for dem både faglig og sosialt, og legger til rette for et godt læringsutbytte. (Haug, 2003:97, Bacmann og Haug, 2006: 88,89).

2.3 Individuelle opplæringsplaner- definisjon og lovverk

Individuelle opplæringsplaner er planer som utarbeides i skolen for elever som blir vurdert som å ha særskilte behov i skolesammenheng. En individuell opplæringsplan (IOP) skal beskrive opplæringens planlagte innhold, hvor både mål for undervisning og tanker om hvordan denne opplæringen skal gjennomføres, skal beskrives. Nordahl og Overland gir en definisjon på IOP:

En individuell opplæringsplan skal formidle vesentlige trekk og prinsipper ved den enkeltes behov og læreforutsetninger og skal med utgangspunkt i nasjonale mål og bestemmelser inneha en konkret anvisning til opplæring som skal omfatte den totale opplæringssituasjonen slik at opplæringsplanen er åpen for kritisk granskning av andre og mulig å gjennomføre i praksis (Nordahl og Overland, 1997: 73).

I Norge har alle elever rett på tilpasset opplæring, men det knytter seg en særegen rett til individuelt tilpasset opplæring når det er snakk om retten til spesialundervisning. Denne retten er lovfestet i Opplæringsloven av 1998:

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (§5-1)

Arbeidet omkring kartlegging, planlegging og gjennomføring som følger av denne særegne retten til spesialundervisning, skal konkretiseres og skriftliggjøres i en individuell opplæringsplan. Dette er også lovfestet i Opplæringsloven:

”For en elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast”. (Ibid: §5-5).

Mål for opplæringen kan både gjelde de faglige aspektene ved opplæringen, men også andre sosiale målbeskrivelser. I utgangspunktet er det den gjeldende ordinære læreplanen som skal være styrende for målene for opplæringen, også for de som har fått innvilget rett til spesialundervisning. Det finnes allikevel muligheter for å tilpasse og endre mål gjennom denne retten. Fastsatte mål fra den ordinære læreplanen kan slik justeres, fremheves og eventuelt fjernes, avhengig av hva som blir vurdert for å være til beste for den enkelte elev, i henhold til formålsparagrafen §1- 3:

“Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten” (Ibid).

Begrunnelsen for denne særskilte retten ligger i prinsippet om likeverdig opplæring (St.meld. 30, 2003/2004). Her beskrives likeverdigheten i forhold til mangfoldet av elevene i skolen. Elever har ulike forutsetninger og ulike behov, og det vil dermed være nødvendig å gi et differensiert tilbud for slik å gi elevene en likeverdig skolegang. Elever som har rett til spesialundervisning skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig med den opplæringen elever uten denne retten har.

En IOP er et offisielt dokument, som utstedes på vegne av kommunen eller fylkeskommunen, som er den ansvarlige myndighet. En IOP er ikke et offentlig dokument, dette er hjemlet i offentlighetsloven §5a, ”Unntatt fra offentlighet”. Med dette menes det at dokumentet skal være tilgjengelig kun for den det angår, og for de som skal bruke den i undervisningssammenheng (Aarnes, 2008: 55).

I et paraplyprosjekt som omhandler kvalitet i spesialpedagogisk arbeid finner Sven Nilsen i sin undersøkelse at det i skoleåret 1995/96 ble utarbeidet individuelle opplæringsplaner for de aller fleste elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak (1997: 68), selv om dette ikke har vært lovfestet før i Opplæringsloven av 1998. Dette viser at kommunene og skolene har vært godt kjent med arbeidet rundt individuelle opplæringsplaner før selve lovverket var på plass.

Lovfestingen av de individuelle opplæringsplanene kom i 1998. Carl Christian Bachke ser lovfestingen som et behov for kvalitetssikring på bakgrunn av blant annet nedslående rapporter om effekten av spesialundervisningen (Bachke, 2011). En annen hensikt var også at bruken av IOP skulle sikre og bedre kvaliteten på den integrerte undervisningen (Ibid). Gunnar Stangvik ser lovfestingen som en markering av et tidsskifte i arbeid med personer med særskilte behov (Stangvik, 2001:15). Der det tradisjonelt var vanlig å drive organisatorisk utskilling, er målet nå tilpasset opplæring i en skole for alle. Stangvik påpeker at det nå ikke anses tilstrekkelig å organisere tiltak, for så å plassere mennesker i dem. Med dette skjer det et krav om individuell planlegging; det er personen nå som skal stå i fokus og som det skal utarbeides tilpasset plan for. På denne måten kan man nå målet om likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle. Dette fordrer et tverrfaglig samarbeid, og en ferdigstilt IOP skal være et produkt av et helhetlig arbeid på tvers av ulike instanser.

2.3.1 Saksgang

Før arbeidet med å skriftliggjøre en IOP kan bli ferdigstilt, og spesialundervisning kan igangsettes, er det en rekke krav til hvordan prosessen dit skal foregå. Ingen elever skal bli gitt spesialundervisning uten først å ha informert og innhentet foreldresamtykke, sakkyndig vurdering er tilrådet og enkeltvedtak er satt. Utdanning- og forskningsdepartementet skisserer

i sin veileder fra 2004 en prosessorientert arbeidsmodell som gir en oversiktlig fremstilling av dette tverrfaglige arbeidet (2004:51).

Før tilmeldingsfasen; et læringsproblem registreres

I alle tilfeller hvor vedtak om spesialundervisning og utarbeidelse av IOP blir gjort, ligger det til grunn en opplevelse av læringsproblem i forhold til en elev. Disse problemene kan vise seg først i skolealder, men kan også være kjent før skolelivet starter, alt etter hva det gjelder. I forhold til ADHD problematikk, er dette gjerne noe som viser seg i tidlig skolealder, da krav om stillesitting og konsentrasjon øker. Dersom det er lærere som først opplever at en elev er i vansker på skolen, er skolen pliktig til å gå i dialog med foresatte, før eventuelle hjelpeinstanser blir kontaktet. I denne fasen skal skolen selv prøve å kartlegge og vurdere tiltak, for å se om dette bedrer vanskene.

Utrednings- og tilrådningsfasen

Det er Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) som står ansvarlig for å utrede elevens særlige behov og videre komme med tilrådinger til skolen, slik at skolen kan gi et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Slutten av denne fasen ender i en sakkyndig vurdering, som er det sentrale grunnlaget for å fatte et enkeltvedtak. Denne sakkyndige vurderingen skal ta stilling til om det er behov for spesialundervisning, og skal si noe om hva for opplæringstilbud som bør gis (Opplæringsloven §5-3). Den sakkyndige vurderingen skal bygge på undersøkelser i forhold til flere faktorer:

- ”Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet”.

Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (2009)

påpeker at det her er snakk om å kartlegge to sider; både elevens funksjonsnivå, forutsetninger og utviklingsmuligheter, og hvordan opplæringen er tilrettelagt i forhold til eleven (2009: 59). Kjennskap til Kunnskapsløftet blir fremhevet som viktig for å kunne si noe om forventet kompetansenivå hos eleven, og dersom eleven har kompetanse på et lavere nivå enn sine jevn gamle, vil det være nødvendig å se nærmere om elevens læring er tilstrekkelig god under det ordinære tilbudet. Det gis ikke noe mer utdyping i veilederen i forhold til det å undersøke hvordan opplæringen er tilrettelagt i forhold til elevens behov. Det vil imidlertid være naturlig å tro at det vil være nødvendig å gjøre observasjoner i undervisning og annen

skoletid, for å kunne gjøre en kritisk vurdering av dette viktige punktet som går på forholdet mellom betingelser i miljøet, og elevens fungering.

- ”lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen”.

Dette punktet tar for seg faktorer i individet, og går på kartlegging av vansker og behov eleven har knyttet til læring og utvikling. Også under dette punktet trekker Veilederen frem kompetansebegrepet; at det viktig å rette oppmerksomheten mot både sterke og svake sider (ibid: 59). Ulike tester av eleven vil nok være undersøkelsesmåte her. Hva som ligger i ”andre særlige forhold” gir ikke veileder noe utdyping av.

- ”realistiske opplæringsmål for eleven”.

Ut fra den kartleggingen man gjør, skal denne vurderingen si noe om hva som er realistisk i forhold til forventede måloppnåelser for eleven. Opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger, og under Opplæringsloven, §5 gis det åpning for justeringer og evt bortfall av enkelte målformuleringer i læreplanen, for slik å møte elevens evner og forutsetninger.

- ”om man kan hjelpe på de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet”.

Her vil en vurdere om det kan tilpasses og legges til rette for elevens behov på en slik måte at behovet for spesialundervisning faller bort. Altså om man er i stand til å gjøre grep som kan lette på de vanskene en ser eleven er i. Veilederen sier at elevens utbytte av den ordinære opplæringen vil i noen grad avhenge av skolens evne og mulighet til å gi tilpasset undervisning (Ibid:59). Undersøkelsesmåte her vil nok være observasjon i skolen.

- ”Hva slags opplæring som gir et forsvarlig tilbud”.

Dersom en vurderer elevens situasjon som utilstrekkelig innenfor det ordinære opplegget, hva skal det alternative opplegget bestå i? Her presiseres det i at det ikke er snakk om et optimalt tilbud, men et forsvarlig tilbud (ibid:32) Økonomi vil blant annet være en begrensende faktor her.

Disse punktene skal kunne gi et bredt og godt grunnlag for å vurdere hva vanskene er og hva elevens behov er, og slik kunne gi en adekvat tilråding til skolen om behov og eventuelle tiltak. Tidligere undersøkelser viser at sakkyndig vurdering ikke alltid er i tråd med opplæringslovens beskrivelse av hva disse skal inneholde; blant annet konkluderer Felles

nasjonalt tilsyn med at sakkyndige vurderinger ikke er tilstrekkelig klare og entydige (Felles nasjonalt tilsyn, 2007: 4). Fylling og Handegårds rapport "Kompetanse i krysspress?" peker på dilemmaet PP-tjenesten står i når det gjelder individ/ systemorientering. De begrunner den sterke individorienteringen først og fremst fordi dette er nært knyttet til lovens innvilging av individuelle rettigheter (Fylling og Handegård, 2009:157). De ser også at denne individsentreringen kan forklares ut fra PP- tjenestens egne kultur og tradisjon. Som en tredje forklaringsfaktor ser de fra skolens side en sterk vektlegging av læringsproblem som en individuell egenskap- og dermed blir deres bestillinger til PP- tjenesten sterkt preget av dette (ibid: 157).

Vedtaksfasen

Den sakkyndige vurderingen som inneholder både utredning og tilråding sendes kommunen eller fylkeskommunen, hvor nå skolen fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning skal igangsettes, og eventuelt rammer og innhold for denne.

Skolen er allikevel ikke pliktig til å gjennomføre de tiltak den sakkyndige vurderingen tilråder. Opplæringsloven sier her at skolen i så tilfelle må begrunne hvorfor de velger å ikke følge de tilrådingene som ligger i den sakkyndige vurderingen (Oppl.lov §5-3). Når retten til spesialundervisning trer i kraft, er det på bakgrunn av enkeltvedtak fattet av skolen.

Planleggings- og handlingsfasen

Skolen planlegger et tilpasset opplæringstilbud i tråd med de behov utredningen og enkeltvedtaket beskriver. Denne planleggingen konkretiseres i en individuell opplæringsplan. Skolen skal så gi en adekvat opplæring som bygger på innholdet i IOP-en og utredningen som er gjort i den sakkyndige vurderingen. PP- Tjenesten og andre hjelpeinstanser kan også i denne fasen være involvert ved å rådgive i gjennomføringen av opplæringen. Det er viktig å presisere at innholdet i IOP er på intensjonsplan, og sier ikke noe om hva som faktisk skjer i praksis. Dette vil jeg komme tilbake til senere, hvor jeg viser til forskning på dette området.

Vurderingsfasen

Opplæringsloven krever at det hvert halvår skal skrives en skriftlig rapport om hvilken opplæring eleven har fått og om utviklingen til eleven som mottar spesialundervisning (Opplæringsloven §5-5). Denne vurderingen skal også ta stilling til om det skal gjøres

justeringer i det videre arbeidet, dette kan gjelde både innhold, organisering og metoder (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004: 53).

2.3.2 Innhold i IOP

Hva konkret en IOP skal inneholde, finnes det lite retningslinjer for i lovverket.

Opplæringsloven sier: ”Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringa og korleis ho skal drivast” (§5-5). Veileder til opplæringsloven gir en noe lengre beskrivelse av innholdet, men ikke nødvendigvis mer konkret : ”- Ha en enkel form, lett å forstå, relativt lite arbeidskrevende utfylling, ha en logisk oppbygging, viser helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud og gi et godt grunnlag for å evaluere opplæringen” (Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, 2009:81).

Mal

De fleste kommuner og skoler har utarbeidet maler for hvordan en IOP skal se ut, bla. Nilsens undersøkelse fra 1997 viser at 90% av kommunene i et fylke har utarbeidet maler (1997:68). Maler fremheves også som et nødvendig hjelpemiddel av lærere selv (Sjøvoll 1999: 127).

Arne Aarnes trekker frem den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg i sin bok ”IOP i praksis”, når det gjelder planlegging og utforming av IOP. Dette er en modell som tar for seg ulike elementer som må inngå i planlegging og vurdering av pedagogisk arbeid. Disse elementene er elev, mål, rammer, arbeidsmåter, innhold og vurdering. Aarnes sier:

”Å tenke pedagogisk innebærer å analysere læringsfremmende og læringshemmende forhold, forsøke å styrke de fremmende faktorene og svekke de hemmende” (Aarnes 2008: 20). Dette viser at et helhetsperspektiv er en forutsetning for å kunne planlegge, utforme og gjennomføre et godt tilbud til eleven det gjelder. Behovet for en slik relasjonsmodell gjelder i like stor grad i arbeid med IOP som med ordinære læreplaner. Undersøkelser viser desverre at mange IOP-er mangler flere av disse elementære didaktiske kategoriene i sin utforming, og at det er i hovedsak elevbeskrivelser og mål som blir gitt plass i planene (Strømstad, Nes og Skogen 2004:47).

Nordahl og Overland viser til skolens to motsetningsfylte hensikter, som er å skulle bidra til individuell vekst og utvikling på ene siden, samtidig som en skal ha fokus på å fremme kunnskap og verdier som bidrar til deltakelse i fellesskapet (Nordahl og Overland, 1997:109). Ut fra disse to ulike hensyn, skisserer forfatterne en modell for individuell opplæringsplan, der kriterier for overordnede mål for opplæringen står i samsvar med disse motsetningsfylte hensiktene. Målvalgene knyttet til IOP mener de må tas utgangspunkt i både fellesskapets mål og verdier, og ut fra individets evner og forutsetninger (ibid: 111,119).

Her presenteres punktet om deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet under *fellesskapssiden*, og punktet om elevens interesser og erfaringer under *individsiden*. Selv om forfatterne presenterer disse hensynene som noe motstridende, mener jeg spørsmål om inkludering ikke utelukker den individuelle siden. Fordi inkludering handler om noe mer enn å være tilstede, og forutsetter noe mer enn de ytre rammene, så blir den individuelle vekst-hensikten også nødvendig å ta med i forhold til arbeid rettet mot inkludering. Målkriteriet ”elevens interesser” som Nordahl og Overland presenterer under individuell vekst og utvikling, og som et hensyn de anser som motstridende til hensynet om deltakelse i fellesskapet, må da være en *forutsetning* og ikke en motsetning til inkludering og ekte deltakelse.

Disse modellene viser at generelle kriterier for pedagogisk arbeid også må ligge til grunn for individuelt læreplanarbeid. Overordnede mål vi finner i den nasjonale læreplanen og videre skolens og klassens plan må også tas stilling til i planlegging og utforming av de individuelle opplæringsplanene. Viktigheten av samordning av klassens plan og individuell opplæringsplan påpekes også av Nilsen (1997) og Sjøvoll (1999), og sistnevnte sier at ”Samordning må legges til rette for elevens inkludering i klassens arbeid og det sosiale fellesskapet” (Ibid:241).

I en artikkel fra tidsskriftet *Spesialpedagogikk* tar også Sjøvoll opp viktigheten av å knytte arbeidet med IOP til den aktuelle læringssituasjon- og kontekst, som han mener er av ”fundamental betydning”. Kvaliteten på planen avhenger av hvor godt disse ulike elementene spiller sammen (Sjøvoll: 2002: 17).

2.3.3 Forskning om individuelle opplæringsplaner

Hva lovverk krever og fagfolk mener individuelle opplæringsplaner skal inneholde og fungere som, er en ting. Hva forskning viser om bruken av disse planene, er en noe annen.

Nordahl og Hausstatter presenterer i sin rapport *Spesialundervisningens forutsetninger, innsats og resultater* (2009) resultater fra et omfattende datamateriale som omhandler spesialundervisningen i Norge. I forhold til arbeid med IOP-er, viser undersøkelsen her at bruken av IOP som pedagogisk verktøy varierer. Hos en skole er IOP utelukkende brukt som administrativt dokument uten særlig praktisk betydning, mens hos de andre undersøkte skolene følges IOP delvis (Ibid: 138). Kontaktlærere hevder også generelt at planen for spesialundervisningen ofte blir avveket. Dette begynnes med sykdom, andre konkurrerende aktiviteter og omdisponeringer. Dette fører til mange tapte timer, og disse blir sjelden tatt igjen. Her ser vi at intensjonene i planene ofte ikke realiseres i praksis. Dette samsvarer med tidligere forskning. Stangvik ser noe av problemet her som ulikheter i måten problemløsninger blir gjort; i arbeidet med utarbeidelsen med IOP brukes det i stor grad en mål –middel- kjede, mens det vanlige skolearbeidet preges av dag- til dag problemløsning (Stangvik 2001: 34). Individuell planlegging kan slik sees mer som et byråkratisk behov enn et hjelpemiddel i klasserommet.

Også på innholdssiden viser forskning mangel på tilfredsstillende arbeid. I Utdanningsdirektoratets rapport til Kunnskapsdepartementet som omhandler oppfylging av krav om tilpasset opplæring og spesialundervisning, vises det til avvik i 80 av 90 undersøkte kommuner. Blant annet viste rapporten at utarbeidelsen av IOP og halvårsrapporter var mangelfulle. Det ble også hevdet at kompetansen og kapasiteten hos PPT var varierende, og en konsekvens av dette ser rapporten at enkeltvedtakene var formulert så svakt at det er vanskelig å fastslå hvilken individuell rett som er vedtatt (Felles nasjonalt tilsyn, 2007: 5).

Rapporten *Styringsdokumenter og inkludering* er en analyse av ulike plandokumenter i en norsk kommune. Her ble 73 IOP-er analysert med fokus på inkludering. Forfatterne forventet blant annet å finne noe om organiseringen av undervisningen og klargjøring av sammenhengen mellom den ordinære planen og den individuelle opplæringsplanen. Ingen av disse punktene var nevneverdig berørt i planene (Strømstad, Nes og Skogen 2004: 47).

Planene var utarbeidet ved hjelp av en mal. Denne malen fant de var laget ut fra et problem- og behovsperspektiv, og bortsett fra rubrikker for elevbeskrivelser og mål, fant de ingen andre didaktiske kategorier i disse planene. Forskerne retter tydelig kritikk mot malens mangelfulle oppbygging, og er sier at dette er forhold som den undersøkte kommunen bør gjøre noe med.

Jarle Sjøvolls doktorgradsavhandling tar for seg implementering av individuelle opplæringsplaner i norsk skole. Han undersøker blant annet lærernes oppfatninger av ”særskilte behov”. Resultatene viser en overvekt av individorienterte oppfatninger; 65,8% av lærerne så behovene ligge i eleven (Sjøvoll 1999:194). Konsekvensene av dette ser Sjøvoll kan bli at også opplæringen da vil kunne etableres ut fra en individorientert behandlingsmodell. Dette viser hvor viktig det er å være bevisst hvilken forståelse av vanske og behov man legger til grunn for de vurderinger en gjør. Hvordan en forstår elevens situasjon har konsekvenser for hvilke løsninger og tiltak en ser som hensiktsmessige.

2.4 ADHD

ADHD er en betegnelse hentet fra diagnosemanualen DSM-IV, som USA bruker i utredning av diagnoser. AD/HD står for Attention Deficit / Hyperactivity Disorder som oversatt til norsk blir oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitetslidelse. Det har skjedd en eksplosiv økning i antall diagnostiserte barn og voksne de siste årene, og den samme eksplosive økningen ser man i bruken av ADHD medisin. Fra 2003 til 2009 ble bruken av ADHD- medisin firedoblet (Reseptregisteret.no). Bryhn sier det er en stort sett felles enighet om at det er snakk om en biologisk betinget tilstand og som gir en svikt i hjernens kontrollfunksjoner (Bryhn, 2009:13,15). Oppmerksomhet blir beskrevet som en overordnet kognitiv kontrollfunksjon, og det blir her poengtert at det først og fremst er evnen til å opprettholde konsentrasjonen over lengre tid, som er svekket hos en person med AD/HD. Mange vil også ha vansker med den delte oppmerksomheten, som kreves når en skal forholde seg til to eller flere ting som foregår samtidig. Hyperaktivitet og impulsivitet er to andre kjerneområder. Vansker i forhold til impulsiviteten vil ofte gis utslag i problemer med å stoppe opp og tenke før en handler, mens hyperaktiviteten enten kan gi seg utslag i en ytre, grovmotorisk uro eller en mer indre, rastløs uro (Ibid:19).

Til tross for at det fra et nevropsykologisk ståsted sies at det er en felles enighet om at dette er en nevrobiologisk tilstand, og et problem en da utelukkende henviser til individet, finner man kritiske røster fra mange hold som stiller seg spørrende til diagnosens utbredelse og dens årsaksforklaring. Idås og Våpenstad, begge psykologspesialister, mener man må se bredere i utredningen av barn med opplevde problemer med konsentrasjon, oppmerksomhet og impulsivitet. De viser til hvordan denne "tilstanden" ikke lar seg måle objektivt; psykologiske tester måler en prestasjon i en gitt situasjon, og dermed ikke en tilstand. Slik kan man heller ikke skille mellom evne og vilje (Idås og Våpenstad, 2009). Artikkelforfatterne mener også grunnlaget for å si at dette er en arvelig sykdom, ikke er tilstrekkelig godt nok underbygget. De støtter seg til andre forskere (Smith og Kendall) som mener at det er et gjensidig samspill mellom genetiske, nevralt, adferdsmessige og miljømessige faktorer som spiller inn, altså arv og miljø (Ibid).

Willy- Tore Mørch er professor i barn og unges psykiske helse. Han er bekymret over "vår tids bølge", der man i stedet for å gjøre en bred utredning i forhold til barn som viser diverse atferdsvansker, heller sender dem til utredning for ADHD (Bergløff, 2010:33). Han mener overmedisinering av barn med atferdsvansker er blitt et alvorlig problem i Norge. Mørch ledet forskningsprosjektet "De utrolige årene". Her gjennomgikk foreldre og barn praktiske øvelser, videoeksempler, diskusjon og praktiske hjemmeoppgaver. Slik fikk foreldre og barn innsikt i alternative handlingsmønstre som de kunne ta i bruk. Som resultat mistet 42% av barna diagnosen ADHD etter endt program (Ibid:35).

Også fra pedagogisk hold ser man kritisk på utviklingen. Thomas Nordahl bruker systemteori som utgangspunkt for forståelsen av atferdsproblematikk i skolen. Gjennom forskning både han selv (Sørli og Nordahl, 1998; Nordahl mfl, 2005) og andre (Sørli, 2000; Ogden, 2001) viser han hvordan atferdsproblematikk må sees i sammenheng med betingelser i skolen (Nordahl, 2005: 25). Han trekker frem ADHD- diagnosen i sammenheng med *Ross' fundamentale attribusjonsfeil*. Denne attribusjonsfeilen handler om vår måte å se atferd noe utelukkende tilhørende personen som utfører atferden. "Feilen" henspiller hvordan det da legges utilstrekkelig vekt på forholdene og situasjonene atferden utspilles i. Nordahl ser bruken av diagnostiske begrep som ADHD som problematisk, nettopp fordi begrepsbruken i seg selv henviser til en årsaksforklaring; problemene knyttet til atferden (uro, impulsivitet og konsentrasjonsproblemer) sees som et resultat av vansker i individet. Problemene forstås og

forklares da ved en patologisering av elevene (ibid: 23). Ved en slik årsaksforklaring blir dermed løsningen også ofte ensidig individrettet; medisiner og skreddersydde metoder knyttet opp til diagnosen.

En undersøkelse fra Trondheim gir et interessant bidrag til dette perspektivet. Denne viser at sannsynligheten for å bli medisinert for ADHD vil være større dersom en går i en baseskole vs tradisjonell skole. I de tradisjonelle skolene fant en at 2,1 per 1000 elev ble medisinert mot 4,5 per 1000 elever i de åpne baseskolene (Vik, T., Grov, B., Garåsen, H., 2001:2262). Resultatene her kan forklares ulikt; som for eksempel at elevene som sliter vil i baseskolene lettere vil kunne identifiseres og få hjelp. Men de kan også tolkes dit hen at dette grunnleggende er snakk om systemproblemer, og som i stedet for å bli identifisert som nettopp problemer tilhørende systemet, er dette noe en velger å se som vansker i individet- og dermed blir den logiske løsningen å diagnostisere og behandle de som ikke mestrer konsekvensene av en slik organisering.

ADHD- problematikken er stor i dagens skole. ADHD er den vanskegruppen som i størst grad mottar spesialundervisning i den norske skolen i dag; 71 % av elevene som er diagnostisert med ADHD, har fått vedtak om spesialundervisning (Nordahl og Haustatter, 2009:131). Undersøkelser viser også at denne gruppen trives minst i skolen (Ibid.141). De elevene som mottar spesialundervisning trives mindre enn de som ikke mottar denne formen for opplæring. Det kan være flere måter å se disse resultatene, men det gir på mange måter et ganske dystert bilde av situasjonen for veldig mange elever i Norge. Samtidig viser utviklingen at spesialundervisningen organiseres i stadig mer segregerte former (ibid:115), som helt klart får konsekvenser for elevenes muligheter for å delta i sosiale fellesskap.

3.0 Metode

3.1 Innledning

Jeg vil i dette metodekapittelet gjøre rede for og begrunne en rekke metodologiske valg jeg har tatt. Dette vil være gjennomgang av relevante momenter innenfor kvalitativ forskningstradisjon og redegjørelse for de konkrete metodene dokumentanalyse og spørreskjema. Forskningsetikk og praktisk gjennomføring av prosjektet vil bli redegjort for, samt spørsmål om forskningens troverdighet.

3.2 Metodologi

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til dette prosjektet. Denzin og Lincoln definerer kvalitativ forskning som

..a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practises that makes the world visible... qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (Denzin og Lincoln, 2000: 3).

Denne erkjennelsen av at en som forsker er *i* og ikke utenfor den verden man studerer, og den sterke vektleggingen av fortolkning, tydeliggjør nødvendigheten av å være seg bevisst på hvordan resultatene av forskningen blir påvirket av disse forholdene.

Videre påpeker Denzin og Lincoln at kvalitative forskere fokuserer på prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet, mengde, intensitet eller frekvenser (Denzin og Lincoln 2000:8). Jeg er interessert i å se hvordan fenomenet inkludering kan komme til uttrykk i IOP-er. Fordi jeg ikke finner direkte svar på dette i dokumentene, må jeg tolke. Jeg må dypere inn i teksten, og ikke minst konteksten, for å kunne finne spor av dette fenomenet. Dermed blir dette en kvalitativ metode. Som Thagaard sier: ”kvalitative tilnærminger omhandler prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i” (Thagaard 2009:17).

Kvalitative tilnæringer har tradisjonelt blitt forbundet med forskning hvor forholdet mellom de som blir studert og forsker er nært, slik en har ved deltakende observasjon og intervju (Thagaard, 2009: 11). Dokumentanalyse er kanskje ikke den mest utbredte metoden innenfor kvalitativ forskning, og den skiller seg fra intervju og deltakende observasjon ved at det er teksten selv som er kildematerialet, ikke personene. På denne måten mangler denne undersøkelsen den nærhet mellom meg og de elevene som blir redegjort for i de individuelle opplæringsplanene. På den andre siden er det ikke elevene eller pedagogene selv jeg er opptatt av å studere i denne omgang. Det som her er mitt hovedfokus er å se hvorvidt et sosialt fenomen *kommer til uttrykk* i dokumenter tilhørende elever som anses å ha særskilte behov i skolen. Dermed er det dokumentene som er mitt kildemateriale, og ved at det er jeg selv som innhenter og driver arbeidet med å analysere disse, har jeg slik både nærhet og sensitivitet til kildematerialet mitt som kjennetegnes ved kvalitative studier (Grønmo 2004:131).

Det at jeg til dels bruker på forhånd satte operasjonaliseringer av inkluderingsbegrepet, gjør dette tolkningen noe mer strukturert. Jeg vil presisere at selv om jeg forholder meg til Peder Haugs operasjonaliseringer, vil jeg også være fleksibel i mitt møte med teksten i planene. Jeg har vært åpen for at teksten kan gi meg innsikt om ting jeg ikke på forhånd har tenkt på, og jeg håper min analyse bærer preg av en slik sensitivitet og åpenhet.

3.2.1 Hermeneutisk tilnærming til teksten

Fortolkning står sterkt i kvalitativ forskningsarbeid, og jeg vil i denne oppgaven ha en hermeneutisk tilnærming. I motsetning til kvantitative opplegg har man ved kvalitative studier med mindre utvalg muligheten til å gå dypere inn i datamaterialet, for slik å søke mening og sammenheng i mer komplekse fenomener. At jeg vil ha en hermeneutisk tilnærming innebærer flere ting: Bevissthet omkring den *hermeneutiske sirkel* (Alvesson og Sköldberg 2009:116). Den hermeneutiske sirkel handler om å se helheten i lys av delene, og motsatt; forstå delene i lys av helheten. Dette innebærer at hvis jeg skal på en best mulig måte kunne få en forståelse for de individuelle opplæringsplanene som jeg studerer, så må jeg se de i lys av en større helhet. Jeg kan ikke tolke disse dokumentene isolert, uten å ha kjennskap til den konteksten de blir utarbeidet i. Som jeg har redegjort i teoridelen, er nettopp disse

dokumentene et produkt av både lovverk, maloppsett og samarbeid på tvers av ulike nivå i skole og hjelpeapparat.

Hans – Georg Gadamer var mannen som videreutviklet den klassiske hermeneutikken som hadde fokus på den hermeneutiske sirkel. Gadamer mente det ikke var mulig å skille mellom nødvendige og ødeleggende fordommer. Det er ikke mulig å gi en objektiv og uavhengig tolkning av det vi studerer, vi tar i bruk hele vår forforståelse som grunnlag (Hjardemal, 2002:43). Hvordan vi tolker verden, har i stor grad sammenheng med hvem vi er, vår bakgrunn og tidligere kunnskap. Dette vil ikke dermed bety at jeg ikke forsøker å gi en rederlig eller sann tolkning. Den vil imidlertid være avhengig av både hvem jeg er som person og hvilke perspektiv jeg ligger til grunn. Valg av problemstilling vil heller ikke være verdinøytral, vi vil noe med det vi problematiserer. Dette gjelder også i mitt tilfelle. I min oppgave blir det derfor viktig å gjøre rede for både perspektiv og hvilke definisjoner jeg legger til grunn for de ulike teoretiske begrepene. Slik kan jeg vise hvordan jeg møter og forstår mitt datamateriale.

Under arbeidet med dette metodekapittelet har jeg flere ganger stilt meg spørsmålet: Er det mulig å skrive noe bra om hermeneutikk uten å ha en lang cv å henvise til? Jeg har ikke årelang erfaring fra skoleverket og det spesialpedagogiske feltet, og dermed er vanskelig å gi noe utdypende beskrivelse av min praktiske bakgrunn som jeg kan bruke i hermeneutisk forstand. Jeg skal imidlertid forsøke å beskrive noe av min forforståelse. Gjennom min 6-årige utdanning ved NLA har jeg fått tatt del diskusjoner og fått innblikk i litteratur som i stor grad tar opp etiske anliggender i det pedagogiske fagfeltet. Kritisk tenkning omkring eget fagfelt har vært gjennomgående fokus disse årene. Dette har vært med å forme meg som student, og jeg tenker slik at teorien har gitt meg erfaringer som gjør at jeg ser stadig nye sider ved det feltet jeg tar for meg i denne avhandlingen. Ved siden av studier har jeg også de siste tre årene jobbet som vikar i skolen. Både de teoretiske erfaringene, og erfaringer fra jobbsammenheng har gitt meg ny innsikt omkring det jeg studerer. Min tolkning av teksten som formidles i IOP- ene ser jeg dermed står i klar sammenheng med disse ulike erfaringene jeg gjør meg underveis. Dette gjør tolkningsarbeidet vanskeligere, fordi jeg ser hvor lett det kan la seg tolke på ulike måter. Nye tanker, problemstillinger og innfallsvinkler som kommer til meg, gjør at materialet mitt fremstår stadig mer komplekst. Denne utviklingen av innsikt får også praktiske konsekvenser for arbeidet. Det jeg først tenkte var dekkende for problemstillingen, og som jeg da utarbeidet kategoriseringer for, viser seg senere å kanskje

ikke være så dekkende jeg tenkte tidligere. Dermed blir det naturlig i etterkant stille andre viktige og relevante spørsmål til den operasjonaliseringen jeg har gjort, og dette velger jeg å ta inn i drøftingskapittelet.

Det skal sies at jeg i utgangspunktet er kritisk til den tradisjonelle medisinsk- diagnostisk tilnærmingen til spesialpedagogiske utfordringer, og at jeg slik vil et sted med min undersøkelse. Jeg ønsker å sette søkelyset på noe som jeg anser som essensielt i arbeid med mennesker med ulike behov i samfunnet, og ønsker å argumentere for et annet perspektiv. Gjennom min utdanning har jeg fattet stor interesse for grunnlagstenkning omkring hva spesialpedagogikkens rolle er og bør være; hvordan fagfolk tolker elevene og deres situasjon, og hva man på bakgrunn av dette anser som hensiktsmessige tiltak. Men selv om mitt fokus kan sies å ligge innenfor det spesialpedagogiske feltet, tenker jeg det vel så mye er spørsmål som berører allmennpedagogikken. Hva som anses for å være et spesialpedagogisk anliggende, er vel noe som i utgangspunktet har vært oppe til vurdering i allmennpedagogikken. Dermed tenker jeg spesialpedagogiske spørsmål i aller høyeste grad angår allmennpedagogikken, ikke minst når fokuset ligger på mål som inkludering.

3.3 Metodekonkretisering

Valg av metode avhenger av hva man ønsker å undersøke og hva man anser som mest fruktbart i forhold til den spesielle problemstillingen eller tema som vil belyses (Grønmo: 2004:124; Silverman 2006:15). I denne masteravhandlingen har jeg i hovedsak valgt dokumentanalyse som metode. Dette falt naturlig på bakgrunn av at det er de individuelle opplæringsplanene jeg ønsker å studere. Disse er nettopp dokumenter som beskriver planlegging av enkeltelevers opplæring i skolen; en opplæring som i ulik grad fortøner seg annerledes enn ordinærgruppens opplegg. Kjeldstadli påpeker viktigheten av å være bevisst på valg av metode; når en velger noe, så velger man også vekk noe annet (Kjeldstadli 1999: 47). Min metode gir meg en type materiale, en annen metode hadde gitt meg et annet materiale. I mitt tilfelle er datamaterialet en avgrenset tekst skrevet for et annet formål enn denne undersøkelsen. Intervju som metodevalg hadde gitt meg mulighet til å få et tekstlig større materiale, som muligens hadde gitt meg mer relevant stoff som mer direkte går på mitt fokus. Alle metoder har sine muligheter, men også begrensninger. Ettersom det er den

skrevne teksten i elevenes planer jeg er opptatt av, ser jeg i denne sammenheng intervju som noe som ikke helt treffer blink. Jeg kunne godt ha intervjuet lærere om deres tanker og holdninger om inkluderende opplæring, men jeg tenker at jeg da sannsynligvis ville fått andre svar enn de jeg kanskje finner i teksten. Mulighetene jeg ser ved dokumentanalyse av elevplanene er nettopp å se hva disse uttrykker i seg selv; ikke lærernes bevisste tanker om idealet inkludering.

Et karakteristisk trekk ved kvalitativ forskning som blir trukket frem, er hvordan forskere studerer ting i deres naturlige setting. I de mest vanlige kvalitative metodene intervju og deltakende observasjon, er det mennesker en studerer i naturlige situasjoner. Mitt kildemateriale er ikke mennesker, og jeg kan da heller ikke ”interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them” (Denzin og Lincoln, 2000: 3). Jeg er som sagt i denne sammenheng ikke ute etter noens bevisste tanker eller meninger om inkludering, da ville jeg ha valgt intervju som metode. Jeg ønsker å se hvordan inkludering kommer *til uttrykk* i dokumentene. Det er dokumentene som er mitt kildemateriale, og min interesse i denne sammenheng. Det faktum at produktet IOP fremstilles ved påvirkning og utforming fra ulike personer, fag og nivå gjør at teksten heller ikke kan forstås utelukkende som forfatters (pedagogens) egne nedskrevne tanker. Teksten er bundet av en rekke kontekstuelle faktorer. For å få en forståelse av teksten som ligger i disse planene, er dette forhold som er vesentlige å få frem.

Dokumentene jeg studerer, er planer som sier noe på intensjonsnivå- ikke om hva som faktisk skjer i praksis. Planene skrives før den faktiske opplæringen skjer, og det kan være mange ulike grunner til at IOPens innhold ikke samsvarer med realiteten. Jeg kan dermed ikke vurdere eller uttale meg om elevenes faktiske opplæringstilbud; metoden jeg bruker åpner ikke for en slik vurdering. Det jeg derimot får tilgang til her, er det nedskrevne planlagte opplæringstilbudet til elever som ansees å ikke ha tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Jeg har også tatt i bruk spørreskjema i denne undersøkelsen, som vil komplettere dataene jeg får fra de individuelle opplæringsplanene.

For å finne frem til tidligere forskning og litteratur omkring individuelle opplæringsplaner, har jeg brukt blant annet søkemotorene Bibsys og Norart. Her har jeg gått gjennom de resultatene som kommer opp under søkeordet ”individuelle opplæringsplaner”, og sett på relevante artikler, rapporter og doktorgrads- og masteravhandlinger. På bakgrunn av disse

søkene, valgte jeg ut teori om IOP-er som er beskrevet i kapittel 2. Rapporten *Styringsdokumenter og inkludering* (Strømstad, Nes og Skogen, 2004), er det jeg finner av forskning som går direkte på min avgrensning- denne undersøkelsen analyserer individuelle opplæringsplaner med fokus på inkludering.

3.3.1 Dokumentanalyse

Poul Duedahl og Michael Hviid Jacobsen sier et dokument er ”et typisk- om end ikke eksklusivt - et resultat av skrivning, og dets hensikt er typisk at kommunisere, og herunder at representere verdi og gemme samlinger af viden og data” (Duedahl og Jacobsen 2010: 37). Min tolkning av disse dokumentene kan sies å være en kvalitativ innholdsanalyse, det vil si at jeg ved å ta for meg et relativt lite antall IOPer hvor jeg gjør en dypere analyse eller tolkning av innholdet av dokumentene. Begrepet innholdsanalyse kan man også snakke om i sammenheng med intervju- eller observasjonsdata, og Tove Thagaard sier i sin bok *Systematikk og innlevelse* at det er hensiktsmessig å bruke betegnelsen dokumentanalyse for undersøkelser av dokumenter som er skrevet for et annet formål enn det spesifikke forskningsprosjektet. (Thagaard, 2003:59). Andre masteroppgaver jeg har sett som undersøker IOP- er, bruker også begrepet dokumentanalyse. Dermed er det naturlig for meg å bruke det samme begrepet. Jeg vil imidlertid påpeke at det er *tolkning* som er overordnet; analyse viser gjerne til en mer rigid måte å bruke teksten på. Dokumenttolkning som begrep hadde kanskje vært mer treffende, men jeg holder meg til det mer kjente uttrykket dokumentanalyse.

Mary Brekke påpeker i sin bok *Å begripe teksten- om grep og begrep i tekstanalyse* viktigheten av være bevisst sin rolle både som *teksttolker* og *tekstskaper* når det gjelder forskere som gjør intervjuer eller observasjoner (Brekke, 2006:20). Selv om jeg som forsker ikke blir karakterisert som *tekstskaper* på samme måte som en intervjuer vil, med sine transkriberinger og kompresjoner av den muntlige teksten, kan jeg ikke si jeg står utenfor fare her. Selve teksten er allerede skrevet, men jeg ser at jeg allikevel har ulike muligheter for hvordan jeg fremstiller denne teksten i min presentasjon. Hvordan jeg velger ut sitater og setter disse i sammenheng, er opp til meg å vurdere. Akkurat dette med hvordan jeg setter sitater i sammenheng og bygger opp om påstander på bakgrunn av disse, opplever jeg som vanskeligere enn jeg hadde trodd på forhånd. Ved mange gangers gjennomlesning av planene,

med kanskje noe forandret bilde av det leser, opplever jeg at jeg til en viss grad har mulighet til å forme disse begrunnelsene som jeg vil. Ett sitat kan ved å settes sammen med et visst annet gi en type inntrykk eller forståelse. Det samme sitatet kan imidlertid settes sammen med andre sitat, og slik muligens brukes for å bygge opp under en noe annen forståelse.

En fordel ved analyse av tekster produsert forut undersøkelsen, er at man unngår kontrolleffekter eller reaktivitet (Grønmo 2004: 192). Reaktivitet er et metodologisk problem som oppstår dersom de som blir forsket på endrer atferd under gjennomføringen av forskningen (ibid: 9). I mitt tilfelle vil dette si at jeg unngår reaktivitetsproblemet, fordi dokumentene ikke forandrer seg under min undersøkelse, disse har blitt utformet og ferdigstilt forut min forespørsel om tilgang. Dokumentanalyse er også blitt kalt for ”diskret” forskningsmetode, dette fordi man i arbeidet med dokumenter verken ”kommer i fysisk nærkontakt eller påvirker de mennesker, hvis handlinger eller ytringer man studerer” (Duedahl og Jacobsen 2010: 18).

Dette er viktige poeng i forhold til mitt prosjekt. Individuelle opplæringsplaner er ikke skrevet med det ene formål å beskrive hvordan inkludering av eleven skal skje. Dette er noe jeg er veldig bevisst på, som jeg under tolkningen hele tiden har i bakhodet. Det er et etisk anliggende, nettopp fordi jeg kan komme til å kritisere skolen for å ikke drive et inkluderende arbeid hvis dette ikke viser i dokumentene. Jeg vet at dette ikke blir riktig, fordi skolens utforming av planene er sterkt bundet av de kontekstuelle faktorene. Dette punktet har til tider vært et reelt problem for meg, spesielt ved kontakten med skolene under datainnsamlingen og under analysen, hvor jeg har kjent stikk av dårlig samvittighet overfor skolene og de enkelte lærerne. Jeg har flere ganger stilt meg spørsmålet om det er riktig av meg å studere noe som de involverte, her forfatterne ikke har fått sjanse til å reflektere over, og anledning til å gi meg svar på. Det er kanskje verken lovverk, veiledere eller rektor som har poengtert at utformingen av planene skal være preget av målet om inkludering. Er det da riktig av meg å sette fokus på dette? Jeg kommer frem til at det allikevel er det. Jeg anser temaet og problemstillingen for så viktig å belyse at jeg ikke vil legge dette fra meg. Det som blir viktig for meg er å gjøre dette på en respektfull og reflektert måte, samt å være tydelig på de begrensningene som ligger i mitt valg av metode; jeg kan ikke ved min metode uttale meg for sterkt verken om noens tanker eller konkrete handlinger i forhold til inkluderende arbeid i

skolen. Men; Opplæringsloven sier at ”Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringa og korleis ho skal drivast” (Opplæringsloven § 5-5), og fordi inkluderingsidealet står så sterkt, mener jeg det ideelt sett bør la seg analysere i en slik plan hvor mål for opplæringen skal beskrives.

3.3.2 Hvorfor dokumentanalyse av individuelle opplæringsplaner?

Interessen for IOPer mangfoldig. En IOP er ett av flere rettslige dokument som skal være med å kvalitetssikre elevens opplæringstilbud i skolen. Som jeg har vist til i teoridel kan man se IOP- er både juridisk og pedagogisk. Jeg mener det også er viktig å se den individuelle opplæringsplanen i et annet perspektiv; elevens og de foresattes perspektiv. Hvordan oppleves det å lese sin egen eller sitt barns IOP? Tolkning av innholdet i dokumentene for en elev eller foresatte vil ikke nødvendigvis være sammenfallende med fagpersoners tolkning. Som jeg redgjorde for i teoridelen, står en individuell opplæringsplan i en sammensatt kontekst, og produktet er et resultat av mange faktorer som står i avhengighet til hverandre. Dette er noe vi som fagpersoner har kjennskap og kunnskap om, og på den måten blir vår forforståelse preget av dette både i møte med, og i skaping av teksten. Denne kjennskapen til de kontekstuelle faktorer er ikke noe vi uten videre kan kreve av verken elevene selv eller foresatte. De vil nettopp lese teksten som uavhengig, og alene. Hvordan fremstår teksten for dem? Hvordan er det å lese sitt barns plan? Hvordan oppleves det for barnet, i dag eller i ettertid, når eleven er blitt voksen? Ingela Andreasson tar opp dette perspektivet i sin doktorgradsavhandling ”Elevplanen som text. – Om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation”(2007). Hun viser hvordan en elevplan kan sees som en identitetsformidler, der eleven speiler seg selv i pedagogens bilde av en: ”Att vara varsam i hur man språkligt beskriver någon annan kan vara oerhört betydelsesfullt för enskilda elevens möte med sig själv speglad av pedagogen” (Andreasson, 2007: 166). Dette viser hvordan det kan være knyttet sterke følelser til det å lese et slikt personlig dokument som er skrevet av profesjonelle. Uavhengig av om en som fagperson velger å se IOPen som enten a eller b; så er det viktig å være bevisst på at dette dokumentet er en tekst som i stor grad inneholder eksperters beskrivelser av sårbare elevers fungering i skolen. Det er ikke til å komme i fra at der er et asymmetrisk forhold mellom skolens fagpersoner og elev/ foresatte. Fagfolk sitter med definisjonsmakten, mens elev og foresatte blir mottakere av ekspertenes uttalelser.

Noe av det samfunnsvitenskapen er opptatt av, er å se på de maktforhold som kan identifiseres i samfunnet. Sosiologen Steven Lukes har gjort en inndeling av maktbegrepet; maktens tre begrep, eller ansikter. Ett av disse begrepene, den andre maktdimensjonen, tar for seg den type maktutøving som driver en slags unnlattelse av visse spørsmål som for enkelte grupper er betydningsfulle. Spørsmål og saker blir kanskje ikke tatt opp til diskusjon i det hele tatt og videre heller ingen beslutninger vil bli tatt angående disse spørsmålene (Bergström og Boréus 2005:13). Denne andre maktdimensjonen er relevant å fremheve i denne sammenheng. En individuell opplæringsplan er et dokument som berører forholdet mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk; den beskriver hva som skiller seg ut fra det ordinære og ansees som et spesialpedagogisk anliggende. En velkjent problemstilling innefor spesialpedagogikken er paradokset vi ser mellom idealet inkludering og praksis i mange tilfeller ekskludering. Spesialpedagogikkens mål er å tilrettelegge for alles deltakelse i skolen. Mye tyder allikevel på at det i mange tilfeller fører til det motsatte; stigmatisering og ekskludering. Dermed blir spørsmål om inkludering viktig. Spesielt for de elever som man ser gjennomgående sliter i skolen, er spørsmål om inkluderende prosesser viktig. På denne måten kan en se IOP- forfattere, både de som utformer maloppsettet og de forfattere som fyller denne ut, som maktutøvere. I forhold som angår elever man har klassifisert som elever med ”spesielle behov”, står eksperter i den posisjon at det er de som avgjør hva som skal inngå i teksten, og hvilke momenter som ikke tas opp. Hvordan ”problemet” beskrives i slike planer, ser jeg som høyst interessant. Er det snakk om utelukkende vansker i individet, eller sees situasjonen i et mer relasjonelt perspektiv? Gis det noen beskrivelser av miljøet, av skolen? Dette er spørsmål jeg vil komme tilbake til i drøftingskapittelet.

3.3.3 Spørreskjema

Fordi jeg i utgangspunktet velger å knytte meg til Peder Haugs operasjonaliseringer av inkluderingsbegrepet (Haug, 2003), hvor ett av disse gjelder spørsmålet om hvorvidt alle stemmer blir hørt, fant jeg det hensiktsmessig å få svar på dette punktet ved bruk av spørreskjema. Med dette tillegget ser jeg mulighet til å kunne søke etter informasjon som inneholder tre av Haugs fire operasjonaliseringer i mitt materiale; faktorer som går på *felleskap*, *deltakelse* og *demokratisering*. Punktet vedrørende demokratisering lar seg ikke, eller ikke godt nok, leses ut fra IOP-ene. Med dette begrunner jeg valget om å ta med et spørreskjema i min undersøkelse.

Gustav Haraldsen sier i sin bok *Spørreskjemametodikk- etter kokebokmetoden* at de to viktigste faktorene ved spørreundersøkelser er hvem vi skal spørre og hvordan spørsmålene bør stilles slik at vi kan få svar på det vi er ute etter (Haraldsen, 1999:19). Jeg har valgt å spørre foresatte pga barnas alder. Da denne er hos noen nede i 7 år, anser jeg spørsmål vedrørende deres deltakelse i utarbeidelsen av planene som lite hensiktsmessige og kanskje heller forvirrende for barna. En annen årsak til at jeg tar for meg foresatte og ikke barna selv, er det forskningsetiske problemet knyttet til forskning direkte i kontakt med barn. Tilstedeværelse og inngripen av forsker kan i seg selv være en belastning for barnet, og man må ta stilling til om forskningen bidrar til noe positivt for barna. På bakgrunn av dette har jeg kommet til at spørsmål om deltakelse og det å bli hørt vil bli rettet til foresatte og ikke elevene selv.

Hvordan spørsmålene stilles har stor betydning for hvilke svar en får, og om en i det hele tatt får svar. Min undersøkelse dreier seg om inkludering, et vidt og uhandgripelig begrep. Jeg har valgt å støtte meg til Peder Haugs operasjonalisering av begrepet, og slik fremstår det mer konkret og ”målbar”. På bakgrunn av Haugs punkt om demokratisering har jeg formulert to spørsmål til foresatte angående dette.

Mine spørsmål er formulert slik:

1. Har du/ dere blitt forespurt om å delta i utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen?

Ja – nei

– evt kommentar

2. Dersom du/ dere har kommet med innspill til innholdet i den individuelle opplæringsplanen, opplevde du/ dere å bli hørt?

Ja, i stor grad – I noen grad – Nei, ikke i det hele tatt – Har ikke hatt noe å tilføye til planen.

(se vedlegg)

For foresatte vil jeg tro ordene *forespurt om å delta* og *bli hørt* gi større forståelse for hva jeg spør om enn det abstrakte begrepet inkludering.

Jeg har valgt å bruke skala i lukkede spørsmål i dette skjemaet. Dette mener Hoyle, Harris og Judd (2002:156) kan være gunstig. Jeg har i mitt oppfølgingsspørsmål også gitt foresatte

mulighet til å skrive fritt i et kommentarfelt. Jeg stiller to korte og konkrete spørsmål til foresatte; som et minimum for å kunne få et inntrykk av hvorvidt de opplever å ha fått delta i utformingen av sitt barns IOP. Jeg gjør dette så kort og enkelt som mulig, for å øke sannsynligheten for at skjemaet vil bli besvart.

Informantenes svar avhenger av hvem som får tilgang til disse svarene. Dersom skolene skulle fått innsyn i foresattes svar, kunne dette i stor grad ha påvirket svarene. Jeg var derfor bevisst på å informere foresatte at spørreskjema ikke skulle komme skolen i hende; det ville bare være meg som fikk lese dette.

3.4 Forskningsetikk

Masteravhandlinger karakteriseres som vitenskapelig virksomhet, og jeg som forsker må forholde meg til visse etiske prinsipper (Thagaard, 2009:23). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer til hjelp for forskeres og forskersamfunns refleksjon over etiske anliggender i forhold til ulike sider ved forskning (NESH: 2006:4-5) Jeg vil ta opp noen sentrale punkter under *hensyn til personer* (ibid: 11).

Mitt datamateriale er IOPer som inneholder personopplysninger. Alle prosjekter som inneholder personopplysninger, skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NESH: 2006:14). Med personopplysninger menes opplysninger eller vurderinger som kan knyttes til en spesifikk person, som blant annet navn. Mitt datamateriale er kopier av IOP-er med fullt navn, og inneholder slik personopplysninger.

Før datainnsamlingen kan starte, er informert samtykke påkrevd. Dette innebærer at jeg som forsker gir konkret og forståelig informasjon til deltakerne, slik at de har et grunnlag for å ta stilling til om de ønsker å delta eller ei. Min forespørsel gjelder tilgang til elevers individuelle opplæringsplaner i grunnskolen. De aller fleste som dette vil gjelde er under 16 år, og de jeg da søker om samtykke er foresatte. Barn har særlig krav på beskyttelse (NESH: 2006:16). NESH sier samtykke fra foresatte er nødvendig når barn under 15 år skal delta i forskning. IOPer i seg selv er dokumenter unntatt fra offentligheten (Offentlighetsloven §5a). Dette betyr at det ikke skal være tilgjengelig for enhver, og jeg må søke om tillatelse om tilgang. I tillegg

er de IOPene jeg er interessert i å undersøke, planer tilhørende elever som har en diagnose ADHD. Dermed er det en mulighet for at innholdet i planene kan inneholde sensitiv informasjon omkring helsetilstand. Jeg har valgt å både innhente samtykke fra foresatte og elev, dersom eleven har fylt 16 år. Dersom denne eleven ikke ønsker at jeg skal få tilgang til hans eller hennes IOP, har jeg ikke tatt inn denne, uavhengig om elevens foresatte ønsket det. I utformingen av forespørsel om informert samtykke har jeg vært bevisst på å være så enkel, tydelig og ikke minst ærlig i formuleringen som mulig, slik at teksten fremstår som konkret og informativ for de som skal ta stilling til dette.

Et annet viktig prinsipp handler om konfidensialitet. Dette innebærer å hindre bruk av informasjon som kan komme til å skade personene det forskes på, som vil si å anonymisere navn og andre opplysninger som gjør identifisering mulig (NESH 2006:18). Det er også strenge krav til lagring av personopplysninger (ibid:19). De opplysninger jeg kommer med i mine drøftinger og resultater, er anonymisert. Dokumentene blir også forsvarlig oppbevart i et låsbart skap i NLAs lokaler, hvor de blir makulert etter endt periode.

Min undersøkelse berører ikke bare de elever som er beskrevet i dokumentene. Min analyse berører i stor grad også de som har skrevet og stått for denne teksten, lærere eller spesialpedagoger ved de enkelte skolene. På en måte blottstiller de sitt arbeid for meg ved at jeg får tilgang til disse tekstene. Jeg sitter med seks IOPer som jeg har fått tilgang til, takket være foresatte og skoler som har gitt meg denne tilliten. Jeg er meget takknemlig for dette, og det er viktig for meg å vise respekt i form av min behandling av dokumentene, og gjennom mine beskrivelser og analyser av det som står skrevet her. Som jeg har sagt til flere av skolene/ pedagogene jeg har snakket med, så selv om denne undersøkelsen kanskje setter et kritisk søkelys, så er jeg ikke ute etter å ”ta” noen. Jeg vet hvor mye de kontekstuelle faktorene spiller inn på utformingen av de individuelle opplæringsplanene, og jeg vil redegjøre for disse her. Jeg vil være tydelig på at jeg på bakgrunn av mitt datamateriale kan konkludere om hvorvidt en skole driver inkluderende praksis eller ei. Det jeg kan si noe om er hvordan jeg med min fortolkning kan se hvordan noe kommer til uttrykk, eller ikke kommer til uttrykk i disse dokumentene. Intensjonen min er å legge til rette for en diskusjon omkring inkludering i forhold til utarbeidelsen av de individuelle opplæringsplanene og videre hele det spesialpedagogiske arbeidet; ikke analysere og konkludere med skolers tilfredsstillende eller mangel på tilfredsstillende arbeid. Forslag til videreutvikling av IOPer vil jo ikke i første omgang være tiltenkt til den enkelte lærer eller spesped- team; men må gå til de myndigheter

som setter retningslinjene for innholdet for dette arbeidet, som pedagogene i siste instans fyller ut.

3.5 Utvalg

Mitt utvalg er avgrenset til elever som har blitt diagnostisert med en ADHD, innenfor en kommune i Norge og som har en individuell opplæringsplan. Dette beskrives i metodelitteraturen som strategiske utvalg, som vil si at vi velger informanter med visse egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessig i forhold til problemstilling og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009:55). Jeg tok kontakt med to PPT kontor for å høre muligheten for å få tilgang til utvalget gjennom dem, men i disse tilfellene ble jeg anbefalt å gå direkte til skolene, hvor de individuelle opplæringsplanene blir utarbeidet. Jeg hadde først tenkt å avgrense utvalget til ungdomsskoleelever, men underveis i innsamlingsfasen måtte jeg utvide dette til å gjelde hele grunnskolen. Dette fordi det å få videresendt forespørsel til foresatte viste seg å bli vanskeligere enn jeg hadde tenkt. Jeg så det dermed nødvendig å ta kontakt med barneskoler i tillegg, og slik ”ta det jeg kunne få”. Dette kalles for tilgjengelighetsutvalg, som går på at jeg som forsker ikke fritt kan velge mitt utvalg, men tar de som er villige til å være med (ibid: 56).

3.6 Praktisk gjennomføring av prosjektet

Jeg sendte meldeskjema til NSD hvor jeg informerte om prosjektet og la ved forespørsel til skolene, informert samtykkeskriv og spørreskjema. Med veiledning og videre korrigerings av både meldeskjema og forespørslar, fikk jeg godkjenning av NSD til å sette i gang.

Jeg satt med en liste over alle barne- og ungdomsskolene i kommunen, og startet alfabetisk. De skoler jeg har jobbet på og kjenner godt til, hoppet jeg over. Dette fordi jeg ville unngå å ha bekjente, enten elever eller pedagoger som har laget planen, i mitt utvalg.

Jeg valgte å ta telefonisk kontakt med skolene, for slik å få muligheten til å personlig kort informere om prosjektet, hvor deres oppgave ville bli å identifisere eventuelle relevante IOPer, og så videreformidle forespørsel om informert samtykke og spørreskjema til foresatte. Etter å muntlig informere rektor eller avdelingsleder, stilte jeg så spørsmålet om jeg kunne få

sende dem disse forespørselene på mail, slik at de ved et senere tidspunkt kunne ta stilling til om dette var noe de kunne og ville gå videre med.

Denne innsamlingsfasen var krevende og tok mye tid. Første samtale med rektor eller avdelingsleder fant i mange tilfeller først sted etter mange telefonforsøk, hvor beskjeden var at de ikke var å få tak i. I mange tilfeller ble forespørselen allerede avslått ved denne første samtalen. I andre fikk jeg klarsignal om å sende informasjon. I disse tilfellene gav jeg dem to ukers tid til å se på informasjonen og ta stilling til forespørselen. I noen tilfeller hadde de etter disse ukene kommet til en avgjørelse, men i flere tilfeller fikk jeg beskjed om å videreformidle forespørselen til en annen i ledelsen, hvor denne så måtte ta stilling til forespørselen. Da var det igjen nye uker med venting.

Jeg var i kontakt med nærmere 40 skoler. Mesteparten av tilbakemeldingene var negative. Ikke nødvendigvis negative i den forstand at de var negativt innstilt til min undersøkelse, men at skolene av ulike grunner ikke kunne hjelpe meg. Begrunnelsene var ulike: mangel på tid, dårlig tidspunkt, mangel på relevante IOPer, mangel på oversikt over hvor dokumentene var, andre pågående master- eller doktorgradsprosjekter, krav om betaling og pågående arbeid med de aktuelle IOPene. Et par skoler uttrykte klart at de var skeptiske til denne spesifikke undersøkelsen. Her var svar som både gikk på usikkerhet i forhold til utlevering av IOP til meg som utenforstående/ ukjent og faktorer som gikk direkte på min problemstilling.

Etter måneder med kontakt med disse skolene, ble foresatte til syv elever informert om min undersøkelse. Det ble da gitt dem skriv om informert samtykke og spørreskjema. Informert samtykkeskriv skulle leveres skolen, mens spørreskjema skulle sendes direkte til meg. Foresatte måtte også få tid på seg til å ta stilling til forespørselen. Etter påfølgende uker med venting, fikk jeg samtykke til tilgang på IOPer hos seks av de syv forespurte foresatte. Fem spørreskjema ble besvart og sendt meg i retur. Seks IOPer og fem spørreskjema utgjør dermed mitt datamateriale. Dette er et lite utvalg, men det er det jeg har fått tilgang på den tiden jeg har hatt til rådighet.

3.7 Fremgangsmåte i tolkningen av dokumentene IOP og spørreskjema

Etter å ha lest gjennom IOP-ene, valgte jeg å trekke ut hver enkelt plans egne rubrikker. Dette for å få en oversikt og for å kunne gi en beskrivelse av hvordan disse er bygget opp. Deretter tok jeg for meg kategorien ”å øke fellesskapet”, hvor jeg nå lette etter uttrykk i teksten som kunne relateres til dette temaet. Jeg hadde på forhånd lest, tenkt og gjort meg opp noen kriterier for hva dette kunne bety i en slik plan. Men jeg var også åpen for å møte uttrykk i teksten som kunne tilføre noe mer til disse kategoriene. Etter en plan var ferdig analysert gikk jeg over til neste.

Da analysen her var i gang, ble det naturlig å sammenligne denne med de betraktningene jeg gjorde i den tidligere. Hadde jeg tatt opp de samme momentene, eller var det noe jeg hadde utelatt? Hadde jeg tatt opp momenter jeg ikke fant i den ene planen, mens jeg utelot dette i en annen? Hvorfor synes et sitat i den ene planen til å bety noe positivt, mens et ganske lignende sitat i den andre planen ble bedømt litt annerledes? Jeg gikk mye frem og tilbake i planene for å se at jeg ikke hadde gjort noen store bommerter. Samtidig ville jeg prøve å tolke hver plan slik den fremsto i seg selv. Dette var en balansegang. Selv om jeg ikke oppfattet dette som noe stort problem, så jeg at dette forekom et par ganger under tolkningen av planene. Etter gjennomgang av hva jeg hadde skrevet, så jeg noen steder at jeg hadde gjort noen uforholdsmessige ulike betraktninger omkring to ganske like sitater i planene. Jeg så at årsaken til dette kunne være en slags forhåndsdomming av den ene planen. Det er ikke til å komme ifra at noen tekster ganske øyeblikkelig oppfattes mer positivt enn andre. Dette kan være på bakgrunn av formulering av elevbeskrivelser, hvilket fokus planen virker å ha, mangel på beskrivelser og hvordan planen er strukturert. Også i hvilken sammenheng sitatene står, så jeg hadde betydning for hvordan disse kunne oppfattes og tolkes noe ulikt.

Etter hver plan var gjennomgått, og jeg hadde trukket ut og tolket det jeg fant relevant i teksten, gikk jeg så over til å oppsummere tolkningene jeg hadde gjort. Dette gjorde jeg for å kunne gi et tydeligere og samlet bilde av det jeg hadde kommet frem til under hver IOP. Dette gjorde det også lettere da jeg skulle sammenfatte tolkningen av alle IOP-ene; da gikk jeg tilbake til de enkelte planene og så på hva jeg her hadde oppsummert. Ved å gjøre det slik, kunne jeg bedre gi en samlet vurdering av hver kategori.

Etter gjennomgang med første kategorien var ferdig, startet jeg på nytt med IOP nr 1 med den andre kategorien ”å øke deltakelsen” for øye. Alle planene gjennomgikk det samme arbeidet som den første kategorien.

De besvarte spørreskjemaene ble lest og notert hvilke svar foresatte ga. Svarene var jevnt over like, og var enkle å sammenfatte.

3.8 Forskningens troverdighet: validitet og reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt en annen forsker hadde kommet frem til de samme resultater som meg, ved bruk av de samme metodene (Thagaard 2009:198). For at dette skal kunne være mulig, er det viktig å prøve å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Dette innebærer å være detaljert i beskrivelsene av forskningsstrategier og analyse i rapporten (Silverman, 2006:282). Thagaard snakker om å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet (Thagaard, 2009:198). Jeg prøver å være så detaljert som jeg kan, samtidig som jeg er bevisst på at informasjonen ikke skal kunne føre til identifikasjon av personer. Klargjøringen av både begreper, metode, problemstillinger og analytiske perspektiv vil argumentere for at dette er et troverdige tolkninger. Samtidig vil tolkning aldri kunne være fri for forskers personlige tenkning og dermed vil det alltid være muligheter for at en annen forsker hadde kommet til noe ulike tolkninger og resultater.

Validitet handler om tolkning av data; om de tolkningene vi kommer frem til er gyldige i forhold til det vi har studert (ibid:201). Inkludering er et vidt og uhandgripelig begrep, som kan tolkes og brukes ulikt. Begrepsvaliditet går på hvor godt en klarer å operasjonalisere slike abstrakte begrep. Jeg tar i bruk en anerkjent forskers operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Haug er en person som har lang erfaring og god kunnskap til feltet jeg går inn i, og jeg vurderer det som styrkende for denne oppgaven og vise til hans forståelse av de praktiske sidene ved inkluderingsbegrepet.

På samme tid er det jeg og ikke Peder Haug som tolker disse planene. Det er jeg som trekker ut, tolker og kategoriserer uttrykk i teksten. Jeg er åpen for hva teksten sier meg eller unnlater si meg om ting som berører inkludering. Et sosial-relasjonelt perspektiv vil også bidra til å

stille andre og mer kritiske spørsmål til disse planene, enn det kategoriene i seg selv gjør. Jeg vil slik ha hele min teoretiske referanseramme som grunnlag, ikke bare den praktiske og operasjonaliserte siden ved inkludering jeg har valgt som utgangspunkt.

I forhold til det å statistisk kunne generalisere resultater, er det ikke noe jeg ved mitt materiale kan gjøre. Dette er en kvalitativ undersøkelse med et lite utvalg på 6 IOP-er og 5 spørreskjema. Spørsmålet er imidlertid om resultatene kan gi innsikt i noen problemstillinger som kan gi grunnlag for diskusjon på et større og mer generelt plan. Kleven tar opp begrepet *non-statistical generalization*, som handler om en mer teoretisk generalisering basert på rasjonelle argument (Kleven, 2008:230). Slik kan kvalitative undersøkelser allikevel kunne knyttes til begrepet generalisering, og man kan spørre hvorvidt den problematikken man har aktualisert kan ha allmenn interesse.

4. Presentasjon og tolkning av datamateriale

I dette kapittelet vil presentere og tolke materiale i de individuelle opplæringsplanene som jeg finner relevant med utgangspunkt i Peder Haugs operasjonaliseringer av inkluderingsbegrepet (Haug, 2003:98). Haug gir en knapp introduksjon til disse operasjonaliseringene. Jeg gjengir hans presisering, men for at disse begrepene skal fungere som analytiske perspektiv, vil jeg tolke disse begrepene inn i min sammenheng. Jeg vil altså se hvordan begrepene kan knyttes til innholdet i IOP-ene.

Disse kategoriene ser jeg som et godt grunnlag for analyse, men ikke nødvendigvis tilstrekkelig omkring diskusjonen om inkluderende prosesser. I dette kapittelet vil jeg ta for meg tolkninger ut fra de kategoriseringer jeg har gjort. I drøftingskapittelet vil jeg også ta inn andre viktige problemstillinger i forhold til inkluderingstenkningen, som jeg har tatt opp teorikapittelet.

Min problemstilling lyder som følger: ”Hvordan kommer målet om inkludering til uttrykk i individuelle opplæringsplaner tilhørende elever diagnostisert med ADHD?” Jeg forholder meg til 3 av de 4 punktene Haug skisserer for et inkluderende arbeid i skolen. Disse er:

1. Øke fellesskapet
2. Øke deltakelsen
3. Øke demokratiseringen

Å øke fellesskapet handler om jobbe for at alle elever skal ha mulighet til å kjenne tilhørighet til en gruppe. Altså å ta del i det sosiale livet i en klasse (ibid:98). I forhold til dette punktet har jeg sett om jeg finner beskrivelser som går på dette sosiale fellesskapet; både i beskrivelser av elevbeskrivelser, målsetninger og i tiltak. Her har jeg også sett på hvordan spesialundervisningen er tenkt gitt; i klassen, i liten gruppe eller en- til- en.

Å øke deltakelsen handler om å legge til rette for at alle elever skal ha mulighet til å delta i fellesskapet. Å være en reell deltaker står i motsetning til det å være tilskuer, eller ”onlooker” (ibid:99); hvor man kanskje er i et felles rom, men ikke er involvert og deltakende i de

aktivitetene og det sosiale livet som utspiller seg i gruppen. Jeg tenker at en forutsetning for å kunne eller ville delta er at dette sosiale livet eller aktivitetene kjennes som noe relevant for den enkelte. Som følge av dette tenker jeg at interesser og styrker er viktige faktorer å se etter i forhold til deltakelse. Dersom skolen kan ha et innhold som kan relateres til elevenes erfaringsbakgrunn, ferdigheter og interesser, ser jeg målet om reell deltakelse som lettere å nå. Å være motivert for å delta, tenker jeg også handler om hvorvidt det man står overfor kjennes som noe en kan klare, eller om forventningene er noe som gjentakende oppleves som uoverkommelige. Derfor er faktorer som går tilrettelegging av betydning når det gjelder punktet om å øke deltakelsen i klassen. Dette tenker jeg både gjelder individuell tilrettelegging og tilrettelegging i miljøet, og går på både differensiering av innhold og bruk av alternative arbeidsmåter.

Jeg ser at disse elementene ved deltakelse kan sees som noe som ikke direkte går på det sosiale, men jeg mener allikevel at det nettopp er det det gjør. Målet er ikke at tiltak og målsetninger skal være så individualisert at segregerende løsninger blir den logiske løsningen. Hensikten må være å få frem enkeltelevens styrker, interesser og evt foretrukne arbeidsmåter for slik å kunne dra dette inn i det ordinære opplegget og i fellesskap med alle. Ved en slik tankegang mener jeg man kan se disse elementene i en sosial sammenheng, og som markører for inkluderende prosesser.

Å øke demokratiseringen handler om å la alle stemmer bli hørt (ibid:98). I forhold til de individuelle opplæringsplanene har jeg tenkt at dette punktet vanskelig kan la seg uttrykke ved å studere disse, og jeg har derfor laget et spørreskjema til de foresatte om hvorvidt deres stemmer har blitt hørt når det gjelder utformingen av deres barns IOP. De individuelle opplæringsplanene tilhører elever ned i syv års alder; og jeg har derfor i avgrenset spørsmålet om demokratisering til å gjelde i hovedsak foresatte. I gjennomgang av materialet har jeg imidlertid sett uttrykk i teksten jeg tolker som relevant i forhold til elevens stemme, og jeg vil der dette viser seg, også presentere dette.

Punktet om å øke demokratiseringen vil jeg ta opp etter en gjennomgang av de to andre kategoriseringene i IOP-ene. Dette gjør jeg for å gi en bedre struktur på presentasjonen; først en gjennomgang av planene, deretter av spørreskjema.

I min fremstilling av dokumentene vil jeg først gi en generell presentasjon av planene for å gi et bilde av hvordan disse er utformet. Ved at jeg trekker ut alle over- og underoverskrifter;

rubrikker i planene, viser jeg hvordan planene er strukturert. Deretter vil jeg ut fra mine kategoriseringer presentere og tolke beskrivelser i teksten. Jeg vil ikke nødvendigvis presentere innhold fra alle disse rubrikkene som beskrives i planene, dette vil variere med hvor relevant teksten er i forhold til min avgrensning.

4.1 De enkelte IOP-ene

IOP 1

Rubrikker i IOP:

1. Elevbilde: Styrke: sosialt, faglig, språklig og interesseområde. Vansker: sosialt, faglig, motorisk og språklig.
2. Hovedmål.
3. Delmål: sosiale mål, faglige mål og motoriske mål.
4. Tilbud dette skoleåret: Organisering, materiell, arbeidsmåter. Hvem som er ansvarlige for dette på skolen.
5. Evaluering. Hva har fungert/ ikke fungert, hvor står eleven i forhold til målsettinger?
6. Sted, dato. Underskrift kontaktlærer, tpolærer og foresatte.

Funn og tolkninger i denne IOP i forhold til de kategoriseringer jeg har gjort:

Øke fellesskapet:

Det beskrives hvordan skolen opplever eleven fungerer sammen med andre elever, om vennskap og status i klassen: ”..ingen faste venner over tid...men leker med mange..”. Beskrivelsene virker å gå utover den ordinære undervisningstiden, og jeg tolker det som positivt at skolen gjør betraktninger også i forhold til frilek. Dette viser at de er observante og opptatt av fellesskapet ikke bare i undervisningstidene, men også resten av tiden elevene er på skolen. Planen gir beskrivelse av at ”(eleven) Liker å fortelle i klassen om egne opplevelser”. Dette tolker jeg også som positive beskrivelser av og fokus på elevens samvær med klassen. Selv om det er en egen rubrikk om vansker som går på det sosiale, er ikke beskrivelsene her i tråd med overskriften. ”.. uinteressert i det meste som har med skolearbeid å gjøre.. avhengig av faste rutiner”.

Under *hovedmål* er ”økt trivsel på skolen” ett av hovedpunktene. Dette viser at elevens egenopplevelse vurderes viktigere enn målbare faglige resultater. Dette tolker jeg som styrkende for punktet å øke fellesskapet. Trivsel er nært knyttet til det sosiale fellesskapet med andre, og planens hovedmål om økt trivsel tolker jeg slik at skolen er bevisst på dette med fellesskapet. Også under *delmål, sosiale mål* står det skrevet at ”NN skal ha noen å være med..”, det poengteres med viktigheten av nære relasjoner, og at skolen ser at det finnes mulighet for dette med jevnadrende i klassen. Det virker tydelig for meg at planens innhold vektlegger elevens sosiale liv i skolen.

Delmålene gir slik noe sammenheng med hovedmålet, selv om det er ganske vage mål, eks: ”Sosialt samspill med andre.” Selv om mål er satt for elevens sosiale liv på skolen, med fokus på vennskap, står det lite om hvordan de er tenkt å nås. Det er få beskrivelser av ideer eller tiltak som er rettet mot målet om at eleven skal kunne ”..få nære venner”, som også ”..forblir venner”. Beskrivelsen ”..en styrkingstime i uken med kontaktlærer sammen med annen elev..” under *organisering* kan imidlertid sees som et konkret tiltak.

I forhold til hvordan spesialundervisningen blir gitt, beskrives det under *organisering* at eleven skal være i ”full klasse, bortsett fra 2 timer i liten gruppe”. Under rubrikken *arbeidsmåter*, står det allikevel at eleven vil få ”..en- til- en undervisning enkelte timer.” Hvor mye dette er, beskrives ikke i planen. Slik fremstår det som noe utydelig hvor mye spesialundervisning som blir gitt inne i klassen, og ute i en-til-en undervisning.

Oppsummering av funn og tolkninger i forhold til punktet å øke fellesskapet: Planen gir tydelig uttrykk for å ha fokus på det sosiale aspektet, og innehar tydelige målsetninger som går på å øke fellesskapet. Det gis lite beskrivelser av hvordan disse målene konkret kan nås, bortsett fra styrkingstiltak med kontaktlærer og en annen elev. Planens noe motstridende beskrivelser av hvordan spesialundervisningen vil bli gitt, gir imidlertid lite mulighet for å se hvorvidt eleven vil bli trukket mye ut av den ordinære undervisningen. Planen gir inntrykk av å ha fokus på kvaliteten ved fellesskapet og det sosiale, ved å vektlegge elevens subjektive opplevelser.

Øke deltakelsen:

Beskrivelser av styrker og interesser i planen tolker jeg som at dette er vesentlige faktorer for skolen å fange opp og beskrive i denne planen: ”..interessert i... dataspill... veldig kreativ og elsker å tegne”. Dette kan tyde på at skolen ser viktigheten av interesse og egenerfaringer hos

eleven i forhold til motivasjon og læring på skolen. Men det finnes ingen videre beskrivelser av at dette tas med i målene for opplæringen. Altså finner jeg ingen sammenheng mellom beskrivelsen av elevens styrker og interesseområde, og hovedmål og delmål for opplæringen. Noe som kan tolkes i nærheten av dette punktet om deltakelse i forhold til interesser er imidlertid sammenhengen jeg ser mellom beskrivelsene i *interesseområde* og *arbeidsmåter*. Elevens interesse for dataspill, kan knyttes til vurderingen som er gjort om at eleven skal bruke PC i alle fag. Jeg ser også en sammenheng mellom elevens kreative evner under *styrker* og skolens avgjørelse om å la eleven ha ”..små pauser med selvvalgt kreativt arbeid..” under *arbeidsmåter*.

Under *delmål, faglige mål* står det at eleven skal ”..delta mer i undervisningen.” Dette tolker jeg som at skolen setter tydelige krav til deltakelse også fra elevens side, og at de ikke ”nøyer” seg med å ikke bli forstyrret i undervisningen. Å ”delta mer” kan slik tolkes at skolen også ser deltakelse som noe mer enn fysisk tilstedeværelse, og situasjonen hittil har ikke vært tilfredsstillende. Eleven skal enda *mer* delta i undervisningen. Under samme rubrikk står det også at ”eleven skal føle at (han/hun) lærer noe hver dag”. Dette tolker jeg som at elevens subjektive opplevelse også er av betydning for skolen, og det vil da være logisk å tro at skolen, for å få innsikt i elevens opplevelse av læring, vil snakke med han/henne om skolesituasjonen. Dette kan tolkes som positivt med tanke på å øke elevens deltakelse i skolen. Det å være opptatt av elevens egne opplevelser av skolelivet, viser også at punktet om demokrati sannsynligvis ivaretas her. Elevens stemme blir slik hørt og anerkjent.

I planen står det at eleven skal ha en ”..dagsplan med konkrete mål hver dag og hver time.” Dette tolker jeg som et tiltak som styrker elevens mulighet for reell deltakelse i klassen. Eleven får slik en tydeligere struktur som gjør at han/ hun til enhver tid kan få oversikt om hva som foregår i undervisningen, og evt også forberede seg til det som skal skje etterpå. Faller eleven ut, vil det kunne være lettere å hente seg inn igjen dersom en korfattet og tydelig plan er tilgjengelig for han/henne. Eleven beskrives som ”..flink til å bruke den digitale tavlen i klasserommet.” Jeg tolker dette som en positiv beskrivelse av og fokus på eleven i aktivt deltakende arbeid sammen med andre i klasserommet.

Under *hovedmål* er det andre punktet ”å skape rom for gode arbeidssituasjoner hver dag”. Dette ser jeg som en ytring som tydeliggjør det relasjonelle aspektet ved problemene; skolen

viser at muligheten for gode arbeidssituasjoner avhenger av ikke bare eleven, men også skolens innsats. Dette hovedmålet tolker jeg som et mål rettet mot skolen, og ikke eleven primært. Dersom skolen klarer å ”skape rom” for gode arbeidssituasjoner, vil det være naturlig at eleven i større grad vil kunne delta.

Oppsummering av funn og tolkninger i planen i forhold til kategorien å øke deltakelsen:

Planen gir eksplisitt uttrykk om ønske om at eleven skal delta mer, og gir slik et inntrykk av et ønske om øke deltakelsen. Selv om styrker og interesser er beskrevet, som i og for seg tolkes positivt i forhold til dette punktet, gis det lite inntrykk av at dette er faktorer som blir tatt med i den videre planleggingen av opplæringen. Slik virker disse beskrivelsene å stå noe løsrevet fra resten av planen. Planen beskriver tilpasninger i skolen, som jeg tolker å være fremmede for deltakelsen.

IOP 2

Kategorier (eller rubrikker) i IOP:

1. Elevbilde: Styrker – sosialt, faglig og interesseområde. Vansker – sosialt, faglig, motorisk og språklig.
2. Hovedmål
3. Delmål: sosiale mål og faglige mål.
4. Tilbud dette skoleåret: Organisering, materiell, arbeidsmåter. Ansvarlige.
5. Evaluering. Hva har fungert/ ikke fungert, hvor står eleven i forhold til målsettinger?
6. Sted, dato. Underskrift kontaktlærer, Tpo-lærer og foresatte.

Funn og tolkninger i denne IOP i forhold til de kategoriseringer jeg har gjort:

Øke fellesskapet: Planen gir beskrivelser av elevens sosiale styrker og vansker; ”fungerer godt sosialt i klassen og i friminutter... muntlig aktiv” (under *styrker*) ”..utfordrende å vente på tur, ..følge regler..sitte i ro.. rekke opp hånden..” (under *vansker*). Beskrivelser av de sosiale vanskene i planen tolker jeg som vansker som i hovedsak virker ødeleggende for undervisningen, og ikke nødvendigvis det sosiale samspillet.

Fravær av forstyrrende elementer ser jeg også som fokus i både hovedmål og delmål for opplæringen; ”..holde konsentrasjonen..komme i gang med oppgaver.. følge regler, vente på tur.. være rolig i klassen.” Bortsett fra beskrivelsen om at eleven fungerer godt sosialt, gis det i planen ingen beskrivelser av fungering eller målsetninger som omhandler fellesskapet eller det sosiale. Under *tilbud dette året* står det imidlertid at eleven ”ikke skal bli tatt ut av klassen”, og det skal være noen timer med assistent i klassen. Dette kan tolkes som positivt i forhold til å øke fellesskapet; skolen velger ikke segregerende tiltak.

Oppsummering av funn og tolkninger i planen i forhold til kategorien å øke fellesskapet:

Beskrivelsene i planen bærer preg av lite fokus på fellesskapet. Tekstmessig er det brukt mye stikkord og ufullstendige setninger. Planen fremstår som en kortfattet tekst på alle områder, ikke bare i forhold til sosiale faktorer. Dette mener jeg er relevant å ha med i presentasjonen av min tolkning.

Øke deltakelsen:

Beskrivelser av styrker og interesseområde kan tyde på at dette er viktige faktorer for skolen å fange opp og beskrive i planen. Beskrivelsene er i midlertid korte og vage; ”... liker å lese bøker. Flink med data. Fysisk aktivitet.” Jeg finner ikke at beskrivelser av elevens interesser blir tatt med videre i tiltak eller i mål for opplæringen. Jeg tolker det som positivt at styrker og interesser blir tatt med i planen, men disse virker å stå isolert; ingen videre tråd i planen som knytter seg til disse. Det gis ingen beskrivelse av verken organisering, materiell eller arbeidsmåter, som også står som rubrikker i planen. Det som her blir beskrevet, er antall timer assistentressurs.

Oppsummering av funn og tolkninger i denne planen i forhold til kategorien å øke deltakelsen:

Beskrivelsene i planen bærer preg av lite fokus på deltakende faktorer. Dette vil ikke si at skolen ikke har fokus på det, men det lar seg ikke vise i denne planen.

IOP 3

Kategorier (eller rubrikker) i IOP:

1. Faglig del: - positive faktorer, vansker, mål og tiltak

2. Sosial del: positive faktorer- sosialt, pedagogisk og arbeidsmåter.
Forebedringspotensiale. Hovedmål. Delmål; gruppe- og individnivå og hjemmet.
Tiltak; gruppe- og individnivå og hjemmet.
3. Vurdering: når, hvor, hvem deltar.
4. Dato, underskrift elev, foreldre, klassestyrer og faglærer.

Denne planen er bare delvis utfylt; kun den faglige delen er beskrevet. Jeg tar denne allikevel med, da jeg vurderer innholdet i den faglige delen som relevant i forhold til min problemstilling.

Funn og tolkninger i denne IOP i forhold til de kategoriseringer jeg har gjort:

Øke fellesskapet:

De positive faktorene som er beskrevet i denne planen, er ikke noe som er knyttet til fellesskapet. Dette ser jeg som et resultat av at det er det faglige aspektet som her står i fokus, ikke det sosiale. Her står yringer som ”faglig flink.. god lytte- lese- og begrepsforståelse..”. Vanskene er også knyttet til eleven alene: ”Motivasjon..”Frie oppgaver”.

Som en av to målsetninger står det skrevet at eleven skal ”Følge vanlig undervisning så langt som det er mulig.” Et annet sted står det ”..være tilstede i alle timer.” Dette tolker jeg som at skolen er bevisste på å ikke bruke segregerende løsninger, og har fokus på viktigheten av fellesskapet. Uttrykket ”så langt det er mulig” er interessant. Hva legger skolen i dette? Går det på i hvor stor grad skolen skal gjøre tilpasninger, eller dreier det seg mer om så langt eleven ikke forstyrrer undervisningen? Det er vanskelig å tolke hva som ligger i dette uttrykket. I forhold til hvordan ekstraressursene vil bli brukt står det ingenting konkret om dette i planen.

Oppsummering av funn og tolkninger i denne planen i forhold til kategorien *å øke fellesskapet*:

Det er noen beskrivelser som kan tolkes som å ha fokus på fellesskapet; eleven skal ikke unødig tas ut av klasserommet. Disse beskrivelsene gir ikke nødvendigvis inntrykk av at det er kvaliteten ved fellesskapet som fokuseres; det er ingen beskrivelser som fokuserer på det innholdsmessige ved fellesskapet. Dermed er det vanskelig å tolke hvorvidt dette er målsetninger som handler om å vise til ”god” praksis på papiret eller om det dreier seg om

noe mer; om elevens opplevelse av et sosialt fellesskap. I forhold til hvordan spesialundervisningen er tenkt gitt, gir ikke planen noe konkret beskrivelse av dette.

Øke deltakelsen:

Den andre målsetningen under faglig del er å gi tilpassede oppgaver; her gis et eksempel med ”en mal på hva som skal være med i oppgaven.” Dette eksempelet blir presentert i sammenheng med ”å være tilstede i alle timer...”. Dette tolker jeg som positivt i forhold til målet om å øke deltakelsen; undervisningsstoffet skal bli tilpasset slik at eleven har større mulighet for å delta etter sine egne forutsetninger. Planen er også tydelig på mål om at eleven skal ta de prøver, fremføringer og tentamener som resten av klassen skal gjennom. Dette viser at skolen har forventninger og setter krav til eleven, noe som reell deltakelse også handler om. Spørsmålet om dette faller positivt ut, er hvorvidt tilpasningen i undervisningen er tilstrekkelig for at disse prøvene er overkommelige, eller om også disse burde vært differensiert på en eller annen måte.

Under *tiltak* beskrives ”tilpassede lekser”, ”ukentlige samtaler med elev og hyppige tilbakemeldinger til hjemmet”. Dette kan tolkes som positivt i forhold til å tilrettelegge for økt deltakelse; leksene tenkes å justeres etter elevens behov og tett kontakt med eleven selv og foresatte viser at skolen tar på alvor de som kjenner eleven best.

Et punkt omhandler gruppearbeid, hvor det fastslås at eleven ..”deltar for øyeblikket ikke i gruppearbeid”, grunnet dårlig fungering for eleven og ”de han/hun har vært sammen med”. I og med beskrivelsen av dette står under *tiltak*, tolker jeg dette som ikke bare tidligere erfaringer, men også gjeldende for fremtidig gruppearbeid. Da det ikke beskrives nærmere tiltak eller målsetninger for å bedre dette, tolker jeg dette som å stå fjernt fra målet om å øke deltakelsen. Konsekvensen av å ikke delta i gruppearbeid med de andre i klassen, vil jo nødvendigvis føre til mindre deltakelse og mindre sosialt fellesskap for den som ikke er med i slikt arbeid. Dersom ikke eleven får muligheter til å gjøre nye erfaringer her, vil jeg si det er optimistisk å tro at utviklingen skal snu av seg selv. Beskrivelsene av disse problemene gir ikke inntrykk av at dette er noe som skal prøve å forbedres. Jeg ser derfor et misforhold mellom beskrivelsene som går på at eleven skal være sammen med klassen, og avgjørelsen om å ikke la eleven være med i gruppearbeid.

Planen viser tydelige krav til samarbeid mellom skole og hjem. Dette kommer til uttrykk under *tiltak*, hvor det settes krav om toveis kommunikasjon mellom skole og hjem: ”Tilbakemelding (hjem) ukentlig.. sende lekseplan (hjem) senest fredag.. holde kontakten regelmessig ved e-post, telefon og møter”. Dette tolker jeg som positivt med tanke på både deltakelse og demokratisering. Å ta foresatte med i planleggingen av opplæringen til eleven, anser jeg som styrkende for elevens muligheter for deltakelse. Dette viser også at skolen anerkjenner hjemmet som viktige i forhold til å tilrettelegge for elevens fungering på skolen. Ønske om kommunikasjon mellom skole og elev, samt skole og foresatte, gir inntrykk av at skolen ønsker å la både elev og foresattes stemmer bli hørt.

Elevens interesser og styrker er ikke tatt med i planen, og står heller ikke som rubrikk.

Oppsummering av funn og tolkninger i planen i forhold til kategorien å øke deltakelsen:

Planen gir et blandet inntrykk i forhold til punktet om deltakelse. På noen områder, som i forhold til å ha tilpassede oppgaver og fokus på samarbeid med foresatte og elev selv, viser planen viktige moment knyttet til deltakende faktorer. På andre områder; som ved å ikke beskrive elevens styrker og interesser, og punktet som omhandler gruppearbeid, fremstår planens beskrivelser som å stå fjernt fra målet om å øke deltakelsen.

IOP 4

Kategorier eller rubrikker i IOP:

1. Hva planen baserer seg på (sakkyndig vurdering, vedtak, tidligere rapporter og IOP-er)
2. Diagnose/ problembeskrivelse
3. Ressurser
4. Sterke sider
5. Læringskompetanse og arbeidsinnsats: hovedmål og delmål
6. Faglig kompetanse: hovedmål og delmål
7. Sosial kompetanse: hovedmål og delmål
8. Tilrettelegging.
9. Dato, underskrift lærere og foresatte.

Funn og tolkninger i denne IOP i forhold til de kategoriseringer jeg har gjort:

Øke fellesskapet:

Planen har som hovedmål både faglig og sosialt at eleven skal følge den ordinære opplæringen; ”..følge klassens timeplan og fagplan...mest mulig sammen med klassen...” Selv om ett av hovedmålene ”eleven skal være mest mulig sammen med klassen” gir inntrykk av fokus på fellesskapet, virker det som om de mer konkrete delmålene heller fokuserer på hva eleven må gjøre for at eleven skal få være med klassen sin; ”..komme rolig inn.. bli på plassen sin.. følge klassereglene...lytte til instruks..” Delmålene sier ikke noe om det sosiale ved fellesskapet, det fokuseres på individuelle mål rettet mot elevens atferd. Dette kan sees i sammenheng med overskriften *sosial kompetanse*. Denne overskriften snevrer slik den sosiale biten til å kun gjelde eleven og dens kompetanse. Hadde overskriften vært formulert som *sosial del*, hadde det kanskje vært større sannsynlighet for at andre relasjonelle faktorer også hadde blitt tatt med.

I forhold til hvordan spesialundervisningen er tenkt gitt, er det vanskelig å tolke om eleven vil bli tatt mye ut eller er mest sammen med klassen: ”.. timer uken med spesialpedagog...brukes som enetimer, i liten gruppe eller inne klassen.” Utover de timene som blir gitt som spesialundervisning, er det en ekstraressurs i klassen og en annen på uteskole: ”Assistenthjelp i klassen...” ”..(en annen ansatt) er med på uteskolen”. Denne ekstraressursen som går på hele klassen kan tolkes som at skolen fokuserer på fellesskapet i hele gruppen og at dette skal ivaretas, og ikke bare de rent individuelle faktorene som fokuseres. Denne ressursen er assistenthjelp, ikke spesialpedagog.

Oppsummering av funn og tolkninger i planen i forhold til kategorien å øke fellesskapet:

Planen viser tydelige målsetninger om det å være sammen med klassen, selv om de påfølgende delmålene ensidig fokuserer på bedring av atferd hos eleven. Jeg tolker planens mål for å være begrensende i forhold til å kunne gi beskrivelser og målsetninger som går innholdet i fellesskapet, da planen utelukkende forholder seg til kompetansebeskrivelser- og mål hos eleven alene.

Planen er utydelig på hvordan spesialundervisningen er tenkt gitt, om det i større eller mindre grad blir brukt segregerende tiltak i spesialundervisningen.

Øke deltakelsen: Planen beskriver elevens sterke sider. Her gis positive karakteristikk av eleven, og beskrivelser av hva eleven interesserer seg for: ”Tillitsfull... liker å bli lest høyt for..darseleker og dramaleker”. Dette tolker jeg som at skolen har fokus på å fange opp disse og beskrive dette i planen. Jeg kan imidlertid ikke se spor av at disse faktorene tas med i den videre planleggingen av opplæringen; verken under mål eller tilrettelegging er det noe som viser til disse styrkene og interessene.

De mål som beskrives under rubrikken *faglig kompetanse*, handler om at eleven skal få en kompetanse på lik linje med klassens mål; ”.. arbeide med de samme oppgavene som klassen får..” Her beskrives hva eleven skal jobbe spesielt med, slik at kompetansemålene kan nås. At målene som blir satt er identiske med resten av klassen, kan tolkes ulikt; positivt dersom dette fører til adekvate forventninger hos skolen og opplevelse av mestring og deltakelse hos eleven, men negativt dersom kravene blir for høye og i for liten grad tilpasset eleven, slik at konsekvensene lett blir nederlagsopplevelser i motsetning til mestringsopplevelser. Under rubrikken *tilrettelegging* beskrives det mange forslag til tilrettelegging. Mange av disse tiltakene går på skolens organisering og tilpasning av miljøet: ”..forutsigbarhet..visuell støtte når forklaringer blir gitt..repetere regler og forventninger i forkant..”. Disse tilpasningene i miljøet gjør at jeg tolker målsetningen om ”å arbeide med de samme oppgavene som resten av klassen får” som positiv; tilpasninger gjøres slik at eleven sannsynligvis lettere vil kunne delta om de samme oppgavene.

Ett av hovedmålene under sosial kompetanse, er at ”.. eleven skal fungere i relasjon med andre elever.” Under delmålene for dette hovedmålet beskrives hvilke situasjoner eleven skal oppnå kompetanse på, eks:” ..arbeide sammen med en medelev om faglige oppgaver... (i spill) følge enkle regler og tåle å tape..” Det står at eleven skal øve på spill sammen med medelev under ledelse av en voksen. Dette tolker jeg som positivt i forhold elevens deltakelse; en voksen er tilstede og kan observere og støtte dersom det skulle bli behov for dette, og eleven får opplevelser og erfaringer sammen med klassekamerater rundt sosiale situasjoner som kan være utfordrende.

Oppsummering av funn og tolkninger i planen i forhold til kategorien å øke deltakelsen:

Planen viser tydelig fokus på tilrettelegging og tilpasning i forhold til elevens behov, noe jeg tolker som positivt med tanke på å øke deltakelsen. Planen viser også konkret målsetning om at eleven skal fungere i relasjon med andre elever, noe som viser at skolen vektlegger

kvaliteten av deltakelsen og det sosiale. Elevens styrker og interesser er beskrevet, men ikke tatt med videre i planleggingen av opplæringen. Slik fremstår disse beskrivelsene som å ha liten reell innflytelse som deltakende faktorer.

IOP 5

Kategorier eller rubrikker i IOP:

1. Hva planen baserer seg på (vedtak, sakkyndig vurdering, rapporter og tidligere IOP)
2. Diagnose/ problembeskrivelse
3. Ressurser
4. Sterke sider
5. Sosial kompetanse: hovedmål og delmål
6. Faglig kompetanse: hovedmål og delmål
7. Tilrettelegging
8. Underskrift lærere og foresatte

Funn og tolkninger i denne IOP i forhold til de kategoriseringer jeg har gjort:

Øke fellesskapet:

Som hovedmål under sosial kompetanse står det at ”..eleven skal være mest mulig sammen med klassen”. Dette viser at skolen har et ønske om at eleven skal få være i et fellesskap sammen med de andre i klassen. Delmålene tar for seg momenter eleven må jobbe med når han/hun er i klassen: ”.. komme rolig inn.. hilse på lærer.. bli på plassen sin..” Ingen av målene fokuserer på det sosiale ved fellesskapet, utover at det står at eleven skal være mest mulig sammen med klassen. Dette kan sees i sammenheng med overskriften *sosial kompetanse*. Denne overskriften snevrer inn den sosiale biten til å kun gjelde eleven og dens kompetanse.

Målet om at ”eleven skal fungere i relasjon med andre” viser et tydelig fokus på det sosiale. Her dreier de påfølgende delmålene seg om hvilke områder eleven må jobbe med for å oppnå den sosiale kompetansen. Dette er mål som går på atferd og bedring av denne. Jeg ser et sterkt fokus på øke individuelle ferdigheter hos eleven, men ingen beskrivelser av skolens tilrettelegging av gode sosiale situasjoner.

Under faglig kompetanse er hovedmål at eleven skal ”..følge klassens timeplan og fagplan så langt det er mulig”. Hva skolen legger i uttrykket ”så langt det er mulig”, gis ingen beskrivelser av, og er slik vanskelig å tolke.

I forhold til hvordan spesialundervisningen er tenkt gitt, er det ut fra planen vanskelig å tolke: ”... timer uken med spesialpedagog. Timene brukes som enetimer, i liten gruppe eller inne i klassen.” Dermed er det vanskelig å si noe om spesialundervisningen fokuserer på spesialpedagogisk hjelp inne i klassen, eller om denne foretrekkes i bli gitt en- til-en eller i gruppe. ”Assistenthjelp i klassen” viser at ekstraressurser skal brukes i klassen, og dette tolker jeg som positivt i forhold til faktorer som gjelder å øke fellesskapet.

Oppsummering av funn og tolkninger i planen i forhold til kategorien å øke fellesskapet:

Planen viser tydelige målsetninger som går på fellesskap og relasjoner med klassen. Det gis allikevel lite beskrivelser av hvordan skolen vil tilrettelegge for gode sosiale aktiviteter i klassen; de mer konkrete målsetningene går utelukkende på bedring av atferd hos eleven. Jeg anser planens mål for å være begrensende i forhold til gode beskrivelser og målsetninger som går på det sosiale fellesskapet. Planen gir ingen informasjon om hvordan spesialundervisningen er tenkt gitt, og det blir dermed vanskelig å si noe om dette i forhold til kategorien å øke fellesskapet.

Øke deltakelsen: Elevens sterke sider blir beskrevet i planen. Her er positive karakteristikk og interesser: ”...liker fysiske utfordringer..dramaleker og ball- leker.” Dette tolker jeg som at skolen vektlegger elevens interesser og sterke sider, og er bevisst på at dette er relevante faktorer for elevens fungering i skolen. Jeg finner imidlertid ikke at disse interessene blir tatt med i videre planlegging av opplæringen. Jeg ser altså ingen sammenheng mellom styrker og mål eller tilrettelegging i opplæringen. Under tilrettelegging er ”små belønninger” et punkt, og som eksempel trekkes de frem ”spille et spill”. Jeg finner ikke at elevens interesser er tatt opp som eksempel på belønning; heller motsatt. Spill er satt opp som eksempel på belønning, det samme punktet som eleven beskrives å ha vansker med og må jobbe med for å mestre: ”..kunne spille spill, følge enkle regler og tåle å tape”. Jeg tolker det som mangel fokus på deltakelse å ikke ta interesser og styrker med i den videre planleggingen av opplæringen.

Planen inneholder en målsetning om at eleven skal ”lære gode strategier for samhandling”. Her trekkes frem et eksempel: ”eleven skal vite hvordan hun/ han kan ta kontakt med en

annen elev på en positiv måte”. Dette viser fokus på prososiale ferdigheter som vil fremme gode sosiale situasjoner, i motsetning til ensidig fokus på å dempe antisosial oppførsel. Jeg tolker det som positivt med tanke på å øke deltakelsen at skolen fremhever slike prososiale og aktive strategier som viktige. Dette målet tolker jeg som et fokus på øke kvaliteten på samspillet og deltakelsen.

Planen inneholder også en del punkter om tilrettelegging som går på tilpasninger i miljøet: ”..visuell støtte når forklaringer blir gitt...repetere regler og forventninger i forkant.” Dette tolker jeg som positivt knyttet til det å øke deltakelsen. Ved å gjøre tilpasninger i undervisningen, tror jeg eleven vil ha lettere for å delta.

Oppsummering av funn og tolkninger i planen i forhold til kategorien å øke deltakelsen:

Denne planen gir en del uttrykk for deltakende faktorer. Jeg ser at planen inneholder en del mål og konkrete forslag på å øke elevens sosiale kompetanse, slik at konsekvensene av dette kan bli en økt deltakelse i det sosiale livet i klassen. Planen gir også en del beskrivelser av tilrettelegging i klassen, som også vil kunne øke deltakelsen. Det at interesser og styrker ikke tas med i den videre planleggingen av opplæringen, tolker jeg som negativt i forhold til dette punktet.

IOP 6

Kategorier eller rubrikker i IOP:

1. Omfang spesialundervisning.
2. Faglig del: positive faktorer, vansker, målsetninger, tiltak: skole og hjem.
3. Sosial del: det som fungerer bra sosialt, pedagogisk og i forhold til arbeidsmåter. Momenter som trenger å utvikles. Målsetninger.
4. Delmål til neste vurdering. Gruppenivå, individnivå og hjemmet.
5. Vurdering: Dato, deltakere og underskrift.

Funn og tolkninger i denne IOP i forhold til de kategoriseringer jeg har gjort:

Øke fellesskapet:

Planen gir beskrivelser knyttet til fungering med andre: ”fungerer en- til en.. fungerer best i liten gruppe..”. Ingen av målsetningene går direkte på det å bevare eller øke fellesskapet med

resten av klassen. Planen viser ved målsetninger ønsker om at eleven skal utvikle sine sosiale ferdigheter: "...dele med andre..gjennomføre aktiviteter (med medelever) ..øve opp gode strategier i samhandling.." Dette tolker jeg som positivt; de ser at eleven har problemer på det sosiale områder, og ønsker å bedre dette ved å sette opp prososiale og konkrete mål for eleven. Målsetningene går utelukkende på individuelle ferdigheter hos eleven.

"Fungerer best i liten gruppe" blir gjentatt flere steder. Jeg synes det er vanskelig å tolke dette uttrykket som enten noe positivt eller negativt når det gjelder fellesskapet. På den ene siden kan jeg se dette som et uttrykk som virker statisk; det kan virke som et standpunkt som er satt, og som vil bli værende; eleven fungerer ikke i dag (og vil heller ikke senere fungere) sammen med en større gruppe. Slik kan jeg tolke uttrykket som å ha et manglende fokus på de muligheter til utvikling som finnes. Ved en slik tankegang vil målsetning om et godt fungerende fellesskap sammen med hele klassen bli noe urelevant og ambisiøst. På den andre siden kan jeg tolke uttrykket som en "riktig" erkjennelse av eleven i vansker. Ved at skolen ser problemene, kan de gi eleven adekvate utfordringer der hvor eleven er. For at eleven skal kunne gjøre gode erfaringer og oppleve mestring i samspill med andre elever, kan det å starte med en enkelt medelev eller liten gruppe kanskje være nødvendig for at ønsket utvikling skal kunne skje. Ved å konsekvent holde idealet om fullkomment fellesskap fremme, og slik ikke vil vurdere alternative eller graderte løsninger, vil dette kanskje kunne føre til at målet paradoksalt nok *ikke* blir nådd fordi eleven opplever utfordringene som uoverkommelige. Målet blir kanskje nådd, på et organisatorisk nivå; alle er sammen. Men kvaliteten og elevens positive opplevelse av å ta del i fellesskapet er det jeg tenker man kanskje står i fare for å miste.

Knyttet til den siste, og positive tolkningen av uttrykket, ville jeg forventet en tydelig ytring om målsetning om fellesskap med resten av gruppen.

Fordi jeg ikke kan finne målsetninger eller tiltak på hvordan eleven i fremtiden kan fungere bedre i klassen, tolker jeg derfor uttrykket her som noe statisk og konkluderende; noe som kan peke på manglende målsetning om å øke fellesskapet.

I forhold til hvordan spesialundervisningen er tenkt gitt, gir ikke planen noe beskrivelse av dette. Antall timer spesialundervisning er det som blir beskrevet.

Oppsummering av funn og tolkninger i planen i forhold til kategorien å øke fellesskapet:

Planen viser i liten grad målsetninger og tiltak som kan knyttes til kategorien å øke fellesskapet. Her finnes sosiale mål som går på å bedre samhandling med andre elever, men jeg kan ikke finne målsetninger eller tiltak som går direkte på fellesskapet med resten av klassen. Planen gir ingen beskrivelse av hvordan spesialundervisningen er tenkt gitt. Dermed er det vanskelig å si om eleven vil bli tatt mye ut av timene eller om hjelpen er tenkt gitt i den ordinære undervisningen.

Øke deltakelsen: Under rubrikken *positive faktorer, faglig del* beskrives elevens fungering i forhold til det faglige. Her beskrives en ting om hva eleven liker, og hvordan skolen oppfatter at han/ hun jobber best: ”Liker å fortelle om ting... jobber best i liten gruppe”. Dette er ganske vage beskrivelser av styrker og kan vel knapt karakteriseres som å beskrive interesser. At planen nevner en ting eleven liker å gjøre, tolker jeg allikevel som positivt. Jeg finner imidlertid ikke at denne ”interessen” blir tatt opp igjen videre i planen. Slik fremstår dette som noe isolert og uten sammenheng med resten. Under *sosial del* er det noe, men lite beskrivelser av sosial art: ”God fungering med en- til –en.” Det er mulig å tolke dette både positivt og negativt; positivt hvis en ser det som en betraktning på noe som er ”underveis” og på vei mot målet om god fungering med flere. Men sitatet kan også tolkes som en stadfesting av situasjonen nå og i fremtiden, og at dette er noe som bare er sånn, og ikke noe en ønsker å kunne bedre. Slik forstått kan sitatet tolkes som å stå fjernt fra målet om deltakelse i fellesskapet.

Planen inneholder lite beskrivelser av tiltak, men det som er beskrevet tolker jeg som positivt med tanke på å øke deltakelsen: ”.. gjennomgå dagen.. hva konkret som skal gjøres og hva som kommer etterpå..” Dette viser at skolen er opptatt av å ville forberede eleven og gjøre hverdagen så oversiktlig som mulig, slik at han/ hun i større grad kan delta på en god måte.

I forhold til både deltakelse og punktet om demokratisering, tolker jeg det som positivt at hjemmet er med i planen som egen rubrikk både under tiltak og delmål: ”Følge opp med oppgaver hjemme... øve på å dele med andre”. Dette viser at skolen anser hjemmet som en viktig samarbeidspartner i forhold til å gi eleven en god skolehverdag.

Oppsummering av funn og tolkninger i planen i forhold til kategorien å øke deltakelsen:

Planen gir noe, men lite beskrivelser som kan knyttes til denne kategorien. Det at det gis noe beskrivelser av tilpasning av undervisningen, og at hjemmet blir tatt med i arbeidet ser jeg på som styrkende i forhold til å øke deltakelsen. Det at elevens interesser og styrker ikke tas med i videre planlegging av opplæringen, ser jeg på som negativt i forhold til dette punktet.

4.2 Oppsummering av det presenterte materialet, IOP-ene sett samlet

Å øke fellesskapet: De fleste planene innehar tydelige målsetninger som går på fellesskapet. Beskrivelser som går på tiltak og mer konkrete delmål, går nærmest utelukkende på å bedre elevens sosiale ferdigheter. Planene sett samlet gir lite beskrivelser av hvordan spesialundervisningen er tenkt gitt, og det er vanskelig å få innblikk om dette er tenkt innad i fellesskapet eller i segregerte former. En av planene uttrykker konkret at eleven ikke skal tas ut av klassen.

Å øke deltakelsen: Alle planene, bortsett fra en, gir en beskrivelse av elevens styrker og interesser. Jeg finner likevel ikke i noen av planene at dette er faktorer som blir tatt opp i den videre planleggingen av opplæringen til elevene. Ett sted i den ene planen kan det sees en sammenheng fra interesseområde og til arbeidsmåte. Det at disse faktorene ikke tas opp videre i planen, gjør at jeg tolker disse å stå isolerte, og uten særlig relevans for dette punktet om deltakelse. De fleste planene gir noen beskrivelser som går på tilrettelegging av opplæringen. Hovedvekten av tiltakene synes å være av individuell art, som går på å forbedre elevens kompetanse; jeg finner færre beskrivelser av tilpasning av undervisning og i miljøet.

4.3 Presentasjon av funn og tolkninger i spørreskjema, under kategorien å øke demokratiseringen

Materialet er 5 spørreskjema. På spørsmålet om foresatte har blitt forespurt om å delta i utarbeidelsen av planen, svarer samtlige ”Ja” på dette spørsmålet. Om spørsmålet hvorvidt

foresatte opplever å ha blitt hørt, svarer 4 av 5 ”Ja, i stor grad”. En besvarelse sier ”I noen grad”. Oppsummert kan jeg si at foresatte i disse tilfellene i stor grad blir tatt med i planleggingen av planene og opplever å bli hørt, og svarene fremstår dermed som utelukkende positive i forhold til kategorien å øke demokratiseringen.

Disse besvarelsene omhandler foresattes opplevelse av å bli hørt, ikke elevene selv. Punktet vedrørende demokratisering er dermed i dette spørreskjemaet avgrenset til foresatte.

5.0 Drøfting

Med innholdet i kapittel 2 som teoretisk referanseramme, har jeg kommet til en avgrensning og problemstilling. Denne lyder altså som følger:

”Hvordan kommer målet om inkludering til uttrykk i individuelle opplæringsplaner tilhørende elever diagnostisert med ADHD?”

Jeg har i presentasjonen og tolkningen av mitt materiale tatt utgangspunkt i 3 av Haugs 4 operasjonaliseringer av inkluderingsbegrepet. Jeg vil i dette kapitlet ta opp igjen disse kategoriene og drøfte noen punkter mer inngående. Jeg vil deretter drøfte andre moment som for meg fremstår som viktige og relevante i forhold til problemstillingen. Til slutt vil jeg komme med et konkret innspill til fremtidig utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner, samt en avsluttende kommentar.

5.1 Kategorien ”å øke fellesskapet”

5.1.1 Beskrivelser og målsetninger

I oppsummeringen av det presenterte materialet hvor jeg har sett på IOP-ene samlet, sier jeg at de fleste planene innehar tydelige beskrivelser og målsetninger som går på fellesskapet. Dette har jeg kommet til på bakgrunn av beskrivelser av typen ”..fungerer godt sosialt”, ”..skal være mest mulig sammen med klassen”, ”..følge vanlig undervisning så langt det er mulig”, ”..leker med mange” og ” (målsetning om å)..få nære venner”.

Jeg vil poengtere skillet mellom *beskrivelser* av sosial art og *målsetninger* som går på det sosiale. De fleste planene inneholder beskrivelser av sosial art, som ”ingen faste venner over tid.. men leker med mange”. Selv om dette ikke er målsetninger i seg selv, vil jeg likevel argumentere for at dette er beskrivelser som kan virke positivt i forhold til skolens arbeid med ”å øke fellesskapet”. Dette gjør jeg fordi skolens vektlegging av å ta dette med i planen, viser

at de sosiale faktorene oppfattes som viktig og relevant for å tilrettelegge for en god skolegang.

De aller fleste planene har også målsetninger som inneholder sosiale aspekter. Jeg har to moment som jeg vil trekke frem her. Det ene handler om målsetninger som går på å forbedre elevens sosiale fungering. Flere steder synes det som om planenes fokus på fellesskapet knyttes direkte til elevens individuelle ferdigheter; som om det sosiale livet utelukkende avhenger av elevens sosiale "ferdigheter". Selve målsetningene kan være flotte og med tydelig fokus på fellesskapet; for eksempel der hovedmål er at "eleven skal være mest mulig sammen med klassen". De videre beskrivelsene her handler så om hva eleven må forbedre. I flere tilfeller handler ikke dette engang om prososiale ferdigheter, men heller om å ikke skulle forstyrre på noen måte. Jeg savner derfor fokus på kvaliteten på samspillet, beskrivelser som trekker frem selve relasjonene mellom elevene (og lærer). Det er klart at kvaliteten på relasjonene har sammenheng med forutsetninger i enkeltindividene som er i relasjonen. Jeg mener ikke at det er feil å ville bedre elevens muligheter for vennskap ved å øve opp gode strategier for samhandling. Men om det uteleukkende dreier seg om elevens ferdigheter og kompetanse, og ikke om hele samspillet og ikke minst elevens opplevelse av fellesskapet, blir dette for snevert i forhold til målsetningen om å øke fellesskapet.

Det andre punktet handler om målsetningenes manglende *hvordan*. Med det mener jeg manglende beskrivelse av hvordan målene er tenkt å nås. Dette finner også Strømstad, Nes og Skogen (2004:47) i sin undersøkelse: de ser at det i hovedsak er elevbeskrivelser og mål som blir gitt plass i planene. Med tenkning fra didaktisk relasjonsmodell fremstår dermed beskrivelsene som betydelig mangelfulle. Ved å ikke definere hvordan store og lite konkrete målsetninger er tenkt å nås, fremstår målene som kanskje mer overfladiske og mindre troverdige enn om en slik beskrivelse hadde foreligget. Rent praktisk vil jo heller ikke slike lite retningsgivende målsetninger ha stor verdi for de som jobber med den praktiske spesialundervisningen. Det er som kjent en betydelig andel assistenter som står for spesialundervisningens utførelse (Haustätter og Nordahl, 2009:106). Med dette tatt i betraktning må det i særlig grad være avgjørende å beskrive målsetningenes *hvordan*.

5.1.2 Omfang og organisering av spesialundervisningen

En forutsetning for å kunne ta del i et fellesskap er å fysisk være tilstede sammen i en gruppe, med mulighet for å ta del i felles opplevelser. Haug snakker om å ta del i det sosiale livet i skolen (Haug 2003:97). Denne tilhørigheten til fellesskapet vil naturligvis kunne bli svekket dersom eleven i stor grad blir tatt ut av fellesundervisningen og andre sosiale aktiviteter som finner sted i skoletiden. Derfor er jeg i dette bildet interessert i å se på omfang og organisering av spesialundervisningen. Spesialundervisningen kan bli gitt på ulike måter; innad i klassen, i liten gruppe eller en-til-en. IOP-ene jeg har fått tilgang til, gir i liten grad informasjon om hvordan spesialundervisningen er tenkt gitt. Enkelte planer gir ingen beskrivelse av dette, mens andre gir utydelige beskrivelser av typen; ”ikke tas unødig ut av klasserommet”. Hvor stort omfang av spesialundervisningen som er tenkt i segregerte former, er dermed vanskelig å tolke. Det kan være ulike årsaker til disse manglende beskrivelsene. En årsak kan være at skolene bevisst ikke vil være tydelige på dette, fordi man da i mindre grad vil måtte stå til rette for de valg man tar. Dette kan gjelde både de valg man setter forut for spesialundervisningen; altså planens intensjoner -men ikke ennå iverksatte intensjoner. Men det kan også tenkes å gå på gjennomgang av den faktiske spesialundervisningen; dersom denne ikke samsvarer med planen, kan skolen dermed bli sittende med en forklaringsproblemm. Hvorfor har ikke eleven fått den spesialundervisning som var planlagt? En annen årsak til at den planlagte organiseringen ikke blir beskrevet, kan være at skolen ikke vil sette en fast avgjørelse på dette forut for skoleåret; men heller se hvordan de ulike organiseringsformene fungerer i hvert enkelt tilfelle, og kunne stå friere til å justere dette underveis.

I gjennomgang og tolkning av IOP-ene har jeg på mange måter sett ”det store fellesskapet” som noe utelukkende og konsekvent positivt, mens tegn til segregerte former for opplæring tolkes negativt. Dette fordi jeg har tatt utgangspunkt i Haugs operasjonaliseringer hvor å øke fellesskapet, øke deltakelsen, øke demokratiseringen (og øke utbyttet) er satt som mål for en inkluderende skole. Men hva om det store fellesskapet ikke er noe alle vil trives innenfor? Er det udiskutabelt det beste for alle?

Dersom en elevs ønsker og/ eller behov er noe annet enn det store fellesskapet, vil ikke da punktet om demokrati stå i motsetning til punktet om å øke fellesskapet? Eller skal man se et slik behov som et resultat av at innholdet i fellesskapet (og den ordinære opplæringen) ikke er

godt nok tilpasset alle; og at det er dette vi må jobbe med- ikke godta elevens ønske om eller behov for alternative samværsformer? Jeg har selv erfart i jobbsammenheng hvor ulikt elever reagerer på det å bli tatt ut av undervisningen. Mens en ser ut til å sette stor pris på den alenetiden han har sammen med lærer, (evt liten gruppe), og helt klart har en god læringsøkt, kan en annen reagere med motstand og frustrasjon og åpenbart oppleve det som krenkende å bli tatt ut av fellesundervisningen. Og disse to har gjerne tilsynelatende samme behov for støtte på papiret, om det er av faglig- og/ eller sosial art. Dette mener jeg viser hvor viktig det er å se overordnede spørsmål som inkludering i forhold til konkrete elever, og konkrete forhold. Solveig Reindal tar opp i sin artikkel "Whats the purpose?" the capability approach i forhold til inkludering. Dette perspektivet ser begrepet *forskjell* (difference) mellom mennesker på en annen måte enn forståelsene en finner både i den sosiale og medisinske modellen. Hvor den medisinske modellen ser forskjell som avvik fra normal standard, viser Reindal hvordan "the post-modern celebration of difference" som preger forståelsen i den sosiale modellen, motsatt kan føre til ignorering av de utfordringene mennesker med funksjonsnedsettelse opplever (Reindal, 2010: 4). The capability approach ser forskjell som en *spesifikk variabel* som er virkelig- og som kan bli vurdert i forhold til en persons fungering og kapabiliteter.

Forskjeller i spørsmål om likhet (difference in equality) og livskvalitet må sees i sammenheng med 5 ulike områder hvor det menneskelige mangfoldet er stort. Dette mangfoldet viser seg gjennom forskjeller både på det personlige-, miljømessige-, sosiale-, kulturelle- og familiemessige plan (Reindal, 2010:4). Ved å se på hvordan disse ulike områdene påvirker menneskers behov og ønsker- kan man se hvor sammensatt disse behovene er. Spørsmål om likhet blir dermed ikke enkelt, og man må spørre seg hva vi legger i betydningen; likhet om hva? Elevers personlige behov og ønsker må derfor sees i en større sammenheng i forhold til de opplevde "lærevanskene" i skolen, og slik jeg tolker denne tilnærmingen, vil det dermed ikke kunne settes noen generell mal eller metode for hvordan man skal legge til rette for en god opplæring- både innenfor det ordinære og innenfor spesialundervisningen. Til det er bildet for komplekst.

The capability approach har som mål å øke menneskers *kapabiliteter*, som til forskjell fra personens faktiske fungering (functioning), handler om de handlinger og tilnærminger til livet en *verdsetter* (ibid:5). En persons kapabilitet viser til mulighetene en har til å leve et verdsett liv, ut fra ens egne valg. Disse mulighetene avhenger av ressursene en har i de nevnte

områdene (personlige- miljømessige-, kulturelle osv). Formålet med inkludering blir i denne sammenheng å legge til rette for å øke en persons kapabilitet til å oppnå funksjoner/ fungering som denne sannsynligvis verdsetter (Ibid:10). Å skulle arbeide med inkludering som mål på bakgrunn av på forhånd satte operasjonaliseringer, uten å sette den konkrete eleven i fokus, blir slik sett lite hensiktsmessig- og kan kanskje heller tolkes som et forsøk på å ville inkludere- for inkluderingens skyld. Slik blir også min tolkning i forhold til kategorien som går på fellesskapet ikke noe mer enn en generell evaluering. På den andre siden har jeg heller ikke noe mer kjennskap til elevene, enn det som står i planen. Det blir da vanskelig å ha noe annet enn en generell tilnærming til faktorer som går på fellesskapet, og målet om å være mest mulig sammen med den ordinære og heterogene gruppen elever blir dermed sett på som både det ideelle, og det mest sannsynlig ønskede fra elevens side.

5.2 Kategorien ”å øke deltakelsen”

5.2.1 Styrker og interesser

Haug snakker om det å være en reell deltaker (Haug, 2003). Det å være en reell deltaker forutsetter noe kjennskap og interesse for det som man skal ta del i. Om verken form eller innhold i det en skal delta i oppleves som noe man kan mestre, er det lett å falle utenfor og miste lysten på å delta. I min tolkning av planene har jeg sett på det å ta inn elevens egne styrker og interesser i opplæringen som positivt i forhold til det å delta i det sosiale fellesskapet. I oppsummeringen av det presenterte materialet hvor jeg har sett på IOP-ene samlet, sier jeg at alle planene, bortsett fra én, gir beskrivelser av elevenes styrker og interesser. Dette er i og for seg bra, og kan tolkes som viktig for skolene å ha med i sin planlegging av opplæringstilbudet til elevene. Det som jeg imidlertid savner, er å se hvordan disse uttalte styrkene og interessene blir tatt med i grunnlaget for den videre planleggingen og utformingen av opplæringen. Jeg kan som sagt ikke i noen av planene finne spor av disse interessene; med det mener jeg konkrete tiltak hvor innholdet kan sees å ha relasjon til disse. Dersom det hadde vært slik at disse positive faktorene bare er isolerte beskrivelser, som kanskje ligger der for å gi en personlig beskrivelse av eleven- og ikke som et grunnlag for den videre planleggingen for opplæringen, tar man ikke i bruk de muligheter som finnes for å tilrettelegge for elevens deltakelse i skolen. Kjennskap til og anerkjennelse av elevens ”verden” vil kunne bidra til å støtte både elevens selvbylde og tiltro til videre læring.

For at innlemmelse av disse styrkene og interessene kan sies å være med på å øke deltakelsen i det sosiale fellesskapet, forutsetter det nettopp at faktoren som går på det sosiale fellesskapet blir ivaretatt. Det kan fint la seg gjøre å ta hensyn til elevens interesser og styrker- uten at dette nødvendigvis får *sosiale* følger. Om en ser elevens styrker eller interesser som sære eller lite kompatible med den ordinære undervisningen, kan det tenkes at veien til segregert spesialundervisning blir kort. Målet med å øke deltakelsen slik jeg forstår Haug, er jo nettopp med tanke på å styrke det sosiale fellesskapet, og da vil det være avgjørende hvorvidt skolen klarer å ta interessene inn i det ordinære opplegget; og ikke la dette være faktorer som utelukkende tas hensyn til i forhold til spesialundervisningen.

Som jeg har understreket tidligere; mitt materiale- disse IOP-ene, gir meg ikke innsyn i hvordan opplæringen faktisk foregår. Det er godt mulig at elevenes styrker og interesser er grunnleggende for hele det pedagogiske arbeidet, uten at dette konkretiseres i planene. Elevenes styrker, evt positive faktorer, og interesser *er* jo da beskrevet i planene- selv om jeg ikke kan se disse blir gjenopptatt i de videre beskrivelsene av den planlagte opplæringen.

5.2.2 Tilrettelegging i forhold til vanskene

Knyttet til punktet om deltakelse har jeg også sett på beskrivelser som går på tilrettelegging. Dette fordi en god tilrettelegging vil øke sannsynligheten for å kunne og ville delta. Jeg sier i oppsummeringen av det presenterte materialet at de fleste planene gir noe beskrivelser som går på tilrettelegging av opplæringen. Disse finner jeg å være knyttet til de opplevde vanskene. Dette ser jeg som naturlig, da det trolig er vanskene som har utløst retten til spesialundervisning i utgangspunktet. Planene inneholder imidlertid lite beskrivelser av tilrettelegging. Det som jeg har funnet er i overvekt individrettede tiltak, som går mye på å forbedre elevens kompetanse og adferd- jeg finner færre beskrivelser av tilpasning av undervisning og i miljøet. Dette kan sees i sammenheng med Bachmann og Haugs skildring av en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006:7). Den smale forståelsen av tilpasset opplæring tar utgangspunkt i konkrete tiltak og bestemte måter å organisere undervisningen på knyttet til enkeltelever- hvor den vide forståelsen handler mer om skolers pedagogiske plattform hvor det kreves en mer overordnet strategi for hele skolen. Når jeg ser en vektlegging av individrettede tiltak i de individuelle opplæringsplanene, kan det se ut som om det ligger en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring til grunn.

Samtidig er det viktig å påpeke at dette ikke nødvendigvis bare er et uttrykk for den enkeltes lærer eller skoles oppfatning av hva tilpasset opplæring innebærer; det må også sees i forhold til hva deres mandat er på bakgrunn av den gjeldende læreplanen. Bachmann og Haug ser en dreining i utdanningspolitisk og ideologisk prioritering. Kunnskapsløftet som er utformet av en borgerlig regjering, har til forskjell fra de tidligere læreplanene, et sterkere fokus på det individuelle og det enkelte i opplæringen (Bachmann og Haug 2006: 12). Mens M87 og L97 har vektlagt fellesskapet, er det nå den enkelte som står i fokus. Slik har begrepet tilpasset opplæring blitt brukt ulikt i de forskjellige læreplanene, hvor det i Kunnskapsløftet har en mye sterkere tilknytning til det individuelle enn i de tidligere læreplanene. På bakgrunn av dette, blir det naturligvis også en endring i forståelsen hos dem som skal stå for det utøvende arbeidet; realiseringen av læreplanen. Ved å ha en sterk vektlegging av det individuelle og den enkeltes behov, kan man kanskje lettere ta i bruk individuelle og segregerte tiltak enn hva en fellesskapsorientert tankegang ville gjort.

Ikke bare gjelder kravet om å forholde seg til læreplanen, det er også andre lovverk som styrer arbeidet. Opplæringsloven sier at ”For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan” (Opplæringsloven §5-5). En individuell opplæringsplan er og blir nettopp en *individuell* opplæringsplan, så lenge denne er en juridisk rettighet. Det sier seg selv at dette innebærer et visst individrettet fokus.

Til tiltak som viser et individrettet fokus kan man være kritisk, og mene dette viser en snever forståelse som tar utgangspunkt i at problemene utelukkende tilhører individet, og dermed må løsningene settes inn her. Dette vil være det Haustätter kaller for det patologiske perspektivet for spesialpedagogisk fokus (Haustätter, 2007:18). Selv om jeg har vist til teori som stiller seg kritisk til den massive utbredelsen av ADHD – diagnoser, vil jeg naturligvis mene at de erfarte problemene må tas på alvor. Opplever elev og skole store problemer med konsentrasjon og hyperaktivitet, så må man jo forholde seg til dette uansett om man ser en diagnose eller ei. Den sosial-relasjonelle modellen ser at funksjonsnedsettelsen i seg selv kan gi vanskeligheter- det er ikke nødvendigvis slik at det er samfunnet som skaper alle barrierene (Reindal, 2007:35). Det vil si; dersom vi ser ADHD-diagnosen som reell, og som en funksjonsnedsettelse, vil det være knyttet utfordringer til denne diagnosen- uavhengig miljøets tilrettelegging. Dermed kan kompensatoriske løsninger være nødvendig for å gi elevene den hjelp de trenger; et likeverdig tilbud som legger til rette for elevens deltakelse. Dersom en elev har fordeler av visse individuelle tiltak- vil jeg ikke kategorisk si at dette er

feil fokus. Så lenge disse individuelle tiltakene gjennomføres på en slik måte at det ikke medfører stigma og opplevelse av ekskludering, kan det være positivt. Det som imidlertid er viktig, er jo at man ikke glemmer å se på hva miljøet har for betydning for de opplevde problemene. Dette vil jeg ta opp i et eget avsnitt.

I forhold til spørsmålet om funksjonsnedsettelse/ funksjonshemning, er ADHD -debatten spesielt interessant, fordi den setter spørsmålstegn ved selve funksjonsnedsettelsen. Dette er, som andre psykiatriske diagnoser, ikke en ”klar” funksjonsnedsettelse- som det å være blind eller mangle en hånd. De barn og voksne dette gjelder, er prisgitt fagfolks vurderinger- kommer man ut med en diagnose eller ei? I slike tilfeller er det spesielt viktig å ha en relasjonelt perspektiv, hvor man også har en bevissthet om egen makt og påvirkningskraft. Som fagfolk står man i posisjon til å presentere noe som ”sannheter”- som igjen vil ha betydning for den andres forståelse av seg selv.

5.3 Kategorien ”å øke demokratiseringen”

I denne oppgaven har jeg avgrenset denne kategorien til å gjelde elevenes foresatte. Dette er altså foresatte til de elevenes IOPer jeg har fått tilgang til. Haugs konkretisering av å øke demokratiseringen handler om å la alle stemmer bli hørt (Haug, 2003). Ved å få tilgang på foresattes tanker om dette, har jeg sendt ut og samlet inn spørreskjema der jeg tar opp spørsmål i forhold til deres opplevelse av å bli hørt og tatt med i utarbeidelsen av deres barns IOP. Foresattes svar var her så godt som samstemte; alle hadde blitt forespurt om å delta i utarbeidelsen, og fire av fem besvarte spørsmålet om å bli hørt med ”ja, i stor grad”, mens ett spørreskjema ga svaret ”i noen grad”.

Svarene fremstår utelukkende positivt knyttet til kategorien ”å øke demokratiseringen”. Foresatte sitter med opplevelsen av å bli tatt med i arbeidet, og å bli hørt av skolen. Det som imidlertid kan problematiseres er spørsmålet om på hvilket grunnlag denne oppfatningen bygger på. Med det mener jeg: på hvilken måte blir rammene satt for hva som skal samarbeides om og hvilke faktorer som skal bli tatt opp til diskusjon? Skolen setter premissene for hvordan dette samarbeidet skal foregå, og på hvilke områder foresatte skal få sine stemmer hørt. Steven Lukes beskriver en form for maktutøving der man driver en slags unnløstelse av visse spørsmål som for enkelte grupper er viktige (Bergström og Boréus, 2005).

Måten skolen fremlegger både eleven og dens skolesituasjon, og legger føringer for hvordan man skal forholde seg til planarbeidet, blir kanskje avgjørende for hvilke spørsmål som blir reist hos de foresatte. Åpner eller lukker skolen for viktige spørsmål vedrørende eleven i kommunikasjonen med foresatte? Det er ikke sikkert foresatte i utgangspunktet er bevisste på dilemma man kan stå i når det gjelder tilrettelegging av opplæringen, eller har kunnskap nok til å stille kritiske spørsmål- slik vil det ikke nødvendigvis dreie seg om spørsmål som foresatte i utgangspunktet stiller, og som skolen ikke vil ta opp. Det kan kanskje mer dreie seg om å presentere saksforhold på en slik overbevisende måte at motparten; den svake, ikke får tilstrekkelig kunnskap og dermed ikke tilgang til viktige diskusjoner. Legges det opp til få og ”enkle” spørsmål eller innvendinger- som blir besvart, er det kanskje ikke mye som skal til for den andre å føle at en blir hørt.

I forhold til de besvarte spørreskjemaene vil jeg understreke at jeg ikke har noe belegg for å tolke disse som noe annet enn meget positive i forhold til foresattes opplevelse av å bli tatt med og bli hørt; poenget med å ta inn dette maktbegrepet er å vise til et potensielt problematisk forhold.

5.4 Elevens styrker, vansker og interesser- hva med skolens styrker, vansker og interesser?

Jeg har nå gått gjennom de ulike operasjonaliseringene av inkluderingsbegrepet, på bakgrunn av min problemstilling. I arbeidet med å tolke planene i et inkluderingsperspektiv, er det spesielt ett område jeg opplever operasjonaliseringen går glipp av: Hvor kommer skolen til uttrykk i planene? Som Markussen m fl (2007) og Dalen (2006) påpeker; inkludering innebærer fokus på skolen, og at det er denne som skal endres. Blikket skal være på organisasjonen som system, ikke utelukkende på eleven og dens ”spesielle behov”. I forhold til min problemstilling som handler om hvordan målet om inkludering kommer til uttrykk, stiller jeg derfor spørsmålet om ikke skolen i noen grad også burde vært beskrevet i planene.

Også NOU 2009 ”Rett til læring” viser hvordan en elevs behov for spesialundervisning- og da videre IOP- står i relasjon til den enkelte skolen:

Siden retten til spesialundervisning må ses på bakgrunn av elevens mulighet for utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, vil en elev som har rett til spesialundervisning i

én skole, ikke nødvendigvis ha rett til dette i en annen skole dersom denne skolen i større grad maktet å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet og på den måten imøtekomme de ulike elevenes behov (NOU 2009:18).

Her er teksten tydelig på hvordan skolens ”væren” kan spille en rolle for hvorvidt en elev ansees å ha behov for spesialundervisning eller ei. I forhold til min undersøkelse er dette tilfeller hvor man har kommet til at det ikke er, eller vil bli, tilstrekkelig utbytte for elevene innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Ingen steder i planene kommer skolen til syne. Jeg tenker da på faktorer som klassestørrelse, skolens utforming, ressurser eller mangel på ressurser, hvordan undervisningen drives, osv. Skal man ha en inkluderende og relasjonell forståelse som grunnlag, fordrer jo dette at man kan identifisere utfordringer også i miljøet. Man kan argumentere for at ja, dette er viktige faktorer å se på- men ikke faktorer som hører hjemme i en IOP. Jeg mener likevel at en individuell opplæringsplan ikke utelukkende handler om eleven- det handler jo om eleven i skolen. Det er et forhold mellom disse som må analyseres, og ideelt sett la seg vise i en slik plan. Dersom man skal arbeide etter en sosial-relasjonell modell, må jo også de verktøy man bruker speile den samme forståelsen. En individuell opplæringsplan som utformes ut fra et problem og behovsperspektiv, og ikke legger vekt på andre relasjonelle kategorier- mener jeg ikke vil være et godt nok verktøy med tanke på å jobbe for en inkluderende skole. Skoler organiseres og drives nemlig ikke likt- et eksempel kan være hvordan baseskoler organiseres på en helt annen måte enn tradisjonelle skoler. Undersøkelsen fra Trondheim som viser en klar tendens til mer medisinerings av ADHD i baseskolene enn i de tradisjonelle skolene, kan kanskje være et eksempel på hvordan skolens organisering har påvirkning for hvordan elevene mestrer livet i skolen. Også mine undersøkte IOP-er tilhører ulike organiserte skoler, men dette er ikke noe som kan leses ut fra planene. Dersom ikke malen åpner for spørsmål knyttet til skolen og miljøet rundt eleven, er det kanskje lett å se bort fra slike faktorer i planleggingen av opplæringen- og at man ikke bli bevisste på hvilke barrierer som eventuelt kan ligge i det konkrete skolemiljøet. Men først og fremst mener jeg av hensyn til elev og foresatte at dette er et forhold som bør vises i planen.

Som Ingela Andreasson viser, kan ikke en IOP bare sees som et pedagogisk verktøy. Dette er et dokument som elev og foresatte får hjem, og som kan virke som en identitetsformidler for eleven (Andreasson, 2007). Bevissthet om denne speilingen som foregår i møte med teksten, krever at man trår varsomt i sin språklige beskrivelse av eleven. Det hjelper eleven og dens foresatte lite, om skolen i andre sammenhenger er bevisste sin betydning for utbytte- om dette

er en erkjennelse som ikke kommer til uttrykk i planen. En elev kan være innom mange ulike skoler i årenes løp, og vil kunne sitte med en betydelig mengde dokumenter som omhandler dens problemer i skolen. Ikke bare vil det kunne være en betydelig mengde papirer, men også problemene som beskrives vil da kunne variere- og bli mange. Dersom disse da er noe som utelukkende blir henvist eleven, tenker jeg en slik lesning lett vil kunne føre til opplevelse av mislykkethet- er det det vi ønsker eleven skal sitte igjen med?

5.5 Innspill til videreutvikling av mal

Ut fra den tolkning jeg har gjort av disse planene, sett i lys av mål om inkludering, vil jeg komme med et forslag om en tilleggsrubrikk i maloppsett av IOP. Jeg vil presisere at jeg ikke har hatt tilgang til ulike maloppsett, selv om jeg vet at det finnes mange ulike varianter innenfor de ulike kommunene. Dermed kan det godt tenkes at det jeg foreslår, allerede er tatt i bruk andre steder. Jeg vil allikevel komme med et innspill, da dette er noe jeg sitter igjen med etter arbeidet med de aktuelle IOP-ene jeg har hatt tilgang til.

Jeg tror en IOP vil- sett både som et pedagogisk verktøy og som et personlig dokument for den det gjelder- tjene på å ta inn en relasjonell faktor som egen rubrikk. Et konkret forslag vil kunne være: "Faktorer ved skolen som kan ha påvirkning for elevens fungering/ utbytte". Ved å ta inn en slik rubrikk kan det kanskje være lettere å se etter sammenhenger og kritisk vurdere skolens ulike sider i forhold til eleven det gjelder. Faktorene kan både gå på utfordringer i miljøet, men også styrker eller ressurser som skolen har. Også for eleven og dens foresatte vil en slik rubrikk kunne gi et inntrykk av at det i dette bildet ikke bare handler om eleven.

6.0 Avslutning

Jeg har i denne oppgaven følgende problemstilling:

”Hvordan kommer målet om inkludering til uttrykk i individuelle opplæringsplaner tilhørende elever diagnostisert med ADHD?”

Jeg har tatt i bruk en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet som går på å øke fellesskapet, øke deltakelsen og øke demokratiseringen. I tillegg har jeg tatt inn andre momenter fra inkluderingslitteraturen som jeg mener er relevante. Det er vanskelig å gi noen entydig svar på problemstillingen. Jeg kan si at jeg finner mye positivt knyttet til disse 3 operasjonaliseringene; planene gir samlet sett inntrykk av å både ville bevare fellesskapet til klassen og gir også beskrivelser av styrker og interesser til elevene som går på deltakelse. De besvarte spørreskjemaene ga også positive tilbakemeldinger vedrørende punktet om demokratisering; samtlige foresatte hadde opplevd å bli tatt med og hørt når det gjaldt utformingen av deres barns IOP. Det er allikevel noen punkter jeg vil oppsummere som gjør bildet mer nyansert:

- Manglende beskrivelser av hvordan spesialundervisningen er tenkt gitt- og dermed ikke grunnlag for å vurdere om denne er tenkt segregert eller innad i gruppe.
- Planene gir ikke uttrykk for oppfølging av de beskrevde styrker/ interesser i den videre planleggingen av opplæringen.
- Liten sammenheng mellom hovedmål og påfølgende delmål og konkrete tiltak: Hovedmål gir inntrykk av fokus på inkludering og fellesskap, mens de mer konkrete delmål og tiltak fokuserer på forbedring av elevens atferd.
- Ingen beskrivelser av skolen som eleven tilhører.

Dette er momenter jeg trekker fra planene samlet, men det vil ikke si at alle planene uttrykker de samme tingene. Planene gir til dels ulike svar, knyttet til mitt fokus som er inkludering. Noen dokument fremstår som ”mer inkluderende” enn andre.

Det totale inntrykket av dokumentene er slik komplekst, og gir både oppløftende inntrykk knyttet til faktorer som går på inkludering- men inneholder også elementer som med fordel kan diskuteres i forhold til det å jobbe mot en mer inkluderende skole.

Selv om de konklusjonene jeg her presenterer er kommet til gjennom et troverdig arbeid, er jeg klar over at dette er et tolkningsarbeid- og all tolkning vil nettopp være tolkning. Det er også viktig for meg å understreke at de individuelle opplæringsplanene handler om intensjoner- og ikke hva som skjer i praksis. Slik vil det ikke være mulig å knytte disse resultatene til den faktiske spesialundervisningen.

Avsluttende kommentar

De drøftninger jeg har gjort knyttet til inkluderingsbegrepet, er gjort på bakgrunn av det materialet jeg har- som er teksten i IOP-ene og spørreskjemaene, og den avgrensningen jeg har gjort. Avslutningsvis vil jeg si at det å jobbe for en inkluderende skole handler om noe mer enn dette. Inkludering handler om at alle elever skal kunne oppleve tilhørighet og aksept, og dette går på mellommenneskelige faktorer. Skolekultur og holdninger hos lærere og elever mener jeg vil ha stor betydning for den enkeltes mulighet for å finne denne tilhørigheten. Læreres evne og vilje til å skape dialog og undring i klasserommene om grunnleggende spørsmål om forskjellighet, vennskap, ansvar osv tror jeg vil være avgjørende for å skape et inkluderende miljø for alle.

Litteratur

- Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Andreasson, Ingela (2007). *Elevplanen som text- om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Doktoravhandling. Göteborgs Universitet.
- Askildt, Astrid og Johnsen, Berit H. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I: Befring, Edvard og Tangen, Reidun (red.), *Spesialpedagogikk*. 4.utg. Oslo: Cappelen forlag.
- Bachke, Carl C. (2011). Individuelle opplæringsplaner- mye brukt, men lite utforsket. *Spesialpedagogikk*, 76, 4-17.
- Bachmann, Kari E. og Haug, Peder (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bergløff, Charlotte (2010, nr. 2). Moter for et uniformert samfunn. *Magasinet Voksne for Barn*, s. 33-36.
- Bergström, Göran og Boréus, Kristina (2005). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I: Bergström, Göran og Boréus, Kristina (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Brekke, Mary (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I: Brekke, Mary (red.), *Å begripe teksten- om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bryhn, Grethe (2009)---- I: Strand, G. Og Arnesen, P. (red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: en grunnbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, Monica (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig-": inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen. 4.utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Duedahl, Poul og Jacobsen, Michael H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Felles nasjonalt tilsyn (2007). *Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Fylling, Ingrid og Handegård, Tina L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. 2009. NF- rapport nr 5. 2009. Nordlands Forskning.
- Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Haraldsen, Gustav (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haug, Peder (1995). *Spesialpedagogiske utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Haug, Peder (2003). Qualifying teachers for the school for all. I: K. Nes, M. Strømstad og T. Booth (red.), *Developing inclusive teacher education*. N. Y.: Routledge.
- Hausstätter, Rune S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer- mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, Rune S. (2011). *The traditionalism- inclusionism controversy in special education: a conceptual analysis*. Doktorgradsavhandling. University of Helsinki. Research report 324. Hentet fra internett: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25847/thetradi.pdf?sequence=1>
- Hoyle, R. H., Harris, M. J. og Judd, C. M. (2002). *Research methods in social relations*. Fort Worth, Texas: Wadsworth.
- Idås, E. og Våpenstad, E. (2009). Er vi best i klassen, eller skaper vi en tragedie? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46, 878-881. Hentet fra internett: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=91395&a=4
- Kjelstadli, Knut (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemal, Finn (2002). Vitenskapsteori. I: Kleven, Thor A. (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kirkebæk, Birgit (2010). *Almagt og afmagt. Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk Forlag.
- Kuippis, Florian (2011). Mer enn én vei til fremtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95, 91-102.
- Kunnskapsdepartementet. (1995). *Ny lovgivning om opplæring*. NOU 1995:18. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 10.november 1993.
- Kunnskapsdepartementet. (2007.) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld. nr. 16 (2006-2007).
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004).
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsen, T.C., Hausstätter, R. og Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.
- Morken, Ivar (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Nilsen, Sven (1997, nr 2). *Individuelle opplæringsplaner - utbredelse, innhold og kvalitet. Analyse av kartleggingsdata fra skoler og kommuner og av kommunale maler og retningslinjer*. Delrapport fra et paraplyprosjekt om kvalitet i spesialpedagogisk arbeid. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.
- Nordahl, Terje (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP- modellen*. NOVA Rapport 19-05.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport nr. 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. og Overland, T. (1997). *Individuelle opplæringsplaner: om tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. 2.utg. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Offentlighetsloven. (1970). *Lov om offentlighet i forvaltningen*. LOV 1970-06-19 nr. 69. Justisdepartementet.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. Juli 1998 nr. 61*. Kunnskapsdepartementet.
- Reindal, Solveig M. (2007). *Funksjonshemming, kroppen og subjektet: noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reindal, Solveig M. (2010). What's the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 25, .
- Silverman, David (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. 3rd ed. Los Angeles: SAGE.
- Sjøvoll, Jarle (1999). *Rom for alle- syn for hver enkelt. Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Doktoravhandling. Luleå: Universitetstrykkeriet.
- Sjøvoll, Jarle (2002). Dynamisk læreplanteori og individuelle opplæringsplaner. *Spesialpedagogikk*, 67, 13-19
- Stangvik, Gunnar (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Strømstad, M., Nes, K., og Skogen, K. (2004). *Styringsdokumenter og inkludering. Dokumentanalyse*. Rapport nr. 08-2004. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Tangen, Reidun (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I: Befring, Edvard og Tangen, Reidun (red.), *Spesialpedagogikk*. 4.utg. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*.
- Veileder til opplæringsloven (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vik, T., Grov, B., Garåsen, H. (2001). Medikamentell behandling av skolebarn med oppmerksomhetsvikt og hyperaktivitet. *Tidsskr Nor Lægeforening*, 19, 2261-2264.
- Aarnes, Arne (2008). *IOP i praksis: individuelle opplæringsplaner og tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.

Vedlegg nr. 1

Forespørsel om innhenting av individuelle opplæringsplaner som datamateriale.

Jeg er en masterstudent ved NLA Høgskolen i Bergen som nå skal skrive avsluttende masteroppgave. Jeg skal gjøre en dokumentanalyse av inntil 20 individuelle opplæringsplaner (IOP), tilhørende elever diagnostisert med ADHD. I mitt datamateriale ønsker jeg IOP-er fra ulike skoler. Jeg skal i denne kvalitative undersøkelsen ta for meg inkluderingsbegrepet, og se hvorvidt målet om inkludering kommer til uttrykk i disse planene.

Arbeidet med dette vil foregå våren 2011 og høsten 2011, i kontakt med veileder Jostein Sæther, tlf: 55540758 ved NLA.

I forbindelse med dette prosjektet, kontakter jeg ulike skoler i Bergen kommune for tilgang til kopier av IOP-er. Hva dette vil innebære for skolen:

- Identifisering av relevante IOP-er. Det er ønskelig med 4 stk, men et mindre antall er også av interesse.
- Videreformidle forespørsel om informert samtykke til foreldre/ evt elev over 16 år (+ spørreskjema)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Elise Heldal

Tlf 90960368

Vedlegg nr. 2

Forespørsel om samtykke i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er en masterstudent i pedagogikk ved Norsk Lærerakademi i Bergen og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Jeg skal i dette prosjektet studere individuelle opplæringsplaner (IOP) tilhørende elever som har fått diagnosen ADHD. IOP blir utarbeidet av skolen, og skal være et dokument som beskriver opplæringen til eleven og hvordan denne skiller seg fra klassens opplegg. Jeg er interessert i å se hvordan målet om inkludering kommer til uttrykk i disse planene.

Siden disse IOPene tilhører mindreårige, vil jeg herved søke deg/ dere som foresatte om skriftlig samtykke til at jeg kan få tilgang til deres barns IOP. Deltakelsen er frivillig og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og kopi av IOP slettes når oppgaven er ferdig.

Dersom deres barn er fylt 16 år, vil jeg også be om informert samtykke fra barnet. Hvis barnet (fylt 16 år) ikke samtykker til denne forespørselen, vil jeg ikke bruke barnets IOP i min undersøkelse.

Dersom du/ dere samtykker i å la meg få tilgang til deres barns IOP, er det fint om du/ dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den tilbake til skolen. Dersom dere du/ dere samtykker, vil skolen gi meg en kopi av IOP. Hvis det er noe du/ dere lurer på kan jeg ringes på tlf 90960368, eller sende en e-post til elisesverden@hotmail.com. Evt. kan skolen kontaktes og videreformidle spørsmål. Du/ dere kan også kontakte min veileder Jostein Sæther ved Norsk Lærerakademi på tlf: 55540758. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Denne henvendelsen skjer via skolene, og jeg har ikke kjennskap til hvem som blir forespurt om å delta i denne studien.

Med vennlig hilsen Elise Heldal.

Samtykkeerklæring: Jeg/ vi har mottatt informasjon om studien av individuelle opplæringsplaner (IOP) og gir herved tillatelse til å bruke mitt/ vårt barns, evt min IOP i denne studien.

Signatur foresatte evt elev (fylt 16 år).....

Vedlegg nr. 3

Spørreskjema til foresatte.

Denne studien søker å finne ut hvordan målet om inkludering kommer til uttrykk i de individuelle opplæringsplanene. En side ved inkludering handler om demokratisering; altså om alle stemmer blir hørt. Her kommer et par spørsmål angående dette.

(SETT RING RUNDT DITT SVAR)

1. Har du/ dere blitt forespurt om å delta i utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen? Ja – nei

– evt kommentar

.....

.....

2. Dersom du/ dere har kommet med innspill til innholdet i den individuelle opplæringsplanen, opplevde du/ dere å bli hørt?

Ja, i stor grad – I noen grad – Nei, ikke i det hele tatt – Har ikke hatt noe å tilføye til planen.

Dersom du/ dere ønsker å svare på disse spørsmålene kan du/dere returnere dette spørreskjemaet i vedlagt konvolutt.

Dette spørreskjemaet vil bli sendt direkte til meg. Skolen vil ikke få innsyn i dette spørreskjemaet.

Med vennlig hilsen Elise Heldal.

Vedlegg nr. 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jostein Sæther
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 22.03.2011

Vår ref: 26445 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26445	<i>Dokumentanalyse av individuelle opplæringsplaner</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jostein Sæther</i>
<i>Student</i>	<i>Elise Heldal</i>

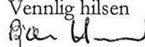
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elise Heldal, Gamsevegen 30, 2. etg, 5265 YTRE ARNA

Avdelingskontorer / District Offices:

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

TROMSØ: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 26445

Utvalget omfatter ca. 20 elever og deres foresatte.

Skolene formidler førstegangskontakten ved å formidle informasjonsskriv utarbeidet av prosjektleder.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. For ungdom på 16 år innhentes samtykke både fra foresatte og ungdom. Personvernombudet finner skrivet mottatt 16.03.2011 tilfredsstillende, men forutsetter at dato for prosjektslutt tilføyes, her 15.11.2011.

Personvernombudet ber om at revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Personvernombudet finner at det samles inn og registreres sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 bokstav c.

Kopier av IOP vil bli hentet på skolene. De vil bli fraktet direkte til NLAs lokaler i Sandviken og der bli låst inne i et skap. Arbeidet med IOP-ene vil kun foregå på NLA Sandviken. Dokumentene vil bli makulert på NLA når arbeidet med disse er ferdig.

Innsamlete opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 15.11.2011. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. IOP-ene vil bli makulert.