

# **Sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan; Innhold og sammenheng**

*En dokumentanalyse*

**Anne Jorunn Hauge og Bente Ingunn Nergaard**



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

**UNIVERSITETET I OSLO**

Vår 2011



---

## SAMMENDRAG

### *Tittel*

Sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan; innhold og sammenheng.  
En dokumentanalyse.

### *Bakgrunn og undersøkelsens problemstillinger*

Forskning tyder på at det er store variasjoner i hvordan skolen og PP- tjenesten samarbeider, noe som kan føre til at sakkyndig vurdering har liten innvirkning på innholdet i individuell opplæringsplan (Eckhoff, 2000). Samtidig viser forskning at bruken av individuelle opplæringsplaner kan bety mye for å øke kvaliteten på det spesialpedagogiske arbeidet i skolen (Nordahl & Overland, 2004).

Utgangspunktet for undersøkelser ble derfor å se nærmere på i hvilken grad sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan samsvarer med lovverk, retningslinjer og hverandre. Sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan er ledd i en spesialpedagogisk tiltaks kjede som skal sikre kvaliteten på spesialundervisningen (Nilsen, 2010). Oppgavens fokus vil være på samsvaret mellom leddene i denne kjeden, og ikke på den enkelte elev. Sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan er en del av denne tiltakskjeden, og vil være materialet som samles inn og bearbeides.

Undersøkelsen tar sikte på å arbeide med følgende problemstillinger;

- *I hvilken grad samsvarer sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan med lovverk og retningslinjer?*
- *Hvordan er sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan?*

Den første problemstillingen omhandler innholdet i sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan. Innholdet i dokumentene er regulert av lovverk og retningslinjer, og vil analyseres ut i fra en målsetning om å finne ut i hvilken grad de samsvarer med lover og retningslinjer.

Den andre problemstillingen handler om tilrådingen i sakkyndig vurdering kan

gjenfinnes i individuell opplæringsplan. Med dette som utgangspunkt håper vi å finne ut hvordan de to leddene i tiltakskjeden samvirker.

### ***Metodisk tilnærming.***

Formålet med undersøkelsen har vært å vinne kunnskap om sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan både når det gjelder lover, retningslinjer og praksis. Med forannevnte som utgangspunkt ble det naturlig for oss å velge en kvalitativ tilnæringsmetode, noe som kan gi oss en mer direkte og dypere innsikt i innholdet i de aktuelle dokumentene (Kleven, 2002 ). Dokumentanalyse ble brukt som innsamlingsmetode, og undersøkelsen preges av en hermeneutisk tilnærming. Duedahl & Jacobsens (2010) fire kriterier; autensitet, troverdighet, representativitet og betydning ble brukt for å finne pålitelige kilder som kunne gi oss et fyldig innsamlingsmaterial. Dokumentene ble analysert ut i fra to nivåer, innhold og form (Kjeldstadli, 1999).

### ***Sentrale funn***

Når det gjelder resultatene i den første problemstillingen ser vi at både den sakkyndige vurderingen og den individuelle opplæringsplanen omtaler det lover og regelverk krever, men omtalen er varierende og i enkelte tilfeller mangelfull. Det som preger den sakkyndige vurderingen er at PP- tjenesten i liten grad omtaler realistiske opplæringsmål til elevene, og Kunnskapsløftet blir i liten grad vektlagt. Analysen av de individuelle opplæringsplanene viser at skolen i liten grad har nyttet seg av Kunnskapsløftet i sine beskrivelser av opplæringsmål, og opplæringsmålene er i gjennomgående generelle, og kan derfor være vanskelig å vurdere. Resultatene viser også at de individuelle opplæringsplanene bærer preg av standardiserte framstillinger som kan gi inntrykk av “klipp og lim”. Når det gjelder beskrivelser av opplæringsmål viser analysen at sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan i liten grad bygger på hverandre. Dette kan henge sammen med at sakkyndig vurdering i liten grad omtaler elevens opplæringsmål, og har lite fokus på Kunnskapsløftet. Det kan føre til at det blir vanskelig for skolen å utarbeide mål for eleven på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen.

## **FORORD**

Arbeidet med denne oppgaven har vært en krevende og lærerik prosess. Det har vært tider der det har vært mye frustrasjon, og vi har stått helt fast. Vi har likevel klart å være strukturerte og komme oss videre i arbeidet til tross for dette. Vi har hatt mange gode faser med god arbeidslyst og fremdrift, der vi har motivert hverandre underveis.

Gjennom arbeidet har vi ikke bare fått støtte fra hverandre, men også av venner og familie.

Vi vil takke våre informanter for deltagelse i undersøkelsen.

Vi ønsker å takke vår veileder professor Sven Nilsen som har gitt oss mange gode råd underveis i prosessen.

Oslo, mai, 2011

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>6</b>
<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>8</b>
1.1 VALG AV OPPGAVENS TEMA .....	8
1.1.1 <i>Personlig bakgrunn</i> .....	8
1.1.2 <i>Spesialpedagogisk og samfunnsmessig relevans</i> .....	8
1.2 UNDERSØKELSENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	10
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	11
<b>2. BAKGRUNN</b> .....	<b>13</b>
2.1 INNLEDNING.....	13
2.2 SPESIALPEDAGOGISK TILTAKSKJEDE SETT I INNOVASJONSTEORETISK SAMMENHENG .....	13
2.3 LOVVERK OG RETNINGSLINJER.....	18
2.4 SAMMENHENGEN MELLOM SPESIALUNDERVISNING OG TILPASSET OPPLÆRING SETT I LYS AV PRINSIPPET OM LIKEVERD .....	19
2.5 SAKKYNDIG VURDERING .....	21
2.5.1 <i>Utredning</i> .....	23
2.5.2 <i>Tilråding</i> .....	29
2.6 INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN .....	32
2.7 FORSKNING OM SAKKYNDIG VURDERING OG INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN .....	39
<b>3. METODE</b> .....	<b>41</b>
3.1 PROBLEMSTILLING OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE .....	41
3.2 KVALITATIV METODE MED FOKUS PÅ EN DOKUMENTANALYTISK TILNÆRMING .....	42
3.3 FORSTÅELSE, TOLKNING OG HERMENEUTIKK .....	44

---

3.4	UTVALG AV SAKKYNDIGE VURDERINGER OG INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANER.....	45
3.5	FORBEREDELSE TIL DATAINNSAMLING .....	47
3.6	ANALYSE AV DATA .....	48
3.7	VALIDITET OG RELIABILITET .....	50
3.7.1	<i>Validitet</i> .....	50
3.7.2	<i>Reliabilitet</i> .....	53
3.8	ETIKK.....	54
<b>4.</b>	<b>RESULTATER; PRESENTASJON OG DRØFTING.....</b>	<b>56</b>
4.1	SAKKYNDIG VURDERING, LOVVERK, RETNINGSLINJER OG PRAKSIS.....	56
4.1.1	<i>Utrekning</i> .....	56
4.1.2	<i>Tilråding</i> .....	66
4.1.3	<i>Samlet oppsummering og drøfting</i> .....	73
4.2	INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN, LOVVERK, RETNINGSLINJER OG PRAKSIS.....	77
4.2.1	<i>Mål, innhold og organisering</i> .....	77
4.2.2	<i>Samlet oppsummering og drøfting</i> .....	87
4.3	SAMMENHENGEN MELLOM SAKKYNDIG VURDERING OG INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN.....	90
4.3.1	<i>Spesialundervisningens innhold, omfang og organisering</i> .....	90
4.3.2	<i>Samlet oppsummering og drøfting</i> .....	97
<b>5.</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>101</b>
5.1	KONKLUSJONER .....	101
5.2	IMPLIKASJONER.....	103
5.2.1	<i>Praktisk pedagogiske implikasjoner</i> .....	103
5.2.2	<i>Forskningmessige implikasjoner</i> .....	104
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>105</b>

# 1. Introduksjon

Vi vil i dette kapitlet gi en kort introduksjon for å presentere oppgavens tema, formål og problemstilling, avgrensninger og oppbygging av oppgaven.

## 1.1 Valg av oppgavens tema

Valget av tema for undersøkelsen er gjort ut i fra personlig interesse og relevans for det spesialpedagogiske feltet. Oppgavens tema er ikke berørt i vår utdanning.

### 1.1.1 Personlig bakgrunn

I vår studiepraksis i PP- tjenesten fikk vi erfare at skolen i liten grad utformet de individuelle opplæringsplanene på grunnlag av sakkyndig vurdering. Vi så dette som bekymringsverdig ettersom disse to dokumentene skal bygge på hverandre, og ville derfor skaffe oss innsikt i dokumentene og sammenligne teori med praksis (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Vi har begge erfaring med spesialundervisning, og er kjent med form og innhold i sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner. En fordypning i lover og regelverk som styrer sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan ble derfor interessant, nyttig og lærerikt for oss.

### 1.1.2 Spesialpedagogisk og samfunnsmessig relevans

Oppgaven retter oppmerksomheten mot to viktige ledd i den spesialpedagogiske kjeden; sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan. Sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan skal bidra til kvalitetssikring av det spesialpedagogiske tilbudet til elever (Nilsen, 2010). Nasjonale tilsyn viser stor variasjon i kvaliteten på



---

spesialundervisningen, og det er avdekket avvik på mange områder (Solli, 2005). Forskning innen det spesialpedagogiske feltet tyder på at den sakkyndige vurderingen betyr lite for utformingen av den individuelle opplæringsplanen (Eckhoff, 2000). I Norges offentlige utredninger, nr. 18, *Rett til læring* (2009) viser Midtlyngutvalget til avvik i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. I samme NOU viser undersøkelsen til Nordahl og Hausstätter til store kommunale variasjoner i grunnlaget for tildeling av spesialundervisning. Avvik blir også belyst i Stortingsmelding nr. 3:7 (Riksrevisjonen 2010-2011).

Vi ble nysgjerrige på hvorfor sakkyndig vurdering har så liten innvirkning på den individuelle opplæringsplanen. Er det skolen som i liten grad nytter seg av den sakkyndige vurderingen i utarbeidelsen av individuell opplæringsplan, slik vi erfarte i praksis. Eller er kvaliteten på PP- tjenestens sakkyndige vurderinger av en slik art, at de er vanskelige å bruke for skolen? Hva er årsaken, når forbindelsen mellom de to leddene ikke fungerer?

Både sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan er ledd i en kjede av tiltak for å avklare og ivareta retten til spesialundervisning (Nilsen, 2010). Alle leddene i kjeden er regulert av et lovverk for å kvalitetssikre det spesialpedagogiske tilbudet til elever med særskilte behov i skolen. Innovasjon er en planlagt, bevisst og målrettet endring og forbedring av gjeldende praksis, som kan settes i sammenheng med den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Skogen, 2004). PP- tjenesten styrer til vanlig den delen av kjeden som skal vurdere og utarbeide en skriftlig utredning og tilråding av elevens helhetlige opplæringstilbud. Forannevnte skal gjøres ut fra opplæringslovens § 5-3 (1998). Videre i kjeden skal skolen på bakgrunn av sakkyndig vurdering utarbeide en individuell opplæringsplan. Planen skal fungere som et arbeidsredskap for de som arbeider med eleven som mottar spesialundervisningen. Den individuelle opplæringsplanen skal utarbeides etter opplæringslovens § 5-5 (1998). I og med at både sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan er ledd i en kjede, er det viktig at de bygger på hverandre for at systemet skal videreføres og endring kan skje. Svikt i et tidlig ledd i kjeden vil påvirke resten av systemet, og kan føre til at de ulike

delene i kjeden vil fungere som isolerte ledd. Kvaliteten på spesialundervisningen kan som følge av dette bli svekket (Bush & Vanebo, 2003 ).

## 1.2 Undersøkelsens formål og problemstilling

Formålet med denne undersøkelsen er å få økt kunnskap om sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan samt lovverk og retningslinjer, og praksis på disse områdene. Vi vil ta for oss loven og se om de ulike kriteriene loven stiller til dokumentene blir etterfulgt. Når det gjelder retningslinjer vil vi ta utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets veiledningshefte til opplæringsloven, om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning fra 2009. Veiledningsheftet fungerer som retningsgivende for opplæringslovens § 5 (1998).

På denne bakgrunn er hovedproblemstillingene følgende:

- *I hvilken grad samsvarer sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan med lovverk og retningslinjer?*
- *Hvordan er sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan?*

Ved studium av innholdet i de to dokumentene i tiltakskjeden er fokus på hvordan hvert dokument samsvarer med lovverk og retningslinjer.

Ut fra problemstillingen har vi valgt å fokusere på følgende forskningstemaer i undersøkelsen:

- Sammenhengen mellom sakkyndig vurdering, lovverk og retningslinjer.
- Sammenhengen mellom individuell opplæringsplan, lovverk og retningslinjer.

- 
- Sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan.

For å få et mest mulig enhetlig og oversiktlig utvalg, avgrenset vi undersøkelsen til å gjelde fem elever med sakkyndig vurdering med tilhørende individuell opplæringsplan.

Vanskegruppene kan være mange, og vi har derfor valgt å avgrense undersøkelsen til å omfatte samme vanskegruppe, barn med språkvansker. I tillegg til å få et enhetlig utvalg, vil dette lette tilgangen til aktuelle elevsaker ettersom denne type vanske omfatter en stor elevgruppe.

Utvalgsriteriene vil vi komme nærmere inn på i metodekapittel 3.4 der vi utdyper undersøkelsens utvalg.

Sentrale begreper og teorier knyttet til denne oppgaven vil være den spesialpedagogiske tiltakskjeden, lovverk og retningslinjer, innovasjonsteori og systemteori. Disse vil bli nærmere definert og utdypet i oppgavens kapittel 2.

### 1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 vil oppgavens bakgrunn beskrives nærmere og teoretisk referanseramme for oppgaven vil bli presentert. Vi vil utdype sentrale begreper og teorier som danner bakgrunn for undersøkelsens tema.

I kapittel 3 vil vi gjøre rede for den metodiske tilnærmingen. Her presenteres valg av metode og den vitenskapsteoretiske referanserammen undersøkelsen bygger på.

I kapittel 4 vil vi presentere, oppsummere og drøfte resultatene av analysen. Vi har valgt å presentere analysen i tre ulike deler med utgangspunkt i hovedproblemstillingene. Den første og andre delen vil ta for seg undersøkelsens første problemstilling: *I hvilken grad samsvarer sakkyndig vurdering og individuell*

*opplæringsplan med lovverk og retningslinjer?* Den siste delen vil ta for seg undersøkelsens andre problemstilling: *Hvordan er sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan?* Under hvert hovedavsnitt vil vi oppsummere og drøfte sentrale funn i lys av teori. Det betyr at vi først foretar en underveisvurdering etter hver delkategori, og en drøfting etter hvert forskningstema.

I Kapittel 5 vil vi gjøre rede for konklusjoner og implikasjoner som har kommet fram underveis i undersøkelsen. Her vil vi presentere sentrale funn og våre refleksjoner om veien videre.

## 2. Bakgrunn

### 2.1 Innledning

Vi vil i dette kapitlet beskrive bakgrunnen for oppgaven ved å sette tema i en større sammenheng. Vi vil støtte oss til forskning, teori, lovverk og retningslinjer for å få en god bakgrunn til undersøkelsens problemstilling.

### 2.2 Spesialpedagogisk tiltakskjede sett i innovasjonsteoretisk sammenheng

Denne oppgaven er ikke et innovasjonsarbeid, men vi finner det naturlig å se undersøkelsen i en innovasjonsteoretisk sammenheng.

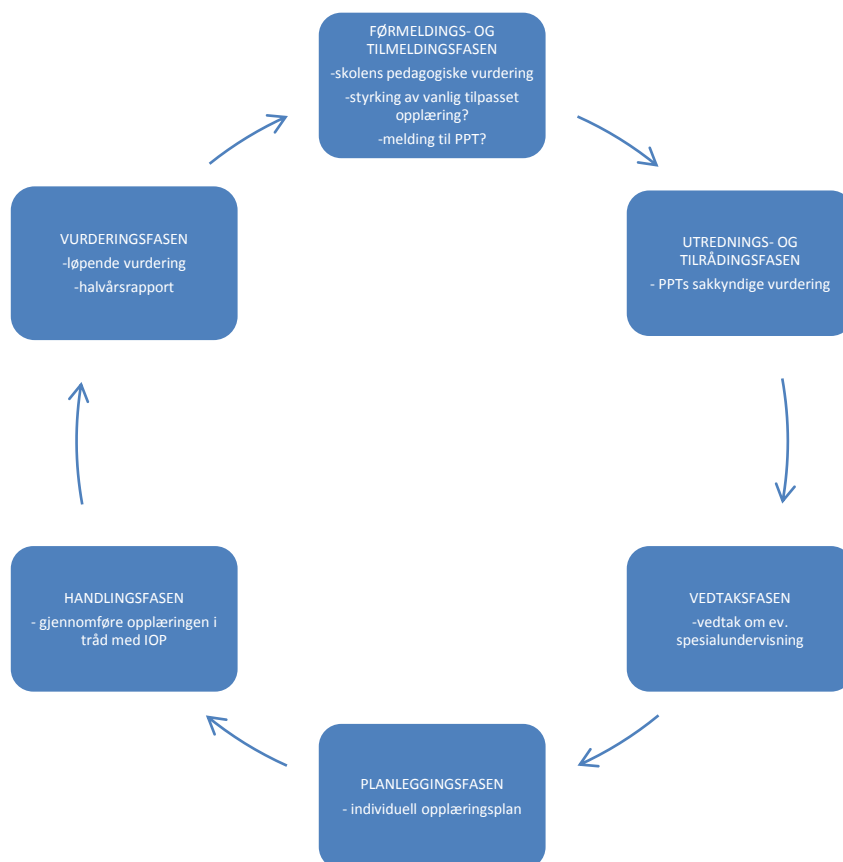
Sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan er ledd i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Denne kjeden inneholder tiltak som skal bidra til å avklare og ivareta retten til spesialundervisning på en god måte. Dersom alle ledd fungerer vil dette innebære en kontinuerlig kvalitetsutvikling.

Både sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan er styrt av lover og regler. Det er i utgangpunktet § 5-3 (1998) annet ledd og § 5-5 (1998) som styrer saksgangen rundt de to dokumentene. Begge disse dokumentene er deler av et system, der PP-tjenesten har ansvar for å utarbeide sakkyndig vurdering, mens skolen har ansvar for individuell opplæringsplan. Hovedsakelig er det rektor som er delegert myndighet til å fatte vedtak om spesialundervisning, og i den spesialpedagogiske tiltakskjeden er enkeltvedtaket leddet mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Vårt hovedfokus i denne undersøkelsen vil være på systemene rundt eleven, og ikke på den enkelte elev som dokumentene omhandler.

Retten til spesialundervisning innebærer en uavhengig vurdering, av elevens læringsutbytte av den ordinære opplæringen, som skal skje gjennom sakkyndig vurdering. Neste ledd i kjeden er enkeltvedtaket som fastsetter hva eleven har rett til, og videre skal det utformes en individuell opplæringsplan med individuelle mål og oppfølgingstiltak. Tilslutt skal spesialundervisningens resultater evalueres gjennom en halvårsrapport.

Samlet sett representerer dette et spesialpedagogisk system for vurdering og oppfølging av elever med særlige behov, som figuren under viser. Denne modellen viser hvordan systemet for vurdering og oppfølging av spesialundervisningen fungerer (Utdanningsdirektoratet, 2004).



---

Modellen, som er laget ut fra Utdannings og forskningsdepartementet Veiledningshefte om Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring (2004), viser hvordan den spesialpedagogiske tiltakskjeden er lenket sammen, og hvordan ansvaret forflytter seg mellom sakkyndig vurdering, enkeltvedtaket, individuell opplæringsplan og videre rundt i kjeden. Målsettingen med kjeden er å lage et system rundt elevens læring som sikrer kvalitet og kontinuitet (Nilsen, 2010).

I teorien kan en sammenligne dette med systemarbeid og innovasjonsteori. Innovasjon er planlagt endringsarbeid der målet er å øke kvaliteten ut fra et følt problem (Skogen, 2004). Innovasjonsstrategi og systemteori er begreper som er sentrale både i PP- tjenestens og skolens arbeid.

Et system er sammensatt av deler eller faktorer som er knyttet sammen av relasjoner. Et system består videre av mange delsystemer, som igjen består av mange faktorer som eksternt og internt holdes sammen av relasjoner. Systemets faktorer og relasjonene mellom disse danner gjerne et mønster som kalles systemets struktur (Bush & Vanebo, 2003). Elever som blir henvist til PP- tjenesten er en del av skolens sosiale system, men også en del av gruppen og skolens formelle system. Før en elev mottar spesialundervisning vil eleven være innom flere ledd i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Veien fra det rapporteres inn at eleven ikke har utbytte av den ordinære undervisningen til eleven mottar spesialundervisning har et slikt mønster. Det er relasjonen mellom skolen og PP- tjenesten som holder kjeden sammen. Og det er den spesialpedagogiske tiltakskjeden som er innovasjonsstrategien som skal nå fram til den eleven som trenger spesialundervisning (Nilsen, 2010).

Kvalitet må være et vedvarende mål i skolen, og ses i sammenheng med samfunnets kulturelle verdigrunnlag. Elevens utbytte av opplæringen må ses i sammenheng med skolens personale og deres kompetanse og holdninger. Delene av helheten i systemene må utfylle hverandre og kvaliteten avhenger av den kompetanse som driver endringsprosessen framover (Skogen, 2010).

Skogen presenterer fire faktorer i *utviklingsløyfen* som har betydning for endringsarbeidet. Utgangspunktet er et problem som en ønsker å forandre, og som

fører videre til et ønske om endring av praksis gjennom innovasjon.

Kvalitetsutvikling sikter mot forbedring og har sammenheng med kontinuerlig kompetanseheving i personalet (Skogen, 2004).

Dersom relasjonene mellom leddene i en tiltakskjede ikke fungerer hensiktsmessig, bør tiltakskjeden, eller deler av kjeden, følges opp med kompetanseutvikling for å oppnå fornyelse og utvikling (Bush & Vanebo, 2003).

Det er ulike syn på hvordan deltagerens eierforhold av endringsarbeidet påvirker prosessen. Innovasjon innebærer forbedring av praksis, og er målrettet, bevisst og planlagt. P-S strategien er den modellen der de involverte skal komme fram til løsninger, ut fra tanken om at den som har skoen på, vet selv hvor den trykker, og personale på alle nivåer skal bidra gjennom hele prosessen med planlegging, gjennomføring og evaluering (Skogen & Sørli, 1992).

Problemfeltet vi studerer kan illustreres ved Bronfenbrenners økologiske perspektiv på systemteorien. Elevens utvikling påvirkes av hvordan alle disse forskjellige systemene virker i forhold til hverandre, og til eleven. Elevens deltagelse og samspill i systemene bidrar til elevens utvikling. Bronfenbrenner deler helheten inn i fem systemer som han kaller mesosystem, som for eleven er klassen, medelever, skolen, og som videre også er en del av et mikrosystem der eleven er sosialt aktiv i samspill med sine omgivelser, mens exosystemet som ligger utenfor dette, vil ikke eleven være en aktiv del av, men dette systemet vil likevel kunne påvirke eleven. Eksempel på dette kan være økonomiske nedskjæringer i kommunen som vil påvirke elevens skolesituasjon på en eller annen måte. Makrosystemet beskriver kulturen eleven er en del av, og det femte systemet, chronosystemet, beskriver miljømessige hendelser og overganger i elevens livsløp som vil påvirke eleven, som for eksempel foreldrenes skilsmisse (Bronfenbrenner, 1979).

I denne undersøkelsen vil delsystemene framstå som leddene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Undersøkelsen tar sikte på de to leddene sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan, og mellom disse kommer enkeltvedtaket som et eget ledd. Det betyr at en må se på interaksjonen mellom dem. Når man



---

arbeider systemisk vil det si å arbeide mot delsystemene innen systemene, og med interaksjonen mellom dem (Samuelsen, 2008).

Dersom noe forandres i delsystemet vil dette påvirke hele strukturen. Hvert ledd i saksgangen skal bidra til å sikre at elever med særskilte behov skal få et forsvarlig opplæringstilbud. Svikt i et tidlig ledd kan få konsekvenser for kvaliteten på vurderinger og beslutninger som blir tatt i den videre saksbehandlingen. Dersom et av delsystemene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden endres, vil det påvirke alle ledd i kjeden, og både kommunen, PP- tjenesten, skolen og elevene vil påvirkes av endringen. Effekten av å arbeide med samme problematikk mot et helt system, og dermed mot delsystemer og relasjonene dem imellom er langt mer effektiv enn å jobbe med fokus kun på enkeltindividet (Wilson, Hausstätter & Lie, 2010, Skogen & Sørli, 1992).

Når det gjelder helheten i elevens opplæringssituasjon er både individfokus og systemfokus viktig for å heve kvaliteten (Skogen, 2008).

Klagesaker kan gi indikasjoner på hva som kan gå galt i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Statens utdanningskontor i Møre og Romsdal, referert hos Solli, viste til enkeltvedtak der begrunnelsen var utelatt eller mangelfull, og sakkyndige vurderinger som ikke fulgte kravene til innholdet i § 5-3 (1998). Organisering og omfang av det spesialpedagogiske tilbudet til eleven var mangelfullt, individuell opplæringsplan var ikke utformet, og halvårsrapportene manglet, eller var generelle i beskrivelsene (Solli, 2005).

Det store nasjonale tilsynet med tilpasset opplæring som ble gjennomført av fylkesmennene i 2007 viste at nesten nitti prosent av kommunene hadde et eller flere avvik. Det kom fram at den tiden det tok fra skolen henviste eleven til PP- tjenesten, og fram til det ble fattet et vedtak om spesialundervisning var uforholdsmessig lang. I mange tilfeller manglet det enkeltvedtak selv om eleven var utredet av PP- tjenesten og mottok spesialundervisning. Det var også elever som ikke fikk spesialundervisning selv om de hadde en sakkyndig vurdering. Der det forelå

enkeltvedtak var disse i mange tilfeller vanskelige å tolke og det var også flere vedtak der omfanget av spesialundervisning var utelatt (Utdanningsdirektoratet 2007).

Klagesakene foran viser flere avvik i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. I Norges offentlige utredning nr. 18, om *Rett til Læring* kom Midtlyngutvalget (2009) med et forslag om at all spesialundervisning skulle erstattes med tilpasset undervisning for å løse problemene som avviker i de ulike leddene i kjeden. Forslaget innebar at retten til spesialundervisning, slik det framkommer i opplæringsloven § 5-1, skulle erstattes med rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen. Denne retten skulle utløses når eleven ikke hadde tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

## 2.3 Lovverk og retningslinjer

Undersøkelsen vil ta for seg opplæringslovens § 5-3 (1998) som regulerer innholdet i sakkyndig vurdering, og opplæringslovens § 5-5 (1998) som regulerer innholdet i den individuelle opplæringsplanen.

Når det i undersøkelsen vises til lovverk og retningslinjer menes det henholdsvis opplæringsloven og forvaltningsloven og Utdanningsdirektoratets retningslinjer (2009).

Opplæringslovens § 5-3 (1998) om sakkyndig vurdering bygger på opplæringslovens § 5-1 (1998), som sier at før kommunen eller fylkeskommunen fatter vedtak om spesialundervisning, skal det utformes en sakkyndig vurdering av elevens særlige behov. Vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning og hvilket opplæringstilbud som skal gis.

Opplæringsloven setter kriterier for hva den sakkyndige vurderingen og den individuelle opplæringsplanen skal inneholde.

Siden lovverket er kortfattet og lite konkret i sine forklaringer, vil undersøkelsen nytte seg av *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2009).

---

Veilederen er utarbeidet for at de som jobber med spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skal ha en felles forståelse av regelverket, og slik sett skal veiledningsheftet være et hjelpemiddel som bidrar til å skape et felles språk knyttet til saksgang og behandlingsrutiner i opplæringssektoren. Veilederen skal også fungere som et hjelpemiddel for samarbeide mellom barnehage, skole, PP- tjenesten, kommune og fylkeskommune. Samarbeidet er ment å sikre at minstekravene i opplæringsloven oppfylles, og kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet til eleven. Veilederen utdyper og forklarer hvordan loven skal forstås, og gir retningslinjer for innholdet i sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan. Dersom skolen har behov for å øke kompetansen eller trenger hjelp til organisasjonsutvikling for å bedre kvaliteten på spesialundervisningen er det PP-tjenesten som etter opplæringsloven § 5-6 annet ledd (1998) skal hjelpe skolen med dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Både kriteriene for sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan, samt tilhørende retningslinjer fra utdanningsdirektoratets veiledningshefte, vil bli videre utdypet i henholdsvis kapittel 2.5 og 2.6.

## 2.4 Sammenhengen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring sett i lys av prinsippet om likeverd

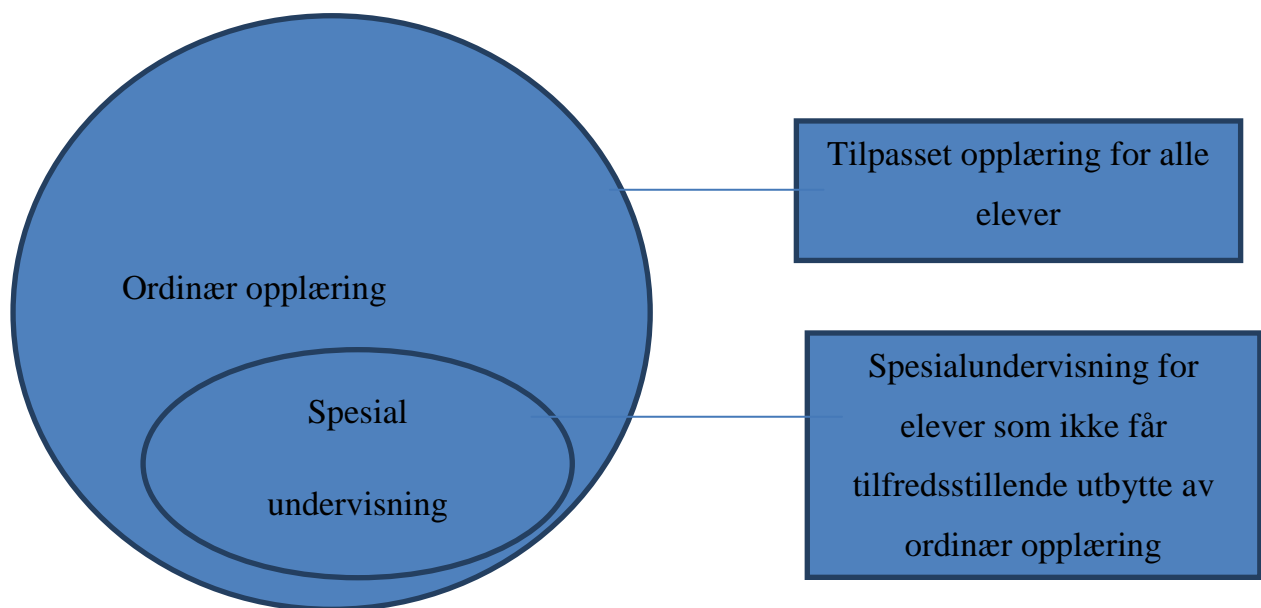
Spesialundervisning er opplæring for elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og kan forstås som forsterket støtte til noen elevers læring (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Elever som er særlig evnerike har allerede et utbytte av opplæringen og kommer ikke under vurdering av retten spesialundervisningen. (Utdanningsdirektoratet, 2009). Retten til spesialundervisning er regulert av opplæringslovens § 5-1 (1998).

Vurderingen av om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, må ses i et bredt perspektiv, ut fra en helhetlig vurdering av opplæringssituasjonen. Alle faktorer som påvirker læringsprosessen må bli vurdert (Wilson et al, 2010).

Tilpasset opplæring er virkemiddelet for å nå likeverd i opplæringen. Differensierte arbeidsmåter og variasjon i innholdet, skal bidra til å nå målet om likeverd for alle elever (Lindbäck & Strandkleiv, 2011).

Spesialundervisning og tilpasset undervisning må ses i sammenheng med likeverdsprinsippet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet omtaler dette under prinsipper for læring, som elevens likeverdige muligheter. Likeverdig opplæring skal ta hensyn til at elevene er ulike. Alle elever, både de som mottar spesialundervisning og de som har tilpasset opplæring, skal delta aktivt og inkluderes i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Spesialundervisning og tilpasset undervisning er to sider av samme sak og forholdet illustreres i modellen under (Nilsen, 2004).



Den ytre sirkelen omfatter alle elever og all ordinær opplæring, mens den indre sirkelen viser spesialundervisningen som en del av den tilpassede opplæringen. Den store sirkelen illustrerer også hvordan opplæringen ut fra prinsippet om inkludering skal gjelde alle elever (ibid).

---

En elev som mottar spesialundervisning skal ha samme utbytte av opplæringen som det andre elever får av sin opplæring ( Jakhelln & Kjellemo,1995).

Når det gjelder utbytte av opplæringen er sammenligningsgrunnlaget for elever med spesialundervisning, andre elever som mottar ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Likeverdsprinsippet vurderes ut fra skjønn, og det er sjelden det går et skarpt skille mellom hvilken opplæring som gir utbytte og hvilken opplæring som ikke gir utbytte. Dette er styrket i flere rettsavgjørelser. Den skjønnsmessige vurderingen må ta i betraktning hva som henholdsvis gir større og mindre utbytte, og hvor på denne skalaen eleven befinner seg i forhold til det helhetlige opplæringstilbudet. Elevens utbytte kan være motsetningsfylt. Eleven kan ha minimalt utbytte av de faglige målene i opplæringen, mens derimot de sosiale mål i opplæringen kan gi utbytte. Flere rettsavgjørelser konkluderer med at likeverdighet oppnås når elever med særlige behov får samme muligheter til å realisere sine evner og forutsetninger, som vanlige elever har til å realisere sine evner og forutsetninger. Spesialundervisningen og ordinær opplæring skal relativt sett gi et likeverdig utbytte. Det er snakk om kvalitativ likeverdighet som kan kreve større ressurser. Likevel vil det ikke være mulig å komme med et rettskrav på et ideelt opplæringstilbud uten hensyn til hva det koster. Ordinær opplæring og spesialundervisning skal stå i et relativt forhold også i økonomisk henseende, og ensidige økonomiske nedskjæringer innenfor spesialundervisning vil ikke være likeverdig (Jakhelln & Kjellemo, 1995).

Ifølge veilederen skal kvaliteten i all opplæring vurderes, også kvaliteten på spesialundervisningen. Skolens planleggingsdager må integrere arbeidet med spesialundervisning, og i denne sammenhengen blir PP- tjenesten og skolens ledelse viktige (Utdanningsdirektoratet, 2009).

## 2.5 Sakkyndig vurdering

Sakkyndig vurdering er den delen av den spesialpedagogiske tiltakskjeden som skal utrede elevens behov for spesialundervisning. På denne bakgrunn skal det, som

tidligere nevnt, gis en tilråding før kommunen fatter vedtak om spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen danner grunnlaget for kommunens enkeltvedtak om spesialundervisning, og er rådgivende (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Resultatet av utredningen skal presenteres i en skriftlig vurdering og tilråding. Utover dette stiller ikke opplæringsloven krav til at den sakkyndige vurderingen skal komme i en bestemt form eller følge spesielle kategorier eller maler. Veilederen peker på hvilke momenter PP- tjenesten skal utrede og ta stilling til, og det understrekes at rapporten skal være utfyllende i sine beskrivelser. Dersom den sakkyndige vurderingen er for generell og overfladisk, vil ikke vedtak kunne fattes på forsvarlig grunnlag jf. forvaltningslovens § 17 (2008) (ibid).

I opplæringslovens § 5-3 (1998) annet ledd setter loven krav til hva sakkyndig vurdering skal inneholde. Loven krever at den sakkyndige vurderingen både skal vurdere og ta standpunkt til følgende kriterier;

- Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.
- Elevens lærevansker og andre særlige forhold som er viktige i opplæringa.
- Realistiske opplæringsmål for eleven.
- Om eleven kan hjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet.
- Hvilken opplæring som gir eleven et forsvarlig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Slik vi tolker opplæringslovens § 5-3 (1998) annet ledd, har sakkyndig vurdering en utredningsdel som består av det første og det andre kriteriet, og en tilrådingsdel som består av det tredje til og med det femte kriteriet.

Vår tolkning understøttes av at PP- tjenesten som ifølge Veilederen, skal gi en skriftlig rapport til kommunen/skolen, som skal tilfredsstillere opplæringslovens § 5-3 (1998) første og annet ledd, som innebærer at alle punktene over er vurdert og tatt stilling til i forhold til om eleven har behov for spesialundervisning, og hva slags opplæringstilbud som bør gis. På bakgrunn av utredningen skal det trekkes konklusjoner og skrives en tilråding om innhold, omfang og organisering av spesialundervisning (ibid).

---

Den sakkyndige vurderingen skal foreta en helhetlig vurdering, både av eleven selv og miljøet rundt eleven, og hvordan eleven er i interaksjon med omgivelsene. Vurderingen må foretas i lys av samspeilet mellom person og miljøfaktorer (Nilsen, 2004).

### **2.5.1 Utredning**

Når det gjelder utredningsdelen i sakkyndig vurdering er det som tidligere nevnt vår tolkning at den bygger på opplæringslovens § 5-3 (1998) første og annet ledd. De to leddene vil bli nærmere presentert i dette avsnittet.

PP- tjenesten er kommunens sakkyndige instans og har et særlig ansvar for å ta med både individuelle læreforutsetninger og læringsmiljø i utredningen (Wilson et al, 2010).

#### *Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet*

Kvaliteten på utbytte sier noe om hvilken kompetanse eleven har tilegnet seg og hva eleven har lært i opplæringen (Nilsen, 2010).

Elevens utbytte av opplæringen må ses i forhold til elevens kompetanse, og det skal framgå hvilke områder eleven ikke har utbytte av opplæringen, og hvor omfattende elevens vansker er. Dette må ses i forhold til både kompetansemålene for fag, og kompetansen i generell del i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Grunnlaget for beskrivelsen av elevens utbytte må ligge i den informasjonen PP-tjenesten som sakkyndig instans innhenter om eleven. En manglende forståelse av tilfredsstillende utbytte kan føre til en tilfeldig saksbehandling (Lindbäck & Strandkleiv, 2011).

På bakgrunn av Veilederens tolkning av opplæringsloven på dette punktet har vi valgt å se nærmere på følgende punkter;

- Funksjonsnivå.
- Læreforutsetninger.
- Utviklingsmuligheter.
- Det ordinære opplæringstilbudet.

### **Funksjonsnivå**

Elevens funksjonsnivå beskrives som hva eleven mestrer innenfor sosial, emosjonell og kognitiv fungering og motoriske ferdigheter (Gjærum & Grøsvik, 2002).

Veilederen blir kritisert for å ha for lite fokus på det fysiske mennesket (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

Opplæringen må tilpasses elevens funksjonsnivå for at eleven skal få utviklet sitt potensial (Buli- Holmberg & Nilsen, 2010).

Den sakkyndige utredningen skal bygge på den pedagogiske rapporten som kommer fra skolen, men det kommer ikke tydelig fram i Veilederen hvilken form skolens pedagogiske rapport skal ha (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Uformelle vurderinger av elevens sosiale og faglige utvikling er ikke tilstrekkelig når lærere skal vurdere elevenes faglige utbytte. Formelle vurderinger må inngå i lærerens kartlegging (Lindbäck & Strandkleiv, 2011).

I Norges offentlige utredninger nr. 10 om *Førsteklasses fra første klasse* viser Stortingets vedtak (2003) et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som omfatter formelle kartlegginger av blant annet læringsutbytte, læringsmiljø og ressurser, der nasjonale prøver er sentralt. Ut fra forannevnte vil det være naturlig at disse resultatene kommer fram i skolens pedagogiske rapport.



---

### **Læreforutsetninger**

Læreforutsetninger er de muligheter eleven har til å utvikle kompetanse og ekspertise innenfor ulike fagområder i et lærende fellesskap (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

Når læreforutsetninger måles bør Læreplanverket for Kunnskapsløftet være et viktig redskap, det gjelder både kompetansemålene for fag, og den generelle delen.

Vurderingen av læreforutsetninger bør sammenligne elevens kompetanse med elever på samme alder (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### **Utviklingsmuligheter**

Utvikling defineres som tidsbundne forandringer i elevens fungering som resultat av samspill mellom biologiske og miljømessige forhold (Tetzchner, 2001).

For elevene i vår undersøkelse vil det være relevant å se elevens utvikling av lese- og skrivevansker både ut fra årsaken til vansken og hvordan miljøet eventuelt bidrar til å hemme eller fremme elevens utvikling på vanskeområdet (Wilson et al, 2010, Utdanningsdirektoratet, 2009)

Vurderingen av funksjonsdyktigheten til eleven må ses i sammenheng med den kompetanse eleven har ervervet, og den kompetanse det er forventet at eleven får (Nilsen, 2004).

Det er relevant å trekke inn elevens utviklingsmuligheter, med tanke på hva som er realistiske mål for eleven, i de fagene eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Vanlige evnetester vil ikke få fram elevens læringsprosess. Dynamisk testing vil vise hva eleven lærer seg over tid, og vil få fram elevens læreforutsetninger (Tetzchner, 2001).

Eleven utvikling foregår i et samspill med omgivelsene. Voksne eller andre barn som er mer kompetente enn barnet selv, vil være elevens veiledende hjelpere i læringsprosessen. Vekstområdet for læring ligger i området mellom hva eleven

mestrer alene, og hva eleven ikke mestrer. Vygotsky (1978) beskriver dette som elevens utviklingssone. I utviklingssonen får eleven bekreftet etablerte ferdigheter, og ny kunnskap innlæres. Etter tilstrekkelig veiledning vil behovet for hjelp avta, og eleven flytter etter hvert sin mestringsgrense. Den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte utviklingsområdet ved å stimulere eleven til å arbeide aktivt sammen med andre, og å gi hjelp og støtte på elevens vei mot å klare oppgaven på egen hånd.

### **Det ordinære opplæringstilbudet**

Opplæring kan defineres smalt eller utvidet, der den smale definisjonen sidestiller opplæring med undervisning. En utvidet definisjon vil se opplæringen som et samspill mellom lærerens undervisning og elevens læring (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

Veilederen legger til grunn at det ordinære opplæringstilbudet, både er omfattet av den kompetansen som framkommer i Læreplanverket for fag, og med den kompetansen som går fram av den generelle delen i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I praksis er det store lokale forskjeller i hva som er et ordinært opplæringstilbud. Dette gjør at elever som opplever at de har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen på en skole, kan oppleve at det ikke er tilfelle på en annen skole (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

Opplæringslovens § 5-1 (1998) første ledd skiller mellom elever som *får* eller *kan få* utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Vilkåret for retten til spesialundervisning ligger i skjæringspunktet mellom hva som er tilfredsstillende utbytte eller ikke. Denne skjønnsmessige vurderingen gjør det nødvendig å klargjøre hva som er tilfredsstillende utbytte, som må ses i forhold til elevens selv og ulike forhold ved det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Hva som er et tilfredsstillende utbytte må vurderes ut fra skjønn, ettersom det ikke foreligger tydelige kriterier for hva som inngår i tilfredsstillende utbytte av

opplæringen. Læreren har behov for kunnskap om hva som er elevens læreforutsetninger, potensiale og faglige nivå for å legge til rette opplæringen i elevens vekstsoner, ettersom det er der eleven vil ha et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

### *Lærevansker og andre særlige forhold som er viktig for opplæringa*

Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet skal ses i sammenheng med elevens lærevansker og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen. På bakgrunn av veilederens tolkning av opplæringsloven på dette punktet, har vi valgt å se nærmere på;

- Særlige vansker og behov av betydning for læring og utvikling.
- Særlige forhold.

### **Særlige vansker og behov som er av betydning for læring og utvikling**

Lærevansker kan defineres som psykologiske eller nevrologiske hindringer innenfor motorikk, perseptuelle, språklige og kognitive funksjoner som medfører at eleven ikke erverver kunnskaper og ferdigheter som forventet ut fra alder (Wilson et al, 2010).

Lærevansker defineres som et betydelig problem med å utvikle kompetanse innenfor et avgrenset kunnskapsområde, som lese- og skriveområdet (Tetzchner, 2001).

Vi forstår særlige vansker som en spesifikk vanske, som for eksempel lese- og skrivevanske. Vanskene må kartlegges i et særlig perspektiv, som søker en forklaring på at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

Der PP- tjenesten ikke har nok kunnskap om vansken, skal de innhente råd fra andre sakkyndige i det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. For elever med lese- og skrivevansker vil det være naturlig at PP- tjenesten tar kontakt med Bredtvedt

kompetansesenter dersom det er behov for delutredning utenfra.

(Utdanningsdirektoratet, 2009).

Hvordan skolen fungerer, kan ha en sammenheng med hvilken holdning eleven har til seg selv og til egen læring, og kan påvirke elevens utvikling i ulike retninger (Befring, 2010).

Enkel testing gir ikke tilstrekkelig informasjon om hva som er årsaken til elevens vansker. Det må i tillegg suppleres med utfyllende informasjon fra andre kilder (Wilson et al, 2010).

### **Særlige forhold som er viktige for opplæringen**

Når det gjelder særlige forhold som er viktige for opplæringen, kan lærevansker betraktes som vansker av relasjonell karakter og ikke et individuelt problem. Særlige forhold som er viktige for opplæringen kan være organisatoriske rammer, undervisningshandlinger, kommunikasjonsformer og sosialt samspill. Forannevnte er systemer utenfor eleven, som eleven er en del av, og som har betydning for elevens læring og utvikling (Bronfenbrenner, 1979, Wilson et al, 2010).

Læringsprosessen hos eleven kan ha sammenheng med særlige forhold som utløses, vedlikeholdes og forsterkes av kontekst og systemfaktorer. Elevene kan reagere ulikt på lærerens undervisning, og vansken kan være en respons på manglende opplevelse av felles mening (Nilsen, 2010).

Den sakkyndige vurderingen bør inneholde en vurdering av elevens respons på opplæringen, og læreren må hele tiden være bevisst på hvilken tilrettelegging som er mest gunstig for elevens læring (Wilson et al, 2010).

PP- tjenesten må vurdere om det kan gjøres forandringer i læringsmiljøet for å møte elevens behov (Utdanningsdirektoratet, 2009).

---

## 2.5.2 Tiltråding

Tiltrådingen skal komme på bakgrunn av utredningens to momenter, som vi har beskrevet over, og skal vise til et samlet opplæringstilbud som skal gi eleven et likeverdig læringsutbytte. Ut fra et samlet opplæringstilbud skal tilrådingen også inneholde eventuelle behov for spesialutstyr og lærerkompetanse, antall timer til spesialundervisning, eventuell brukermedvirkning (Wilson et al, 2010).

Tiltrådingen skal inneholde anbefaling om innhold, omfang og organisering i spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Dersom det er aktuelt for eleven, skal både bortvalg av fag, avvik fra læreplanverket for Kunnskapsløftet, og tilpasset opplæring omtales i den sakkyndige vurderingen. (ibid).

Innholdet i tilrådingen skal presenteres slik at skoleeier/ skolen forstår innholdet i den (ibid).

På bakgrunn av veilederens inndeling vil vi som tidligere nevnt i tilrådingsdelen utdype det tredje til og med det femte kriteriet:

- Realistiske opplæringsmål for eleven.
- Om en kan hjelpe på de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet.
- Hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud.

### *Realistiske opplæringsmål for eleven*

Når en skal fastsette mål og anslå forventet utvikling for eleven må en ta hensyn til den antatte årsaken til problemet (Wilson et al, 2010).

I beskrivelsen av realistiske mål blir det viktig å skille mellom mål og tiltak, der tiltak er de hensyn en må ta og måten en legger til rette i opplæringen, med tanke på elevens særlige behov for å nå et mål (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

Når en skal fastsette mål for eleven bør tilrådingen ta utgangspunkt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Det er viktig at fagene der eleven skal ha spesialundervisning kommer tydelig fram. Opplæringsmålene kan være alle kompetansemålene i et fag, noen mål eller omformuleringer (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Kompetansemålene for Kunnskapsløftet er i hovedsak formulert som ferdighetsmål og angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. På barnetrinnet er målene angitt etter 2., 4. og 7. trinn. Kompetansen skal beskrives positivt, og vurderingskriteriene er tredelte der eleven vurderes å være på høyt, middels eller lavt nivå (Lindbäck & Strandkleiv, 2010 ).

Elevens mål må ligge i elevens vekstsone for å være realistiske (Vygotsky, 1978).

Samsvar i forholdet mellom læringsmål og elevens forutsetninger er avgjørende i vurderingen av kvaliteten i opplæringen (Buli- Holmberg og Nilsen, 2010).

Hvilke tiltak og opplegg som skal til for å realisere elevens mål, må ses i forhold til hvilke mål og innhold som foreligger i opplæringen i tillegg til personalets kompetanse og ulike organiseringsmodeller, og må bygge på den sakkyndige vurderingen (Nilsen, 2004).

### *Om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innafor det ordinære opplæringstilbudet*

Ut fra det vi tidligere har omtalt som elevens utbytte og årsaken til elevens behov i utredningsdelen, skal PP- tjenesten tilråde hvordan en kan hjelpe eleven innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

På bakgrunn av Veilederens tolkning av opplæringsloven innenfor ovennevnte kriterium har vi valgt å se nærmere på;

- Årsaken til elevens behov.

---

### **Årsaken til elevens behov**

De fleste elever som mottar spesialundervisning deltar også i den ordinære opplæringen. PP- tjenesten bør derfor gi råd om hvordan en best kan imøtekomme elevens behov i den ordinære opplæringen, sammen med råd om spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Det er viktig at PP- tjenesten gir råd om hvordan det er mulig å gjøre forandringer i det ordinære opplæringstilbudet som imøtekommer elevens behov. Elevens utbytte av opplæringen må ses i sammenheng med årsaken til elevens behov (ibid).

Tilpasset opplæring er opplæring som skal møte elevens evner og forutsetninger gjennom variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, og i tillegg variere organisering og intensitet i opplæringen (Nilsen, 2010).

Noen skoler evner i større grad enn andre å imøtekomme elevens behov gjennom å tilpasse opplæringen (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

Hvordan skolene evner å tilpasse opplæringen, må ses i en større sammenheng, som både kan være individuelt betinget, eller ligge utenfor eleven selv, og opplæringssituasjonen, og kan ses i lys av et systemteoriens økologiske perspektiv (Bronfenbrenner, 1979).

I tillegg til elevens iboende muligheter vil systemet som eleven er en del av, påvirke læring og utvikling positivt eller negativt (Nilsen, 2010).

### ***Hvilken opplæring som gir eit forsvarlig opplæringstilbud***

Tilrådingen av hva som vil være et forsvarlig opplæringstilbud må ha et helhetlig perspektiv på opplæringen, og ikke bare se på hvilke ekstra ressurser som kan settes inn overfor eleven (Utdanningsdirektoratet, 2009).

På bakgrunn av den øvrige utredningen bør PP- tjenesten gi en tilråding der de peker på følgende momenter;

- Peke på områder hvor eleven trenger ekstra hjelp.
- Hvilken type opplæring som bør iverksettes.
- Prinsipper for innholdet i opplæringen, herunder realistiske opplæringsmål.
- Organisatorisk gjennomføring (ibid).

PP- tjenestens tilråding er en skjønnsmessig avveining mellom differensiering og integrering. Den helhetlige tilrådingen skal sikre at elever som mottar spesialundervisning også opplever å være en del av et sosialt, kulturelt og faglig fellesskap (ibid).

Hva som er forsvarlig må komme fram i sakkyndig vurdering, og i enkeltvedtaket der likeverdsprinsippet som setter krav til spesialundervisningens kvalitet (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

## 2.6 Individuell opplæringsplan

Opplæringslovens § 5-5 (1998) regulerer den individuelle opplæringsplanen og hva den skal inneholde. Individuell opplæringsplan skal følge disse kriteriene:

- Mål for opplæringen.
- Innholdet i opplæringen.
- Organisering (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Kriteriene ovenfor kan ses som kategorier som har preg av en viss didaktisk systemtenkning fordi det vektlegges hvordan disse spiller sammen (Nordahl & Overland, 1997).

Retten til individuell opplæringskraft trer i kraft når vedtaksorganet har fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning, etter at PP- tjenestens sakkyndige vurdering har slått fast at eleven har behov for spesialundervisning (Wilson et al, 2010) .

Alle elever har rett til å få en opplæring tilpasset deres evner og behov, og for elever med særskilte behov blir spesialundervisning individuelt forsterket tilpasset opplæring (Nilsen, 2010).



---

Intensjonen er at planene skal være kortfattede pedagogiske arbeidsredskap og arbeidet med å utforme planene skal ikke være tidkrevende for skolen (Aarnes, 2008).

Innenfor opplæringslovens ramme kan en individuell opplæringsplan utformes på mange måter, både når det gjelder form og innhold. Hvor detaljert utformingen av planen skal være, er avhengig av elevens behov, og må avgjøres etter faglig vurdering i hvert enkelt tilfelle (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Den individuelle opplæringsplanen bør beskrives detaljert og utformes med en innledende emneplan der arbeidsmåter, organisering og plan for evaluering settes opp. Videre bør utformingen bygge på en pedagogisk kartlegging der elevens sterke sider, behov og problemer, både individuelt og i klassesammenheng står sentralt. Samtidig skal planene inneholde målformuleringer, langsiktige og overordnede målsettinger parallelt med elevens sosiale rolle og selvoppfatning (Lyster & Holmberg, 1998).

### *Mål for opplæringa*

På bakgrunn av Veilederens vektlegging av mål for opplæringen har vi valgt å se nærmere på;

- Mål for læring og utvikling.
- Utforming av målene.
- Innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### **Mål for læring og utvikling**

Veilederen understreker at forståelsen av hva som er et mål, må ses i et videre perspektiv enn de mål som kan knyttes til kompetansemålene for fagene. Målene kan være knyttet til andre sider av opplæringen, og det er elevens læring og utvikling som er siktemålet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Når det skal settes mål for opplæringen, må dette gjøres ut fra innholdet i enkeltvedtaket, og Læreplanverket for Kunnskapsløftet vil spille en sentral rolle.

Dersom målene er for generelle, kan de bli uklare og gjøre det vanskelig å arbeide etter planen (ibid).

### **Utforming av målene**

Det blir viktig å forme målene slik at det er mulig å evaluere intensjonen med opplæringen. Målene må justeres etter elevens evner og forutsetninger for å lære, slik at de blir realistiske. Dersom målene ikke er nådd, må det få konsekvenser for hvordan opplæringen gjennomføres (Wilson et al, 2010).

Kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet angir hva eleven skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. Målene i den individuelle opplæringsplanen bør være minst like konkrete som opplæringsmålene i fagplanene. En bør ikke falle for fristelsen å utarbeide vage målformuleringer i frykt for at eleven ikke skal kunne nå målene (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

Kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet er hovedsakelig ferdighetsmål, og blir formulert som for eksempel “*forklare, gjøre rede for, beskrive, drøfte*” (ibid).

På lang sikt skal målene vise hva det er vurdert at eleven skal oppnå av kompetanse. På kort sikt må det settes opp mål for opplæringsåret eller for et kortere tidsrom (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I tillegg til underveisvurdering, har eleven krav på en vurdering i en halvårsrapport som samtidig blir en revidering av den individuelle planen. Her skal det komme fram hva som er gjort, og hva som er relevant å forandre i forhold til elevens utvikling (Aarnes, 2008).

### ***Innholdet i opplæringen***

Individuell opplæringsplan skal angi innholdet i spesialundervisningen og

---

opplæringen generelt. Mål og innhold henger nøye sammen, og det blir viktig at innholdet utformes på grunnlag av målene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

På grunnlag av Veilederens vektlegging av hva som ligger i begrepet innholdsdimensjon, har vi valgt å se nærmere på;

- Områder.
- Arbeidsmåter.
- Avvik og bortvalg (ibid).

Innholdet i opplæringen er den handling eller det lærestoff som skal formidles i opplæringssituasjonen, der det skal tas hensyn til nasjonal, lokal og individuell tilpasning (Nordahl og Overland, 1997).

Mål og innhold må utarbeides med utgangspunkt i enkeltvedtakets vurdering av elevens behov, evner og forutsetninger og kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Målene skal brytes ned i en detaljplanlegging der planleggingen av den individuelle opplæringsplanen tar hensyn til fortid, nåtid og framtid (Aarnes, 2008).

Innholdet er ofte en operasjonalisering av kompetansemålene i læreplanen for faget, eventuelt en avgrensing fra målene som er satt (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### **Områder**

Område *må* ta utgangspunkt i målet som er satt, og *kan* ta utgangspunkt i sentrale opplæringsområder som kan være et godt utgangspunkt for vider oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2009).

For å beskrive områdene kreves det kunnskap om begreper som for eksempel kunnskapsmål, ferdighetsmål, holdningsmål (Nordahl & Overland, 1997).

Områder må vise til hvilke situasjoner som opplæringen skal foregå i (Wilson et al, 2010).

Et eksempel på område er norsk, der mål er: *“eleven skal innen lesing mestre det alfabetiske prinsipp, slik at grafem- fonem omkodingen automatiseres, spesielt bokstav - lydkodingene for ng og skj”*( Lyster & Holmberg, 1998).

### **Arbeidsmåter**

Arbeidsmåter blir ikke definert i Veilederen, men vi forstår det som å ta hensyn til elevens betingelser for læring, og ut fra dette legge til rette for hvordan arbeidet skal utføres for å nå målet.

Arbeidsmåtene i opplæringen refererer til tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen. Betydningen av arbeidsmåtene er sterkt vektlagt i den generelle delen av læreplanverket, det understrekes at god undervisning skal sette i gang, og her er arbeidsmåtene avgjørende (Nordahl & Overland, 1997).

Målene for opplæringen må samsvare med arbeidsmetoder og organisering, og undervisningshandlingene må velges ut fra hvilken betydning de har for elevens måloppnåelse (Wilson et al., 2010).

Det er viktig å variere og tilpasse arbeidsmåtene til mål og område, og elevens forutsetninger (Nordahl & Overland, 1997)

### **Avvik og bortvalg**

Individuell opplæringsplan må ta hensyn til elevens behov for tilpasninger, avvik eller bortvalg i opplæringen, og samtidig ta hensyn til at eleven inkluderes i aktiviteter og arbeidsmåter som skaper tilhørighet med klassen. Det blir en avveining mellom integrering og differensiering, der eleven skal tilhøre et faglig og sosialt og kulturelt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I følge opplæringslovens § 5-5 (1998) kan det gjøres avvik fra den ordinære planen for faget ved bortvalg av kompetansemål. Dersom den sakkyndige vurderingen legger opp til avvik eller bortvalg og vedtaket også sier dette, må også individuell opplæringsplan ta hensyn til det. Dersom dette ikke kommer tydelig fram kan det føre til tilfeldige bortvalg som kan få konsekvenser for elevens senere utdanningsløp (ibid).

### *Organisering*

Foruten mål og innhold må individuell opplæringsplan angi hvordan opplæringen skal organiseres. Veilederen beskriver organisering som hvordan opplæringen skal drives. Hva som skal tas inn som organiseringsmåter, er fastsatt i enkeltvedtaket. Tiltak som ikke utledes i enkeltvedtaket, kan ikke skisseres i individuell opplæringsplan. (Utdanningsdirektoratet, 2009).

På grunnlag av Veilederens vektlegging av organisering har vi valgt å se nærmere på;

- Opplæringen.
- Bruk av tid.
- Læremidler og utstyr (ibid).

### **Opplæringen**

Noen elever vil ha behov for struktur, forutsigbarhet og oversikt, og dette skal angis i individuell opplæringsplan (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Spesialundervisningen skal sammen med det ordinære opplæringstilbudet synliggjøres i den individuelle opplæringsplanen. Den individuelle opplæringsplanen skal komme istedenfor den ordinære opplæringsplanen for fag, og kan avvike fra målene der (Wilson et al, 2010).

Når den individuelle opplæringsplanen skal utformes er det viktig at alle som skal arbeide med eleven deltar. Lærerne som utarbeider den individuelle opplæringsplanen bør drøfte hva slags organisatorisk differensiering som kan ivareta elevens behov for tilpasset opplæring. Den organiseringsformen som velges bør beskrives og forklares i den individuelle opplæringsplanen, slik at alle som underviser er orientert om bakgrunnen (ibid).

En individuell opplæringsplan skal fungere som et redskap for å gjennomføre opplæringen for elever med spesialundervisning. Planen skal ikke bare beskrive mål og arbeidsmetoder i de fagene eleven har spesialundervisning i, det er opplæringstilbudet i sin helhet som skal beskrives (ibid).

Det bør komme tydelig fram i den individuelle opplæringsplanen i hvilke fag eleven følger den ordinære læreplanen for fagene (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### **Tid**

Omfanget av spesialundervisning skal angis i årstimer. I tillegg skal individuell opplæringsplan inneholde en oversikt over hvordan timene med spesialundervisning skal fordele seg i klassen, gruppe, tolærer og enetimer (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Oversikten bør vise hva eleven har hatt av spesialundervisning og om omfanget har ført til sterk reduksjon av enkelte ordinære fag (Nordahl & Overland, 1997).

### **Læremidler og utstyr**

Noen elever vil ha behov for ekstra utstyr. Dette skal angis i individuell opplæringsplan og kan være for eksempel teleslynge, ventilasjon eller IKT- utstyr (Utdanningsdirektoratet, 2009).

---

## 2.7 Forskning om sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan

Riksrevisjonen viser i sin undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen at de sakkyndige vurderingene viser en tendens til å utrede elevens vansker og tilkortkomming, og at de legger mindre vekt på mestring i forhold til ordinær læreplan (Riksrevisjonen, 2010-2011).

Riksrevisjonen stiller i sin undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen, spørsmål om rettssikkerheten til elever med særskilte behov er ivaretatt. Det vises blant annet til mangelfull rapportering av spesialundervisningen. Den individuelle opplæringsplanen har mangler som i hovedsak handler om at opplæringsmålene er lite konkrete og mangelfullt beskrevet, og der organisering og omfang er uklart definert. Videre vises det til svakheter i vurderingen av elevens behov for spesialundervisning, med urimelig lang behandlingstid i forhold til det som er angitt i opplæringslovens forskrifter. Videre viser undersøkelsen at sakkyndig vurdering har størst fokus på elevens vansker, og konkretiserer i mindre grad elevens realistiske opplæringsmål, noe som kan påvirke kvaliteten på utarbeidelse og planlegging av tilpasset opplæring og spesialundervisning. Elevens rett til et forsvarlig opplæringstilbud skal sikres gjennom ulike ledd i saksgangen (ibid).

Lærerne mener at individuell opplæringsplan kan være god hjelp til bedre planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen til elever med særskilte behov. Undersøkelse av kvaliteten på spesialundervisningen påvirkes av hvordan den individuelle opplæringsplanen brukes. For at den skal være en god hjelp er planleggingen viktig slik at eleven får et tilpasset opplæringstilbud innenfor klassens ramme (Nilsen, 1999).

Forskning viser at det er store variasjoner i hvordan skole og PP- tjenesten samarbeider, noe som kan føre for at sakkyndig vurdering har liten innvirkning på innholdet i individuell opplæringsplan (Eckhoff, 2000).

I en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak, vises det til at skolen har behov for at PP- tjenesten i større grad veileder skolen med elever med særskilte behov. Veiledning av personale som utformer individuelle planer vil øke kvaliteten (Grøgaard, Hatlevik & Markussen, 2004).

Ved nasjonalt tilsyn (2008) viste det seg at elever ikke får oppfylt rettighetene sine og typiske observasjoner var at skoleeierne ikke har tilfredsstillende internkontrollsystemer. Rektorene ved skolene er i stor grad overlatt til seg selv, uten videre oppfølging fra skoleeier. Videre viser tilsynet at enkeltvedtakene om spesialundervisning og de sakkyndige vurderingene ikke er tilstrekkelig klare og entydige, det mangler i mange tilfeller presisering av omfang, innhold og organisering av spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2008).



---

## 3. Metode

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

Dette kapitlet skal ta for seg metodedelen av undersøkelsen. Her beskriver vi valg av metode, den vitenskapsteoretiske forankringen og framgangsmåten oppgaven bygger på. Vi vil først gjøre rede for begrunnelsen av valgt metode og den vitenskapsteoretiske forankringen, deretter kommer våre beskrivelser i forhold til utvalg, forberedelser, analyse, tolkning, og validitet og reliabilitet. Alle disse fasene bygger på prosjektets problemstilling med sikte på å finne framgangsmåter for å svare på problemstillingen.

Avslutningsvis vil vi komme med refleksjoner over etiske spørsmål som angår gjennomføringen av undersøkelsen.

### 3.1 Problemstilling og begrunnelse for valg av metode

I forkant av undersøkelsen er det viktig å utforme en plan som kan hjelpe forskeren med å belyse og underbygge de valg en foretar i undersøkelsen.

Metode et sammenhengende sett av regler for innsamling, bearbeiding og tolking av data (Dalen, 2004).

I samfunnsvitenskapelig metodelitteratur skilles det mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2010). De to metodene forstås ofte som skarpt distinkte tradisjoner med ulike formål og interesser. Kvalitativ metode går mer i dybden, der informantenes meninger, intensjoner og holdninger kan komme frem. Resultatene av kvalitative data er ofte et resultat av deltakende observasjon, åpne intervju eller skriftlige fremstillinger (Befring, 2007, Brekke, 2006).

Ved valg av metode er det problemstillingen som danner utgangspunkt for framgangsmåten (Johannesen et.al, 2010).

Undersøkelsen tar sikte på å arbeide med følgende problemstillinger;

- *I hvilken grad samsvarer sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan med lover og regelverk?*
- *Hvordan er sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan?*

Ut fra problemstillingene blir formålet med undersøkelsen å vinne økt kunnskap om regelverk, praksis og i hvilken grad innholdet i sakkyndig vurdering samsvarer med individuell opplæringsplan. Siden vi i vår studiepraksis fikk erfare at de to dokumentene sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan ikke alltid bygger på hverandre, ønsket vi å se nærmere på dette. Vi ønsket å utføre en analyse av dokumentene for å se om de samsvarer med hverandre, og i hvilken grad de følger regelverket. Ved å gjøre en analyse av disse to dokumentene forventer vi å få svar på om våre antagelser fra studiepraksis er dekkende eller ikke, og dermed kunne svare på undersøkelsens problemstillinger på en god måte.

### 3.2 Kvalitativ metode med fokus på en dokumentanalytisk tilnærming

Undersøkelsen vil som nevnt ovenfor være å vinne økt kunnskap om regelverk, praksis og i hvilken grad innholdet i sakkyndig vurdering samsvarer med individuelle opplæringsplaner. Utgangspunktet blir å finne en metode som kan hjelpe oss med dette. I forhold til problemstillingene ble kvalitativ metode et naturlig valg for oss. Ved å benytte oss av kvalitativ metode kommer vi som forskere nærmere kilden og får et mer direkte forhold til det som skal studeres (Kleven, 2002). Kvalitativ metode er også preget av en fleksibilitet som innebærer lite formalisering (Repstad, 2007). Metoden baserer seg i motsetning til kvantitativ metode på nærhet mellom forskeren og det som studeres, dette kan gi forskeren tilgang til kunnskap man ellers ville hatt vanskeligheter med å få tak i (Kleven, 2002). I følge Repstad innebærer kvalitativ

---

metode at man går i dybden, studerer få eller kanskje bare ett miljø og ser på helheten av dette miljøet.

Kvalitativ forskning baserer seg på et vidt spekter av innsamlingsmetoder og kilder for data, som blant annet intervju, observasjon, dokumenter og bilder (Thaagaard, 2003). Undersøkelsen vil nytte seg av dokumentene sakkyndig vurdering og individuelle opplæringsplan for å svare på problemstillingen. Dokumentene er skriftlige kilder, og dokumentanalyse som innsamlingsmetode ble derfor et naturlig valg.

Innen dokumentanalyse finnes det både kvalitative og kvantitative tilnærminger. Tolkning av tekster er en kvalitativ tilnærming, og opptelling vil være en kvantitativ tilnærming. Vi vil nytte oss av en kvalitativ tilnærming av dokumentanalyse. Den første utfordringen innen en kvalitativ tilnærming av dokumentanalyse er å finne pålitelige kilder som kan svare på problemstillingen (Jacobsen & Duedahl, 2010). Vi tok utgangspunkt i hans fire kriterier når vi vurderte hvilken kilde undersøkelsen skulle nytte seg av; troverdighet, autentisk, representativitet og betydning. Når en skal velge kilder blir det viktig at disse fire kriteriene blir vurdert. Autentisk handler om å velge dokumenter som er pålitelige i forhold til problemstillingen. Et pålitelig dokument er som regel en original eller en troverdig kopi. Troverdighet handler om hvilke sosiale sammenhenger dokumentet inngår i, og hvordan det er utformet, promotert, lest og brukt. Representativitet handler om å fastslå dokumentets utsagnskraft, og fastslå hvor mye som ikke er med i dokumentet. Betydning handler om å forstå innholdet i teksten. Ut i fra disse kriteriene ble dokumentene sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan valgt.

Dokumentene sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan blir direkte og primære kilder for vårt studium. Dette er samtidig et datamateriale som foreligger fra før, forut for vår oppgave, og slik sett har dokumentene også en sekundær funksjon. Undersøkelsen vil dreie seg om formuleringer av innholdet i tekstene sett i lys av regelverk og retningslinjer. Sekundærdata er tekster som eksisterer forut eller uavhengig av prosjektet, og som reiser en del spesielle problemer med kildevurderingen (Repstad, 1998). Dette gjelder særlig at tekstene kan bli feiltolket

dersom en ikke kjenner konteksten de er i. For å redusere feiltolkning vil vi se dokumentene i sammenheng med regelverk og retningslinjer som danner en felles referanseramme mellom oss og våre de som utformer disse dokumentene. Dette vil vi komme nærmere inn på i kapitlet om gjennomføring av analysen.

### 3.3 Forståelse, tolkning og hermeneutikk

Ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de dokumentene som studeres i undersøkelsen, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitative metoder. Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen vi utvikler når vi skal analysere og tolke vår data (Befring, 2007).

All forståelse er bestemt av en førforståelse eller en forståelseshorisont (Wormnæs, 2009). Denne forståelsen omfatter meninger og oppfatninger vi har på forhånd til det som studeres (Dalen, 2004). Som forsker og menneske sitter man alltid inne med en førforståelse når man møter materiale fra fortiden. Førforståelsen er et utgangspunkt i møte med fortiden, men vi kan ikke bli værende i denne førforståelsen. Ulikt ståsted, språk og kultur åpner for ulike tolkninger av hvordan fortiden var (Kjeldstadli, 1999). Møte med data vil påvirke vår forståelse videre.

I oppgaven vil vi møte vårt eget fagfelt med en viss førforståelse av hvordan spesialundervisningen, og de to dokumentene sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan vil fremstå. Praksis, forelesninger og erfaringer har i hovedsak skapt vår førforståelse på dette området. Vi vil ha med oss denne førforståelsen inn i undersøkelsen, det blir derfor viktig å være åpen for, og villig til, å endre forståelsen gjennom erkjennelsen av fortiden til fagfeltet spesialundervisning.

Veksling mellom delforståelse og helhetsforståelse fremheves som svært viktig når det gjelder dokumentstudier (Brekke, 2006). Denne fortolkende prosessen blir gjerne kalt en hermeneutisk sirkel. Sirkelen begynner med førforståelsen av det man vil undersøke, videre beveger man seg inn i materialet og tolker det gjennom spørsmålene, antagelser og ideer man har om undersøkelsens tema. Under arbeidet

---

kan man oppdage innhold i dokumentene som en i utgangspunktet ikke var klar over. Med den nye innsikten går en tilbake og reformulerer problemstillingene og endrer begrepsbruken. Sirkelen, eller spiralen en er inne i er med på å øke forståelsen av helheten gjennom stadig ny innsikt (Kjeldstadli, 1999). Ved å analysere og tolke de sakkyndige vurderingene og de individuelle opplæringsplanene på denne måten vil vi danne oss en helhetlig innsikt i hva de som har skrevet dokumentene har lagt vekt på. Det er PP- tjenesten og ansatte ved skolene som har ansvar for å utarbeide dokumentene, og det blir derfor viktig at vi analyserer og tolker ut i fra en målsetting om å finne ut hva som ligger til grunn for deres beskrivelse (Dalen, 2004).

### 3.4 Utvalg av sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner

Problemstillingene dannet grunnlag for utvalget vi foretok. Dette utvalget bidro til å avklare hvilke enheter som skulle inngå i studiet.

Utvalget vårt består av dokumentene sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan. PP- tjenesten har ansvar for utformingen av sakkyndige vurderinger, og skolen har ansvar for utformingen av individuelle opplæringsplaner.

Den første avgrensningen vi foretok var i forhold til antall dokumenter. Valget falt på fem elevsaker, og følgelig fem sakkyndige vurderinger og fem individuelle opplæringsplaner. Det betyr med andre ord at disse elevene hadde spesialundervisning. Til sammen ble det ti dokumenter som skulle analyseres. Denne avgrensningen har sin bakgrunn i hva tidsrommet for undersøkelsen muliggjorde. Med et større utvalg hadde vi ikke fått oversikt over innholdet på en grundig nok måte, og det hadde svekket analysens pålitelighet.

Dokumentene ble valgt ut fra to hovedkriterier:

1. De sakkyndig vurderingene og de individuelle opplæringsplanene skal ha samme klasstrinn.
2. De sakkyndig vurderingene og de individuelle opplæringsplanene skal omfatte samme vanskeområde.

Da vi satte kriterium for klasstrinn valgte vi å ha hovedfokuset vårt på mellomtrinnet, altså fra 5 – 7 klasse. Vi tenkte at de da har kommet så langt at de er utredet av PP- tjenesten. Vi antok derfor at det ville være lettere å få tak i et utvalg når vi valgte denne aldersgruppen. Det er grunn til å anta at skolen kjenner elvene godt. Dette er en aldersgruppe som vi har erfaring med fra arbeid i skolen. Denne erfaringen tenkte vi kunne være nyttig og kunne hjelpe oss i analyseprosessen.

Denne forståelseshorizonten sammen med egne fordommer er en nødvendig forutsetning for å kunne forstå det som er gjenstand for fortolkning. Interesse for arbeidsfeltet, yrkesmessige erfaringer og grunnleggende kunnskaper er et godt utgangspunkt for enhver undersøkelse (Befring, 2007).

Da vi skulle velge problemområde, tenkte vi at valg av samme vanske og hovedtrinn kunne øke muligheten til å få en større enhet og sammenlignbarhet i gruppen av elevsaker. Vi valgte derfor språkvansker som hovedfokus, og ettersom dette er et vanskeområde som omfatter mange elever, antok vi at det ville øke muligheten til å få tilgang til de aktuelle dokumentene. For samtlige av elevene i vår undersøkelse er det lese- og skrivevansker som utløser retten til spesialundervisning.

Sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan er rettslige dokumenter som er styrt av lover og regelverk. Vi har derfor i alle våre dokumenter begrenset oss til kun å se på innholdet i loven med tilhørende forskrifter. I tillegg ble det nødvendig å øke vår kunnskap om Læreplanverket for Kunnskapsløftet, ettersom det framgår i forskriftene at begge dokumenter skal bruke det som redskap i utformingen. Av lovverk og retningslinjer kan det avledes kriterier som danner grunnlaget for analysen av dokumentene.

---

Loven er tydelig på at det er enkeltvedtaket som skal styre innholdet i den individuelle opplæringsplanen, og at enkeltvedtaket i noen tilfelle kan avvike fra sakkyndig vurdering. Vi måtte derfor ta stilling til om vi også skulle ha med dette dokumentet i analysen. Ut fra vår problemstilling ville det ikke vært relevant å bruke kildene dersom den individuelle opplæringsplaner ikke bygde på sakkyndig vurdering. Våre informanter valgte derfor ut dokumenter for oss, der enkeltvedtaket fulgte tilrådingen til sakkyndig vurdering. Dermed hadde vi ikke behov for å bruke enkeltvedtaket som kilde, og valgte det bort i denne undersøkelsen.

### 3.5 Forberedelser til datainnsamling

Før datainnsamlingen utarbeidet vi en skriftlig søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste, ettersom de sakkyndige vurderingene og de individuelle opplæringsplanene som skulle analyseres inneholdt personopplysninger. Vi beskrev i denne søknaden at vi ønsket at PP- tjenesten skulle trekke et utvalg for oss ut fra angitte kriterier og anonymisere alle dokumentene for oss på forhånd. Dette var fordi vi ønsket å sikre anonymitet for våre informanter. Svaret fra NSD bekreftet at dersom PP- tjenesten anonymiserte dokumentene for oss var ikke prosjektet meldepliktig (se vedlegg 2).

Vi tok videre kontakt med ulike PP- tjenester med forespørsel om deltagelse i vår undersøkelse. Vi fikk tilslutt kontakt med en kommune som ville delta, og de foretok et utvalg på fem elever med språkvansker som hovedområde for oss. Felles for disse elevene var at samtlige var fra mellomtrinnet, og at alle hadde en sakkyndig vurdering som konkluderte med behov for spesialundervisning og følgelig også rett til en individuell opplæringsplan. Enkeltvedtaket fulgte som nevnt i forrige avsnitt PP- tjenestens anbefaling om at individuell opplæringsplan skulle utarbeides på bakgrunn av sakkyndig vurdering. Dokumentene var anonymisert da vi mottok dem, og vi hadde derfor ingen mulighet til å spore våre informanter.

## 3.6 Analyse av data

Analyse av data er prosessen der data skal ordnes slik at den får struktur og gjør den lettere å tolke (Repstad, 1998). Innenfor kvalitativ metode finnes det mange måter å analysere data på. Vi har valgt å ta utgangspunkt i det Kjeldstadli (1999) omtaler som *innhold og form* da vi analyserte dokumentene.

For å gripe *innholdet* i teksten påpeker Kjeldstadli at en kan benytte flere grep, et eksempel på dette er å spørre om det er noen nøkkelord som er meningsbærende i teksten? Vi gikk gjennom de sakkyndige vurderingene og de individuelle opplæringsplanene for å lete etter nøkkelord som kunne bli meningsbærende for vår analyse. Vi gikk systematisk gjennom hvert enkelt dokument for å se etter meningsbærende mønster og fellestrekk som kunne danne kategorier for den videre analysen.

Etter å ha studert dokumentene og søkt etter fellestrekk fortsatte vi med å studere *formen* på teksten. Et hovedspørsmål i forhold til form på teksten kan være hvorvidt den tilhører en spesiell sjanger (Kjeldstadli, 1999). Kjeldstadli utdyper at hver sjanger har en innebygd kode som setter krav til hva som skal tas med, og hva som skal utelates, og krav til fortellermåten. Det stilles også krav til fremstillingen. Siden sakkyndig vurdering og individuelle opplæringsplaner er juridiske dokumenter som er styrt av lovformuleringer og retningslinjer kan en sjangerplassere dem innen jus. Vi tok derfor i bruk loven og dannet kategorier ut i fra de kravene loven stiller til sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan.

Med utgangspunkt i de kriteriene loven setter dannet vi oss derfor tre forskningsspørsmål vi skulle se på under analysen:

1. Sammenheng mellom sakkyndig vurdering og regelverk og forskrifter og retningslinjer.
2. Individuell opplæringsplan og regelverk og forskrifter og retningslinjer.
3. Sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan.



---

Analysen ble gjennomført ved at hvert enkelt kriterium i loven ble forsøkt gjenfunnet i de ulike individuelle opplæringsplanene og i de sakkyndige vurderingene. PP-tjenesten beskrev spesialundervisningens innhold, mål og organisering i et eget avsnitt i tilrådingen. Disse tre kriteriene danner derfor grunnlaget til analysens del tre, der vi så i hvilken grad tilrådingen om spesialundervisningens innhold, mål og organisering i den sakkyndige vurderingens kunne gjenfinnes i den individuelle opplæringsplanen, slik loven krever.

Analyse av lovverk og retningslinjer ble gjennomført samtidig med en innholdsanalyse av de sakkyndige vurderingene og de individuelle opplæringsplanene. Begge operasjonene førte oss til de tidligere nevnte kriteriene som igjen førte oss videre til andre fase som omhandler tolkning.

Analysen hadde også en tolkende fase der dypere innsikt ble utviklet på grunnlag av tolkning av materialet (Thagaard, 2003, Repstad, 2007). Ved å sjangerplassere dokumentene fastsatte vi en retning og ramme for tolkningsprosessen (Wormnæs, 2009). Retningen og rammene for analysens tolkning ble loven og retningslinjene som nevnt ovenfor. Ved å nytte oss av retningslinjene ble dokumentene satt inn i en kontekst, og gav oss dermed grunnlag for å tolke teksten i dokumentene på en ny måte. Dette kan sammenlignes med det vi i forrige kapittel omtalte som den hermeneutiske sirkel. Ved først å lese gjennom det Kjeldstadli omtalte som innhold leste vi teksten ut i fra en førforståelse. Videre leste vi teksten ut i fra formen, som er lovverk og retningslinjer, og det gav oss en ny forståelse for tekstens innhold. Deretter leste vi teksten flere ganger, noe som førte til vi fikk en dypere innsikt i innholdet i teksten. Vi mener at det er den hermeneutiske prosess som har ført oss frem til den endelige problemstillingen og framstillingen av oppgaven.

## 3.7 Validitet og reliabilitet

### 3.7.1 Validitet

Validitet handler om hvor gyldig forskningsresultatene er (Befring 2007). Det kan være vanskelig å måle validiteten i kvalitativ forskning da det er forskeren som er ”instrumentet” for å undersøke fenomenet. Validitet i kvalitativ forskning avhenger derfor av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, der funnene må kontinuerlig kontrolleres, utspørres og tolkes teoretisk (Kvale, 1997). I en dokumentanalyse er det dokumenter som danner grunnlag for materialet som samles inn, og blir grunnlaget for tolkning og analyse. Validiteten i slike studier kan styrkes ved å vurdere kvaliteten på kilden som samles inn i forhold til det som studeres (Jacobsen & Duedahl, 2010). Han påpeker som nevnt tidligere i oppgaven fire kriterier som må vurderes når man skal finne relevante kilder. Disse fire kriteriene handler om hvorvidt kilden er autentisk, troverdig, representativ og dens betydning i forhold til problemstillingen. Det ble viktig for oss å finne kilder som tilfredsstilte disse kriteriene. Ut fra problemstillingen ble PP- tjenestens arkiv den mest pålitelige veien for å finne gode kilder. PP- tjenesten har både autentiske, troverdige og representative dokumenter av sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner. Når en skal vurdere kildenes gyldighet er det samtidig viktig å vurdere kildens betydning. Betydning handler om at tekstene er forståelige, at de har et tydelig språk som forskeren er i stand til å lese (ibid).

Siden dokumentene sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan er styrt av lover og retningslinjer har vi gjennom hele analysen brukt forannevnte dokumenter for å få en god forståelse av innholdet. For å være sikker på at vi har forstått dokumentene riktig har vi gått gjennom teksten gjentatte ganger.

Maxwell (1992) har fem typologier om validitet i kvalitativ forskning. De fem kriteriene er; deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserbarhet og evalueringsvaliditet. Vi har valgt å gå dypere inn i

---

fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet, og generaliserbarhet i følgende avsnitt. Grunnen til dette valget er relevans i forhold til undersøkelsen.

### *Fortolkningsvaliditet*

I følge Maxwell handler fortolkningsvaliditet om å forstå informantene ut fra situasjonen som blir undersøkt, og ikke ut fra forskerens perspektiver og kategorier (Maxwell, 1992).

Det blir viktig å være bevisst egen forskerrolle når man tolker dokumentene (Dalen, 2004). Siden vi begge har erfaring med elever som mottar spesialundervisning i skolen kan dette påvirke analysen ved at vi bringer inn egne verdier i tolkningen. For å forbedre fortolkningsvaliditeten ble det viktig for oss å være bevisst på dette under hele analysen.

Gjennom en tolkningsprosess utvikles en forståelse av undersøkelsens tema og denne tolkningen må skje ut fra hva informantene har tenkt ved å ta deres perspektiv (Dalen, 2004). For å forstå dokumentene på best mulig måte har vi sjangerplassert og gått gjennom hvert enkelt dokument og tolket dem ut fra lovverk og retningslinjer. Etter å ha gått gjennom hvert enkelt dokument har vi sammenlignet dem med hverandre, sett etter felles mønster og dannet kategorier for å få en best mulig helhetsforståelse. Dette har vi forsøkt å gjøre rede for i kapittel 3.6. Vekslingen mellom delene (kategoriene) og helheten har gitt oss god kjennskap til vårt materiale. Ved å utfordre vår førforståelse av forskerrollen har vi økt bevisstheten ved å ha en spørrende og åpen holdning til våre dokumenter.

### *Teoretisk validitet*

Den teoretiske validiteten er forsøkt ivaretatt ved å utvikle kategorier og relasjoner mellom dem som kan gi en mer teoretisk forståelse av innholdet i dokumentene (Maxwell 1992).

Teoretisk validitet handler om forskerens modeller. Denne type validitet handler om i hvilken grad de begrepene og modellene som er anvendt i prosjektet gir en teoretisk beskrivelse og forståelsesramme som omfatter det som studeres (Dalen, 2004). Ved å vektlegge teori som reflekterer over problemstillingen og dokumentenes innhold har vi forsøkt å ivareta hensynet til validitetsteori. Ut fra den teoretiske referanserammen ble det mulig for oss å se sammenhenger mellom dokumentene og det teoretiske grunnlaget. Et eksempel på dette kan være opplæringsloven med tilhørende forskrifter, der Utdanningsdirektoratets Veileder har hatt stor verdi for vår forståelse av dokumentene. Ved å bruke Utdanningsdirektoratets Veilederen som en del av vårt teorigrunnlag har vi fått bedre innsikt i hva opplæringslovens ulike kriterier til sakkyndig vurdering og individuelle opplæringsplan omhandler. Dette bidro til at vi fikk en dypere forståelse og innsikt i hva PP- tjenesten og skolen har ment når de har utarbeidet dokumentene.

### *Generaliserbarhet*

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad resultatene i undersøkelsen har en overføringsverdi i forhold til for andre sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner, og har sammenheng med hvor representativt utvalget er (Maxwell 1992).

Maxwell påpeker at intensjonene med et kvalitativt forskningsopplegg er å søke mot en dypere forståelse av det særegne og spesielle, og ikke mot å generere generelle resultater (Maxwell 1992). Denne undersøkelsen har søkt å få en innsikt i hvordan dokumentene sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan samsvarer med lover og retningslinjer, og dermed få indikasjoner på hvordan dette kan fungere i praksis. Dette kan referere til det Kvale påpeker som viktig i forhold til analytisk generalisering. Analytisk generalisering er en vurdering av i hvilken grad funnene i undersøkelsen kan brukes som veiviser for hva som kan skje i en annen situasjon (Kvale, 1997). I hvor stor grad undersøkelsen kan generaliseres til andre

---

undersøkelser er det leseren som må vurdere (Kleven, 2002). Vi tenker ut fra vår vurdering at undersøkelsen har en viss generaliserbarhet siden vi kan vise til empiriske eksempler på en praksis som finnes, og vi kan vise til undersøkelser om samme tema der resultatene peker på samme fenomen. Eksempel på dette kan være Riksrevisjonens undersøkelse om spesialundervisning i grunnskolen (2010-2011) som viser til resultater som er sammenfallende med resultatene i vår analyse. Dette understøtter at de resultatene vi kan vise til i vår analyse kan brukes som rettleiding for andre som skal utarbeide sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner.

### **3.7.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om hvor nøyaktig undersøkelsen er gjennomført og hvor pålitelig undersøkelsens resultat er (Vedeler, 2000). Nøyaktigheten ligger til grunn for undersøkelsens pålitelighet (Kvale, 1997). Beskrivelsene i forskningsprosessen må omfatte forhold ved forskeren, krav til gyldige dokumenter, og hvilke analytiske metoder som er brukt under bearbeidingen av datamaterialet (Dalen, 2004, Duedahl & Jacobsen, 2010). For å styrke påliteligheten i denne undersøkelsen har det vært viktig å beskrive hele forskningsprosessen på en systematisk og nøyaktig måte, og begrunne de valgene vi har gjort underveis.

I undersøkelsens fremstilling har vi forsøkt å skille mellom hva som er informantenes meninger og hva som er våre tolkninger. Vi har vektlagt å bruke pålitelige kilder, noe vi har beskrevet tidligere i dette kapitlet. På dette grunnlag mener vi at undersøkelsens kilder i hovedsak er pålitelige.

Reliabilitet handler også om nøyaktig bearbeidelse av informasjonene som er samlet inn (Dalen, 2004). Siden vi er to som har gjennomført undersøkelsen kan dette styrke reliabiliteten. Vi har gjennom tolkingen systematisk gått gjennom alle dokumentene hver for oss. Videre har vi vurdert hverandres tolkninger opp mot hverandre for å

reducere feilkilder. Vi har også gått gjennom teksten flere ganger for å styrke undersøkelsens reliabilitet.

### 3.8 Etikk

Etikk handler om redelighet. Forskningsetikk blir omtalt som vitenskapsmoral, og beskrives som et sett normer og regler som er med på å regulere vitenskapelig virksomhet (NESH, 2006).

Det stilles spesielle etiske krav til kvalitative forskningsopplegg, som en må ta hensyn til gjennom hele forskningsprosessen (Dalen, 2004). Vi har gjennom arbeidet med undersøkelsen diskutert og konsultert hverandre og med respekt for kilden har vi bevisstgjort vår etiske sans (Duedahl & Jacobsen, 2010).

I forkant av undersøkelsen henvendte vi oss til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) med en søknad om å få prosjektet godkjent. Besvarelsen fra NSD var at så lenge dokumentene var ferdig anonymisert når vi mottok dem fra så medførte det ikke meldeplikt eller konsesjonsplikt (se vedlegg 2).

NESH har utviklet forskningsetiske retningslinjer som vi har brukt for å sikre refleksjon gjennom arbeidet med undersøkelsen. De etiske hensyn som har vært viktige å ta i betraktning i vår undersøkelse, har vært samtykke og anonymisering (Dalen, 2004, NESH, 2006).

Samtykke handler om frivillighet. Forskningsprosjekt som inkluderer personer kan bare gjennomføres etter deltagerens frie og informerte samtykke, og skal være skriftlig. Deltagerne kan til enhver tid avbryte sin deltagelse uten at det skal få noen negative konsekvenser (Dalen, 2004, NESH, 2006).

Anonymisering handler om å hindre identifisering. Personlige forhold som gjelder deltagere i et forskningsprosjekt skal behandles konfidensielt. Forskeren kan ikke gi fra seg opplysninger eller anvende forskningsresultatene på en slik måte at det kan

skade deltagerne. Det er vanlig at forskningsmaterialet blir anonymisert ut fra krav om identifisering (NESH, 2006).

Vi har lagt vekt på at det ikke skal være mulig å gjenkjenne personer, dokumenter, saker eller PP- tjenester, skoler, eller kommune gjennom anonymisering av dokumentene. Ettersom sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner er dokumenter som er unntatt offentlighet, ville vi forsikre oss om at undersøkelsen ble utført på en forsvarlig måte i henhold til gjeldende lover og regler. I invitasjonen ble det informert om at materialet skulle anonymiseres og at originale dokumenter og eventuelle kopier av disse skulle slettes når undersøkelsen var ferdig.

Dokumentanalyse som metode innebærer at vi ikke vil være i kontakt med våre informanter når vi utfører analysen. Det blir da særlig viktig at vi arbeider ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og er bevisste vårt etiske ansvar (Dalen, 2004, Duedahl & Jacobsen, 2010, NESH, 2006). I undersøkelsen fikk vi materialet tilsendt i posten, og har kun hatt kort kontakt med informantene våre på mail. Ved overlevering av dokumentene var disse ferdig anonymisert.

## 4. Resultater; presentasjon og drøfting

I dette kapitlet vil vi presentere resultatene av analysen av de sakkyndige vurderingene og individuelle opplæringsplanene, og se om de ulike kriteriene i lovverk og retningslinjer stiller til dokumentene blir etterfulgt.

På grunnlag av problemstillingene jf. kapittel 1, organiseres analysedelen i tre ulike hovedtema:

- Hvordan sakkyndig vurdering følger lovverk og retningslinjer.
- Hvordan den individuelle opplæringsplanen følger lovverk og retningslinjer.
- Sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan.

Resultatene av analysen viser at det finnes både fellestrekk og variasjoner i undersøkelsens materiale som vil bli beskrevet i det følgende.

### 4.1 Sakkyndig vurdering, lovverk, retningslinjer og praksis

Analysen i dette avsnittet vil ta for seg lovens fem kriterier som tidligere er utdypet i kapittel 2. Undersøkelsen vil ta for seg de sakkyndige vurderingene vi har studert, og se hvorvidt de følger opplæringslovens § 5-3 (1998) med tilhørende retningslinjer. Hvert enkelt kriterium blir presentert under, og avsluttes med drøfting.

Tilslutt vil vi komme med en oppsummering og drøfting i lys av teori.

#### 4.1.1 Utredning

Sakkyndig vurdering har en utredningsdel der PP- tjenesten, ut fra slik vi tolker opplæringslovens § 5-3 (1998) annet ledd, skal utrede og ta stilling til følgende kriterier:



- 
- Elevens utbytte av den ordinære opplæringen.
  - Elevens lærevansker og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen.

Ovennevnte vil bli nærmere utdypet i det følgende:

### *Elevens utbytte av den ordinære opplæringen*

I denne delen har vi analysert samtlige sakkyndige vurderinger, og vil belyse hvordan PP- tjenesten har beskrevet lovens første kriterium: *elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet*.

På bakgrunn av loven skal PP- tjenesten ta stilling til utbytte eleven har i det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Analysen i denne delen omhandler følgende punkter jf. kapittel 2;

- Funksjonsnivå.
- Læreforutsetninger.
- Utviklingsmuligheter.
- Det ordinære opplæringstilbudet (ibid).

### **Funksjonsnivå**

Elevens funksjonsnivå handler om hva eleven mestrer innenfor sosial, emosjonell og kognitiv fungering og motoriske ferdigheter (Gjærum & Grøsvik, 2002).

Skolen skal ifølge lovverk og retningslinjer ha god oversikt over elevens funksjonsnivå, og resultater fra kartleggingsprøver og undervisvurdering bør beskrives i skolens pedagogiske rapport som vanligvis følger henvisningen.

Resultatene av analysen viser at kun en av de sakkyndige vurderingene viser til at skolen har prøvd ut tiltak i den ordinære opplæringen for å kartlegge funksjonsnivå. Vi ser ut fra innholdet i dokumentene en tendens til at testing av syn eller hørsel ikke er en del av den planlagte vurderingen, men noe som oppdages tilfeldig.

Resultatene viser videre at to av de sakkyndige vurderingene refererte til gode beskrivelser fra skolens pedagogiske rapport, som beskriver elevens funksjonsnivå i norskfaget. I de tre andre sakkyndige vurderingene var det vanskeligere å få tak i hvilke funksjonsnivå eleven lå på.

Dette kan illustreres med sitat fra to forskjellige pedagogiske rapporter fra skolene; Eksempel nr 1.

*”I norsk skriver kontaktlærer at NN skriver setninger, men mangler tegnsetting og har mange skrivefeil. Substantiv og gradbøying av adjektiv er vanskelig for NN.*

*NN trenger også veiledning i hvilken tid oppgaver skal skrives i (presens/preteritum) NN blander k/g, d/t, m/n. NN trekker godt sammen bokstaver og leser i et jevnt tempo, men husker svært lite av hva NN har lest. Kontaktlærer syns det virker som NN i liten grad selv hører at NN leser feil, og NN retter sjelden seg selv. NN skriver med store og små bokstaver, og har begynt med stavskrift, noe NN i følge kontaktlærer liker svært godt. Muntlig kan NN være vanskelig å forstå, NN setter ofte ord i feil rekkefølge.”*

*I dette eksempelet ser vi at PP- tjenesten refererer til skolens beskrivelse av elevens funksjonsnivå. Vi får konkret informasjon om hva NN mestrer og hva NN ikke mestrer i norskfaget. At eleven ikke hører at han leser feil gir informasjon om elevens selvinnsikt, og at han liker stavskrift gir informasjon om funksjonsnivå. At han er vanskelig å forstå kan være både motorisk og emosjonelt betinget.*

*Eksempel nr. 2 illustrerer utdrag av innholdet i en pedagogisk rapport som PP- tjenesten refererer til i en sakkyndig vurdering:*

*”Skolen opplever store variasjoner i arbeidsinnsats og konsentrasjon. Ofte ønsker NN å gjøre det NN selv vil av faglige oppgaver. Kontaktlærer opplever NN som lite selvdreven og at NN har et svært kort oppmerksomhetsspenn hvis det er noe NN ikke ønsker å holde på med. Skolen opplever at eleven har blitt flinkere til å lese og regne.”*

Dette eksempelet viser korte beskrivelser fra skolen der fokuset er på elevens vanske. Vi får belyst at eleven har vansker med motivasjon og oppmerksomhet. Graden av mestringsnivå i beskrivelsen av hvor mye flinkere eleven er blitt er lite konkret. Vi

---

får vite at en av betingelsene for oppmerksomhet og motivasjon ligger i at eleven får velge selv. Eller sier denne informasjonen noe om at eleven stopper når det blir for vanskelig og at det er det som ligger i *å gjøre det han selv vil?* Hva betyr informasjonen om *kort oppmerksomhetsspenn hvis det er noe NN ikke ønsker å holde på med?* Kan dette ha sammenheng med at oppgavene er for vanskelige?

Vi kan ikke finne at elevens funksjonsnivå i fagene norsk og matematikk blir beskrevet.

Når vi sammenligner disse to eksemplene kan det se ut som at de sakkyndige vurderingene i liten grad vektlegger den faglige delen av elevens funksjonsnivå. Når den pedagogiske rapporten kun beskriver at eleven har blitt flinkere til å lese og regne får vi ikke tak i hvilket faglig nivå eleven er på, og hvilke områder innen lesing og skriving eleven er blitt bedre i. Det kommer ikke fram hvordan PP- tjenesten reflekterer rundt den informasjonen som er gitt. Vi spør hvorfor PP- tjenesten viser til utdrag som er så diffuse, og om det ikke foreligger mer konkret informasjon om elevens funksjonsnivå fra skolen.

Det samlede inntrykket er at funksjonsnivået beskrives upresist, tilfeldig og mangelfullt. PP- tjenesten plikter å opplyse saken godt, og dersom de får upresise pedagogiske rapporter er de pliktige jf. med forvaltningsloven til å innhente opplysninger om saken.

### **Læreforutsetninger**

Læreforutsetninger er elevens muligheter til å utvikle kompetanse og ferdigheter i de forskjellige fagene i et læringsmiljø (Lindbäck & Strandkleiv, 2010). Forannevnte kan kartlegges ved dynamisk testing, da vil det framgå hvilke hjelpebetingelser eleven trenger i læringsprosessen (Wilson et al, 2010, Vygotsky, 1978).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet vil være et viktig redskap i arbeidet med måling av læreforutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Analysen viser at en tendens til at læreforutsetninger blir beskrevet upresist i sakkyndig vurdering. Elevens funksjonsnivå blir grunnlaget for å se hvilke læreforutsetninger eleven har. Når eleven har store språkvansker vil antagelig ikke eleven ha mulighet til å følge læreplanverket uten tilpasninger eller avvik. Analysen viser at en av de sakkyndige vurderingene ikke bruker begrepet avvik, men sier at eleven har behov for *egne opplæringsmål i spesialundervisningen*, og /eller *reduisert omfang og vanskegrad i øvrige fag*.

Resultatene av analysen viser at samtlige vurderinger beskriver læringsforutsetningene i resultater av kartlegging og tester. Disse læringsforutsetningene blir beskrevet ut fra standardiserte tester der elevens skåre blir sammenlignet med en norm som er gjennomsnittet for det som betegnes som aldersadekvat. Bortsett fra en, har samtlige sakkyndige vurderinger testet elevene med WISC III. Analysen viser at den suppleres med en til to andre tester. Analysen viser videre at to av de sakkyndige vurderingene beskriver at eleven er observert i opplærings situasjonen. Det kan se ut som testingen har foregått på PP- tjenestens kontor.

### **Utviklingsmuligheter**

Som tidligere nevnt kan utvikling defineres som tidsmessige endringer som er et resultat av biologiske og miljømessige forhold (Tetzchner, 2001).

Analysen viser at samtlige beskriver utviklingsmuligheter på forskjellige steder i de sakkyndige vurderingene. Utviklingsmuligheter beskrives i de pedagogiske rapportene, og også i form av beskrivelser fra andre sakkyndige, i tillegg til PP- tjenestens kartleggingstester. Både standardiserte og dynamiske tester kartlegger elevens utviklingsnivå. Dynamiske tester viser i tillegg til elevens utviklingsnivå, også elevens læringsprosess (Wilson et al, 2010)

Analysen viser at det er mindre vanlig at PP- tjenesten benytter seg av dynamisk testing.

---

Henvisningsgrunnlaget hos samtlige er lese- og skrivevansker. Sitatet under viser sammenhengen mellom elevens respons på undervisningen og hva som ligger i eleven selv, og hvorfor PP- tjenesten mener det er viktig å ha et blikk på den totale opplærings situasjonen:

*“Hverken WISC III eller Leiter underbygger en hypotese om oppmerksomhets eller konsentrasjonsvansker. Det at NN er glad i å prate og fortelle om ting NN har opplevd etc. kan imidlertid gjøre at hun lett mister fokus. Gjennom dette kan hun kanskje ha gått glipp av en del beskjeder og innlæringssekvenser.”*

Læreren har tolket elevens manglende fokus på opplæringen som en mulig oppmerksomhets- eller konsentrasjonsvanske. I dette tilfelle kan årsaken til manglende fokus ligge i miljømessige forhold, eventuelt sammen med elevens lese- og skrivevanske. Elevens utviklingsmuligheter vil styrkes gjennom miljømessig tilrettelegging og ved at faglig nivå tilpasses elevens læreforutsetninger. Tilrettelegging av gode miljømessige forhold styrker elevens utviklingsmuligheter og blir et tiltak for å nå mål.

Nærmeste utviklingssone kan illustreres med følgende sitat:

*“NN mestrer enkle addisjons og subtraksjonsoppgaver, men tieroverganger og låning er vanskelig”.*

Sitatet beskriver at tieroverganger og låning kan ligge i elevens nærmeste vekstsone i matematikk.

Samlet sett ser vi at utviklingsmuligheter beskrives, men det er i liten grad tatt hensyn til hvordan det kan påvirkes av miljømessige forhold. PP- tjenesten benytter seg i liten grad av dynamiske tester og det kan føre til at en ikke får fram de hjelpebetingelser som eleven trenger for å lykkes. Tendensen er at resultatene framgår, men ikke prosessen.

### **Det ordinære opplæringstilbudet**

Det ordinære opplæringstilbudet omfatter både den kompetansen som framkommer i Læreplanverket for fag, og den kompetansen som framgår av den generelle delen. Opplæringen er således en vurdering av om eleven *får* eller *kan få* utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Vurderingen må ta hensyn til både individuelle forhold, og andre ulike forhold som kan påvirke det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Resultatet av analysen viser at alle har hatt et henvisningsmøte der PP- tjenesten har samtale med skolen og i de fleste tilfeller er også foreldrene tilstede. Samtlige sakkyndige vurderinger har vurdert tilrettelegging av det ordinære opplæringstilbudet ut fra samtaler med foreldre, elever, pedagogisk rapport, egne undersøkelser og kartleggingsprøver. To sakkyndige vurderinger viser til observasjoner på skolen. Det er vanlig at andre sakkyndige instanser er trukket inn i vurderingene. På bakgrunn av forannevnte opplysninger har PP- tjenesten vurdert elevens utbytte av den ordinære opplæringen.

Resultatene viser at PP- tjenesten vurderer at samtlige av elevene ikke har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, og henviser til § 5-1 (1998) og sier at elevene har rett til spesialundervisning.

Dette kan illustreres med følgende sitat;

*”PP- tjenesten vurderer, ut i fra opplæringsloven § 5-1 (1998) at NN har rett til spesialundervisning, da NN sine problemer innenfor lese- og skriveområdet er av en slik karakter at NN vil ha problem med å nyttiggjøre seg ordinær undervisning. ”*

Dette sitatet viser at PP- tjenesten henviser til elevens lese- og skrivevansker, og tilrår at eleven har rett til spesialundervisning fordi vansken fører til at eleven vil ha problemer med å nyttiggjøre seg den ordinære undervisningen.

Det er et generelt inntrykk av de sakkyndige vurderingene at elevens læringsutbytte både er vurdert i forhold til den ordinære opplæringen og i forhold til elevens vanske, selv om det er sistnevnte som gis størst plass.

### *Drøfting*

Samtlige sakkyndige vurderinger sier noe om utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, men resultatene av analysen viser variasjon i alle fire kriteriene. Utredningene berører læreforutsetninger og utviklingsmuligheter. Samtidig viser resultatene at beskrivelsen av elevens funksjonsnivå er upresist og mangelfullt beskrevet i noen av de sakkyndige vurderingene, og at det er stor variasjon i hvor grundig elevens læreforutsetninger er beskrevet.

Vi viser her til fremstillingen av de pedagogiske rapportene som i de fleste tilfellene beskriver elevens vanske i generelle vendinger uten referanser til formelle kartlegginger. Beskrivelse av elevens funksjonsnivå i forhold til Kunnskapsløftet er utelatt. Vi savner en bredere kartlegging og et mer helhetlig og konkret bilde av elevens utbytte av opplæringen. Det er skolen som kjenner eleven best og som kan beskrive elevens funksjonsnivå i ulike faglige og sosiale situasjoner.

En kan ut i fra dette resultatet tenke seg at PP- tjenesten ikke mottar utfyllende og gode pedagogiske rapporter fra skolen. Det er PP- tjenesten som trekker fram utdrag av de pedagogiske rapportene, og vi ser at det som er referert til i de pedagogiske rapportene, har lite fokus på opplæringstilbudet. Er det slik at det er PP- tjenesten som ikke har fokus på elevens utbytte av det totale opplæringstilbudet? Eller gjelder dette både skolen og PP- tjenesten?

Når den sakkyndige vurderingen allerede i starten bygger på en lite omfattende pedagogisk rapport fra skolen er det naturlig å tenke seg at dette vil påvirke utredningens videreføring til PP- tjenestens tilråding. Vi kan heller ikke finne om vurderingen har grunnlag i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

### *Lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringa*

I dette avsnittet vil vi gå inn på det andre kriteriet av Opplæringslovens § 5-3 (1998) annet ledd, som sier at den sakkyndige vurderingen skal utrede og ta stilling til *lærevansker hjå eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringa*.

Analysen i denne delen omhandler følgende punkter;

- Særlige vansker og behov av betydning for læring og utvikling.
- Særlige forhold som er viktige for opplæringen.

Vi har valgt å vise hvor og hvordan beskrivelsen av elevens vanske og *særlige forhold, som er viktige for opplæringa* preger beskrivelsene i sakkyndig vurdering, og videre belyse sammenhengen mellom lovverk og retningslinjer, og praksis.

#### **Særlige vansker og behov av betydning for læring og utvikling**

Lærevansker defineres som vansker som ligger hos eleven selv, og er betinget av nevrologiske eller psykologiske årsaker. Dette kan framstå som et problem med å utvikle kompetanse innenfor et avgrenset kunnskapsområde, som for eksempel en lese- og skrivevanske (Wilson et al, 2010, Tetzchner, 2001).

Resultatene av analysen viser at samtlige sakkyndige vurderinger beskriver elevens lese- og skrivevanske i alle avsnitt. Vansken beskrives oftest som en spesifikk vanske innen lese- og skriveområdet, men vi ser også at sekundærvansken er årsak til at PP-tjenesten vurderer at eleven har rett til spesialundervisning. Dette gjelder elever som har en annen diagnose eller vanske som har ført til lese- og skrivevansker, og der det er lese- og skrivevansken som utløser retten til spesialundervisning.

Samlet sett vies det stor plass til beskrivelser av elevens vanske i alle de sakkyndige vurderingene.



---

### **Særlige forhold som er viktig for opplæringa**

Som nevnt i kapittel 2 kan særlige forhold som er viktige for opplæringen betraktes som vansker av relasjonell karakter, og ikke et individuelt problem. Både organisatoriske rammer, undervisningshandlinger, kommunikasjonsformer og sosialt samspill er faktorer som påvirker en elevs læringsutbytte (Wilson et al, 2010)

Resultatene av analysen viser et mønster der PP- tjenesten i stor grad har fokus på evnetester, og i mindre grad på en bred kartlegging av elevens lærevansker.

De sakkyndige vurderingene har størst fokus på det kognitive hos eleven, mens det relasjonelle og kontekstuelle er lite belyst. Når det gjelder elevens særlige behov, som er av betydning for læring og utvikling framstår de som konkrete beskrivelser av hva eleven har behov for av hjelpemidler som datatekniske ting, lærestoff, organisering av mindre grupper. Elevens respons på lærerens undervisning har svært liten fokus. Analysen viser til to observasjoner, der den ene ikke blir reflektert rundt eller hvor det er mulig å se at den har hatt betydning for den samlede vurderingen. De øvrige sakkyndige vurderingene viser ikke til at de har observert eleven i klassen.

Samlet sett ser vi også her at det er individuelle behov som er vektlagt, mens sosialt samspill og kommunikasjonsformer er lite belyst.

### ***Drøfting***

Opplæringsloven § 5-3 annet ledd, stiller blant annet krav til at sakkyndig vurdering skal beskrive lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen.

Resultatene av analysen viser ikke til en bred kartlegging slik som Veilederen skisserer for å sikre at minstekravene i opplæringsloven oppfylles (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Samtlige beskriver vansken som en spesifikk lese- og skrivevanske, men det fremkommer ikke hvordan miljømessige forhold fremmer eller hemmer elevens vanske.

Vi ser det samme mønsteret når de sakkyndige vurderingene tar for seg særlige forhold. Heller ikke da retter de fokus mot miljømessige forhold, men holder seg til som er konkrete hjelpemidler relatert til elevens vanske.

Ifølge Veilederen er det både eleven og opplærings situasjonen som skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2009). Analysen viser at PP- tjenesten i liten grad har observert eleven i opplærings situasjonen, noe som vi tenker kan gjøre det vanskelig å trekke slutninger om hvordan elevens vanske påvirkes av læringsmiljøet.

#### **4.1.2 Tilråding**

På bakgrunn av veilederens inndeling vil vi som tidligere nevnt utdype det tredje til og med det femte kriteriet:

- Realistiske opplæringsmål for eleven.
- Om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innafor det ordinære opplæringstilbodet.
- Kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod.

Ovennevnte vil bli nærmere utdypet i det følgende:

#### *Realistiske opplæringsmål*

I dette avsnittet vil vi vise hvordan PP- tjenesten beskriver det tredje kriteriet *realistiske opplæringsmål* for eleven. Vi har valgt å vise hvor og hvordan beskrivelsen av realistiske opplæringsmål framgår i sakkyndig vurdering, og videre belyse sammenhengen mellom lovverk og retningslinjer, og praksis.

---

I følge Veilederen skal PP- tjenesten tilråde realistiske opplæringsmål for eleven på grunnlag av utredningen, og i tillegg skal Kunnskapsløftet være et redskap i dette arbeidet. Det er viktig at fagene der eleven skal ha spesialundervisning kommer tydelig fram, og opplæringsmålene kan omfatte alle kompetansemålene i et fag, eventuelt omformuleres, eller avvike fra kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Realistiske mål, innebærer at målene ligger i elevens vekstsone (Vygotsky, 1978).

Resultatene av analysen viser at tilrådingen som skal trekke konsekvenser av utredningen, viser en tendens der mål erstattes med tiltak og Læreplanverket for Kunnskapsløftet blir ikke eksplisitt nevnt. Vi leser imidlertid ut av målene at noen angitte mål passer med kompetansemålene i Kunnskapsløftet.

Samtlige sakkyndige vurderinger angir i hvilke fag eleven har behov for spesialundervisning. Det varierer hvor detaljert de sakkyndige vurderingene beskriver hvordan skolen bør arbeide, for å oppnå målene og hva som er hensikten med de enkelte målene.

Resultatene viser at det er en tendens til at det ikke konkretiseres hvilke kompetansemål i faget som skal avvike fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Videre viser resultatene at det er mer fokus på tiltak enn mål, for å styrke opplæringstilbudet til eleven i forhold til elevens vanske.

### *Drøfting*

Resultatene av analysen viser at kompetansemålene for Læreplanverket for Kunnskapsløftet ligger implisitt i noen beskrivelser av elevens mål.

Ifølge Veilederen kreves det at målet skal omtale elevens potensial og vise elevens kompetanse og utviklingsmuligheter (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Det er vanskelig å vurdere om de sakkyndige vurderinger beskriver elevens mål slik loven sier at de skal. Vi stiller spørsmål ved om målene er realistiske når de ikke er mer individrettet og konkrete, enn at det vises til standardskårer uten at de reflekteres rundt eller knyttes til læreplanen.

Ovennevnte har sammenheng med vurderingen av elevens utbytte. Dersom skolen hadde beskrevet elevens funksjonsnivå ut fra en formell kartlegging av elevens nivå basert på kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, tenker vi at sammen med PP- tjenestens øvrige utredning, vært lettere å få fram elevens vekstområde, og at det kunne ført til at det muligens ville være enklere å plassere målene i elevens vekstsone.

### *Om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet*

I dette avsnittet vil vi vise hvordan PP- tjenesten beskriver det fjerde kriteriet *om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet* for eleven. Vi har valgt å vise hvor og hvordan beskrivelsen av *om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet* framgår i sakkyndig vurdering, og videre belyse sammenhengen mellom lovverk og retningslinjer, og praksis.

Når PP- tjenesten skal utrede vanskene til eleven innenfor det ordinære opplæringstilbudet vil det være aktuelt og trekke inn både;

- Elever med særskilte behov i den ordinære opplæringen.
- Tilpasset opplæring.

Det bør også komme fram i tilrådingen hvilken form for tilrettelegging eleven vil ha behov for, og om dette kan gjøres innenfor rammen av den ordinære opplæringen med tilpasset undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### **Elever med særskilte behov i den ordinære opplæringa**

Elever med særskilte behov er elever som ofte har et lavere kunnskaps- og ferdighetsnivå enn det som forutsettes i den ordinære opplæringen. PP- tjenesten skal derfor tilråde hvordan de kan hjelpe eleven innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

Resultatene av analysen viser at samtlige sakkyndige vurderinger henviser til § 5-1 (1998), og sier at eleven ikke har utbytte av den ordinære opplæringen, der årsaken er vansker innen lese- og skriveområdet.

Samtlige vurderinger viser til hvilken tilrettelegging eleven vil ha behov for i spesialundervisningen. Fagene som går igjen i alle vurderingene er norsk, og noen viser også til matematikk og engelsk.

Det ble angitt at spesialundervisningen burde foregå i små grupper, og noe av undervisningen i klasserommet, der det ble utdypet med forklaringer som at eleven må sitte godt tilgjengelig, slik eleven kan få hyppig tilbakemelding fra læreren.

### **Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er et virkemiddel for læring og det er et av de sentrale prinsippene i fellesskolen, at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (Udanningsdirektoratet, 2009).

Resultatene viser videre at alle sakkyndige vurderinger viser til tilpasset opplæring. En av de sakkyndige vurderingene har eget kapittel med en fyldig beskrivelse av hvordan den tilpassede opplæringen bør foregå, som for eksempel hvor eleven bør sitte i klasserommet og hvordan grupper rundt eleven bør organiseres. Andre beskriver tilpasset opplæring med et par setninger i kapitlet “*innhold, organisering og omfang*” der beskrives det at eleven vil ha behov for *reduisert omfang og vanskegrad* i fag som ikke inngår i spesialundervisningen.

Resultatene av analysen viser videre at den sakkyndige vurderingen som har et eget kapittel om tilpasset opplæring, gjør det enkelt å se hvordan skolen kan legge opp den ordinære opplæringen ut i fra elevens behov. I andre sakkyndige vurderinger var det vanskeligere å se hvordan tilpasset opplæring skulle organiseres.

Da sakkyndige vurderingene ga råd om elevens behov for datatekniske hjelpemidler, lydbøker, syntetisk tale og ordbok som nyttige hjelpemidler var de konkrete i beskrivelsen av om en kan hjelpe eleven i den ordinære opplæringen.

### *Drøfting*

Resultatene av analysen viser at vi kan finne både årsak og vanske i forhold til elevens behov. Samtlige henviser til at eleven ikke får utbytte av den ordinære opplæringen som årsaksgrunnlag, og samtlige viser til lese- og skrivevansker som elevens vanskeområde.

Analysen viser at de sakkyndige vurderingene omtaler tilpasset opplæring i forhold til konkrete hjelpemidler, i tillegg til at elevene har behov for redusert omfang og vanskegrad. Samtlige sakkyndige vurderinger viser til tilpasset opplæring, men det blir i ulik grad lagt vekt på hvor utfyllende disse beskrivelsene er. I den ene sakkyndige vurderingen som har et helt kapittel om hvordan tilpasset opplæring bør foregå, får vi beskrivelser som sier noe om hvor eleven bør sitte i klasserommet, at eleven bør gjennomgå nytt stoff i mindre gruppe, men at det kan gjerne foregå inne i klasserommet. Det blir også vist til visuelle hjelpemidler som kan gi eleven god støtte i undervisningen.

Når vi sier at de sakkyndige vurderingene kun samsvarer i noen grad, viser vi til PP-tjenestens beskrivelse av hvordan tilpasset opplæring skal foregå i klasserommet. Ifølge Veilederen, bør PP- tjenesten beskrive hvordan det ordinære opplæringstilbudet til eleven bør legges opp dersom eleven skal ha tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2009).

---

Videre viser resultatene at noen sakkyndige vurderinger beskriver den tilpassede opplæringen med et par setninger. Vi spør hvordan dette påvirker den delen av opplæringen som eleven skal ha sammen med klassen?

Samlet sett er det som framkommer i de sakkyndige vurderingene lite beskrivende i forhold til hvordan den ordinære opplæringen skal foregå.

### *Hvilken opplæring som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud*

I dette avsnittet vil vi vise hvordan PP- tjenesten beskriver det femte kriteriet ”*Kva for opplæring som vil gi eit forsvarleg opplæringstilbod*” for eleven.

Vi har valgt å vise hvor og hvordan beskrivelsen framgår i sakkyndig vurdering, og videre belyse sammenhengen mellom lovverk og retningslinjer, og praksis.

PP-tjenesten må ut fra en samlet vurdering beskrive hva som er et forsvarlig opplæringstilbud. (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Analysen har tatt for seg følgende momenter og brukt de som vurderingsgrunnlag i analysen innenfor dette kriteriet;

- Peke på områder hvor eleven trenger ekstra hjelp.
- Hvilken type opplæring som bør iverksettes.
- Prinsipper for innholdet i opplæringen, herunder realistiske opplæringsmål.
- Organisatorisk gjennomføring (ibid).

Elevens totale opplæringstilbud må være likeverdig med det andre elever får gjennom sin ordinære opplæring, og det presiseres at elevens opplæringssituasjon må belyses så utfyllende som mulig (ibid).

Forsvarlig opplæring et begrep som ikke er omtalt i de sakkyndige vurderingene. Det blir derfor vanskelig å vurdere i hvilken grad de oppnår å beskrive et forsvarlig opplæringstilbud for eleven. Resultatene av analysen viser at alle momentene over er belyst i samtlige sakkyndige vurderinger, men det som skiller seg ut er beskrivelsene

av realistiske opplæringsmål, som er gjennomgående utelatt.

De sakkyndige vurderingene viser til begrepet likeverd, og sier at ved å gi eleven spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1(1998) for å få utnyttet sine læreforutsetninger, vil eleven oppnå likeverd i undervisningssituasjonen. Utover denne ene setningen som er standard i samtlige sakkyndige vurderinger, er ikke begrepet likeverd utdypet.

Resultatene av analysen viser at samtlige sakkyndige vurderinger peker på områder hvor eleven trenger ekstra hjelp. Målene beskriver i liten grad elevens sterke og svake sider og er lite konkret og i liten grad individualisert. Det er et mønster at tiltak for spesialundervisningen er utdypet, mens den ordinære opplæringen i liten grad er omtalt. Samtlige viser til at eleven har behov for tilpasset undervisning, men beskrivelsen av hvordan denne skal foregå er i svært liten grad utdypet. I forhold til læreplanverket for Kunnskapsløftet er denne utelatt i omtalen av tilpasset undervisning. Hvilken type hjelp eleven har behov for er delt i spesialundervisning, tilpasset undervisning og hvordan undervisningen bør organiseres rundt eleven. Det blir for eksempel nevnt plassering i klasserommet, liten gruppe og enetimer, mens det i svært liten grad beskriver realistiske opplæringsmål ut fra Kompetansemålene i Læreplanverket.

En kan få inntrykk av at mål blir beskrevet som tiltak. Det blir i størst grad lagt vekt på organisering og hvordan en kan hjelpe eleven i de fagene eleven skal ha spesialundervisning. Samtlige sakkyndige vurderinger nevner prinsippene for innhold i spesialundervisningen og hvordan den bør organiseres. Disse prinsippene blir i svært liten grad overført til å gjelde elevens ordinære opplæringstilbud.

### *Drøfting*

Vi tolker begrepet forsvarlig opplæringstilbud som at det handler om å vurdere i hvilken grad eleven får et opplæringstilbud, som er likeverdig med det andre elever



---

får ut fra sine evner og forutsetninger. Det vil ikke være mulig for oss å vurdere dette ut fra innholdet i dokumentene. Det vi ser er at ingen nevner begrepet forsvarlig, men samtlige sakkyndige vurderinger viser til forsvarlig. Siden vi ikke har bakgrunnskunnskap om eleven blir det ikke mulig for oss å vurdere om den sakkyndige vurderingen tilrår et forsvarlig opplæringstilbud. Vi ser at lovens kriterier er omtalt, men hvor forsvarlig opplæringstilbudet er i praksis har vi ikke grunnlag for å vurdere.

### 4.1.3 Samlet oppsummering og drøfting

Vi har nå gått gjennom samtlige av de kriterier loven stiller til sakkyndig vurdering i opplæringslovens § 5-3 (1998), og dermed svart på den delen av problemstillingen som omfatter; *i hvilken grad den sakkyndige vurderingen samsvarer med lovverk og retningslinjer*. I dette avsnittet vil vi kort presentere hovedfunnene og drøfte dem i lys av teori.

Utgangspunktet og grunnlaget for sakkyndig vurdering ligger vanligvis i skolens henvisningsgrunn, og blir beskrevet i skolens pedagogiske rapport (Wilson et al, 2010). Analysen viser at samtlige sakkyndige vurderinger vier både plass og oppmerksomhet til dette punktet. Samtlige har fokus på elevens lese- og skrivevanske, og refererer til opplæringssituasjonen. Disse referansene er gjennomgående lite presise og til dels mangelfulle i beskrivelsene. Elevens nivå i forhold til kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet kommer ikke fram. Analysen viser at slik skolens pedagogiske rapporter er referert i de sakkyndige vurderingene, beskrives eleven i generelle vendinger som for eksempel at *eleven har blitt flinkere*. Elevens nivå innenfor fag som lese- og skrivevansken kan knyttes til er ikke konkretisert.

Veilederen gir ingen retningslinjer for hvilken form den pedagogiske rapporten skal komme i (Utdanningsdirektoratet, 2009). Analysen viser en tendens til at slik de pedagogiske rapportene er referert i de sakkyndige vurderingene, kan en få inntrykk

av at overleveringen er basert på fri memorering, og ikke en bred formell kartlegging. Uformelle kartlegginger gir sjelden presise beskrivelser av elevens nivå (Wilson et al, 2010, Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

I startfasen i arbeidet med den sakkyndige vurderingen er skolen en av de viktige samarbeidspartnerne til PP- tjenesten. Det er skolen som kjenner eleven best, og som best kan beskrive hvordan eleven fungerer kognitivt, fysisk og sosialt i denne fasen. Ut fra det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet med blant annet kartlegging i fagene helt fra 1.klasse, ville det være naturlig at skolen leverte en mer presis beskrivelse av elevens funksjonsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2008). Eleven har etter forskrift til opplæringslovens § 3-11(2006) rett til underveisvurdering, og vurdering i hvordan organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen medvirker til å nå mål som er fastsatt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet etter foreskrift til opplæringslovens §2.1, skolebasert vurdering.

På bakgrunn av ovennevnte burde både uformelle og formelle kartlegginger ut fra vår vurdering føre til en mer presis og omfattende beskrivelse, enn det som blir referert til fra skolens pedagogiske rapporter i de sakkyndige vurderingene.

Analysen viser at kartleggingen av eleven kunne hatt en bredere tilnærming. Det er en tendens at det ikke kommer fram om eleven er testet for syn og hørsel (Wilson et al, 2010). Når dette er referert til, blir det beskrevet som noe en tilfeldigvis ble klar over, det ser ikke ut til å være en del av en planlagt vurdering. PP- tjenesten kan få et bedre grunnlag for utredningen ved nærmere kontakt med lærer, foreldre eller eleven selv (Utdanningsdirektoratet, 2009). Vi anser at informasjon om syn og hørsel er relevant å undersøke for elever med lese- og skrivevansker. Sett i lys av systemteori spør vi hvilken betydning kvaliteten på denne delen vil få for det videre arbeidet med sakkyndig vurdering, og hvordan det vil påvirke den endelige tilrådingen (Bush & Vanebo, 2003, Skogen 2004).

Resultatene av analysen viser at det særlig er elevens faglige kompetanse i tillegg til elevens læringspotensial som er lite belyst. Evnetestene viser sterke og svake sider innenfor oppmerksomhet og kognitiv funksjon. Testene måler elevens utviklingsnivå

---

og hva eleven kan innenfor et visst kunnskapsområde på det tidspunktet testen er tatt. Selve læreprosessen og hvilken læringsforutsetning eleven har kommer ikke tydelig fram i analysen. Resultatene egner seg i større grad til å beskrive tiltak. I forhold til det faglige er det vanskelig å finne elevens vekstsone (Vygotsky, 1978). Forannevnte kan føre til at det blir vanskelig å få tak i hva eleven bør jobbe med innenfor lese- og skriveområdet. Det kommer for eksempel ikke fram hvor i leseprosessen eleven er. Det beskrives som: ” eleven leser og skriver dårligere enn forventet av elever på samme alder”.

Dynamiske tester viser elevens læringsprosess og får fram hva eleven lærer over tid og hva som er elevens læreforutsetninger (Tetzchner, 2001). Analysen viser en tendens till at dynamisk kartlegging er lite brukt. Er dette årsaken til at målene ikke blir konkrete? Og at den informasjonen som kommer fram i resultatene av testene er mer egnet til å beskrive tiltak? De sakkyndige vurderingene inneholder omfattende beskrivelser og resultater av kognitive tester. Analysen viser en tendens der de sakkyndige vurderingene har størst fokus på elevens vanske, og mindre på læringsprosessen (Riksrevisjonen, 2010-2011).

Selv om den sakkyndige vurderingen viser til beskrivelser av tester og resultater av tester, og kartlegging av eleven, gir ikke dette tilstrekkelig individuell vurdering. Resultatene vil ikke si noe om hvor eleven står i forhold til kompetansemålene i læreplanen for Kunnskapsløftet. Ut fra Norges offentlige utredninger nr. 10 Førsteklasses fra første klasse ( 2002) spør vi om informasjonen om elevens nivå i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet burde kommet fram i skolens beskrivelse av eleven i den pedagogiske rapporten, og således vært en større del av grunnlaget for den sakkyndige vurderingen. Kunne skolens beskrivelse av elevens funksjonsnivå ført til at elevens læreprosess ville vært lettere å vurdere? Og videre spør vi ut fra Vygotsky (1978) ført til fastsettelse av elevens utviklingszone og dermed ville målene blitt realistiske?

Kompetansemålene i læreplanverket for Kunnskapsløftet er i hovedsak formulert som ferdighetsmål og angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. På

barnetrinnet er målene angitt etter 2., 4. og 7. trinn. Elevens kompetanse skal beskrives positivt og vurderingskriteriene er tredelte der eleven vurderes å være på høyt, middels eller lavt nivå (Lindbäck & Strandkleiv, 2010). Analysen viser at det ikke framkommer i de sakkyndige vurderingene om slik informasjon er innhentet.

Analysen viser videre en tendens der de sakkyndige vurderingene ikke omtaler elevens potensial. Samsvar i forholdet mellom læringsmål og elevens forutsetninger er avgjørende i vurderingen av kvaliteten i opplæringen (Buli- Holmberg & Nilsen, 2010).

I beskrivelsen av realistiske mål blir det viktig å skille mellom mål og tiltak, der tiltak er de hensyn en må ta og måten en legger til rette i opplæringen med tanke på elevens særlige behov for å nå et mål. (Lindbäck & Strandkleiv, 2011). Resultatene av analysen gir et inntrykk av at beskrivelsen av realistiske opplæringsmål framstår som tiltak i de fleste sakkyndige vurderingene. Kan dette ha en sammenheng med grunnlaget for utredningen, der en kan få inntrykk av at Læreplanverket for Kunnskapsløftet i liten grad er brukt som redskap for å sette mål?

Språket i de sakkyndige vurderingene har gjennomgående andre formuleringer enn det vi finner i lovverk og retningslinjer. Vi finner blant annet ikke igjen begrepet forsvarlig i noen av de sakkyndige vurderingene. Begreper som kompetanse og potensial er ofte brukt i Veilederen. Analysen viser at forannevnte begreper i stor grad er utelatt i de sakkyndige vurderingene. Når det dertil er ulike maler på sakkyndige vurderinger innenfor samme kontor opplever vi det som å begynne på nytt hver gang vi leser en sakkyndig vurdering.

---

## 4.2 Individuell opplæringsplan, lovverk, retningslinjer og praksis

### 4.2.1 Mål, innhold og organisering

Denne delen av analysen vil ta for seg lovens tre kriterier for den individuelle opplæringsplanen, og se om de følger lovverk og retningslinjer.

Individuell opplæringsplan skal sikre at elevene får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud.

Analysen i dette avsnittet vil ta for seg lovens tre kriterier;

- Mål for opplæringen.
- Innholdet i opplæringen.
- Hvordan opplæringen ellers skal drives.

Hvert enkelt kriterium blir presentert under, og vi vil tilslutt komme med en oppsummering og drøfting i lys av teori.

#### *Mål for opplæringen*

Analysen vil her omhandle lovens første kriterium som er mål for opplæringen og vi vil se nærmere på følgende;

- Mål for læring og utvikling.
- Utforming av målene.

#### **Mål for læring og utvikling**

Mål må ikke avgrenses til kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Når skolen skal sette mål for opplæringen må dette gjøres med utgangspunkt i

sakkyndig vurdering og kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Målene i individuell opplæringsplan kan også omhandle former for kompetanse som er relatert til generell del av læreplanverket for Kunnskapsløftet, og ikke går spesifikt på fag. Eksempel på dette kan være holdninger og sosial kompetanse (ibid).

Resultatene viser at samtlige individuelle opplæringsplaner beskriver mål til elevene, men det er variasjoner i hvor konkrete de er. Vi ser at samtlige individuelle opplæringsplaner har lik mal. De starter med å beskrive en langsiktig målsetting. Denne målsetningen er tilnærmet lik i alle de individuelle opplæringsplanene, og handler om at eleven skal oppleve faglig og sosial mestring.

Videre presenteres et mål med overskriften hovedområde, og etterfølges av kompetansemålene i faget (Se vedlegg 1).

Analysen viser at det er uklart i hvilken grad målsettinger fra sakkyndig vurdering og Kunnskapsløftet er overført til de individuelle opplæringsplaner. Begrepet Kunnskapsløftet blir ikke nevnt, og en kan ikke finne mål som tilsvarer mål fra Kunnskapsløftet.

Analysen viser at nesten samtlige av de individuelle opplæringsplanene har tatt for seg områder fra den generelle delen av læreplanverket, og omtaler mål som gjelder sosial fungering.

I hvilken grad målene kommer fra sakkyndig vurdering vil vi komme inn på i kapittel 4.3 om *sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan*.

### **Utforming av målene**

Målene for opplæringen må utformes slik at de angir den kompetansen det tas sikte på at eleven skal oppnå. Målene som settes for eleven kan være på ulike nivåer. Det kan for eksempel være slik at kompetansemålene i faget skal nås, men at det blir gjort en tilpassing i forhold til innholdssiden eller at gjennomføringen av tilrettelegges særskilt (Utdanningsdirektoratet, 2009).

---

Resultatene fra analysen viser at det under overskriften hovedområde, som er nevnt i samtlige individuelle opplæringsplaner, gis et innblikk i hvilken kompetanse det tas sikte på at eleven skal oppnå i de aktuelle fagene. Alle de individuelle opplæringsplanene tar for eksempel utgangspunkt i å øke både lese- og skriveferdighetene til elevene i norsk. Læreplanen beskriver dette som grunnleggende ferdigheter i norsk.

Under overskriften langsiktig målsetting og under overskriften hovedområde kan en få et inntrykk av hva spesialundervisningen sikter mot når det gjelder læring og utvikling.

Det vi la merke til i hovedkategoriene, var at to av de individuelle opplæringsplanene var tilnærmet identiske, og at det var en som skilte seg ut ved å være mer omfattende og beskrivende rundt mål enn de andre. Denne planen hadde en oppbygging, der for eksempel mål i norskfaget, som var bygd opp med en muntlig og en skriftlig del. Videre hadde den mål fra kompetanseplanen, der det ble gjort innholdsmessige justeringer.

### *Drøfting*

Første delen av loven sier at individuell opplæringsplan skal inneholde mål for opplæringen, og resultatene av analysen viser at mål blir omtalt.

Videre har analysen gått ut fra veilederens beskrivelse av hva skolen bør vektlegge når mål for opplæringen skal angis. Resultatene av analysen viser at det er variasjon i hvilke grad skolen beskriver disse målene. Det er lite systematikk i beskrivelsene av mål, noe som gjør at det er vanskelig å se hvor de er hentet fra. En kan ikke finne at Kunnskapsløftet er omtalt, og en kan ikke finne mål som er tilnærmet lik de målene i Kunnskapsløftet. Det er derfor vanskelig å si i hvor stor grad skolen har brukt Læreplanverket for Kunnskapsløftet, en kan i noen grad se det ut i fra oppdelingen av mål er gjort ut i fra skriftlig og muntlig inndeling.

Målene fra opplæringen må utformes slik at de angir den kompetansen det tas sikte på at eleven skal oppnå i de aktuelle fagene i følge veileder. Analysen viser at kompetansen det tas sikte på i opplæringen blir nevnt, og målene blir ut i fra den kompetansen beskrevet.

Målene må uttrykke hva spesialundervisningen sikter mot når det gjelder elevens læring og utvikling, og vi finner målsetninger som viser hva spesialundervisningen sikter mot når det gjelder elevens læring og utvikling. Analysen viser som tidligere nevnt at det er to av de sakkyndige vurderingene som er nesten identiske, og en som skiller seg ut med å være mer utfyllende enn de andre. En kan ut i fra dette funnet, og ut i fra at de langsiktige målsetningene er gjennomgående like, få et inntrykk av at de individuelle opplæringsplanene har “klippet og limt” mål fra andre planer.

Ut fra dette kan en spørre seg om i hvor stor grad de individuelle opplæringsplanene er individuelt tilpasset eleven?

### *Innholdet i opplæringen*

I denne delen av analysen har vi gått inn i samtlige individuelle opplæringsplaner og sett om lovens andre kriterium som er *innholdet i opplæringen* blir beskrevet ut i fra lovverk og retningslinjer.

Innholdet i opplæringen er den handling eller det lærestoff som skal formidles i opplæringssituasjonen, der det skal tas hensyn til nasjonal, lokal og individuell tilpasning (Nordahl & Overland, 1997).

Mål og innhold henger nøye sammen, innholdet bør utformes på grunnlag av målene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

På grunnlag av Veilederens vektlegging av hva som ligger i begrepet innholdsdimensjon, har vi valgt å se nærmere på;

- Områder.
- Arbeidsmåter.



- 
- Avvik og bortvalg (ibid).

### **Områder**

Område *må* ta utgangspunkt i målet som er satt, og *kan* ta utgangspunkt i sentrale opplæringsområder som kan være et godt utgangspunkt for videre oppfølging. Den individuelle opplæringsplanen må vise til hvilke situasjoner som opplæringen skal foregå i (Wilson et al, 2010).

Resultatene viser at samtlige har et avsnitt som tar utgangspunkt i de områdene eleven skal ha spesialundervisning i. Analysen viser at dette er fagene norsk, matematikk og engelsk. Det sosiale blir også beskrevet i et eget avsnitt i noen av de individuelle opplæringsplanene.

Analysen viser at målene henger sammen med det området som er beskrevet. Hva eleven skal arbeide med blir vist gjennom overskriften skriftlig norsk, og videre får vi informasjon om hvilke område eleven skal arbeide med innenfor skriftlig norsk. Området blir konkret beskrevet, som at *eleven skal arbeide med rettskrivning*, og en av de individuelle opplæringsplanene utdyper dette med beskrivelser av hvilke rettskrivningsregler det skal jobbes med.

Følgende to eksempler vil illustrere forskjellen på hvor utfyllende beskrivelsen i de individuelle opplæringsplanene er;

Den første individuelle opplæringsplanen tar utgangspunkt i skriftlig norsk, der eleven blant annet skal jobbe med rettskriving og videre beskrives det at eleven skal kunne følgende rettskrivningsregler: dobbelkonsonant, kj/skj/sj ord, diftonger, ng ord, en-m- i slutten av setningene. Dette eksempelet viser en innholdsdimensjon som målene bør inneholde (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Den andre individuelle opplæringsplanen tar utgangspunkt i norskfaget, der det blir beskrevet at eleven skal øke skriveferdighetene, etterfulgt av målsettingen: ”*arbeide med rettskrivning og tegnsetting*”.

Eksempelet viser at innholdsdimensjonen som skal beskrive hva eleven skal arbeide med er omtalt, men hvilke områder innenfor rettskriving og tegnsetting eller arbeidsmåte er utelatt. Resultatene viser at nesten samtlige sakkyndige vurderinger er tilnærmet lik det siste eksempelet.

### **Arbeidsmåter**

Innholdet må velges og avpasses slik at arbeidet bidrar til at eleven opparbeider den kompetansen som fremgår i målene (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Arbeidsmåtene i opplæringen refererer til tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen (Nordahl & Overland, 1997). Det er kun en av de individuelle opplæringsplanene som viser til arbeidsmåter. Det er et gjennomgående mønster at de fleste individuelle opplæringsplanene har lite beskrivelser rundt tilrettelegging og gjennomføring av arbeidsmåter. Beskrivelsen av innholdet i de individuelle opplæringsplanene blir derfor lite utfyllende, og en kan få inntrykk av at noen av dem er preget av ”klipp og lim” fra andre individuelle opplæringsplaner.

### **Avvik og bortvalg**

Individuell opplæringsplan må ta hensyn til elevens behov for tilpasninger, avvik eller bortvalg i opplæringen, og samtidig beskrive aktiviteter og arbeidsmåter som skaper tilhørighet med klassen.

Elever skal følge vanlig fag, og timefordeling så langt det er rimelig og meningsfylt. Noen elever vil ha behov for at det gjøres avvik fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet for å få en opplæring som bygger på elevens evner og forutsetninger. Disse avvikene skal omtales i individuell opplæringsplan og bygge på en forsvarlig skjønnsmessig vurdering, slik at det ikke blir et tilfeldig bortvalg. Avvik og bortvalg som ikke er planlagt kan få utilsiktede konsekvenser for eleven senere i utdanningsløpet dersom for eksempel grunnlaget for karakter påvirkes (Utdanningsdirektoratet, 2009).

---

Analysen viser at det ikke er nevnt avvik fra Læreplanen eller bortvalg i noen individuelle opplæringsplaner. Vi kan ikke finne at noen av de individuelle opplæringsplanene beskriver i hvor stor grad eleven skal avvike fra kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Siden vi heller ikke kan finne ut i hvor stor grad skolen har lagt vekt på Læreplanverket for Kunnskapsløftet i utformingen av målene, er det vanskelig for å oss å vurdere i hvor stor grad målene avviker fra læreplanverket.

### *Drøfting*

Veilederen sier at det er viktig at mål og innhold henger nøye sammen. Innholdet bør utformes på grunnlag av målene for opplæringen. Innholdet bør angi områder og arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Resultatene viser at innholdet i liten grad er vektlagt i nesten samtlige individuelle opplæringsplaner. Det er kun en individuell opplæringsplan som har med en utdyping av mål, der det også blir beskrevet arbeidsmåter. Hvordan denne planen har beskrevet innhold blir illustrert i det første eksempelet i analysen. Det andre eksempelet viser at innhold i liten grad er omtalt. Analysen viser en tendens til at innholdsdimensjonen mangler i de individuelle opplæringsplanene.

Vi ser at når innholdsdimensjonen forsvinner i de individuelle opplæringsplanene, fører det til at målene blir generelle, og det blir vanskelig å se nytteverdien i planen når mål beskrives som “å arbeide med rettskrivning”, og dette forsterkes når planen i tillegg utelater konkretisering og arbeidsmåter rundt målet. Rettskrivning er et vidt begrep og når det ikke konkretiserer hva eleven bør arbeide med, og hvordan dette skal gjøres kan det bli vanskelig å evaluere målene.

### *Organisering av opplæringen*

Foruten mål og innhold må individuell opplæringsplan angi hvordan opplæringen organiseres. Veilederen beskriver organisering som hvordan opplæringen skal drives.

Hva som skal tas inn som organiseringsmåter, er fastsatt i enkeltvedtaket. Tiltak som ikke kan utledes fra enkeltvedtaket, kan ikke skisseres i den individuelle opplæringsplanen. Dersom det er beskrevet i enkeltvedtaket, kan det være aktuelt å omtale organisering (Utdanningsdirektoratet, 2009).

På dette området har vi valgt å se nærmere på organisering av;

- Opplæringen.
- Bruk av tid.
- Læremidler og utstyr (ibid).

### **Opplæringen**

En del elever har større behov enn andre for et miljø som er preget av struktur, oversikt og forutsigbarhet. Man må forsøke å legge til rette for et læringsmiljø som fremmer trygghet, samspill og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Den individuelle opplæringsplanen må samordnes med planen for den ordinære opplæringen, det vil si klassens plan. Det vil der fremgå i hvilke fag og deler av et fag det skal gis spesialundervisning, og i hvilke fag eller deler av fag eleven skal følge planen for den ordinære undervisningen. Samlet sett skal dette bidra til å ivareta elevens helhetlige opplæringssituasjon. Tiltak som ikke utledes av enkeltvedtaket ikke kan skisseres i individuell opplæringsplan (ibid).

I hvor stor grad eleven følger klassens plan for den ordinære opplæringen, kommer ikke frem i noen av de individuelle opplæringsplanene. Det blir derfor vanskelig for oss å vurdere i hvor stor grad eleven følger klassens plan. Tilpasset undervisning blir nevnt i form av tilpasninger av digitale læremidler, og vi kan se at individuell opplæringsplan i noen grad nevner den ordinære undervisningen gjennom mål som;

*”kunne snakke tydelig i klassesammenheng”.*

Dette sitatet illustrerer et mål der eleven skal ha fokus på å snakke tydelig i

---

klassemammenheng. Målet er konkret, men er ikke videre utdypet. En kan ut i fra dette målet få inntrykk av at skolen i noen grad prøver å inkludere elevens spesialundervisning i den ordinære undervisningen.

Det er fagene som det blir tilrådet spesialundervisning i, som er beskrevet i den individuelle opplæringsplanen. I hvor stor del av fagene eleven skal følge den ordinære undervisningen blir ikke konkretisert eller nevnt.

Det som i noen grad kommer fram er hvordan en kan tilpasse undervisningen med digitale læremidler.

### **Bruk av tid**

Når det gjelder tid kan dette dreie seg om tid til spesialundervisning totalt, tid til organisering av spesialundervisningen, for eksempel i klassen med ekstra lærer, i mindre gruppe, ene - undervisning, eventuelt annet (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er kun en individuell opplæringsplan som har med beskrivelser av hele timetallet, som tar for seg hvordan timene kan deles opp i uka, og hvor mange timer eleven er ute i liten gruppe ut fra dette timetallet. Dette beskrives i et eget kapittel under overskriften vedtak, organisering og ressursbruk.

En individuell opplæringsplan beskriver organisering ut fra det totale timetallet og angir at dette skal organiseres som ene - timer og med oppfølging i klassen. Utover det blir organiseringen utdypet under tiltak.

Resultatene viser også at en kan finne beskrivelser av organiseringen under overskriften tiltak i nesten samtlige vurderinger. Beskrivelsene av organiseringen under denne overskriften er ikke ut i fra timetall, men ut i fra korte og generelle beskrivelser som;

*”Arbeid i liten gruppe” og ”Jobbe i forskjellige gruppesammensetninger”*

Denne beskrivelsen av organiseringen er generell og mangelfull. Det framgår ikke

timetall, og hvor mye eleven skal jobbe i gruppe. Det blir derfor uklart om gruppene skal være i tilknytning til klassen. Hva betyr forskjellige gruppesammensetninger?

### **Læremidler og utstyr**

For mange elever er det viktig å vurdere nærmere behov for tilrettelegging av skolens fysiske miljø, inventar og spesielle læremidler. Det kan blant annet gjelde ventilasjon, lese-tv, teleslynge, IKT- utstyr og IKT- tilpasninger. Det må framgå av enkeltvedtaket dersom disse tiltakene skal kunne brukes (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Læremidler og utstyr blir nevnt i nesten samtlige individuelle opplæringsplaner i form av Lingdys i norsk, lydbøker, lesepenner, Woxit Budgie Pro. Om dette kommer fra sakkyndig vurdering vil vi komme nærmere inn på i kapittel 4.3: *sammenhengen av sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan.*

### ***Drøfting***

Følgende momenter er vurdert; organisering av opplæringen, bruk av tid, læremidler og utstyr.

Når det gjelder organisering og bruk av tid, ser vi at dette blir nevnt i liten grad i nesten samtlige vurderinger. I noen individuelle opplæringsplaner kommer det ikke fram hvor stort timetall eleven har fått tildelt, hvor mye eleven skal være i klassen, i enetimer, eller hvordan dette skal organiseres.

En kan spørre seg om hvor nyttig en slik plan blir når områder som organisering utelates. Arbeidet blir lettere og mer forutsigbart, ikke minst for eleven selv, dersom individuell opplæringsplan inneholder en god oversikt over hvordan hverdagen til eleven skal organiseres med utgangspunkt i elevens behov. Dette vil da være tilgjengelig for alle som arbeider med eleven, og individuell opplæringsplan kan dermed bli et nyttig redskap.

---

## 4.2.2 Samlet oppsummering og drøfting

Denne delen av oppgaven har tatt for seg den delen av problemstillingen som omfatter i hvilken grad den individuelle opplæringsplanen følger lovverk og retningslinjer. Vi har gått gjennom de tre kriteriene loven omtaler; *mål og innhold av opplæringen og hvordan opplæringen ellers skal drives*.

Vi vil i dette avsnittet kort oppsummere våre funn og drøfte dem i lys av teori.

Målsettinger for eleven er lovens første kriterium. Analysen viser at samtlige beskriver målsettinger for eleven, både langsiktige og kortsiktige mål som peker på hva eleven skal arbeide mot. Videre viser analysen av beskrivelser av arbeidsmetoder som skal følge målene er mangelfull og i stor grad utelatt. Ifølge Nordahl & Overland (2004) er arbeidsmåter sterkt vektlagt i den generelle delen av Læreplanverket, og de understreker at for at god undervisning skal begynne er gode beskrivelser av arbeidsmåter avgjørende. Dette gjør at kvaliteten på individuell opplæringsplan innenfor dette området varierer. Vi finner at målsettingene blir generelle og lite konkrete når det ikke blir utdypet hvordan eleven skal arbeide. Riksrevisjonen nevner også noe om dette når de legger fram sin undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen. Det kommer fram at de individuelle opplæringsplanene har mangelfulle beskrivelser og konkretisering av opplæringsmål (Riksrevisjonen, 2010- 2011). Målene i de individuelle opplæringsplanene bør være minst like konkrete som opplæringsmålene i fagplanene. Dersom målene ikke er konkrete vil vurderingen og justeringen av målene være svært vanskelig å gjennomføre (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

En individuell opplæringsplan skal beskrive mål, innhold og arbeidsmetoder med utgangspunkt i fagplanene for trinnet så langt det passer (Wilson et al, 2010).

Basisferdighetene i norsk skole er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese og regne. Elever med lærevansker vil nesten alltid ha behov for alternative opplæringsmål innenfor noen områder av de grunnleggende ferdighetene (Lindbäck & Strandkleiv 2011). Vi kan finne beskrivelser av basisferdighetene skriftlig og muntlig, men under basisferdighetene er det generelle mål som ikke blir

utdypet noe videre. Både Lindbäck & Strandkleiv og Wilson et al har konkrete råd om hvordan opplæringsmålene bør utformes, og har fokus på konkretiseringsnivå og fagplanen for trinnet til eleven. Analysen viser en tendens til at den individuelle opplæringsplanen i noen grad har brukt Kunnskapsløftet, men utformingen av de individuelle opplæringsplanene gjør det vanskelig å se om målene er tatt ut av fagplanene. Kunnskapsløftet som begrep er ikke omtalt. Siden målene er lite konkrete og i liten grad utdypet, antar vi at det vil være vanskelig å vurdere måloppnåelsen til eleven. Vi tenker skolen vil ha en fordel dersom de bruker fagplanen for trinnet aktivt i utformingen av den individuelle opplæringsplanen så langt som mulig.

Organiseringen i de individuelle opplæringsplanene er nevnt i samtlige individuelle opplæringsplaner, men følger Veilederens retningslinjer i liten grad. I utarbeidelsen av en individuell opplæringsplan er det viktig at lærerne samarbeider og drøfter hvilken organisatorisk differensiering som kan ivareta elevens tilpassede opplæring. Den organisatoriske organiseringsformen som velges, bør beskrives og forklares i den individuelle opplæringsplanen, slik at alle som underviser eleven er orientert om bakgrunnen (Wilson et al et al, 2010) .

Når elever med svake lese- og skriveferdigheter får spesialundervisning i for eksempel norsk og engelsk, kan det gjøres avvik i læreplanen for disse to fagene(Utdanningsdirektoratet, 2009). Analysen viser at det er gjort avvik fra læreplanverket, men det er vanskelig å si noe mer konkret om dette, fordi det ikke er nevnt i hvor stor grad målene avviker. Vi kan få inntrykk av at de avviker ettersom målene ikke kan gjenfinnes i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Lese og skriveferdigheter er basisferdigheter som påvirker kunnskapstilegnelsen i alle andre fag. Derfor skal den individuelle opplæringsplanen vise til hele opplæringstilbudet, slik at lærerne kan bruke den som et redskap til å tilpasse opplæringen i alle fag som forutsetter lesing og skriving. Slik sikrer man at elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte i samsvar med evner og forutsetninger (Wilson et al, 2010).

Samtlige av elevene i analysen har som nevnt tidligere lese- og skrivevansker, der PP- tjenesten tilrår tilpasset undervisning. Beskrivelsene av i hvilken grad eleven skal følge det ordinære opplæringstilbudet er gjennomgående lite vektlagt i de individuelle



---

opplæringsplanene (Nilsen, 2004). Tilpasset opplæring er nevnt som begrep og utdypet med digitale læremidler og arbeid i mindre grupper og tett voksenkontakt i klasserommet.

Vi ser viktigheten av det Wilson et al (2010) sier om samarbeid mellom alle lærerne, for å få til en god beskrivelse av det organisatoriske som skal ivareta elevens tilpasset undervisning.

Ut fra lover og retningslinjer kan skolen utforme individuell opplæringsplan på ulike måter, og det stilles ingen krav til hvor konkret den bør være, dette skal skolen selv vurdere. Det eneste skolen må holde seg innenfor, er loven tre kriterier, som sier lite om hva en individuell opplæringsplan bør inneholde for at den skal kunne brukes som et godt arbeidsredskap for alle som arbeider rundt eleven (Utdanningsdirektoratet, 2009). Vi ser ut fra analysen at dette fører til at kvaliteten på de individuelle opplæringsplanene varierer veldig, og kan føre til at kvaliteten på spesialundervisningen i skolen vil være av stor variasjon.

Ut fra kvaliteten på innholdet i de ovennevnte individuelle opplæringsplanene, spør vi om PP- tjenesten hjelper skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge til opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov, slik det står i opplæringslovens § 5-6 annet ledd (1998).

Analysen kan gi inntrykk av at det helhetlige opplæringstilbudet ikke er vektlagt i like stor grad som den individuelle vurderingen. Modellen til Nilsen (2004) av spesialundervisningen, som vi viste til tidligere i oppgaven, er en del av den tilpassede undervisningen. Modellen kan illustrere behovet for en mer omfattende planlegging. Herunder kommer behovet for en tilpasning til Læreplanverket for Kunnskapsløftet med beskrivelser av eventuelle avvik og bortvalg, noe som analysen viser er lite vektlagt i dokumentene.

## 4.3 Sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan

### 4.3.1 Spesialundervisningens innhold, omfang og organisering

I denne delen av analysen har vi tatt for oss hele materialet, samtlige individuelle opplæringsplaner og samtlige sakkyndige vurderinger. Vi har sett etter sammenhenger ut fra den sakkyndige vurderingens hovedavsnitt om *innhold, omfang og organisering*. Vi har søkt å gjenfinne beskrivelsene i de tre kategoriene som den individuelle opplæringsplanen angir som: Mål for opplæringen, innhold i opplæringen og hvordan opplæringen ellers skal drives.

Skolen skal utforme opplæringstilbudet i en individuell opplæringsplan som skal bygge på den sakkyndige vurderingen, med mindre noe annet er angitt i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2009).

De tre kategoriene *innhold, omfang og organisering* blir presentert under. Innholdet i den sakkyndige vurderingen blir sammenlignet med den individuelle opplæringsplanens kriterium mål og innhold. Presentasjonen av *omfang og organisering* i den sakkyndige vurderingen blir sammenlignet med den individuelle opplæringsplanens kriterium *organisering*.

#### *Spesialundervisningens innhold*

I denne delen av analysen har vi sett om de målene som de sakkyndige vurderingene tilrår gjenfinnes i det den individuelle opplæringsplanen beskriver som mål og innhold.

Et av punktene i opplæringslovens § 5-3 (1998) er realistiske opplæringsmål. Vi har gått inn i de sakkyndige vurderingene og tatt for oss opplæringsmålene som anbefales i tilretteleggingen av spesialundervisningen. Videre har vi sammenlignet disse opplæringsmålene med skolens individuelle opplæringsplan for å se i hvilken grad de

---

samsvarer.

Det er viktig at den sakkyndige vurderingen synliggjør hvilke opplæringsmål eleven skal jobbe mot i de fagene det tilrådes at eleven skal ha spesialundervisning i.

Den individuelle opplæringsplanen skal utforme kompetansemål ut i fra det den sakkyndige vurderingen tilrår. Veilederen presiserer at tiltak som ikke kan utledes av enkeltvedtaket, ikke kan skisseres i den individuelle opplæringsplanen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Resultatene etter undersøkelsen viser at det er en individuell opplæringsplan som har opplæringsmål i et fag som ikke tilrådes i sakkyndig vurdering. Denne individuelle opplæringsplanen har også utelatt det meste som den sakkyndige vurderingen tilrår. En kan få et inntrykk av at den sakkyndige vurderingen i dette tilfelle ikke er lest eller vektlagt i utformingen av den individuelle opplæringsplanen.

Videre viser resultatene av analysen at områder som den sakkyndige vurderingen omtaler som ”sosiale ferdigheter” skiller seg ut ved at de individuelle opplæringsplanene ikke tar utgangspunkt i det sakkyndig vurdering tilråder, og har et helt annet fokus når de beskriver mål ut i fra det sosiale.

Dette kan illustreres i følgende eksempel;

Den sakkyndige vurderingen uttaler; *“eleven har behov for mye og trygg voksenkontakt, faste rutiner og forutsigbarhet i skolehverdagen. NN vil ha behov for hjelp av voksen for å inngå i lekesituasjoner med jevnaldrende”*.

Den individuelle opplæringsplanen uttaler; *eleven må kunne rette seg etter de krav som stilles, og kontrollere sinnet sitt.*

Sitatet illustrerer en ulik forståelse og tilnærming. Det illustrerer også at individuell opplæringsplan ikke følger opp den sakkyndige vurderingen på dette punktet, men vektlegger en annen strategi en det sakkyndig vurdering gjør. Sakkyndig vurdering har fokus på de voksne mens individuelle opplæringsplan har fokus på at eleven må ta seg sammen.

Som vi nevnte tidligere i oppgaven er det to av de individuelle opplæringsplanene som nesten er identiske. Da vi sammenlignet dem så vi at sakkyndig vurdering har tilrådet ulike opplæringsmål til elevene. I videreføringen til den individuelle opplæringsplanen var målene blitt tilnærmet like. Det tyder på at sakkyndig vurdering ikke er fulgt opp på en god måte. Forannevnte gjelder begge planene.

Resultatene viser at det er gjennomgående at de individuelle opplæringsplanene i liten grad samsvarer med sakkyndig vurdering når det gjelder realistiske opplæringsmål.

### *Drøfting*

Det er rimelig å forvente at målene som PP- tjenesten setter er av en generell karakter. De må likevel være så konkrete at det blir mulig for skolen å følge dem opp når individuell opplæringsplan skal lages (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Resultatene viser at de sakkyndige vurderingene i liten grad har nevnt konkrete opplæringsmål. Den ene sakkyndige vurderingen som har med litt fyldigere beskrivelser av opplæringsmål, har skolen klart å følge opp gjennom å utforme en individuell opplæringsplan basert på disse opplæringsmålene. Samtidig viser denne individuelle opplæringsplanen mål som skisserer innhold i fagene. Vi ser at denne opplæringsplanen er mer utfyllende enn de andre. En ser også at denne individuelle opplæringsplanen vil være lettere å evaluere enn de andre planene. Dette resultatet viser hvor viktig det er at PP- tjenesten legger vekt på gode og utfyllende beskrivelser av opplæringsmålene, slik at skolen får tak i dem og kan videreføre dem til den individuelle opplæringsplanen.

Det er viktig at sakkyndig vurdering skiller mellom mål og tiltak. Tidligere i analysen har vi vist at den sakkyndige vurderingen beskriver mer tiltak rundt organisering av opplæringen enn realistiske opplæringsmål. Dette kan føre til at den sakkyndige vurderingen blir lite egnet som utgangspunkt for utforming av mål til eleven.

---

Sitat over illustrer at den individuelle opplæringsplanen har et annet fokusområde og tilnærming enn den sakkyndige vurderingen. Vi spør om dette er fordi den sakkyndige vurderingen i så liten grad beskriver realistiske opplæringsmål?

Engelsk er det faget i individuell opplæringsplan som skiller seg ut med å ha mest samsvar mellom de to dokumentene. Vi ser at sakkyndig vurdering i dette faget har konkrete opplæringsmål der det framgår hvordan opplæringen bør legges opp, som igjen gjenspeiler gode beskrivelser i individuell opplæringsplan. Dette viser hvor viktig det er at den sakkyndige vurderingen skiller tiltak og mål, og at sistnevnte har en viss konkretisering (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Resultatene viser at en av de individuelle opplæringsplanene lager opplæringsmål i et fag som den sakkyndige vurderingen ikke tilrår at eleven har behov for spesialundervisning i, selv om sakkyndig vurdering er konkret i sin beskrivelse av hvilke fag eleven skal ha spesialundervisning i. Dette gir inntrykk av at den sakkyndige vurderingen ikke er lest eller vektlagt når skolen former målsettinger i den individuelle opplæringsplanen. Vi ser hvor viktig det er at den sakkyndige vurderingen blir lest og brukt av skolen, for at de skal kunne lage et opplæringstilbud der de to dokumentene samsvarer med hverandre.

### *Spesialundervisningens omfang*

I denne delen av analysen har vi sett om det omfanget som anbefales i de sakkyndige vurderingene, gjenfinnes i det de individuelle opplæringsplanene skal omtale om bruken av tid.

Ifølge Veilederen har ikke den sakkyndige vurderingen oppfylt kravene i § 5-3 dersom omfanget ikke er oppgitt. Det gjelder blant annet tid som må fordeles på ulike organisatoriske løsninger, behov for særskilt kompetanse og ekstra personale som må settes inn dersom det er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig opplæringstilbud. Timene skal som hovedregel angis i årstimer og hele klokketimer. Dette er i samsvar

med tidsangivelsene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet anbefaler at PP- tjenesten konsekvent angir ressursbehovet i årstimer (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Når det gjelder den individuelle opplæringsplanen kan det være aktuelt å gi en oversikt over hvor mye tid som skal brukes totalt, og hvordan tiden fordeler seg på ulike organisatoriske løsninger som for eksempel tid til spesialundervisningen totalt og tid til organisering av spesialundervisningen som i klasse med ekstra lærer, i mindre gruppe, ene - undervisning og eventuelt andre ting (ibid).

Resultatene av analysen viser at samtlige sakkyndige vurderinger omtaler omfang, mens det derimot er kun to av fem som omtaler omfanget i de individuelle opplæringsplanene. Når de sakkyndige vurderingene omtaler omfang står det i en standardformulering som fast punkt nummer tre i konklusjonen etter avsnittet om innhold, organisering og omfang. Skolen skal ta utgangspunkt i dette timetallet når individuell opplæringsplan utformes, og dette timetallet påvirker planleggingen av elevens totale opplæringssituasjon (ibid).

Resultatene av analysen viser at kun en av de individuelle opplæringsplanene viser en detaljert plan over elevens totale opplæringssituasjon. Samtlige sakkyndige vurderinger oppgir omfanget i årstimer. De beskriver i varierende grad elevens totale opplæringssituasjon, der de kun omtaler spesialundervisning og ikke tilpasset undervisning.

### *Drøfting*

Resultatene viser at samtlige sakkyndige vurderinger omtaler omfang av spesialundervisning. Den individuelle opplæringsplanen omtaler kun omfang i form av timetall i to av fem tilfelle. Sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan samsvarer derfor i liten grad når det gjelder omfang i form av timetall.

---

Vi stiller spørsmål ved hva som er årsaken til at tid er så lite belyst i de individuelle opplæringsplanene? Det stilles strenge krav til den sakkyndige vurderingen i forhold til beskrivelser av omfang, både Veilederen og loven krever at omfang skal beskrives dersom kraven § 5-3 skal oppfylles. Videre ser vi at loven ikke krever at den individuelle opplæringsplanen skal omtale dette. Veilederen anbefaler at det kan være aktuelt at individuell opplæringsplan omtaler tid ved å gi en oversikt over hvor mye tid som skal brukes totalt, og hvordan tiden fordeler seg på ulike organisatoriske løsninger. Dette blir i liten grad gjort i de individuelle opplæringsplanene, noe som fører til at det helhetlige opplæringstilbudet til eleven i liten grad blir beskrevet. Vi spør om lovverk og retningslinjer burde være klarere på dette punktet.

Et annet spørsmål som dukker opp er om det er ulik forståelse av hva som er omfang? Veilederen stiller klare krav til sakkyndig vurdering når det gjelder omfanget, mens når det gjelder den individuelle opplæringsplanen brukes ikke samme begrep, og veilederens krav til omfang er i tilknytning til den totale organiseringen av opplæringen. Blir det uklart for den som skal skrive den individuelle opplæringsplanen når det ikke er inkludert i den sakkyndige vurderingen slik det er ment at det skal være i den individuelle opplæringsplanen. Er det derfor den får like lite plass eller ingen plass i det hele tatt i de individuelle opplæringsplanene?

Hvorfor bruker lovverk og retningslinjer ulike begrep i omtalen av den tiden eleven skal ha spesialundervisning? Hvorfor er ikke loven like tydelig overfor individuell opplæringsplan? Veilederen sier på et sted at tid kan omtales når det gjelder organisering, mens et annet sted sier Veilederen at den individuelle opplæringsplanen skal sikre at eleven får den opplæring som er innenfor rammen av det som er vedtatt i enkeltvedtaket.

## *Spesialundervisningens organisering*

I denne delen av analysen har vi sett om den organiseringen som de sakkyndige vurderingene tilrår gjenfinnes i det retningslinjen for individuelle opplæringsplanene omtaler som *opplæringen, læremidler og utstyr*.

De fleste elever som mottar spesialundervisning vil i tillegg til spesialundervisningen også delta i den ordinære opplæringen. Sakkyndig vurdering bør derfor tilråde hvordan eleven kan hjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I organiseringen av opplæringen kan det være aktuelt å omtale læremidler, utstyr og bruk av personalressurser.

Resultatene av analysen viser at samtlige sakkyndige vurderinger omtaler organisering av undervisningen i form av gruppetimer, enetimer, i klassen med en voksen. Når de sakkyndige vurderingene omtaler tilpasset opplæring viser de til organisering i form av digitale læremidler.

Når de individuelle opplæringsplaner beskriver tilpasset opplæring nevner de læremidler og utstyr slik de er beskrevet i den sakkyndige vurderingen i form av Lingdys i norsk, lydbøker, lesepenn, Woxit Budgie Pro. Beskrivelser av hvilke fag eleven skal følge klassens plan blir i liten grad beskrevet, fokuset er på de fagene eleven skal ha spesialundervisning i. Hvordan denne undervisningen skal organiseres kommer fram i form av korte beskrivelser som eleven skal arbeide i gruppe.

Analysen viser, til tross for lite utfyllende beskrivelser av organisering, samsvarer den sakkyndige vurderingen og den individuelle opplæringsplanen innenfor dette område. Dette kan ha sammenheng med at den sakkyndige vurderingen er konkret i sine beskrivelser av organisering, noe som gjør overføringen til individuell opplæringsplan lettere.



---

### *Drøfting*

De fleste elever som mottar spesialundervisning deltar i den ordinære opplæringen i større eller mindre del av tiden. Det kan derfor være aktuelt at PP- tjenesten gir råd om hvordan eleven kan hjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Tiltrådingen bør peke på organisatoriske løsninger som bidrar til god tilhørighet med klassen.

Tiltak som ikke kan utledes av enkeltvedtaket, kan ikke skisseres i individuell opplæringsplan. I organiseringen av opplæringen kan det være aktuelt å omtale læremidler, utstyr og bruk av personalressurser, hvilke fag og deler av et fag det skal gis spesialundervisning, og i hvilke fag eller deler av fag eleven skal følge planen for den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Vi ser at de individuelle opplæringsplanene beskriver organisering under tiltak. Det er stor variasjon i hvor grundig organiseringen er beskrevet. Tendensen er at de er korte, generelle og delvis mangelfullt beskrevet.

Det er interessant at samtlige individuelle opplæringsplaner gjengir det som er konkret angitt i sakkyndig vurdering. Dette gjelder utstyr og læremidler som står omtalt med navn og ikke krever samordning med andre planer.

### **4.3.2 Samlet oppsummering og drøfting**

Denne delen av oppgaven har tatt for seg den siste delen av problemstillingen som omhandler *i hvilken grad den sakkyndige vurderingen samsvarer med den individuelle opplæringsplanen.*

Vi har presentert kapitlet *innhold, omfang, og organisering* i tre deler der vi har sammenlignet dem med det den individuelle opplæringsplanen omtaler om mål, innhold og organisering.

Ved å gjøre en analyse av samsvaret mellom de to dokumentene ser vi hvor viktig det er at systemet i den spesialpedagogiske kjeden fungerer. Den spesialpedagogiske tiltakskjeden viser at i et system som er sammensatt av ulike ledd i en kjede,

innebærer at alle ledd må fungere. Både leddet foran og etter må stå i sammenheng med hverandre for at kjeden ikke skal brytes (Wilson et al, 2010, Lindbäck & Strandkleiv, 2010, Skogen & Sørli, 1992). Dersom sakkyndig vurdering er uklar i tilrådingen vil det påvirke den individuelle opplæringsplanen som skal bygge på tilrådingen. Kvaliteten i dette leddet kan føre til at kjeden brytes, og PP- tjenestens bruk av tid på utredningen og tilrådingen i utarbeidelse av sakkyndig vurdering, vil i liten grad nå fram til eleven som skal ha spesialundervisning. Analysen viser at det er tydelige svakheter i de ulike leddene, noe som kan føre til at den spesialpedagogiske tiltakskjeden ikke fungerer.

En kan få inntrykk av at skolen legger liten vekt på de sakkyndige vurderingene når de utformer den individuelle opplæringsplanen. Analysen viser at det er variasjoner og svakheter i sammenhengen, mellom sakkyndig vurdering og individuelle opplæringsplanene, både når det gjelder mål, omfang og organisering. Analysen viser at det er størst variasjon når det gjelder opplæringsmål og omfang for elevene, og minst variasjon når det gjelder organisering.

Vi spør hvorfor disse to dokumentene i så liten grad bygger på hverandre?

Det ser ikke ut til at PP- tjenestens arbeid og kompetanse videreføres til skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det ser ut til at informasjonsflyten svikter begge veier mellom disse to leddene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Innovasjon innebærer en planlagt endring (Skogen, 2004). Vi stiller spørsmål ved hvordan implementeringen av sakkyndig vurdering til elevens individuelle opplæringsplan er planlagt?

Riksrevisjonen (2010-2011) viser i sin undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen at PP- tjenesten i sin omtale av innhold omfang og organisering ofte er lite konkrete i forhold til målsetting fra Kunnskapsløftet, dette gjør det vanskelig for skolene og skulle utforme målsettinger ut fra Kunnskapsløftet, fordi de har så ulikt fokusområde. Ut i fra våre funn ser vi også at dette er tilfelle i vår undersøkelse.

---

Analysen viser at de sakkyndige vurderingene i lite grad tar hensyn til Kunnskapsløftet når de tilråder opplæringsmål til eleven. Målene er formet mer som tiltak av beskrivelser rundt organiseringen av spesialundervisningen, noe som vi tenker kan være en av årsakene til at den individuelle opplæringsplanen i så liten grad samsvarer med den sakkyndige vurderingen. Vi tenker at dersom både PP- tjenesten og skolen i større grad hadde brukt Kunnskapsløftet, kunne overføringen av kunnskap fra sakkyndig vurdering til individuell opplæringsplan vært bedre.

Mer aktivt bruk av Kunnskapsløftet ville også gjort de sakkyndige vurderingene og individuelle opplæringsplanene mer brukervennlige. Skolens hovedfokus i den individuelle opplæringsplanen er å danne gode mål for eleven ut i fra både Kunnskapsløftet og den sakkyndige vurderingen (Wilson et al, 2010). Når PP- tjenesten ikke omtaler Kunnskapsløftet, og ikke viser konkret til hvilke mål det anbefales å jobbe etter, vil vurderingen i liten grad være nyttig for skolen.

Omfang/tid må komme tydelig fram både i sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan for å sikre at det ikke blir tilfeldige avvik og bortvalg fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2009). Beskrivelser av tid og organisering blir derfor viktig. Vi ser at den individuelle opplæringsplanen i liten grad vektlegger å utype tiden som sakkyndig vurdering tilråder. Dette gjør de individuelle opplæringsplanene lite oversiktlige, og fører til at det er vanskelig å se hvordan opplæringen er organisert i forhold til hvor mye eleven skal være inne i klassen og hvor mye eleven skal være ute i en mindre gruppe.

I arbeidet med denne undersøkelsen har vi sett at språket i lovverk og retningslinjer er forskjellig når det gjelder sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan. Blant annet blir *omfang* i sakkyndig vurdering omtalt som *tid* i individuell opplæringsplan. Vi ser også en tendens til at språket i lovverk og retningslinjer ikke gjenfinnes i sakkyndig vurdering, der blant annet begrepet *forsvarlig* er helt utelatt. Andre begreper som er vanlige å møte i lovverk og retningslinjer er *potensial* og *kompetanse*, også disse begrepene er i stor grad utelatt i sakkyndig vurdering. I Veilederen blir dette ansett som grunnleggende begreper i den sakkyndige vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Vi ser dette i en mulig sammenheng med

at PP- tjenestens har større fokus på elevens vansker enn de har på elevens sterke sider og faglige funksjonsnivå sammen med hvordan elevens er påvirket av det miljømessige i opplærings situasjonen.

Resultatene av analysen viser at likeverd er omtalt i samtlige sakkyndig vurderinger, men videre i analysen avdekkes mangelfull videreføring av innholdet i sakkyndig vurdering til individuell opplæringsplan, som gjør at vi stiller spørsmål ved om elevens opplæring er likeverdig med den opplæring andre elever får ut fra sine evner og forutsetninger (Jakhelln & Kjellemo, 1995). Får eleven et likeverdig utbytte av opplæringen når sakkyndig vurdering har systemfokus på hvilke hjelpebetingelser eleven trenger for å nå målene, mens det fremkommer i individuell opplæringsplan at skolen har individfokus og nærmest forventer at eleven skal "ta seg sammen" for å nå sine mål.

## 5. Avslutning

### 5.1 Konklusjoner

Formålet med denne undersøkelsen har vært å undersøke kvaliteten på spesialundervisningen, der vi har hatt hovedfokus på sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan.

I analysen har vi hatt fokus på tre forskningstema for å finne svar på undersøkelsens problemstilling.

- Sammenhengen mellom sakkyndig vurdering, lovverk og retningslinjer.
- Sammenhengen mellom individuell opplæringsplan, lovverk og retningslinjer.
- Sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan.

Undersøkelsen har belyst flere områder innenfor spesialundervisningen ved å nytte disse temaene som utgangspunkt.

Den første delen har tatt for seg sammenhengen mellom sakkyndig vurdering, lovverk og retningslinjer.

Resultatene som kommer fram i analysen viser at sakkyndig vurdering omtaler lovens fem kriterier, men at omtalen er varierende og i noen tilfeller mangelfull. Det som utmerker seg, er at realistiske opplæringsmål som i liten grad er omtalt i sakkyndig vurdering, har mer karakter av tiltak for å styrke elevens opplæringstilbud. Målene som er beskrevet for eleven er i liten grad tatt fra kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Dette kan føre til at den sakkyndige vurderingen blir lite egnet for videre arbeid med skolens individuelle opplæringsplan.

Det andre forskningstema har tatt for seg *sammenhengen mellom individuell opplæringsplan, lovverk og retningslinjer*.

Resultatene viser at også den individuelle opplæringsplanen omtaler kriteriene i loven, det vil si mål, innhold og hvordan opplæringen ellers skal drives. Beskrivelsene av arbeidsmåter som skal følge opp målene er mangelfulle, og viser i liten grad til lærestoff og hvordan målsettingene skal arbeides med. Det betyr at hvordan opplæringen skal drives er i liten grad omtalt i den individuelle opplæringsplanen. Selv om de følger opp kriterier er det mangelfullt og varierende hvordan de er omtalt. Dette viser at også individuell opplæringsplan forholder seg i begrenset grad til kompetansemålene i Kunnskapsløftet.

Det siste forskningstema har sett på problemstillingens del to, *sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan*. For at den spesialpedagogiske tiltakskjeden skal fungere, bør individuell opplæringsplan bygge på tilrådingen i den sakkyndige vurderingen. Resultatene fra denne delen viser at samsvaret mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan varierer. Det som utmerker seg mest, er manglende beskrivelser av opplæringsmål, noe vi ser kan henge sammen med at sakkyndig vurdering i liten grad omtaler opplæringsmål, og derfor kan være lite egnet som utgangspunkt for utarbeidelsen av individuell opplæringsplan.

Det kan være ulike grunner til ovennevnte resultater. Den ene årsaken kan være at skolen i liten grad bruker den sakkyndige vurderingen. En annen årsak kan være at den sakkyndige vurderingen er så uklar i sine beskrivelser. Vi ser av våre resultater at den individuelle opplæringsplanen i noen tilfeller ikke følger opp det den sakkyndige vurderingen vektlegger. Her kan vi vise til funn der skolen lager en individuell opplæringsplan av et fag som sakkyndig vurdering ikke har grepet fatt i. To av de individuelle opplæringsplanene er identiske, og bygger ikke på tilrådingen i sakkyndig vurdering. Samtidig ser vi at siden den sakkyndige vurderingen i så liten grad vektlegger realistiske opplæringsmål, og har størst fokus på tiltak rundt organiseringen, vil det være vanskelig for skolen å utarbeide individuell opplæringsplan med mål som skal knyttes til både lokale og nasjonale planer.

Samlet sett viser våre resultater at sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan på mange måter er mangelfull.

---

## 5.2 Implikasjoner

### 5.2.1 Praktisk pedagogiske implikasjoner

Under arbeid med denne oppgaven ser vi flere områder som det kan være aktuelt å studere nærmere.

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden inneholder flere ledd der vi ser et behov for økt kompetanse og samarbeid mellom leddene for at tiltakskjeden skal fungere. Vi ser potensialet for et innovasjonsarbeid både når det gjelder sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan, og sammenheng, eventuelt dialog mellom PP- tjenesten og skole slik at de kjenner hverandres behov.

Vi ser at forbedring av den spesialpedagogiske tiltakskjeden kan øke kvaliteten på spesialundervisningen.

Dette gjelder for eksempel om personalet i alle ledd har tilstrekkelig kompetanse. En kan spørre seg om PP- tjenesten og skolen kjenner lovverk og retningslinjer godt nok når de arbeider med sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan. Er loven for omfattende i forhold til de ressurser og rammer som finnes. Er systemet for byråkratisk slik det fungerer i dag. Kunne det vært forenklet for å imøtekomme skolen og PP- tjenesten.

Burde samarbeid mellom skole og PP- tjenesten få større fokus? Burde PP- tjenesten og skolen være mer i dialog når det gjelder skolens behov, og da særlig med hensyn til tilrådingen, slik at det blir mulig for skolen å bruke rådene.

Rektor har et lederansvar for tilrettelegging av det som inngår i arbeidet med individuell opplæringsplan. Burde rektors rolle ha større fokus? Vi tenker da på vektlegging av organisering rundt utforming av individuell opplæringsplan, og oppfølging av eleven i den helhetlige opplærings situasjonen, der det må være et system som ansvarliggjør flere enn den spesiallæreren som har spesialundervisning.

Rektor bør ha et overordnet ansvar med oversikt over personalets kompetanse og hvilket behov for kompetanseutvikling skolen har. I forhold til enkeltvedtaket, spør vi om rektor har et lederansvar for at viktig kunnskap fra sakkyndig vurdering implementeres og at det legges til rette for dialog og veiledning mellom PP- tjenesten og skolen.

### **5.2.2 Forskningsmessige implikasjoner**

Ut fra resultatene av undersøkelsen kan vi se at dette er et felt der det er mer behov for forskning. Vi har sett at det er behov for mer forskning i de ulike leddene i tiltakskjeden og mellom dem.

Først og fremst kan det være aktuelt å gjøre en lignende undersøkelse der en går inn og gjør en dypere undersøkelse med flere elevsaker. En kunne også gjøre en dypere undersøkelse der en går inn og intervjuer ansatte i skolen og PP- tjenesten om samarbeidet dem i mellom, og hva de synes er utfordrende i arbeid med individuelle opplæringsplaner og sakkyndige vurderinger.



---

## Kildeliste

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Befring, E. (2010). Oppvekst og læring for et verdig liv. I J. Buli- Holmberg, & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*.(s.34-49). Oslo: Universitetsforlaget.

Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (Red.), *Å begripe teksten. Omgrep og begrep i tekstanalyse*. (s. 19-37). Høyskoleforlaget AS.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development, experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, London ;England.

Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*.(s.13-31). Oslo: Universitetsforlaget.

Bush, T. & Vanebo, J.O. (2003). *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. (5. Utgave). Oslo. Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Duedahl, P & Jacobsen, M.H. (2010). *Introduksjon til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Eckhoff, N. (2000). *Spesialundervisning i praksis: i kva grad vert sakkunnig vurdering av elevar med trong for spesialundervisning gjennomført i praksis?* Nr.5/2000 Sogndal: Lærarutdanninga i Sogn og Fjordane.

Gjærum, B & Grøsvik, B. (2002). Tiltak og tilbud for barn og unge. I B. Gjærum, & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og unge i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre.* (s.614-640). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Grøgaard, J. B., Hatlevik, I.K.R.& Markussen, E.(2004). -Eleven i fokus? : en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Oslo: NIFU STEP.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder.* Bergen. Fagbokforlaget.

Jakhelln, H. & Kjellemo, B.T. (1995). *Rett til spesialundervisning i grunnskolen.* Oslo: ad notam Gyldendal.

Johannesen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode.* Oslo: Abstrakt forlag.

Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget.* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T, A. (2002). Innledning. I T, A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode.* (s.11-24). Oslo: Unipup forlag.

Kunnskapsdepartementet (2001). Førsteklasses fra første klasse. NOU 2002:10. Oslo: Statens forvaltningstjeneste statens trykking.

Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring.* NOU 2009: 18. Oslo: Statens forvaltningstjeneste statens trykking.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: ad Notam Gyldendal.

---

Lindbäch, S.O. & Strandkleiv, O.I. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring. Hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?*. Oslo: Elevsiden DA.

Lyster, S.A.H. & Holmberg, J.B. (1998). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter. Muligheter for alle*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. I *Spesialpedagogikk. SPED4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium*. (s.179-202). Oslo: Universitetet i Oslo.

NESH, (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Nilsen, S. (1997). *Lærerens erfaring med individuelle opplæringsplaner. En Intervjuundersøkelse*. Nr. 5-1997. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Nilsen, S. (1999). I *Spesialpedagogikk*, 1999. Spesialutgave: Artikler frå forskningsprogrammet "Spesialpedagogisk kunnskaps- og kompetanseutvikling (1993-99)", s.111-119.

Nilsen, S. (2004). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring. I E. Befring, & R. Tangen (Red), *Spesialpedagogikk*. (437-455). Oslo: J.W.Cappelens Forlag as.

Nilsen, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli- Holmberg, & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. (s.74-91) Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T & Overland, T. (2004). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. (5.opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nordahl, T. & Overland, T. (1997). *Individuell opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven.* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Opplæringslova (1998)-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* m.v.av 17 juni 2005 nr. 105

Ot.prp. nr. 46 (1997-98) Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag.* Oslo: Universitetsforlaget.

Rett til underveisvurdering. (2006) Forskrift til opplæringsloven. Fastsatt ved den kgl.res 1 juli 2009 nr 964 med hjemmel i lov 7 juli 2010 nr 1081. Hentet 29. mai 2011, fra Lovdata.

Riksrevisjonen. (2010-2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen.* Dokument 3:7. Stortingsmelding 18, (2010-2011). Oslo: Fagbokforlaget.

Samuelson, S.S.A. (2008). *Lærende skoler. Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid.* Statped. Skriftserie nr. 59. Trøndelag kompetansesenter.

Skogen, K. & Sørli, M. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid.* Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving.* Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2008). Innovasjon og Kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring- intensjoner og skoleutvikling.* (s.146-165). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

---

Skogen, K. (2010). Kvalitetsutvikling i spesialpedagogikken. I J. Buli- Holmberg, & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov.*(s.167-176) Oslo: Universitetsforlaget.

Skolebasert vurdering (2008) Forskrift til opplæringsloven. Rapportering og evaluering av opplæringsverksemda. Fastsatt ved kgl. Res. 4.mars 2008 nr. 214 med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 Lov om grunnskole og videregående opplæring. Hentet 28. mai 2011 fra Lovdata.

Solli, K.A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Tetzchner, S.V. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne og ungdomsalderen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thaagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2008). *Rapport frå felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet 2008.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.*

Utdannings og forskningsdepartementet (2004). Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser. Oslo: GAN Grafisk AS.

Vedeler, L. (2000). Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological prosess.* Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, London;England.

Wilson, D., Hausstätter, R.S. & Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wormnæs, O. (2009). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Spesialpedagogikk. SPED4010. Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium*. (s.17-36). Oslo: Universitetet i Oslo.

Aarnes, A. (2008). *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.

## Vedlegg 1

4

### Langsiktig målsetting/visjon (3-5 år) Vurdering / Rapport

--	--

### 1 Fag: Norsk

1 Hovedområde	Vurdering/Rapport

### 1.1 Kompetansemål Vurdering/Rapport

Ø	
---	--

### 1.2 Kompetansemål Vurdering/Rapport

--	--

### 1.3 Kompetansemål Vurdering/Rapport

F	
---	--

### 1.4 Kompetansemål Vurdering/Rapport

--	--

### 1.5 Kompetansemål Vurdering/Rapport

--	--

### Tiltak

I ?
--------

**Vedlegg 2, side 1 av 2**

**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

Sven Nilsen  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 01.02.2011

Vår ref:25782 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

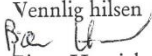
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25782	<i>Sammenhengen mellom innholdet i sakkyndig vurdering og i IOP. En dokumentanalyse av om innholdet i sakkyndig vurdering gjenfinnes i IOP</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sven Nilsen</i>
<i>Student</i>	<i>Anne Jorunn Hauge</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Anne Jorunn Hauge, Sagveien 19, 0459 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

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

TRONDHEIM: 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



side 2 av 2

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25782

Formålet med prosjektet er å få økt kunnskap om i hvilken grad elevens Individuelle opplæringsplaner (IOP) samsvarer med aktuelle sakkyndige vurderinger.

Opplysningene samles inn gjennom dokumentanalyse av 5 ulike sakkyndige vurderinger og 5 individuelle opplæringsplaner. Datamaterialet anonymiseres av PPT før utlevering. Siden studentene mottar et anonymisert datamateriale, er ikke prosjektet meldepliktig etter personopplysningsloven.