

Fra sakkyndig vurdering til individuell opplæringsplan

*En dokumentanalyse av hvordan sakkyndig vurdering blir
vektlagt i utarbeidelsen av individuell opplæringsplan.*

Liv Karin Salhus Thorbjørnsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Sammendrag

Tittel

”Fra sakkyndig vurdering til individuell opplæringsplan”. En dokumentanalyse av hvordan sakkyndig vurdering blir vektlagt i utarbeidelsen av en individuell opplæringsplan

Bakgrunn og formål for undersøkelsen

I mitt arbeid som saksbehandler i PP- tjenesten består arbeidsoppgavene blant annet av hvordan utvikle et godt opplæringstilbud for elever med særskilte behov. En av våre oppgaver i å sikre elever med særskilte behov et godt opplæringstilbud er gjennom en sakkyndig vurdering med tilråding om rett til spesialundervisning. Når forskning tyder på sakkyndig vurdering sin manglende innvirkning individuell opplæringsplan (IOP), ble jeg interessert i å undersøke nærmere vektlegging av sakkyndig vurdering i utarbeidelsen av IOP i min arbeidskommune.

Hvordan sakkyndig vurdering blir vektlagt i utarbeidelsen av IOP vekket særlig min interesse etter at PP-tjenesten gikk over til ny sakkyndig vurderingsmal. Intensjonen med dette skiftet var blant annet å ha større fokus på innholdet i sakkyndig vurdering, mer enn rammene for spesialundervisningen. Med større vektlegging av innholdet i sakkyndig vurdering var målet å gi skolen et bedre grunnlag til utarbeidelsen av IOP i arbeidet med elever med særskilte behov.

Formålet med undersøkelsen ble derfor å se nærmere på hvordan innholdet i sakkyndig vurdering blir vektlagt i utarbeidelsen av IOP. I den forbindelse ble også vedtaksdokumentene til utvalgte grunnskoleelever med i undersøkelsen.

Problemstilling

Hvordan blir sakkyndig vurdering vektlagt i utarbeidelsen av individuell opplæringsplan?

Teoretisk referanseramme og metode

Utvalget har vært begrenset og det er i undersøkelsen valgt en kvalitativ tilnærming med en hermeneutisk innfallsvinkel til forskningen. Dokumentene sakkyndig

vurdering, vedtak og IOP fra fem grunnskoleelever med ADHD/ADD har utgjort datamaterialet, og dokumentanalyse ble valgt som forskningsmetode.

Grunnlaget for å avgrense undersøkelsen til å gjelde elever med ADHD/ADD er interesse for denne gruppens særskilte behov for helhetlig tilrettelegging av undervisningen.

Resultater

Analyse og tolkning av IOP sin vektlegging av sakkyndig vurdering med rammefaktorer og vedtakets betydning for de spesialpedagogiske tiltakene, tyder på at vedtaket er en klargjørende faktor særlig i forhold til rammene, omfang og fagkompetanse fra sakkyndig vurdering til IOP.

Tolkning av utredning viser delvis sterke spor etter vektlegging fra sakkyndig vurdering til IOP. Begge dokumentene har beskrivelser av elevens sterke sider og behov. Elevens vanskeområde tyder på delvise spor etter sakkyndig vurdering i IOP. Svakest spor etter sakkyndig vurdering ses i sammenheng med elevens særtrekk og forutsetninger i utredningen.

I tiltaksdelen synes IOP å uttrykke et mer faglig fokus med utgangspunkt i mål i den generelle læreplanen og mindre grunngiving av hvordan, hvor, med hvem, og når tiltakene skal gjennomføres som blir særlig vektlagt i sakkyndig vurdering.

Selv om enkeltfaktorer som beskriver elevens forutsetninger og behov viser vektlegging av sakkyndig vurdering i utarbeidelse av IOP, tyder resultatet på tildels manglende vektlegging fra sakkyndig utredning til tiltak i IOP. Den manglende vektlegging bærer preg av beskrivelser mer fra den generelle læreplanen i IOP, enn elevens forutsetninger og behov fra sakkyndig utredning.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende og lærerik prosess. Undersøkelsen har gitt meg en økt innsikt innenfor et fagfelt jeg lenge har vært opptatt av.

Denne oppgaven hadde imidlertid ikke blitt til om ikke Sigmund Lier hadde motivert meg til mastergradstudier i Sandane. Sammen med Sigmund og Hanne Lise Rossehaug har jeg kjørt fra Haugesund til Sandane på mange og lange turer. Jeg takker mine medstudenter for støtte og inspirerende samtaler under reisene og ukene på studentheimen i Sandane.

Jeg vil takke foreldrene som har vist meg tillitt, og gitt sitt samtykke til at jeg kunne forske på dokumentene, til deres barn i arbeidet med undersøkelsen.

Takket være velvilje og bistand fra min arbeidsgiver har det vært mulig å gjennomføre studiene. Likeså takker jeg min leder og kollegaer for hensyn og belastninger de har måttet ta i mitt fravær.

Takk til min veileder, Jorid Veia Isdahl, for kyndig og konstruktiv veiledning.

Haugesund 22.05.2009

Liv Karin Salhus Thorbjørnsen

Innhold

Sammendrag.....	3
Forord.....	5
Innhold	7
1. Innledning	10
1.1 Tema.....	10
1.2 Avgrensning	11
1.3 Problemstilling	13
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	13
2. Teoretisk forankring.....	15
2.1 Grunnlaget for spesialundervisning	15
2.1.1 Likeverdig og tilpasset opplæring for alle.....	15
2.1.2 Rett til spesialundervisning.....	17
2.2 Utrednings – og tilrådingsfasen.....	20
2.2.1 Sakkyndig vurdering	20
2.3 Vedaksfasen.....	22
2.4 Planleggingsfasen.....	23
2.4.1 Utarbeidelse av IOP	23
2.3.2 Samarbeid	27
2.5 Grunnskoleelever med med ADHD/ADD- diagnose.....	29
2.5.1 Kjernesymptomer	29
2.5.2 Særskilte tilretteleggingsbehov.....	31
3. Metodedel.....	36
3.1 Forskningsmessig tilnærming	36
3.2 Hermeneutisk tenkning og metode.....	38

3.3	Dokumentanalyse	40
3.4	Innsamling av data.....	41
3.4.1	<i>Forarbeidet før datainnsamlingen</i>	41
3.4.2	<i>Innsamlingen av data</i>	42
3.4.3	<i>Utvalg</i>	42
3.4.4	<i>Lagring av data</i>	43
3.5	Analyse av data	43
3.5.1	<i>Validitet</i>	47
3.5.2	<i>Reliabilitet</i>	48
3.5.3	<i>Etiske hensyn og egen forskerrolle</i>	49
4.	Presentasjon og drøfting av funn	52
4.1	Rammefaktorer for utarbeidelse av IOP	52
4.1.1	<i>Årsaker til behovet for spesialundervisning</i>	53
4.1.2	<i>Hvilket opplæringstilbud skal eleven få</i>	57
4.1.3	<i>Oppsummering</i>	62
4.2	Utredning av eleven.....	64
4.2.1	<i>Elevens sitt utbytte av ordinær undervisning</i>	65
4.2.2	<i>Lærevansker hos eleven</i>	68
4.2.3	<i>Oppsummering</i>	69
4.3	Tiltak i undervisningen.....	71
4.3.1	<i>Mål for opplæringa</i>	71
4.3.2	<i>Innholdet i undervisningen</i>	74
4.3.3	<i>Samarbeid</i>	81
4.3.4	<i>Oppsummering</i>	85
4.4	Fra utredning i sakkyndig vurdering til tiltak i IOP	87
4.4.1	<i>Elevens sterke side</i>	87

4.4.2	<i>Elevens lærevansker</i>	88
4.4.3	<i>Elevens behov</i>	90
4.4.4	<i>Oppsummering</i>	91
4.5	Avslutning	92
	Kildeliste	96

Vedlegg

1. Innledning

1.1 Tema

Tidligere undersøkelser viser flere store utfordringer innenfor spesialundervisning. En av utfordringene er i følge Eckhoff (2000) de store variasjoner i hvordan skole og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PP-tjenesten) samarbeider som viser en tendens til at sakkyndige vurdering har liten innvirkning på innholdet i individuell opplæringsplan (IOP). Solli (2005) påpeker i *Kunnskapsstatus for spesialundervisning i Norge* at hele kapittel 5 om spesialundervisning i opplæringsloven bør knyttes til forskning og spesielt se nærmere på hvordan organiseringen av arbeidet med individuell opplæringsplan (IOP) fungerer i kommunene.

Med denne forskningen som bakteppe, og et ønske om å undersøke hvordan en kan utvikle et godt opplæringstilbud for elever med særskilte behov, har jeg som spesialpedagog i PPT, lenge vært nysgjerrig på hvordan sakkyndig vurdering kommer til uttrykk i utarbeidelsen av individuell opplæringsplan (IOP) i min arbeidskommune. Det som særlig vekket min interesse er hvordan innholdet i sakkyndig vurdering med utredning og tilråding av tiltak kommer til uttrykk i IOP.

Min førforståelse bygger på at skolens vektlegging av de sakkyndig vurderingene i hovedsak har handlet om rammefaktorene som omfang av spesialpedagogisk ressurs og fagkompetanse. Det faglige innholdet i sakkyndig utredning og tilråding av tiltak synes skolen mindre interesse for i samarbeid med PP-tjenesten.

Utvalgt kommune gikk i 2002 over til utforming av en mer omfattende sakkyndig vurderingsmal. Intensjonen var blant annet å vektlegge det kvalitative innholdet i sakkyndig vurdering med vektlegging av utredning og tilråding om tiltak i spesialundervisningen, mer enn rammefaktorer som omfang, kompetanse og organisering av spesialundervisningen. Med større vektlegging av innholdet i sakkyndig vurdering var målet å gi skolen et bedre grunnlag til utarbeidelsen av IOP i arbeidet med elever med særskilte behov.

Overgang fra mer kortfattede beskrivelser i sakkyndig vurderinger med bl.a. tallbeskrivelser av omfang, til mer kvalitative beskrivelser gir skoleledelsen selv myndighet til å vurdere og begrunne omfang og innhold. Det gjøres ut fra enkeltelevens sakkyndige vurdering, og skolen mulighet for tilrettelegging og tilpasning innenfor og utenfor det ordinære opplæringstilbudet (Helgeland, 2006).

Med dette utgangspunkt ønsker jeg å se nærmere på hvilken måte sakkyndig vurdering danner grunnlag for innholdet i utarbeidelse av IOP.

Jeg velger å gjøre en dokumentanalyse med dypdykk i innholdet til dokumentene sakkyndig vurdering, IOP og med tilhørende vedtaksdokument, som er premissgivende for rammefaktorene i spesialundervisningen

1.2 Avgrensning

Arbeidet med å utvikle et godt opplæringstilbud for elever med særskilte behov forutsetter en samhandlingsprosess mellom ulike aktører. I undersøkelsen gjøres en kvalitativ redegjørelse for en avgrenset del i en større helhetsprosess i arbeidet mot å utvikle en god opplæring for elever med særskilte behov. Det foregår en samhandlingsprosess som starter med en førtilmelding, hvor skole og foresatte vurderer behovet for tilmelding til PP- tjenesten. Deretter tilmeldes eleven til PP- tjenesten, som utarbeider en sakkyndig vurdering med tilråding om spesialundervisning. Kommunen fatter et enkeltvedtak om rett til spesialundervisning på grunnlag av den sakkyndige vurderingen. Så planlegges de spesialpedagogiske tiltakene gjennom utarbeidelse av en IOP. De spesialpedagogiske tiltakene som gjennomføres, evaluerer skolen til slutt i en skriftlig halvårsrapport.

Med utgangspunkt i denne større helheten velger jeg å avgrense undersøkelsen til å gjelde dokumentene sakkyndig vurdering, vedtak og IOP. Ut fra en prosessorientert helhetlig arbeidsmodell som er fremstilt Veiledning, Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring (Utdannings- og kunnskapsdepartementet, 2004) fordyper undersøkelsen seg i fasene Utrednings- og tilrådingsfasen som er PPT

sin sakkyndige vurdering, vedtaksfasen og planleggingsfasen som er skolens utarbeidelse av IOP. Dette vil bli utdypet i senere avsnitt.

Grunnskoleelever er valgt på bakgrunn av forsker sin erfaringsbakgrunn og fordi avgrensning i forhold til alder gjør det enklere å sammenligne og vurdere dokumentene opp mot hverandre.

Et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven er at den enkelte elev har rett til tilpasset opplæring. Skolen skal i følge opplæringsloven § 1-2 fremme menneskelig likeverd og tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Kommunen, skoleadministrasjonen og den enkelte lærer har plikt å gi tilpasset opplæring med utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger. Når det ikke er mulig å gi en tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet inntreffer rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5. Før kommunen fattet vedtak om spesialundervisning skal det foretas en sakkyndig vurdering av PPT. Den sakkyndige vurderingen skal utrede elevens opplæringsbehov og tilrå hvilket opplæringstilbud vedkommende bør få. Den sakkyndige vurderingen skal nyttes i utarbeidelsen av individuell opplæringsplan (IOP) for elevene med særskilte behov.

De utvalgte dokumentene avgrenses til å gjelde fem grunnskoleelever med diagnosen ADHD/ADD, som har rett til spesialundervisning. Grunnlaget for å avgrense undersøkelsen til å gjelde elever med ADHD/ADD er en interesse for elever med sårbarhet innenfor feltet psykososiale vansker. Psykososiale vansker et vidt begrep og av hensyn til rammen for denne undersøkelsen ble avgrensning til elever med ADHD/ADD valgt. Denne gruppen elever sine særskilte behov for tilrettelegging av undervisningen gjorde avgrensningen spesielt spennende. Det kan være en utfordring for skolen å få til nødvendig tilrettelegging av undervisningen til elever med ADHD/ADD. Disse elevene trenger mer helhetlig fokus i tilpassingen enn for eksempel matematikkvansker. Særtrekkene ved elever med ADHD/ADD- diagnose påvirker hele skolesituasjonen, uavhengig om de ivaretas innenfor eller utenfor ordinær undervisning.

En gruppe av elever med lik diagnose gjør det enklere å se deres dokumenter i sammenheng. Med utgangspunkt i særtrekk for ADHD/ADD kan man slik knytte felles tema til problemstillingen. ADD som er en underkategori av ADHD ble med i utvalget da min avgrensning til ADHD gjorde utvalget i kommunen for begrenset.

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i sitatene fra Utdannings- og kunnskapsdepartementet (UFD, 2004) ”Den individuelle opplæringsplan utarbeides av skolen på bakgrunn av den sakkyndige vurdering fra PP-tjenesten og vedtaket om spesialundervisning”, og ”Den endelige individuelle opplæringsplanen som ferdigstilles når vedtaket foreligger, må reflektere og ta hensyn til de målsettinger som er gitt i den sakkyndige vurderingen og i vedtaket om spesialundervisning”, blir målet med masteroppgaven å belyse hvordan IOP vektlegger innholdet i sakkyndig vurdering.

Hovedproblemstilling ble følgende:

Hvordan blir sakkyndig vurdering vektlagt i utarbeidelsen av individuell opplæringsplan?

Målet med undersøkelsen blir å få en økt forståelse av hvordan sakkyndig vurdering blir vektlagt i utarbeidelsen av IOP med utgangspunkt i fem grunnskoleelever med ADHD/ADD.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven er en kvalitativ dokumentanalyse som avgrenser seg til fem sakkyndig vurderinger, fem enkeltvedtak og fem IOP for fem utvalgte grunnskoleelever med ADHD/ADD.

Innledning er oppgavens førte del. I oppgavens andre del blir problemstillingen satt inn i en teoretisk ramme. Grunnlaget for rett til spesialundervisning bygger på overordnede prinsipper om rett til likeverdig og tilpasset opplæring. Rett til

spesialundervisning er en rettighet for elever som ikke har tilfredstillende utbytte av ordinær undervisning (oppplæringsloven §5-1). Tilmeldte elever til PPT har rett på en sakkyndig vurdering med tilråding om spesialundervisning. En rett på spesialundervisning utløser rett på enkeltvedtak og IOP. Dokumentene sakkyndig vurdering, vedtak og IOP blir presentert i forhold til lov, regelverk og innhold. Vedtaksdokumentet er ikke del av problemstillingen. Likevel blir vedtaksfasen omhandlet på grunn av sin rolle som rettslig bindeledd mellom sakkyndig vurdering og IOP. Vedtaket bidrar til å danne grunnlaget for rammene i utarbeidelsen av IOP. I siste del av teoridelen blir diagnosen ADHD/ADD belyst med vektlegging av denne gruppen elever sine særskilte behov for pedagogisk tilrettelegging.

Oppgavens tredje del handler om oppgavens forskningsmetodiske forankring. Det blir gjort rede for vitenskapsteoretisk syn, valg av metode for datainnsamlingen og hvordan arbeidet med forskningsdataene er gjennomført. Jeg reflekterer over egen forskerrolle, belyser hvordan forskning er forsøkt kvalitetssikret og hvilke forskningsetiske vurderinger som er gjort.

I kapittel fire analyseres og drøftes fire kategorier. De fremstår som sentrale i forhold til undersøkelsens problemstilling. Første drøftingsdel belyser rammefaktorene for de spesialpedagogiske tiltakene. Andre del drøfter utredningens betydning for hvordan sakkyndig vurdering er vektlagt i IOP. Deretter drøftes utrednings- og tiltaksdelene i sakkyndig vurdering og IOP opp mot hverandre. Til slutt ses utredningen i sakkyndig vurdering sin første del, som danner grunnlaget for tiltakene, opp mot IOPs siste del, som er årsplanen der tiltakene uttrykkes.

Kapittel fem oppsummerer resultatene fra undersøkelsen med refleksjoner til arbeidet som er gjort og hva som kan være interessant å forske på videre.

2. Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen om hvordan sakkyndig vurdering danner grunnlaget for utarbeidelsen av IOP, for grunnskoleelever med ADHD/ADD.

I teoridelen blir sentrale verdier og prinsipper som ligger til grunn for spesialundervisningen først belyst. For å ivareta elever det samme menneskeverdet, skal alle sikres like gode muligheter for læring og utvikling ut fra egne forutsetninger (UFD, 2004). De utvalgte dokumentene sakkyndig vurdering, vedtak og IOP skal sikre elevene disse grunnleggende rettigheter.

2.1 Grunnlaget for spesialundervisning

Likeverdig og tilpasset opplæring for alle er grunnleggende verdier og prinsipper som ligger til grunn for opplæring generelt, og for spesialundervisningen spesielt (UFD, 2004).

2.1.1 Likeverdig og tilpasset opplæring for alle

Opplæring er forankret i prinsippet om likeverdig opplæring for alle elever etter opplæringsloven § 1-2. Alle elever har krav på å ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte. Det betyr tilrettelegging av opplæringen for alle elever så lang det er mulig innenfor rammen av opplæring i vanlig klasse (UDF, 2004). Dette gjelder også for elever med lovfestet rett til spesialundervisning. Disse elevene har rett på utarbeidelse av en IOP. Likeverdig opplæring krever at elevens IOP samordnes med skolens og elevgruppens planer (Aarnes, 2008).

Likeverdig opplæring betyr ikke en lik opplæring for alle, men en opplæring som tar hensyn til at elevene er ulike. Opplæringen skal derfor alltid ha rom for tilrettelegging som skal medvirke til at alle, enten forutsetningene er svake eller sterke, kan få utnytte sitt eget potensial så langt det er mulig (UFD, 2004).

En likeverdig opplæring krever i følge § 10-1 i opplæringsloven, opplæring av fagperson med relevant faglig - og pedagogisk kompetanse. Det samme kompetansekravet gjelder for spesialundervisning.

Når likeverdig opplæring skal ta utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger, forutsetter likeverdsprinsippet tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er ikke et nytt tema i skolen, men fokus på dette har i løpet av de siste årene blitt sterkere. Generell del i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) omtaler prinsippet for tilpasset opplæring. Opplæringsloven § 1-2 uttrykker elevens rett til tilpasset opplæring.

Prinsippet om tilpasset opplæring blir i Opplæringsloven § 1-2 omtalt som elevenes krav til opplæring tilpasset den enkelt elev sine evner og forutsetninger. Det betyr tilpasning av metoder og arbeidsmåter for å nå felles opplæringsmål. Tilpasningen kan være differensiering av lærestoff og valg av ulike læringsarenaer. Tilpasset opplæring innebærer ikke at all undervisning individualiseres, men at det tas hensyn til den enkelte elev sitt mestringsnivå når opplæringen tilrettelegges (Utdanningsdirektoratet, 2007).

I Norge skal alle ha like muligheter til læring og utvikling, ut fra egne forutsetninger og evner. Det stiller krav om bestemte kvaliteter ved skolen, og hovedutfordringen er å kunne mestre den store variasjonen elevene imellom (Holmberg & Lyster, 2002). I henhold til Haug (2003) og Engelsen (2006) er det mye som gjenstår før skolen mestrer å legge forholdene til rette med en inkluderende pedagogikk for elever med særskilte behov. St.meld. nr.30 (UFD, 2003-2004) omtaler internasjonale undersøkelser som påviser en urovekkende stor gruppe elever som ikke tilegner seg tilstrekkelig grunnleggende ferdigheter i løpet av obligatorisk skolegang. Meldingen (ibid.) hevder at skolen ikke har lyktes med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev.

Likeverdig og tilpasset opplæring er et overordnet og generelt prinsipp for all opplæring. Spesialundervisning inngår i denne sammenhengen som en del av arbeidet

med å gi alle elever likeverdig og tilpasset opplæring. Her i form av tiltak ovenfor elever med særskilte opplæringsbehov (Opplæringsloven; Aarnes, 2003).

Tilretteleggingstiltak skal derfor inn i IOP sammen med de særskilte tiltakene, noe som bidrar til en helhetlig opplæringsplan.

2.1.2 Rett til spesialundervisning

Spesialundervisning er en rettighet etter opplæringsloven § 5-1 for elever som ikke har tilfredstillende utbytte av ordinær opplæring. Retten er knyttet til et enkeltvedtak for den enkelte elev etter forvaltningsloven § 2. Enkeltvedtaket fattes på bakgrunn av sakkyndig vurdering som etter opplæringsloven utarbeides av Pedagogisk-psykologisk tjeneste i kommunen. Rett til spesialundervisning er en individuell juridisk rettighet som skal sikre at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til realistiske opplæringsmål (Aarnes, 2003). Dette innebærer en mer omfattende tilpasning etter at sakkyndig vurdering har konkludert med avvik fra kompetansemål. De fem utvalgte grunnskoleelevene har sakkyndig vurdering med rett til spesialundervisning.

Spesialundervisning stiller formelle krav om lærerkompetanse etter § 10-1 i opplæringsloven. De formelle kravene til lærerkompetanse (faglig og pedagogisk) er et kommunalt ansvar. I følge opplæringsloven kan en sakkyndig vurdering tilrå bruk av assistent (Helgeland, 2006). Bruk av assistent kan i følge UFD (2004) bistå læreren i forbindelse med spesialundervisningen. Ved bruk av assistent skal læreren stå ansvarlig for opplæringen. Assistent blir en del av tiltaket overfor elevene og står dermed under veiledning og forsvarlig tilsyn av læreren. Forskning viser økt bruk av assistenter i den norske skole (Solli, 2005; Nes, Strømstad & Skogen, 2004).

I følge Solli (2005) fikk 5.5% av grunnskoleelevene spesialundervisning etter enkeltvedtak skoleåret 2003-2004 og prosenten er stigende. På tross av økt bruk av spesialundervisning viser rapporter at Norge skårer lavt på internasjonale undersøkelser. Dermed skjerpes oppmerksomheten på effekt og kvalitet både på allmenn opplæring og spesialundervisning. Nasjonalt tilsyn (2007) konkluderer bl.a. med at kommunen/fylkeskommunen ikke har et forsvarlig system for å avdekke,

vurdere og følge opp plikten å gi tilpasset opplæring. Enkeltvedtakene om spesialundervisning og de sakkyndig vurderingene er ikke tilstrekkelig klare og entydige på omfang av påkrevd spesialundervisning. Tilsynet konkluderte også med at det går uforholdsmessig lang tid fra henvisning til PPT til vedtak fattes. Videre påpekte de at det utarbeides mangelfulle IOPer og halvårsrapporter for elever med rett til spesialundervisning. ”Inkluderende undervisning” som er 1. delrapport (Markussen mfl., 2007) i Aarnes (2008) viser bl.a. at spesialundervisning fungerer som en kanal ut av ordinær undervisning, og den faglige utviklingen uteblir eller svekkes. Man oppnår ikke ønsket effekt av spesialundervisningen. Rapporten underbygger St.meld. 30 som konkluderte med manglende lærerkompetanse på tilpasset opplæring til den enkelte elev.

Regjering og storting sier at andelen som får spesialundervisning skal reduseres og at tilpasset undervisning skal økes (Aarnes, 2008). ”Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter”(2008) er en undersøkelse av Nordahl og Sunnevåg som bestilt av Midtlyngutvalget. Den viser at elever med spesialundervisning skårer signifikant dårligere på nesten alle områder, og dårligst gikk det for de elever med ulike typer psykososiale vansker. Innenfor hver vanskegruppe var det liten forskjell om de mottok spesialundervisning eller ikke. Fraværet av forebyggende innsats sammen med en sterk vanskekategorisering og individorientert perspektiv, kan forklare den sene innsatsen som spesialundervisningen bærer preg av. Dette individorientert perspektivet er det motsatte av en relasjonell og kontekstuell tenkning og mestringsperspektiv (Nordahl og Sunnevåg, 2008).

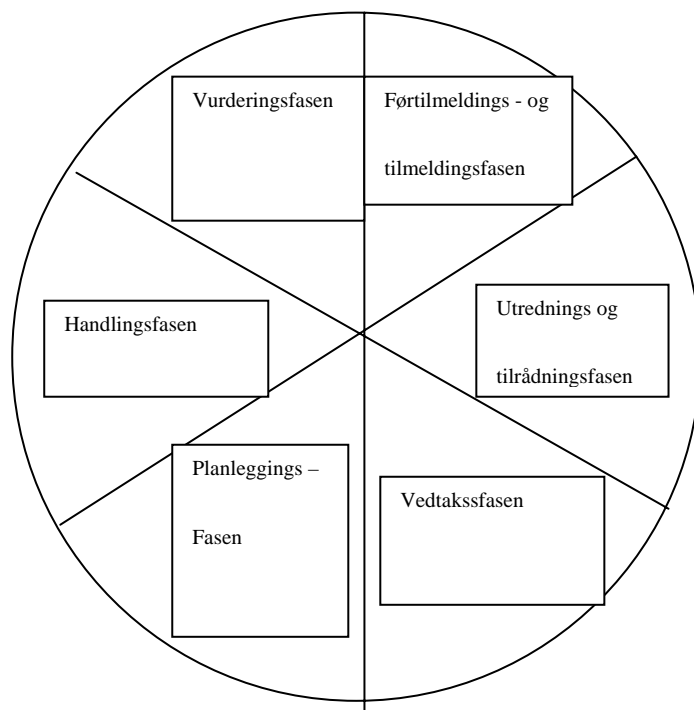
I følge Aarnes (2008) ønsker UFD allmennpedagogiske styrkingstiltak i en inkluderende skole framfor spesialundervisning med enkeltvedtak og ofte segregerende løsninger. I mange tilfeller vil de allmennpedagogiske styrkingstiltakene i følge Aarnes (ibid.) være den viktigste grunnen til at en elev kan følge ordinær undervisning som tilpasset opplæring med tilfredstillende utbytte. Faller styrkingstiltakene bort, kan det medføre rett til spesialundervisning. I Riksrevisjonens (2006) undersøkelse av grunnskolen påpekes det at lærernes

kompetanse i forhold til å gjennomføre en tilpasset opplæring er den klart mest kritiske faktoren for kvalitet i grunnskolen.

I utgangspunktet skal skolen tilpasse undervisningen til den enkelte elev innenfor rammen av ordinær undervisning. De elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, og som det må foretas særskilte tilpasninger i forhold til mål og innhold for å ivareta deres behov, der skal PP- tjenesten vurdere rett til spesialundervisning med en sakkyndig vurdering når foreldre ber om det.

Elevers rett til en likeverdig og tilpasset opplæring skal ivaretas med sakkyndig vurdering. Modellen fig.1 viser den helhetlige arbeidsprosessen fra førtilmelding, til handling og evaluering i utvikling av et godt opplæringstilbud for elever med særskilte behov. Denne undersøkelsen er avgrenset til ”Utrednings- og tilrådningsfasen”, ”Vedtaksfasen” og ”Planleggingsfasen”. ”Tilmeldingsfasen”, ”Handlingsfasen” og ”Evalueringsfasen” er ikke med i undersøkelsen.

Figur 1 er hentet fra Veiledning (UFD, 2004) s. 52



2.2 Utrednings – og tilrådingsfasen

Etter at en elev er tilmeldt PPT og det er bedt om en sakkyndig vurdering for å klargjøre behovet for spesialundervisning, følger perioden med en utrednings-og tilrådingsfase (UFD, 2004). PPT utarbeider en sakkyndig vurdering som på den ene side sier noe om behovet for spesialundervisning, og som på den annen side tilrår hva som vil være et forsvarlig opplæringstilbud for eleven.

2.2.1 Sakkyndig vurdering

Retten til spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven er knyttet til sakkyndig vurdering som PPT skal utarbeide før kommunen kan fatte et enkeltvedtak om rett til spesialundervisning.

Sakkyndig uttale i sak er en kyndig vurdering som blir gjort av PP- tjenesten på grunnlag av en utredning. Loven setter tydelige krav til innholdet i en sakkyndig vurdering. Opplæringsloven § 5-3 fastsetter at sakkyndig vurdering blant annet skal greie ut og ta standpunkt til om eleven har behov for spesialundervisning, og hvilket opplæringstilbud eleven tilrås. Videre skal sakkyndig vurdering gjøre greie for og ta standpunkt til eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, og om hjelpen kan ivaretas innenfor eller utenfor det ordinære opplæringstilbudet. Sakkyndig vurdering skal si noe om lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen. Den skal inneholde en vurdering av realistiske opplæringsmål for eleven og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud. Dokumentet sakkyndig vurdering skal i følge Egeberg (2007) også gi pedagogiske og organisatoriske føringer for elevens opplæring.

UFD (2004) klargjør sakkyndig vurderings to hovedelement: ”Utredning” av elevens læreforutsetninger og utbytte av det ordinære opplæringstilbudet og ”Tilråding” om hvilken opplæring som vil gi eleven et forsvarlig tilbud.

Utredning

Utgangspunktet for en sakkyndig vurdering er en grundig kartlegging av elevens utviklingsnivå og kapasitet. Utredning utarbeides på grunnlag av samtale med

foresatte, observasjon og samtale med eleven, skolens faglige kartlegging og den sakkyndiges egne undersøkelser. Rapporter og utredninger fra eventuelle andre sakkyndige skal også vurderes som en del av utredningsarbeidet. PPT er sakkyndig instans som skal sammenfatte uttalelser og lage en selvstendig begrunnelse for de løsninger en tilrår innenfor de skjønnstemaene lov og foreskrifter krever (Aarnes, 2008; UFD, 2004). Ut fra skjønnstemaene uttrykker utredning både den enkelte elev, opplærings situasjonen og oppvekstmiljøet eleven befinner seg i (UFD, 2004). I utredningsarbeidet er det to sentrale momenter som ses i nær sammenheng: Første del av utredning skal si noe om eleven sine læreforutsetninger og utbytte av den ordinære undervisningen. Den sakkyndige vurdering skal her synliggjøre elevens sterke sider og hvordan eleven kan ivaretas innenfor tilpasset opplæring som er del av ordinær undervisning. Den andre delen av utredning skal si noe om lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæring.

I følge Gjærum og Grøsvik sin artikkel i Hjerne og atferd (2003) betraktes utredning som en forutsetning for tilrettelegging av adekvate tiltak. Utredningsfunnene skal omsettes i praktiske, virksomme tiltak (Bjecke, 2004).

Tilråding av tiltak

På bakgrunn av det samlede utredningsarbeidet skal PPT gi sin tilråding.

Tilrådingen skal i følge § 5-3 i opplæringsloven si noe om hvilken opplæring som vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud. Tilrådingen må ses i sammenheng med både individuelle forutsetninger og de opplæringsmål som er gitt gjennom lov og læreplaner (UFD, 2004). Denne delen i sakkyndig vurdering omtaler realistiske kompetansemål (opplæringsmål) for eleven. I følge Helgeland (2006) krever ikke opplæringsloven at sakkyndig vurdering lager en fullt ut ferdig opplæringsplan. Målene er derfor av mer overordnede karakter, slik at de kan danne grunnlaget for nærmere konkretisering gjennom IOP som skolen senere skal utarbeide. Andre del av tilråding skal si hva som vil gi et forsvarlig tilbud innenfor kategoriene; Innhold, organisering og omfang. UDF (2004) og Helgeland (2006) viser til at tilråding bør peke på hvor og hvordan eleven trenger hjelp, og i hvilket omfang. Når det gjelder organisering bør tilrådingen peke på løsninger som bidrar til god klassetilhørighet. I

følge Helgeland (2006) er det ikke sikkert at det er mulig for sakkyndig vurdering å uttale seg om antall timer som bør brukes til spesialundervisning. Elevens behov avhenger av hvordan skolen klarer å tilrettelegge innenfor ordinær undervisning.

De fleste elevene som får spesialundervisning deltar i den ordinære opplæringen i større eller mindre. Utover tilråding om spesialundervisning kan PPT også gi råd om hvordan eleven kan hjelpes innefor den ordinær undervisning, som vil bidra til et forsvarlig opplæringstilbud for eleven (UFD, 2004).

Opplæringsloven gir ingen anvisning på den sakkyndige vurderingens varighet. UFD (2004) skriver at ved førstegangsmelding til PPT må det gjøres en grundig vurdering. Ved gjentatt melding trenger det ikke være nødvendig med utredning av samme omfang. I mange tilfeller kan det være tilstrekkelig med ny sakkyndig vurdering hvert tredje år (ibid.). Det fremgår av Forvaltningsloven § 17 at saken skal være så godt opplyst som mulig før enkeltvedtak treffes. Om sakkyndig vurdering er gjort tilbake i tid, kan grunnlaget for å fatte enkeltvedtaket svekkes.

Dette fører oss over i "Vedtaksfasen" som er neste fase i den helhetlige arbeidsmodellen Fig.1 s.19

2.3 Vedtaksfasen

Sakkyndig vurdering danner grunnlag for kommunens enkeltvedtak og for IOP (Opplæringsloven § 5-3). Kommunen har det overordnede ansvaret for at elever som har en juridisk rett til spesialundervisning får det. Vedtaksorganet er som oftest kommunen, men i mange tilfeller får rektorer ved den enkelte skole delegert dette ansvaret (Schultz, Hauge, Støre, 2004). I følge Groven (2003) blir 1/3 av enkeltvedtakene fattet av rektorene i kommunen. Den som fatter enkeltvedtaket må påse at saken er så godt belyst som mulig (Schultz m.fl., 2004). I gjeldende kommune er det rektor som har denne delegerte myndigheten.

Den sakkyndige vurderingen er kun rådgivende og å betrakte som intern saksforberedelse for den som skal fatte vedtaket. Vedtaksfasen kommer inn som en

vesentlig faktor i forhold til omfang og innhold i spesialundervisningen. Vedtaket klargjør omfanget av spesialundervisningen og hvilket opplæringstilbud eleven skal få. Vedtaket skal være så klar og fullstendig at det ikke er tvil om hvilket opplæringstilbud eleven skal få. Det er ikke nok med vedtak som bare tildeler en timeressurs uten å fastsette kravene til innholdet i undervisningen eller hvordan opplæringen skal gjennomføres, jf. § 5-3 og § 5-5 i opplæringsloven. UFD (2004) uttrykker at vedtaket i tillegg til omfang må fastsette prinsippene for innholdet i og den organisatoriske gjennomføringen av opplæringen. Dette vedtakskravet gjelder også innholdet i den sakkyndige vurderingen (Udir- 1-2007). Det mer konkrete innholdet i spesialundervisningen vil fremgå av en IOP som skolen utformer på grunnlag av den sakkyndige vurderingen og vedtaket om spesialundervisning (UFD, 2004). I tillegg har vedtaksorganet etter opplæringsloven § 5 -3 en særskilt begrunnelsesplikt dersom vedtaket ikke er i samsvar med den sakkyndige vurderingen (UFD, 2004).

I siste utvalgte fase i den helhetlige arbeidsmodellen s.18 skal skolen i ”Planleggingsfasen”, planlegge et opplæringstilbud for elever med rett til spesialundervisning gjennom utarbeidelse av en IOP. Denne bygger på sakkyndig vurdering og vedtak (UFD, 2004). Skolen skal gjennom utarbeidelse av IOP fremlegge målsetting for tiltak i skriftlig form. Det skal dokumenteres hva som reelt skal gjøres eller er gjort, og om målene er nådd eller ikke (Holmberg & Lyster, 2002).

2.4 Planleggingsfasen

I ”Planleggingsfasen”, planlegger skolen et opplæringstilbud ved å utarbeide en IOP som bygger på sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket.

2.4.1 Utarbeidelse av IOP

Elever med rett til spesialundervisning skal etter opplæringsloven §5-5 ha en individuell opplæringsplan. Individuell opplæringsplan er hjemlet i Opplæringslova og har sitt utgangspunkt og rammer i enkeltvedtaket om spesialundervisning.

Nordahl og Overland (1996) har gitt følgende definisjon på en IOP

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

IOP er et relativt nytt fenomen i norsk skole, da begrepet først er nyttet i St.meld. nr. 54 (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1989- 1990) og i St.meld. nr. 35 (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1990-1991). IOPen ble der omtalt som en plan for tilpasset opplæring knyttet til enkeltelever med særskilte behov, og fremhevet som et viktig redskap for å bidra til kvalitetssikring og utvikling av spesialundervisningen. I Ot.prp. nr. 46 (ibid., 1997- 1998) står det at IOP må ta utgangspunkt i læreplanene så langt det er mulig, samtidig som en tar hensyn til vanskene og mulighetene til eleven, slik den fremgår i den sakkyndige vurderingen. IOP skal gi en mer konkret utforming av innholdet i spesialundervisningen enn sakkyndig vurdering (UFD, 2004).

Utdannings og forskningsdepartementet (2004) understreker at den endelige IOP skal ta utgangspunkt i de målsettinger som er gitt i den sakkyndige vurdering og i vedtaket om spesialundervisning. Innenfor rammen av opplæringslovens krav kan IOP utformes ulikt fra kommune til kommune. Det er altså innenfor lovens rammer mange måter å lage en individuell opplæringsplan på både når det gjelder form og innhold. I følge Aarnes (2003) og UFD (2004) bør IOP være enkel i formen, lett å forstå og ha en relativt lite arbeidskrevende utfylling. Den bør ha en logisk oppbygging, vise helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud og gi et godt grunnlag for å evaluere opplæringen.

IOP er ikke et offentlig dokument og skal derfor unntas offentlighet (offentlighetsloven §5a). Det skal kun være tilgjengelig for dem det angår og dem som skal bruke det i sin undervisning. IOP er et offisielt dokument som utstedes på vegne av den ansvarlige myndighet. Det kan være kommunen eller fylkeskommunen og dokumentet bør derfor utstedes med logo og offisielt navn på den som er

ansvarlig. Det sikrer at utsenderen er identifisert, og det er klart hvem som skal sikre at IOP utarbeides og gjennomføres i samsvar med bestemmelser i forvaltningsloven og opplæringsloven. Selv om det er skolen som har ansvaret for å utarbeide en IOP, er samarbeid med foreldrenes og deres kunnskap om eleven viktig å bygge på når en utformer planen (UFD, 2004).

Elevbilde – kartlegging av elev

Eleven, målene og undervisningen er de tre grunnelementene i enhver pedagogisk situasjon (Aarnes, 2008). Utgangspunktet for IOP er elevens evner og forutsetninger, sterke sider, vanskeområdet og behov. Dersom utredning viser at en elev ikke har tilfredstillende utbytte av ordinær undervisning er det gjennom enkeltvedtak om spesialundervisning gitt grunnlag for å fastsette nye mål. Det gjelder der målene i læreplanverket ikke er oppnåelige eller det gis grunnlag til å vurdere ulike måter å tilrettelegge dersom de vanlige veiene ikke fører frem. I grunnelementene ligger sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket som belyser elevens forutsetninger. Dette som et bakteppe for hvilke mål og hvordan undervisningen må tilrettelegges for å nå de tilpassede målene (Aarnes, 2008).

Elevens, evner, forutsetninger og behov er grunnlaget for dokumentering av den rett til spesialundervisning som påvirker valg av tiltak med mål og innhold i undervisningen. Skolen skal i følge UFD (2004) sette eleven i sentrum ved at opplæring bevisst tar utgangspunkt i kjennskap til elevens evner og forutsetninger. Kartlegging av elev blir i IOP malen belyst i "Elevbilde" med faktorene elevens sterke side, vanskeområde og behov for tilrettelegging.

Nordahl og Overland (1996) sin definisjon på IOP viser hvordan elevens forutsetninger og behov skal stå i forhold til den generelle læreplan. Med utgangspunkt i nasjonale mål skal både sakkyndige vurderingen med elevens forutsetninger og behov, vedtaket og den nasjonale læreplanen tas hensyn til i utarbeidelsen av IOP. Hensikten er å sikre et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud (UFD, 2004). Den enkelte skole må sørge for at det vektlegges en klar sammenheng mellom klassens plan og IOP (Hegtun, 1996; Nordahl & Overland, 1996).

IOP kan visualiseres slik:

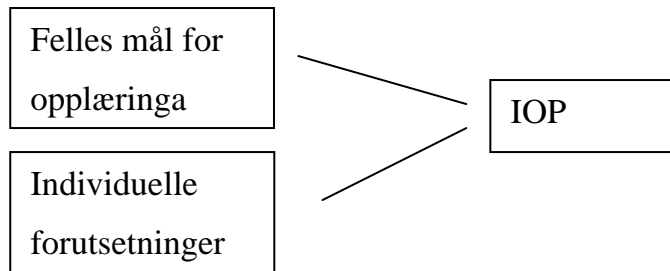


Fig.2

Den individuelle opplæringsplanen skal i utgangspunktet omfatte den totale opplæring den enkelte elev får, enten det er tilpasset undervisning eller spesialundervisning. Stangvik (2001) viser til forskning om IOP der denne systematikken og sammenhengen mangler.

Gode planer kan ikke skrives uten samtidig å gripe inn i det system som skal gjennomføre dem (Stangvik, 2001). Hvordan målene skal nås, innefor hvilken kontekst blir dermed av stor betydning for gjennomføring av opplæringen.

Mål og innhold i årsplan

Målvalgene utformes med utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger (UFD, 2004). Mål for opplæringa skal angi den kompetansen en tar sikte på at eleven skal opparbeide på de aktuelle områdene. Innholdet bør angi lærestoff, aktivitetsområder og arbeidsmåter eleven skal ta del i. Foruten mål og innhold må IOP også angi hvordan opplæringen skal organiseres, bruk av tid, bruk av personal ressurs, læremidler, utstyr os.v.

Lover, forskrifter og veiledning gir ingen pålegg om hvordan en IOP skal være, men UFD (2004) viser til følgende retningslinjer: ” Det er viktig at individuelle opplæringsplaner utformes slik at de blir til praktisk hjelp for lærere når de skal gi eleven et godt tilrettelagt opplæringstilbud”. Dette stiller krav til hvordan IOP utarbeides. Det skal settes realistiske mål og deretter detaljplanlegge for veien dit.

Å utarbeide en IOP er i følge Aarnes (2008) det samme som å lage en plan for et fag på sitt alderstrinn. Det må gjøres en skjønnsmessig vurdering for hver enkel elev når det gjelder hvor spesifikke målene bør være for å uttrykke hva opplæringen sikter mot. Aarnes (2008) sier at målene skal kunne evalueres om en har lyktes eller ikke, og i hvilken grad. Er målene for generelle, kan de bli for uklare og gjøre det vanskelig å arbeide etter planen, samt føre til at det blir problematisk å evaluere gjennomføringen.

Det er viktig at skolen fremlegger målsettingen for tiltakene i skriftlig form. Skolen skal dokumentere hva som reelt skal gjennomføres og om målene er nådd eller ikke (Holmberg & Lyster 2002). Dette gjøres ved å utarbeide en IOP og ved evaluering av i halvårsrapporter.

Sakkyndig vurdering og IOP har vært tema gjennom flere innfallsvinkler, og det har tidligere vært forsket på nærliggende tema. Groven (1993) var i sin forskning opptatt av den sakkyndige vurderingens plass i utarbeidelsen av IOP og undersøkte ordninger og rutiner når det gjaldt forholdet mellom dokumentene. Forskingen hennes viste at lokale avveininger ligger til grunn for bruk og sambruk av sakkyndige vurderinger og IOP. I Nilsens (1997) undersøkelse om lærerens erfaring med IOP påpekte han blant annet at det som er avgjørende for i hvilken grad IOP bidrar til kvalitet i det spesialpedagogiske arbeidet ikke er at IOP brukes, men hvordan den brukes. IOP representerer bare et mulig hjelpemiddel og redskap for kvalitet.

Årsplanen i IOP med utarbeidelse av mål og innhold kan i følge Helgeland (2006) gjøres av personalet på skolen. Det er rektor sitt ansvar å legge forholdene til rette for samarbeid mellom personalet som sikrer elevene et helhetlig tilbud av undervisningen (Helgeland, 2006; UFD, 2004).

2.3.2 Samarbeid

Foreldre har ansvar for å sikre at barna deres får en forsvarlig oppdragelse og utdanning. I Norge er det en rett og ikke plikt å motta spesialundervisning. Det betyr

at spesialpedagogiske tiltak ikke kan iverksettes uten foreldrenes samtykke. Foreldre bør derfor trekkes inn i selve opplæringsens mål, innhold og metoder (Morken, 2006)

Grunnskolen skal i samarbeid med hjemmet gi elevene likeverdig opplæring. Selv om det er skolen som har opplæringsansvaret for eleven har foreldrene hovedansvaret for barna. De bør derfor være aktivt involvert gjennom hele prosessen fra førtilmelding til evaluering av tiltak. Foreldre kjenner eleven best og er et viktig supplement til skolen opplæring (UFD, 2004). Kommunikasjon om det spesialpedagogiske arbeidet bør i størst mulig grad integreres som en naturlig del av skolens virksomhet (Ekeberg & Holmberg, 2004; Morken, 2006 & Skogen, 2005). I Stortingsmelding nr.14 (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1997-1998) er foreldresamarbeidet fremhevet som særlig viktig og bør omfatte innholdet i skolen, undervisningen, det faglige og sosial miljøet i klassen. Det skal legges vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærere, assistenter, elever og mellom skole og hjem. (Utdanningsdirektoratet, 2007; Opplæringsloven §1-2 og § 5-4).

Det er skolens ansvar å utforme IOP, selv om foresatte er aktører som skal bidra i prosessen. UFD (2004) påpeker betydningen av foreldres deltakelse i planlegging av elevens opplæring. Selv om foresatte og elever skal informeres om og trekkes inn i arbeidet med utvikling og bruk av elevens IOP, blir i følge Nilsen (1997) og Solli (2005) ikke alltid foreldre tatt med i utarbeidelsen av IOP. Forskningen viser at det foregår en viss grad av samarbeid i den helt innledende fasen av arbeidet, ved at læreren rådfører seg med foresatte i kartleggingen av den enkelte elev. Som oftest utarbeides planene av kontaktlærerne og spesiallærene. Foresatte og elev blir orientert etter at planen er ferdig utarbeidet. Nilsen (ibid.) hevder at samarbeid med foreldre kan ses på som et av kjennetegnene på kvalitet i planlegging av spesialpedagogiske tiltak.

Med utgangspunkt i Nilsens (1997) undersøkelse om at det er hvordan IOP brukes som er avgjørende for kvaliteten på det spesialpedagogiske arbeidet, er elever med ADHD/ADD problematikk en egnet gruppe å avgrense undersøkelsen til.

Betydningen av læringsutbyttet for elever med ADHD/ADD avhenger av skolen evne til tilrettelegging av opplæringen.

I neste avsnitt vil først diagnosen ADHD/ADD med symptom og fellestrekk bli presentert. Deretter blir særtrekkene satt inn i en pedagogisk ramme med fokus på denne gruppens forutsetning for læring.

2.5 Grunnskoleelever med med ADHD/ADD- diagnose

ADHD eller Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Barkley, 2006) betegnes i dag som en nevrologisk utviklingsforstyrrelse. Av Rønhovde (2004) blir diagnosen definert som en funksjonsforstyrrelse i hjernen. Denne ubalansen er mest sannsynlig forårsaket av en skade i utviklingen, eventuelt annerledes strukturer eller funksjon i hjernens prefrontale områder (Barkley, 2006). Det er knyttet flere årsaksforhold til ADHD/ADD, blant annet arvelighet. Forskning viser en klar genetisk disposisjon til ADHD/ADD (Barkley, 2006; Bryhn, 2004). En del tilfeller skyldes imidlertid en ervervet skade og det er påviset sammenheng mellom ervervet ADHD og mødres eksponering for rusmidler og giftstoffer (ibid.).

Tilstanden kan behandles medikamentelt med sentralstimulerende midler.

Medikamentell behandling av ADHD er i følge Veileder for diagnostikk og utredning (2005) en behandlingsmetode som er godt dokumentert.

Hovedmålsettingen med all behandlingen og tiltak som gis for ADHD/ADD er å redusere kjernesymptomene, hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhetssvikt (Conner, 2006). Medikamentell behandling kan gi bedre funksjonen i hverdagen og forhindre eller redusere utvikling av tilleggsversker (Veileder, 2005).

2.5.1 Kjernesymptomer

Kjernesymptomer på tilstanden er en forstyrrelse av de funksjoner som styrer oppmerksomhet, impulsivitet og konsentrasjon (Veileder, 2005). Kjernesymptomene alene eller i en kombinasjon hos barn og unge er diagnostiske kriterier som i følge Zeiner (2004) er beskrevet i ulike skrifter og bøker fra langt tilbake i historien og

frem til i dag. For øvrig finnes det to undergrupper av ADHD hvor hovedsymptomene er enten oppmerksomhetssvikt (ADD) eller hyperaktivitet/impulsivitet (ADHD/HI) (Zeiner, *ibid.*; Rønhovde, 2004). I denne oppgaven er utvalget av grunnskoleelever avgrenset til ADHD og ADD. Gruppen vil derfor videre i undersøkelsen bli presentert samlet som ADHD/ADD, da de fleste særtrekk og behov i forhold til opplæring er like.

Zeiner (*ibid.*) beskriver symptomene ut fra hvorledes de fortoner seg i hverdagen. Likevel kan sammensetning og utforming av ADHD for en god del som har diagnosen variere ganske mye. Hyperaktivitet er hvor aktivitetsnivået er betydelig over det som er vanlig tatt i betraktning alder og kjønn. Det er en indre uro som viser seg på flere måter. De vanligste beskrivelser av hyperaktivitet er bl.a. at de beveger seg mye hele tiden, greier ikke å sitte stille, urolig med hender og føtter, vrir seg på stolen, er stadig på farten og snakker mye. Impulsivitet kan forklares som ideer og impulser som kommer ut, uten at barnet greier å styre dette. Det kan beskrives som at en handler før en får tenkt seg om, greier ikke å vente, er alltid utålmodig, avbryter, svarer på spørsmål før spørderen er ferdig og hele tiden får nye ideer.

Konsentrasjonsproblemene som følge av oppmerksomhetssvikt gjør at barn med ADHD har betydelige problemer med blant annet å følge med på undervisningen. De blir distraheret av uvesentlige stimuli og greier ikke å organisere oppgaver og aktiviteter. Resultatet av dette er store innlæringsvansker og mangelfull utdanning til tross for at de fleste har gode evner.

I følge Zeiner og Bjercke (2003) bør informasjon om barnets funksjonshemming med særtrekk hos det enkelte være i fokus ved utredning og tiltak. Det danner grunnlag for det viktige første steg til mestring.

Diagnosen stilles etter en klinisk vurdering av atferdssymptomer. Hjerneforskning har gitt oss mange svar på sannsynlige årsaker og vanlige utviklingsforløp (Rønhovde, 2004). Selv om elever med ADHD er like forskjellige som andre barn vil særtrekkene være med å danne grunnlaget for elevens forutsetninger og behov i skolen. En ADHD diagnose kan likevel ikke ses uavhengig av de omgivelsene de er en del av.

Forutsetninger, evner og behov må ses i den sammenhengen de oppstår i, der utvikling skjer i interaksjon med omgivelsene (Zeiner, 2004). Tilstanden medfører utfordringer for de som har diagnosen og miljøet rundt. Funksjonsvanskene kan ikke kureres, men symptomene kan dempes eller kontrolleres (Rønhovde, 2004; Zeiner, 2004). Å se på denne gruppen elever som en samlet gruppe, kan tolkes som lite kunnskap om hvor store forskjeller det synes å være mellom mennesker med ADHD/ADD (Zeiner, 2004). Forskning viser at medikamentell behandling bidrar til å redusere kjernesymptomene, men dette tiltaket alene er sjelden nok. Det er alltid behov for å supplere med pedagogiske tiltak i skolen. Selv om elever med ADHD/ADD er like forskjellige som alle andre, og at en derfor i opplæring må ta individuelle hensyn, viser forskning at kjernesymptomene for diagnosen ADHD/ADD hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsvansker danner grunnlag for noen felles pedagogiske grunnprinsipper. Disse grunnprinsippene er tilretteleggingstiltak er viktige forutsetninger for opplæring av elever med ADHD/ADD.

2.5.2 Særskilte tilretteleggingsbehov

”Årsaken har med biologiske faktorer å gjøre, men hvordan det går har å gjøre med hvordan barnet møter omgivelsen og hvordan omgivelsene møter barnet”

(Eric Taylor i Zeiner 2004, s 54)

I følge UFD (2004) er ikke læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i eleven, og undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang og fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer til denne prosessen gjennom tilrettelegging av undervisningen. I dette avsnittet skal vi belyse elever med ADHD/ADD sine særskilte behov for tilrettelegging (Bjercke, 2004). Tilrettelegging er de tiltak som forteller hvordan skolen skal møte eleven slik at eleven har forutsetning for å mestre opplæringen. Bjercke (2004) belyser viktige grunnprinsipper i opplæring av elever med ADHD/ADD- problematikk. Pedagogisk betyr det å vektlegge en helhetlig forutsigbar undervisning for å kunne legge forholdene til rette for tilegnelse av

kunnskap. Øke motivasjon og mestring gjennom å møte eleven der en er og ikke minst bygge relasjon mellom lærer og elev.

Med utgangspunkt i kjernesymptomene må vi se på forhold som er felles for barn med ADHD/ADD, og samtidig se på de individuelle særtrekk, forutsetninger og behov hos den enkelte for å kunne utarbeide en IOP (Bjercke, 2004; Ervik, Høigaard, Strand, Tvette Vollan, 2004, Rønhovde, 2004).

Helhetlig tilrettelegging

Ut fra kjernesymptomene hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsvansker har elevene med ADHD/ADD et behov for helhetlig tilrettelegging av skoledagen som påvirker hele skoledagen. Konsentrasjonsvanskene gjør det vanskelig å holde på oppmerksomheten over tid.

I følge Barkley (1997) profitterer barn med ADHD/ADD spesielt på struktur og forutsigbarhet. Dette er faktorer for opplæring som bidrar til motivasjon og mestring. Stabilitet og faste rutiner med tydelige rammer i forhold til tid, sted, hvem som skal undervise, aktivitet skaper den nødvendige tryggheten eleven trenger. Det skal være lite rom for impulsive opplegg som kommer uforberedt på eleven. Tydelige rutiner i skoledagen bidrar til å skape nødvendig oversikt og forståelse som gir oppgavene mening (Ervik et al., 2004).

Motivasjon og mestring

Følelsen av motivasjon og mestring kan være mer utfordrende å oppnå for elever med ADHD/ADD, enn andre. Vansker med indre uro, det å være lett avledbar og organiseringsvansker kan gjøre det vanskelig å fullføre oppgaver, som igjen påvirker elevens motivasjon og mestring i skolen. Ervik et al.(2004) fremhever mestring og motivasjon som forutsetninger for god læring. Mestring er et positivt begrep knyttet til egne mestringsmuligheter. Det gjelder å finne dem og bruke dem til rett tid (Gjærum, Grøholt & Sommerchild,1998). Motivasjon skapes hvis vi har lyst, energi og pågangsmot. Det å skape interesse, gi belønning eller finne realistiske målsettinger er faktorer som vanligvis motiverer til handling (Ervik et al., 2004). I følge Barkley

(1998) viser flere undersøkelser at ulike former for premier etter oppnådd prestasjon gir barn med ADHD en stor motivasjonsfaktor.

Ved å ta utgangspunkt ikke i bare elevens vansker, men også sterke sider, kan dette fremme lærelyst hos eleven og bidra til å bryte en ond sirkel knyttet til manglende læring og nederlag (UFD, 2004) Et undervisningsopplegg tilpasset elevens mestringsnivå er grunnleggende for å skape motivasjon for videre læring.

I medisinsk terminologi har en tradisjonelt forholdt seg til patogenese, det vil si hva som gjør oss syke. Den israelske sosiologen Antonovsky (1987) presenterte begrepet salutogenese, det som gjør og holder oss friske. Han definerte salutogenese som læren om hva som gir god helse. Antonovsky (ibid.) kalte grunnholdningen for læren om god helse "sense of coherence", som kan oversettes med "opplevelse av sammenheng" eller begripelighet. Det avgjørende for hvor godt en mestrer tilværelsen baserer seg på vår evne til å se sammenhengen mellom hendelser i livet (Nielsen, 2004). Opplevelse av sammenheng består av tre forventninger: om vi tror situasjonen er logisk og forutsigbar, om vi tror det som kreves i nye situasjoner er overkommelige og om vi tror nye situasjoner er påvirkelige. I en pedagogisk sammenheng kan disse grunnprinsippene uttrykkes som grunnleggende læringsprinsipper i opplæringen av alle elever, og særskilt for elever med ADHD/ADD. Tiltak for å skape begripelighet etableres ved gjentatte forutsigbare erfaringer som styrker troen på kontinuitet. Det at eleven opplever opplæringen som meningsfull og forståelig er også vesentlig for motivasjon og mestring.

Meningsfullhet oppstår gjennom kontakt, respons og tilbakemeldinger fra andre. Når man blir sett og forstått vokser følelsen av egenverd. Det å mestre og håndtere tilværelsen oppleves som følelse av kontroll. Å få mulighet til å påvirke situasjonen med egne initiativ gir følelsen av å være et subjekt og aktør i eget liv. Håndterbarhet utvikles gjennom dialog, anerkjennelse, oppmuntring og positiv respons til elevens handlinger (Nielsen, 2004). I neste avsnitt vil relasjonens betydning blir belyst.

Relasjonens betydning

Betydningen voksne med en trygg og god relasjon til sine elever er en forutsetning for all undervisning. Med kjennskap til salutogenese vil en måtte bruke denne kunnskapen i rollen som lærer. Elever styrkes når lærerens væremåte og handlemåte over tid er forutsigbar, konsistent og innbyr til medvirkning dersom dette er mulig. Læreren kan bidra til å gjøre situasjonen mer forståelig for eleven, rette oppmerksomheten mot ressurser og bidra til at målene tilpasses elevens kapasitet. (Antonovsky, 1987) Når det gjelder overkommelighet, betyr det at elever ikke skal stilles overfor krav de ikke har forutsetninger for å mestre. Det vil kunne hemme motivasjon og dermed elevens læringsutvikling (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2005). Behovet for tilrettelagt og tilpasset opplæring er særskilt for elever med ADHD/ADD, men også en forutsetning for likeverdig opplæring for alle.

Den relasjonelt orienterte spesialpedagogikken ser på vansker i et relasjonelt perspektiv der en ikke kan se på elevens vansker i et vakuum, men må relatere vanskene til samfunnets struktur og mellommenneskelige relasjoner (Emanuelsson, 2001). Denne retningen har bygget seg opp et stort empirisk grunnlag på bakgrunn av sammenhengen mellom samfunnets struktur og individuelle vansker. I utredning av elev må en derfor også se på miljøet og hvordan elev påvirker miljø og hvordan miljø påvirker elev.

Det stilles krav til kompetanse i å håndtere elever med ADHD/ADD. En må kjenne til diagnosen, symptomer og særtrekk for å kunne tilrettelegge en adekvat undervisning. Ved bruk av assistenter som del av tiltakene i skolen blir det derfor viktig med veiledning og oppfølging av pedagog som er ansvarlig for opplæringen

Elever med ADHD/ADD har ofte tilleggsvansker som lese- og skrivevansker, motoriske vansker og atferdsvansker som er med å danne grunnlag for rett til spesialundervisning (Ervik et al., 2004). Uavhengig av hvilken fagvanske vil behov for tilpasning og tilrettelegging påvirke mål og innhold i all undervisning. I følge Bjercke (2004) og Rønhovde (2004) trenger elever med ADHD/ADD vektlegging av mer omfattende tilpasset undervisningen, og opplæring med dette fokus vil derfor

være av avgjørende betydning. I følge Håstein og Werner (2003) har kvaliteten på og graden av tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen avgjørende betydning for hvor mange og hvem som får spesialundervisning. Med utgangspunkt i grunnskoleelever med ADHD/ADD blir derfor undervisningen, hvilke metoder, hvordan læreren tilrettelegger vektlagt i analysen av dokumentene.

3. Metodedel

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metodisk tilnærming, datainnsamling og analyseprosessen. Det blir vist til vitenskapsteoretisk forankring og tilnærming for valg av metode, som er brukt for å finne svar på problemstilling. Forhold angående datainnsamlingen, analysearbeidet blir drøftet og prosjektets validitet, reliabilitet og etiske dilemmaer som sikrer kvalitative forhold blir gjort rede for.

3.1 Forskningsmessig tilnærming

En metode er et verktøy som skal beskrive framgangsmåten en benytter for å finne svar på problemstillingen. Dalen (2004) beskriver metode som et sammenhengende sett av regler for innsamling, bearbeiding og tolking av data. Innenfor kvalitativ forskning vil et overordnet mål være å få en økt forståelse snarere enn å finne forklaringer med absolutte og generaliserte sannheter. Den kvalitative metoden går mer i dybden enn i bredden hvor en vektlegger systematiske fremgangsmåter i søk etter en indre mening og helhetlig forståelse (Befring, 2007). Gjennom bearbeiding, analyse og tolking av dokumentene vil det være min forståelse og tolkning som står i sentrum ettersom det som skal forklares ikke kan uttrykkes i tall eller ulike mengde (Holme & Solvang 1996). Med utgangspunkt i problemstilling: ***Hvordan blir sakkyndig vurdering vektlagt i utarbeidelsen av individuell opplæringsplan?*** velges en kvalitativ tilnærming.

I følge Grønmo (2002) er dokument data uttrykket i tekst som har kvalitative egenskaper. Data som er gjort gjenstand for forskning er sakkyndig vurderinger, vedtak og IOP fra fem grunnskoleelever med ADHD/ADD.

En kvalitativ tilnærming vil være avhengig av den subjektive tolkningen til forskeren (de Vaus, 2004). En kvalitativ tilnærming kan derfor kritiseres for å mangle generaliserbarheten til en kvantitativ tilnæringsmetode som er den andre hovedmetoden inne forskning. Å gå i bredden med å nytte flere sammenlignbare dokument for å finne kvantitative fellestrekk mellom sakkyndig vurdering og IOP

kunne vært en tilnæringsmåte, men ønsket om å gå i dybden på færre dokument for subjektivt å tolke og søke en mer helhetlig forståelse gjorde en kvalitativ metode mer egnet.

Arbeidet med å utforme en problemstilling som er presis nok definert, regnes av mange å være det vanskeligste i en forskningsprosess (Thagaard, 2003). Jeg valgte derfor å avgrense problemstillingen til å gjelde grunnskoleelever med ADHD/ADD. Det gjør det enklere å kategorisere og sammenligne dokumentene, samtidig som en avgrenser innfallsvinklene/tilnærmingen til problemstillingen ved å ta grunnskoleelever med ADHD/ADD sitt perspektiv i forhold til utredning og tiltak.

En kvalitativ tilnærming gir muligheter til å velge ut eksempler fra funnene (Fuglseth, 2006). Denne tilnærmingen tillater også at mangfoldet som kommer til syne i dokumentene blir belyst ved at egenskaper og karakteristiske trekk blir beskrevet og fortolket (Fuglseth, 2006; Repstad, 2007).

Jeg skal forsøke å finne mening bak utsagnene i sakkyndig vurdering, vedtak og IOP. Hensikten med undersøkelsen er å få større innsikt og forståelse av hvordan sakkyndig vurdering blir vektlagt i IOP for aktuelle elever, og om det kunne foreligge noe mønster av karakteristiske trekk som utpekte seg i materialet.

Det som kjennetegner kvalitativ forskning er innlevelse, systematikk, fleksibilitet og åpenhet(Thagaard, 2003; Repstad, 2007). Forskerens evne til innlevelse er avgjørende for å oppnå forståelse for det som er gjenstand for forskning. Innsikt har sammenheng med den systematiske tilnærmingen til forskningsarbeidet som må prege hele prosessen. Forskeren operasjonaliserer dette ved å reflektere over alle valg som tas i forskningsprosessen for å sikre en helhetlig forståelse (Thagaard, 2003). Kravet til innlevelse og systematikk tilstrebes høyt gjennom hele prosjektet. Det har bidratt til flere forandringer og justeringer gjennom prosessen med analyse og tolkningsarbeidet når nye mønstre har kommet til syne i materialet.

I startfasen av prosjektet var det nødvendig å få en oversikt over de ulike komponentene som utgjør teorigrunnlaget. Dette gjelder sakkyndig vurdering og IOP med vedtaksfasen som et viktig bindeledd mellom disse dokumentene. I tillegg dannet diagnosen ADHD/ADD med symptomer en essensiell komponent for teorigrunnlaget. Videre bestod prosessen hovedsakelig i å studere mer grundig områder som ble vurdert som sentrale for forskningen. Tilsvarende var det først nødvendig å få en viss oversikt over metodedelen for senere å komme tilbake til mer detaljstudier av teori som ble vurdert å ha relevans for oppgaven. Dermed blir forskningsprosessen en kontinuerlig rundans mellom teori, metode og data (Thagaard, 2003).

3.2 Hermeneutisk tenkning og metode

Den hermeneutiske innfallsvinkelen omfatter tolkninger av ulike menneskeskapte ytringer, deriblant tekster. Det er en systematisk framgangsmåte i søken etter indre mening og helhetlig forståelse (Befring, 2007). Fortolkninger innebærer klargjøring av meninger og tolking av innholdet inn i forskerens sammenheng (Gilje & Grimen, 2005). Meningsfulle fenomener blir fortolket for å kunne forstås, og ens egen forståelseshorisont og forforståelse ligger til grunn for forsknings- og fortolkningsarbeid (Fuglseth, 2006; Gilje & Grimen, 2005).

Den hermeneutiske innfallsvinkelen i denne undersøkelsen er tolkning av tekstene i de menneskeskapte dokumentene sakkyndige vurderinger, vedtak og IOP. Tekstene er i følge Sivesind (2002) representasjoner av opphavsmenneskets forståelse. Det er nødvendig for forskeren å fortolke tekstene for å finne en mening bak utsagnene. Dokumentene i undersøkelsen er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til. I følge Gilje og Grimen (2005) må tekster utsettes for fortolkninger fordi ulike motiver ligger til grunn for utarbeidelsen av tekstene. I følge Repstad (2007) behøver ikke intensjon og funksjon i det som står skrevet i dokumentene være identiske. Med andre ord kan forfatteren ha ment noe med en tekst, som blir tolket som noe annet av brukeren.

I den tradisjonelle hermeneutikken var objektivitet sentralt for vitenskapelig forståelse og egen subjektive forståelse ville hindre søken etter objektivitet. Egen forståelseshorisont ville være opphavet til falske forestillinger som kunne virke blokkerende i søken etter objektivitet. Selv om objektivitet skal etterstrebes vil vår egen forståelse alltid prege tolkningen (Fuglseth, 2006). PP-tjenesten sine sakkyndig vurderinger er utgangspunktet for analysearbeidet. Som ansatt i PP-tjenesten hvor dokumentene er hentet fra, var hensikten å få økt forståelse av akkurat disse sakkyndige vurderingene sin betydning i utvikling av IOP. I følge Befring (2007) er det nettopp denne forståelseshorisonten og egne for- dommer 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, *ibid.*). Likevel er det viktig å være klar over sin egen dobbeltrolle som ansatt i PP-tjenesten og samtidig være i forskerrollen.

Innenfor hermeneutikken er spørsmålet om forskeren kan utvise såkalt korrekt forståelse. I følge dobbelthermeneutikken blir fortolkninger begrunnet ved at forskeren viser til andres fortolkninger. Ved kvalitativ tilnærming i forskning vil språket selv vanskeliggjøre objektivitet. Forfatterens språk- og ordvalg, begreper, erfaringer og forforståelse, innsikt og forestillinger, er utgangspunkt for forfatterens egen forforståelse og forståelseshorisont må da tolkes for å forstås (Alvesson & Skoldberg 2006, Gilje & Grimen 2005). Dette tolkningsperspektivet viser et vesentlig premiss for hermeneutikken, at observerte "fakta" ikke gir absolutte og objektive uttrykk for fenomen (Gilje & Grimen, 2005). I dette forskningsprosjektet vil sakkyndige vurderinger, vedtak og IOP kunne bygge på utredninger som har blitt fortolket av flere personer. I mange tilfeller har instansene igjen brukt andres utredninger som sitt grunnlagsmateriell, noe som er eksempel på dobbelthermeneutikk.

Kvalitativ forskning er opptatt av å beskrive "helheter" og ikke bare isolerte "variabler". Helhetsanalyser kan for øvrig like gjerne være misvisende som treffende.

En må derfor hele veien gå tilbake til sitt empiriske materiell og sjekke relevans for nye helhetstemaer.

Språk og begrep blir beskrevet som brillene den enkelte ser verden gjennom, og at ulike forståelseshorisonter fører til at ulike forskere har ulike syn på samme sak. Både den uttalte og den tause kunnskapen er omfattet av denne forståelsen. Fortolkning basert på forskerens eget skjønn, erfaring og dømmekraft forblir mer eller mindre sannsynlig, og det som avgjør fortolkningens troverdighet er hvordan de begrunnes (Gilje & Grimen, 2005). I denne oppgaven ses ”brillene” gjennom vektleggingen av sakkyndig vurdering i IOP hos grunnskoleelever med ADHD/ADD, og det gjøres valg hvordan dataene skal systematiseres og tolkes.

Resultatene i en forskning kan ha sammenheng med hvilken metode som er valgt og være avhengig av hvilke forskningsspørsmål som er stilt. Den metodiske tilnærmingen må derfor være gjennomtenkt og valgt ut for best mulig å gi svar på problemstillingen (Repstad, 2007). I dette forskningsprosjektet er fem sakkyndige vurderinger, fem enkeltvedtak og fem IOPer dokumenter, fra fem grunnskoleelever, gjort til gjenstand for analyse og forskning med hensikt å gi svar på problemstillingen om vektlegging av sakkyndig vurdering i IOP.

3.3 Dokumentanalyse

Analyse av dokumenter har lang tradisjon i kvalitativ forskning og er benyttet både innen teologi og sosiologi (Thagaard, 2003). Dokumenter er derfor ikke bare en forskningskilde for historikere. Studie av dokument har fellesstrekk og følger samme bearbeiding og tolkningsprosess som data fra intervju og observasjon ved at forskeren her også forholder seg til tekstlig material. Men dokumentanalysen skiller seg ut fra data som forskeren har samlet inn, ved å være skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dokumentene til. I en dokumentanalyse er utvalgte tekster gitt status som data for undersøkelsen og forskeren har ingen innvirkning på utforming av teksten (Repstad, 2007; Thagaard, 2003). Analyse av dokument krever at forskeren tolker kilden for å forstå den, og det er forskerens forforståelse som danner grunnlag

for tolkningen (Thaagaard, 2003; Gilje & Grimen, 2005; Kjeldstadli, 2005; Repstad, 2007).

Sakkyndig vurdering, vedtak og IOP er rettslige dokument og derfor viktige utgangspunkt for kvaliteten av den spesialpedagogisk oppfølgingen til eleven. Dokumentene i undersøkelsen er såkalte lukkede dokumenter, det vil si ikke publiserte dokumenter som det måtte søkes tillatelse å bruke (Thagaard, 2003).

3.4 Innsamling av data

Redegjørelse for arbeidet som ble utført før innsamlingen av data kunne gjennomføres blir presentert først. Deretter grunngis datainnsamlingen, utvalget og hvordan dataene er anonymisert og lagret.

3.4.1 Forarbeidet før datainnsamlingen

Før datainnsamlingen kunne starte, var det nødvendig med tillatelse fra ulike instanser. Det ble derfor opprettet kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenester (NSD), og samtaler med leder i gjeldende kommunale PP-tjeneste. Behandling av personopplysninger i forskning krever at forskeren overholder meldeplikten til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenester (NSD). NSD fungerer som personvernombud for blant annet forskning og studentprosjekter i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 2006). Det var nødvendig å oversende informasjon om prosjektet til NSD før forskningen kunne gjennomføres. Informasjonsskriv og samtykke ble sendt NSD for godkjenning (Vedlegg 1). Informasjonsskrivet sikret et informert samtykke fra foresatte til elevene, som indirekte ble gjort til gjenstand for undersøkelsen. Personvernombudet måtte gi sin tilråding (Vedlegg, 2) før informasjonen kunne sendes PPT kontoret, som igjen videresendte brevene til foreldrene til de aktuelle elevene . Selve datainnsamlingen kunne først begynne etter at foreldrene hadde returnert skriftlig samtykke (NESH, 2006).

I følge NESH (2006) skal samfunnsinteresser medføre at forskere kan få tilgang til offentlige arkiver, og offentlige organer bør stille seg til disposisjon for forskning om sin virksomhet. Allerede før arbeidet med prosjektbeskrivelsen ble det avklart med personalet på PPT kontoret om deltakelse i forskningsprosjektet. Det ble også undersøkt om elevgrunnlaget var stort nok til å gjennomføre undersøkelsen. I denne prosessen ble derfor utvalget utvidet fra å gjelde grunnskoleelever med ADHD til også å gjelde grunnskoleelever med ADD. Utvalget er alle gutter, fire grunnskoleelever med diagnosen ADHD og en grunnskoleelev med diagnosen ADD.

3.4.2 Innsamlingen av data

PP- leder tok først telefonkontakt med kandidater som fylte kriteriene til min undersøkelse. Deretter sendte PP-tjenesten informasjonsskriv med samtykke til aktuelle kandidater, som returnerte samtykke slik at dokumentene sakkyndig vurdering og IOP kunne bli gjort til gjenstand for forskning.

Etter at fem samtykker var returnert ble de siste sakkyndig vurderinger og IOP som var utarbeidet kopiert. Tilgang til mappene og identifisering i samtykkene gjorde at forsker ble informert om hvilke kandidater som var med i prosjektet.

Alle dokumenter ble behandlet konfidensielt og alle opplysninger i masteroppgaven ble anonymisert. Verken elevene, familiene deres, bosted, skoletilhørighet eller utredere vil kunne identifiseres. Ingen dokument har derfor fått egen kode. De omtales som f. eks. ”en sakkyndig vurdering”, ”to IOPer” og lignende.

3.4.3 Utvalg

Utvalgte dokumenter i undersøkelsen er fem sakkyndig vurderinger (se mal, vedlegg 4) med en egen utredningsdel og egen tilrådsdel som hver enkelt er på til sammen fire til syv sider. Vedtakene (se mal, vedlegg 5) er på to sider og IOPene (se mal, vedlegg 6) på fra fem til syv sider. Til sammen ble 15 dokument analysert. For å gjøre det enklere å systematisere ble avgrensingsprosessen begrenset til å gjelde grunnskoleelever med ADHD.

PP- leder gjorde et utvalg av fem elever i grunnskolen 1-7 kl. etter overnevnte kriterier. Forsker ble informert om utvalget først etter tilbakesendt samtykkeerklæring.

Ut i undersøkelsen trengte jeg også å nytte vedtaksdokumentene for utvalgte elever for å få et bredere bilde av problemstillingen. NSD ga godkjenning etter samtykke fra foresatte (Vedlegg 3).

Utover at basis for dokumentanalyse i prinsippet skal være tilgjengelig og relevant informasjon, hevder Leifsrud og Hvinden (2002) at holdbar tolkning krever at dataene er rike nok. Det at undersøkelsen er avgrenset til fem elever og 15 dokumenter som skal ses i forhold til hverandre kan vurderes som tynt grunnlag. Det at utvalget kun representerer en kommune er gjort med tanke på økt refleksjon rundt denne kommunens vektlegging av sakkyndig vurdering, vedtak og IOP. Ved å velge dokument fra en kommune bidro det også til en forenkling i forhold til systematisering, analysing og tolking av resultat. I en kvalitativ tilnærming kan man velge å gå i dybden på få dokument. Det ble min utfordring å finne rik nok informasjon ut fra få dokument til å kunne svare på problemstillingen.

3.4.4 Lagring av data

Det er tilstrebet en forsvarlig lagring av data i tråd med NESH (2006) sine krav. Dokumentene som er brukt i undersøkelsen har blitt oppbevart på en forsvarlig måte og kun vært tilgjengelig for forsker. Etter endt undersøkelse er kopiene som er brukt i undersøkelsen makulert. Rådataene som her vil si fullstendige sakkyndige vurderinger, vedtak og IOPer inneholdt både relevant og irrelevante opplysninger for undersøkelsen. Relevant informasjon ble trukket ut av tekstene og gjort til gjenstand for videre forskning. Disse nye dataene ble anonymisert og lagret elektronisk.

3.5 Analyse av data

Denne analyseprosessen omfatter ordning av data som gjør det mulig å få frem mønstre slik at dataene blir lettere tilgjengelig for tolkning. Prosessen omfatter også

tolkning som er en begrunnet vurdering av datamaterialet sett i forhold til problemstilling. Ved tolkning vil det som er gjenstand for tolkning i følge Repstad (2007) bli satt inn i en større sammenheng. Når dokumentene bruker tilnærmet samme begrep og uttrykk er det enklere å vurdere sammenhengen, enn når det står i sakkyndig vurdering ” Skårer aldersadekvat på WISC” og IOP skriver ”...kan og vet mye...”. Likevel må en analyse tolke ulike begrep inn i kategorier for å skape en sammenheng i forhold til problemstillingen. Derfor blir eks. ” motorisk sterk”, ”liker praktisk arbeid” i sakkyndig vurdering tolket å samsvare med. ”..liker godt formingsaktiviteter...”, ”..liker å bygge med lego..” i IOP. I følge Thagaard (2003) vil analyse og tolkning være aktiviteter som er tilstede gjennom hele forskningsprosessen. Analyse- og tolkningsarbeidet er så tett sammenvevd at det ikke kan skilles fra hverandre, noe som begrunnes med at arbeidet med å ordne dataene også innebærer fortolkninger (ibid.) Målet med analyse og tolkning av data er å belyse hvordan sakkyndig vurdering er vektlagt i individuell opplæringsplan. I denne undersøkelsen vil en finne essensielle temaer i sakkyndig vurdering og søke temaene igjen i IOP i lys av problemstilling.

Informasjonen er begrenset kun til dokumentene og forsker må tolke ulike menneskeskapt ytringer som her er de utvalgte dokumentene. I følge Befring (2007) er forskning en systematisk framgangsmåte i søken etter indre mening og helhetlig forståelse av dokumentene. Bruk av andre begrep krever at begrepene fortolkes for å kunne forstås, noe som innebærer klargjøring av meninger og tolking av innholdet inn i forskers sammenheng (Gilje & Grimen, 2005). En forskers egen forståelseshorisont og forforståelse ligger dermed til grunn for forsknings- og fortolkningsarbeid (Fuglseth, 2006; Gilje & Grimen, 2005). Det betyr at det kan ligge andre tolkninger til grunn for begrepene brukt i utvalgte dokument.

På grunnlag av at IOP skal bygge på sakkyndig vurdering og vedtak har jeg forventning om sammenheng mellom form og innhold i dokumentene. Undersøkelsen vil vektlegge og belyse hvor og hvordan denne sammenhengen kommer til uttrykk. Form på dokumentene er en av mange likhetstrekk mellom sakkyndig vurdering og IOP, f.eks. har begge dokumentene en utrednings- og en tiltaksdel. Ut fra disse

likhetstrekkene tematiseres og systematiseres beskrivelsene inn i kategorier. Analysen vil fokusere på å finne relevante sammenhenger i innholdet på sakkyndig vurdering og IOP. Innenfor felleskategoriene blir sakkyndig vurdering og IOP sett i forhold til hverandre. Videre blir det analyse som tolkes og systematiseres på nytt i nye kategorier. Tolkningen kommer til uttrykk som resultat av analysen ut fra fellestrekk og sterke spor, og kontraster og svake spor. Resultatene gir meg en forståelse som utvikles i brytningen av empiri og teori (Dalen, 2004).

Forskning innebærer å gjøre seg kjent med tidligere ukjente forhold, og det er først etter at forskeren har begynt å sette seg inn i materialet at *noe* avdekkes. Det betyr at vi ser noe vi ikke forstår i sammenheng med noe er delvis kjent. Da løftes forståelsen opp til en ny forståelse. En går fra et deskriptivt nivå med kun beskrivende uttalelser av materialet til et analytisk nivå og over på forskerens forståelse, et mer tolkende nivå (Kvale, 1997). Arbeidet veksler derfor mellom studier av metodelitteratur, klargjøring av teorigrunnet, analyse og fortolkning av data.

Et viktig moment for å sikre at resultatene er i samsvar mellom helheten og delene i teksten er det holistiske kriteriet. I følge Alvesson og Skoldberg (2006) må analyse av detaljene forankres i helhetsforståelsen, og helhetsforståelsen må sikre ivaretagelsen av hvordan delene kan forstås. I forsøk på å etterstrebe dette kriteriet har utvalgt tekst blitt sett i forhold til både rådata og komprimerte tekster. Både omarbeidede tekster og det originale datamaterialet er blitt fortolket. I denne oppgaven er utvalgte fortolkede tekster gitt status som data for undersøkelsen.

Tekst har blitt analysert både ut i fra et mer detaljperspektiv, men også et helhetsperspektiv hvor det er forsøkt å finne sammenhenger mellom delene og helheten.

Både Thagaard (2003), Kjeldstadli (2005) og Repstad (2007) snakker om teksttolkning som en treleddet prosess. Det gjelder for det første å avdekke språklige meningen i teksten, deretter budskapet i teksten, for til slutt å omforme teksten slik at den etter fortolkning blir gjengitt med forskerens egne ord.

I den første fasen i undersøkelsen ble det benyttet innledende forskningsspørsmål med en delvis tematisert tilnærming for å belyse problemstillingen. Denne delen av prosessen representerer den beskrivende fasen, og datamatriksen synliggjorde at det i datamaterialet var mange sammenfall, forskjeller og kontraster. Bakgrunnen for denne inndelingen var egen forforståelse som blant annet Thagaard (2003) og Repstad (2007) ser på som en forutsetning for tolkningsarbeidet. Tema med bakgrunn i problemstillingen ble formulert og det ble utarbeidet flere manuelle datamatiser. Data fra Elev 1 til 5 ble kategorisert i aktuelle tema som kunne avspeile vektlegging av sakkyndig vurdering i IOP. Tekstbiter fra dataene ble skrevet inn i matrisen for å forenkle og lettere gi en oversikt og visuelt bilde av funnene og materialet.

I den andre fasen ga meningsfortetningen en dypere innsikt utviklet på grunnlag av fortolkning av data. Etter hvert som arbeidet med teksten utvikler seg kan mening bli identifisert og ordnet i kategorier. I denne tolkende fasen, ble dypere innsikt utviklet på grunnlag av tolkning av data. Her kom det nye muligheter til syne i materialet (Thagaard, 2003; Repstad, 2007). I denne fasen ble det forsøkt å ordne dataene i nye samlede betegnelser. Materialet ble omkodet og nye kodeord ble valgt som referanser til kategoriene som temaene omfattet. I følge Thagaard (2003) er kodeord et uttrykk for den forståelsen som er utviklet på grunnlag av fortolkningen. Kategorisering i forhold til blant annet leting etter nøkkelord, hyppighet, lading av ord, formulering av ord og uttrykk og tomrom i tekst som vil si forventet innhold som ikke er til stede. Ord og uttrykk som gikk igjen i teksten ble brukt som utgangspunkt for kategorier. Det ble brukt sekkebegreper eller dekkbegrep som kan romme ulike funksjoner eller aktiviteter er omtalt hos Repstad (2007). "Tilrettelegging" i drøftingsdelen er eksempel på et slikt sekkebegrep.

Det tredje leddet i fortolkningsprosessen er dialogen mellom forskeren og teksten i følge Thagaard (2003) og Repstad (2007) et uttrykk for den hermeneutiske spiral, prosessen der forståelsen blir utviklet. Innsikt vil bli utviklet ved en gjensidig påvirkning mellom forskeren og teksten. Ved dataanalyse vil forskeren hele tiden bevege seg mellom helheten og delene i teksten og mellom egen forforståelse og

teksten. Det er først når fortolkningen blir sammenkoblet med samfunnsvitenskapelig innsikt i form av teori at arbeidet kan karakteriseres som vitenskap (Repstad, 2007).

Fortolkningen ble i analysearbeidet vurdert i forhold til teori som det tidligere er gjort rede for i oppgaven. I tillegg var det under analyse- og tolkningsarbeidet nødvendig å veksle mellom det å forholde seg til datamатrisene, de komprimerte sakkyndig vurderingene, vedtakene og IOPene og rådataene, de fullstendige original dokumentene.

I etterkant av analyse – og tolkningsarbeidet ble resultatene presentert i form av egne ord i henhold til tredje fase i teksttolkningsprosessen. Horisontsammensmelting mellom tekst og egen forståelseshorisont er nødvendig for at forskeren skal oppnå ny innsikt og forståelse av hva teksten uttrykker (Fuglseth, 2006)

3.5.1 Validitet

Innenfor all vitenskap er det et mål å bevise at man leverer et produkt som er til å stole på. Begrepene validitet, reliabilitet og generalisering har sitt utgangspunkt i forskningsdata som kan kvantifiseres. Det er derfor en diskusjon om begrepene kan og bør benyttes også i kvalitativ forskning.

Med en kvalitativ tilnærming vil forskningen i utgangspunktet ikke være generaliserbar, og data kan ikke validitets – eller reliabilitetssjekkes ved hjelp av statistiske metoder.

I moderne samfunnsvitenskap har begrepene validitet, reliabilitet og generalisering i følge Kvale (1997) fått en posisjon som vitenskapens treenighet. Innenfor samfunnsvitenskapen blir kvaliteten på forskningen diskutert i lys av denne treenigheten. Validitet eller gyldighet referer til her sannheten i det som blir forsket på. Kvale (ibid.) understreker hvor viktig det er å spørre seg gjennom hele prosessen om dokumentanalysen måler det en søker å måle. Thagaard (2003) har byttet ut validitet med troverdighet. Troverdighet vil si at den kritiske leseren skal bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Hun sier at

forskeren må argumentere for troverdighet ved å redegjøre for den betydning det kan ha at forskeren er sitt eget forskningsinstrument.

Selv om man fokuserer på få data og et subjektivt uttrykk i en kvalitativ metode, kan måleinstrumentet man bruker kvalitetssikres. En kvalitativ metode kan ikke validitetsteste med ulike beregninger, men Kvale (1997) argumenterer for å heller rekonstruere begrepene validitet, reliabilitet og generalisering slik at de blir relevante for kvalitativ forskning. Validitet defineres i en kvalitativ metode ved å peke på forskerens valg og handlinger i prosessen. Validering er avhengig av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig kan sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk (Kvale, 1997). Maxwell (1992) hevder at validitet i kvalitativ forskning handler om redegjørelse og den innsikt som forskeren kommer frem til må argumenteres for logisk. Forskeren må kunne forklare og forsvare hvordan en har kommet frem til resultatene gjennom å vise til de valgene som er foretatt. Validering er derfor en kvalitetssikring som består av å nøye vurdere alle ledd i prosessen, fra utføring til gjennomføring og tolkning, fra innledning til avslutning av undersøkelsen. Dokumentanalyse er valgt for å kunne svare på problemstillingen.

Noe går tapt når en må avgrense og kun velger å benytte seg av skriftelige kilder der en verken har sett eller hørt fortelleren til dokumentene. Det avgrenser også muligheten for en mer helhetlig forståelse av informantens intensjoner. Ved dokumentanalyse er forskeren kun avhengig av egen tolkning av dokumentene. I et intervju kan en eks. stille oppfølgende spørsmål, for å sikre en størst mulig grad av felles forståelse av budskapet. Det innebærer refleksjon over konteksten for innsamlingen av data og hvordan relasjonen til informanten; her skole og PPT kan påvirke/influere forskningsprosessen.

3.5.2 Reliabilitet

Mens validitet er knyttet til framgangsmåten i undersøkelsen er reliabilitet knyttet til om undersøkelsen er pålitelig eller bekreftbar. Begrepet reliabilitet stammer opprinnelig fra kvantitativ forskning. I følge Repstad (2007) bør de tradisjonelle

begrepene validitet og reliabilitet beholdes, men at begrepene må tilpasses den kvalitative tilnærmingen i forskningen. Konkretisering av ”høy reliabilitet” er ”...at den er høy når ulike observatører gjør de samme registreringer når de undersøker det samme fenomenet” (Repstad, 2007 s.135), noe som samsvarer med Pihl (2005) sin forståelse av objektivitet. Det betyr at en må kunne følge alle faser i forskningsprosessen og det skal være mulig for leseren å granske både forutsetningene og slutningene. Forskningsprosessen skal kunne rekonstrueres og intersubjektivitet er et viktig kvalitetskriterium på den måten at resultatene skal kunne etterprøves av andre (Fog, 2002).

Jeg prøver i denne undersøkelsen å sikre validitet og reliabilitet gjennom å være nøyaktig på henvisninger og inskripsjon av sitater, samt at det er mulig å granske forutsetningene og slutningene slik at resultatet kan etterprøves. Når en forsker på deler av en helhet, som denne undersøkelsen er et eksempel på, kan det representere en utfordring for pålitelighet fordi data blir tatt ut av sin helhet. Det er gjort et utvalg ut fra en større helhetlig prosessorientert arbeidsmodell i arbeid med å utvikle et godt opplæringstilbud for elever med særskilte behov (fig.1, s.19). Utvalget på 15 dokument er forutsetningene en tolker resultatene og slutningene ut fra, og ingenting annet.

3.5.3 Ethiske hensyn og egen forskerrolle

Et prinsipp for ethvert forskningsprosjekt er i følge NESH (2006) at forskeren må ha deltakernes samtykke og at alle opplysninger blir behandlet konfidensielt. I følge Befring (2007) må tre etiske regler ivaretas når det forskes på mennesker: informert samtykke, konfidensialitet og vurdering av konsekvenser.

Informert skriftlig samtykke er gitt av utvalgte elever sine foresatte. Med bakgrunn i disse etiske reglene ble derfor den videre forskningsprosessen ivaretatt i forhold til nødvendig personvern og anonymisering av elevene, lærerne, skoleadministrasjonen og saksbehandlerne i PP-tjenesten. Det er kun leder på PP-tjenesten, foresatte og forsker som er informert om utvalget. Det har vært viktig å sørge for at berørte personer ikke blir utsatt for belastninger og det er derfor lagt vekt på å sikre deres

anonymitet. Hensynet til anonymitet har medført noen dilemmaer ved utvelgelsen av sitater som belyser funnene i datamaterialet.

Det at forskeren sammenligner dokumentene og setter svarene inn i temaer kan oppleves av informantene som en misforstått tolkning av deres utarbeidede dokument. Skriftlig uttrykk blir i undersøkelsen, satt inn i en ny sammenheng, definert av forskeren. Det er i dette arbeidet viktig å bevare anonymitet og integritet. Tematiserte analyser har her en rekke fordeler. Når beskrivelser fra informantene ikke presenteres som helhet, er det vanskelig for den enkelte informant å bli gjenkjent av andre (Thagaard, 2003).

Dokumentene er blitt oppbevart og behandlet på en ansvarlig måte og vil bli makulert når de ikke lenger har noen funksjon (NESH, 2006).

I forhold til egen forskerrolle blir det i NESH publikasjoner (2006) lagt vekt på krav til forskeren som omfatter alle faser i forskerprosessen. Det stilles krav til forskerens valg av problemstillinger, metoder og analytiske perspektiver for at forskning i minst mulig grad skal preges av forutinntatte oppfatninger og ubevisste vurderinger. I forskningsprosessen er det viktig at forskeren har et utenfraperspektiv på det som skal undersøkes og studeres. Mange oppfatninger er fundert på taus kunnskap det ikke er satt ord på eller som det er vanskelig å uttrykke. Det kan dermed være fare for at forskeren utøver manglende årvåkenhet i sin forskning. Dette kan skyldes den inneforståtte kunnskapen og det som er gjenstand for forskning kan bli tatt for gitt (Befring, 2007; Gilje & Grimen, 2005; NESH, 2006). Som ansatt i PPT kan det således gjøre egen forskerrolle noe problematisk. Det er lett for meg å sette meg inn i sakkyndighetsarbeidet og ta dette perspektiv. Forforståelsen regnes likevel som et viktig grunnlag for tolkning, men betinger refleksjon og åpenhet hos forskere (Thagaard, 2003). Det har derfor vært viktig å forsøke å ha denne åpne og reflekterte holdningen til hvordan forskerrollen kan utføres. En må etterstrebe det å opptre som en nøytral forsker. Det stilles krav til forskerens redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarhet (NESH, 2006). Forskeren må gjøre rede for egne holdninger som kan påvirke forskningsprosessen fra valg av tema til valg som blir gjort i forbindelse med

analysearbeidet. Dette er utfordringer særlig knyttet til fleksibelt forskningsopplegg (NESH, 2006; Thagaard, 2003). I følge Repstad (2007) kan det når en forsker tar ulike valg i de ulike fasene i forskningsprosessen være fare for fordreining og ensidighet. Dette gjelder ved valg av det en anser som relevant teori, hvordan en leser og analyserer datamaterialet, velger ut sitater og tolker dataene. Ved lesing og analyse av datamaterialet vil språket og begrepene fungere som brillene forskeren bruker ved tolkning av materialet (Gilje & Grimen, 2005). I dette lyset blir det viktig å vurdere konsekvensene for det videre samarbeidet med foresatte, PP-tjenesten og skole ved å være bevisst fordreining og ensidighet i tolkningsarbeidet og etterstrebe nøytralitet.

Med utgangspunkt i at denne undersøkelsen preges av egen erfaring kan utforming av problemstilling kan ha påvirket utvalg, tema, perspektiv og tolkning av resultat. Det er etterstrebet en bevissthet om egne holdninger og objektivitet i analyse av resultat. Den underbyggende dokumentasjonen i presentasjon av resultat skal kunne etterprøves.

Når en velger dokumentanalyse som eneste forskningsmetode har ikke forskeren mulighet til å ha kontakt med informanter eller andre hva forskningen angår. Det vil derfor være forskeren alene som må foreta tolkning av materialet i en dialog mellom teksten og en selv (Repstad, 2007; Thagaard, 2003). Det medfører en del etiske dilemmaer i forhold til forskerens fortolkninger, vurderinger og konklusjoner. De kan oppleves provoserende og vanskelige å gjenkjenne for forfatterne av dokumentene og andre berørte. I følge Thagaard (2003) påhviler det forskeren et stort etisk ansvar i forhold til disse dilemmaene.

I forskningsprosjektet er det etterstrevet refleksjon i forhold til de valg som er gjort, og jeg har vært særskilt oppmerksom på faren for å fordreie innholdet i datamaterialet.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Resultatene i dokumentene presenteres som en redegjørelse av beskrivelser som kan belyse problemstillingen. Resultatene presenteres med vekt på likheter, variasjoner og kontraster innad i datamaterialet som belyses i forhold til forskning og teori fra oppgavens teoretiske del.

Fire kategorier fremstår som sentrale i forhold til undersøkelsens problemstilling:

- Presentasjon av utvalgte rammefaktorer med fokus på vedtakets betydning for hvordan sakkyndig vurdering er vektlagt i IOP.
- Utredningens betydning for hvordan sakkyndig vurdering er vektlagt i IOP.
- Tiltakene med vektlegging på mål og innhold i sakkyndig vurdering og IOP.
- Vektlegging av sakkyndig vurdering sin utredningsdel sett i forhold til tiltaksdelene i IOP.

Resultatene i delene blir analysert og drøftet for å kunne besvare problemstillingen:

Hvordan blir sakkyndig vurdering vektlagt i utarbeidelsen av IOP?

Analysen viser variasjoner i datamaterialet. Det er funnet både fellestrekk og ulikheter i hvordan sakkyndig vurdering er vektlagt i utarbeidelsen av IOP, for grunnskoleelever med ADHD/ADD. Funnene blir bl.a. nyansert og presentert gjennom bruk av begrepene sterke, variende og svake spor for å synliggjøre vektleggingen av sakkyndig vurdering i IOP.

4.1 Rammefaktorer for utarbeidelse av IOP

Med utgangspunkt i en større helhet med ulike aktivitetsfaser i arbeidet mot et godt opplæringstilbud for elever med særskilte behov, er denne undersøkelsen avgrenset til å gjelde dokumentene sakkyndig vurdering, vedtak og IOP.

Vedtaksfasen er leddet mellom sakkyndig vurdering og IOP. Den sakkyndige vurderingen er rådgivende og å betrakte som intern saksforberedelse for kommunen som skal fatte enkeltvedtaket etter opplæringsloven § 5-1. Rammefaktorene for spesialundervisningen blir fastsatt i vedtaket og danner grunnlaget for de spesialpedagogiske tiltakene i IOP.

Rammefaktorene i vedtaket er en vesentlig i utarbeidelsen av IOP da et vedtak tydelig skal gjøre klart hvilket opplæringstilbud eleven skal få (UFD, 2004). IOP har derfor sitt utgangspunkt og rammer både fra enkeltvedtaket og sakkyndig vurdering. De rammefaktorene i vedtaket som presenteres her årsak til behovet og opplæringstilbudet eleven skal få.

Med denne bakgrunnen er elevens hovedvanske og behov for avvik fra ordinære kompetansemål rammefaktorer som danner utgangspunkt for framstilling av resultater og drøfting av disse i første del av avsnittet. Deretter rettes fokus mot rammefaktorer som dreier seg om hvilket opplæringstilbud eleven skal få i forhold til omfang på spesialundervisningen, skolens fagkompetanse og organisering av disse rammefaktorene. Resultater og drøfting blir framstilt i lys av disse faktorene.

4.1.1 Årsaker til behovet for spesialundervisning

Når PPT konkluderer med rett til spesialundervisning er årsak til behovet en vesentlig faktor. For utvalgte grunnskoleelever med ADHD/ADD er det ulike årsaker som danner grunnlaget rett til spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven. Den medisinske diagnosen kan være en medvirkende årsak, men elevens opplæringsbehov vil uansett være sentral ved vurdering av spesialundervisning.

Vanske

Det er spesialhelsetjenesten som diagnostiserer og ikke PPT, men diagnosen blir lagt til grunn for PPT sin vurdering. Diagnose eller elevens lærevanske danner grunnlag for elevens behov for spesialundervisning. En ADHD/ADD diagnose eller lærevanske gir ikke automatisk rett til spesialundervisning. Det er når elevenes vanske er av en slik art at ordinære kompetansemål ikke kan følges, eller at elever

trenger særskilt oppfølging for at trinnets kompetansemål kan følges, at det gir grunnlag for rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1.

Analysen viser at i sakkyndig vurdering der elevens ADHD/ADD diagnose er uttrykket, gjentas diagnosen i alle vedtak og IOPer. ”Rapport fra BUP konkluderer med ADHD diagnose” i sakkyndig vurdering, blir bekreftet i vedtak og kommer til uttrykk som ”NN har diagnosen ADHD” i IOP. Det samsvarer med Opplæringsloven § 5-3 som sier at den sakkyndige vurderingen danner grunnlag for kommunens arbeid med å fatte enkeltvedtak og for utarbeiding av IOP. Selv om resultatene viser sterke spor etter diagnosen i sakkyndig vurdering, vedtak og IOP, ses en mer ulik vektlegging av beskrivelse av elevens lærevansker.

Elevenes lærevansker som følge av diagnosen, blir uttrykket med fyldige beskrivelser i samtlige sakkyndig vurderinger som bl.a. ”...Vanskar med oppmerksomhet og konsentrasjon....slit med impuls kontroll og har mykje kroppsleg uro i seg.....har visuomotoriske vanskar...”

Med utgangspunkt i samme elev er årsak til behov beskrevet i enkeltvedtaket som ”Oppmerksomhet- og konsentrasjonsvansker. Dårlig impuls kontroll. Visuomotoriske vansker.” Vedtakene viser til elevens vansker og bruker i stor grad samme begrep som i sakkyndig vurdering, men med mer kortfattede beskrivelser.

Det ses få spor etter bruk av samme begrep i IOP som i sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. IOPene i undersøkelsen bruker i hovedsak andre begrep i beskrivelse av hovedvanske. Beskrivelser fra samme elev som i eksempelet over kommer til uttrykk som ”strever med å forme bokstaver”, ”greier ikke tekststykker utan hjelp”, ”....gir fort opp når han må sitte aleine med lesing og skriving...”.

Eksemplene i IOP tolkes som en konkretisering av de visuomotoriske vanskene og i tråd med UFD (2004) som sier at IOP skal være en konkretisering av sakkyndig vurdering. Diagnose og lærevanske som er beskrevet i sakkyndig vurdering kan ses i tydelige spor fra sakkyndig vurdering til vedtak. Man ser mindre tydelige spor etter lærevanske fra sakkyndig vurdering til IOP. IOP synes å knytte vanskene mer til

lærerens egne observasjoner om mestring av fag eks. ”greier ikke tekststykker...”, enn til individuelle sårbarheter, forutsetninger og særtrekk med eleven som er mer sakkyndig vurdering sin uttrykksform.

Avvik fra kompetansemål

Rett til spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven knyttes til avvik fra kompetansemål i læreplanene for skolen. I følge Ot.prp. nr.46 (1997- 98) skal enkeltvedtaket og IOP, med utgangspunkt i sakkyndig vurdering, vise hvilke avvik fra kompetansemål som er nødvendige. Avvik fra kompetansemål skal bidra til å sikre at elevene får et forsvarlig utbytte av opplæringen gjennom tilpassede realistiske opplæringsmål i utvalgte fag (Aarnes, 2003). Avvik fra kompetansemål er ikke alltid det mest sentrale for ADHD/ADD elever. Om en ikke har spesifikke fagvansker vil noen elever med ADHD/ADD trenge særskilt oppfølging for at trinnets kompetansemål kan følges. Det kan gi grunnlag for rett til spesialundervisning.

En sakkyndig vurdering viser til elevens særskilte behov for oppfølging for å kunne følge kompetansemål ”.. voksenoppfølging i klassen for å kunne utnytte de ressursene han har..” Vedtaket beskriver ”.. følger ordinær undervisning, men trenger spesialpedagogisk hjelp for å nå målene..”. IOP fra samme elev beskriver avvik fra trinnets kompetansemål i norsk og sosial kompetanse. Her beskriver verken sakkyndig vurdering og vedtak avvik fra kompetansemål i fag. Mens IOP viser likevel til avvik fra kompetansemål.

Analysen viser til dels sterke spor fra sakkyndig vurdering til vedtak ved beskrivelser av elevens behov for avvik fra trinnets kompetansemål i fag. Tre av fem elever har samsvarende avvik fra kompetansemål i fag fra sakkyndig vurdering til enkeltvedtak. Fra enkeltvedtak til IOP synes sammenhengen mer uklar. Hos en elev er det både i sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket uttalt at eleven har behov for avvik fra kompetansemål i fagene norsk og matematikk. I elevens IOP blir det beskrevet avvik fra kompetansemål i fagene norsk, engelsk og sosial kompetanse.

Kun en IOP beskriver tilsvarende avvik fra kompetansemål i fag som er uttalt i vedtaket. I dette eksempelet tilrår sakkyndig vurdering avvik fra kompetansemål i

norsk. Vedtak og IOP uttrykker avvik fra trinnets kompetansemål fagene i norsk og engelsk.

Ingen dokument beskriver likelydende avvik fra kompetansemål fra sakkyndig vurdering, vedtak og til IOP.

Når analysen viser få spor etter sammenhenger mellom dokumentene når det gjelder avvik fra kompetansemål i fag, påvirker det tolkning av hvordan vektlegging av sakkyndig vurdering i IOP. Fra sakkyndig vurdering til IOP synes avvik fra kompetansemål tilfeldig vektlagt. Funnene i analysen tolkes ikke å være i samsvar med Ot.prp. nr. 46 (1997- 1998) om at IOP skal bygge på den sakkyndige vurderingen.

Innhold i sakkyndig vurdering synes å beskrive eleven mer uavhengig av avvik fra kompetansemål i fag. Disse elevenes behov for spesialundervisningen begrunnes i sakkyndig vurdering ut i fra behov for tilrettelegging. Elevenes avvik fra kompetansemål er det ofte beskrevet i teksten sammen med det helhetlige behovet. Eksempelvis "...språk, samt ADHD problematikk med omfattende oppmerksomhet og konsentrasjonsvansker gjør at.....". Her må skolen lete i teksten etter avvik fra kompetansemål. Skolen kan oppleve at avvikene fra kompetansemål i sakkyndig vurdering ikke kommer tydelig fram og at en av den grunn tolkes mer selv avvikene fra kompetansemål i fag.

I motsetning til sakkyndig vurdering har malen til IOP eget avkrysningsskjema (se vedlegg 6), som gir tydelig oversikt over avvik fra kompetansemål. En kan likevel spørre seg om dette skjema kan være for enkelt når det kvalitativt ikke beskriver elevens avvik fra kompetansemål og at det av den grunn kanskje blir krysset av mer tilfeldig.

Når det fra sakkyndig vurdering til IOP blir pekt på ulike behov for avvik fra kompetansemål hos eleven blir det vanskelig å kvalitetssikre opplæringen i forhold til tilpassede og realistiske opplæringsmål (Aarnes, 2008). Slike forskjeller i beskrivelse

av avvik fra kompetansemål vil også påvirke rammene for innholdet i hvilket opplæringstilbud eleven skal få.

4.1.2 Hvilket opplæringstilbud skal eleven få

I følge opplæringsloven skal det ikke være tvil i vedtaket om hvilket opplæringstilbud eleven skal få. Vedtaket skal fatte spesialundervisningen med timeressurs, fastsette innholdet og beskrive hvordan opplæringen skal gjennomføres. Dette vedtakskravet gjelder også innholdet i den sakkyndige vurderingen (Udir- 1-2007). Vedtaksorganet har etter opplæringsloven § 5 -3 en særskilt begrunnelsesplikt dersom vedtaket ikke er i samsvar med den sakkyndige vurderingen (UFD, 2004). Rammer for omfang av spesialundervisningen, fagkompetanse hos læreren og måten opplæringen organiseres på er av stor betydning for kvaliteten på undervisningen (ibid.). Det mer konkrete innholdet i spesialundervisningen vil fremgå av en IOP som skolen utformer på grunnlag av sakkyndige vurderingen og vedtaket om spesialundervisning (ibid.). IOP skal bygge sitt konkrete innhold på sakkyndig vurdering og vedtak. Med utgangspunkt i vedtakets beskrivelser av hvilket opplæringstilbud eleven skal få, velger undersøkelsen å belyse rammefaktorene, omfang, fagkompetanse og organisering. I denne delen av undersøkelsen vil disse rammefaktorene bli belyst i forhold til vedtakets betydning for vektlegging av sakkyndig vurdering i utformingen av IOP.

Omfang

Analysen viser identisk samsvar mellom vedtak og IOP når det gjelder omfang av spesialundervisningen. Dette er i tråd med UFD (2004) som sier at vedtaksfasen skal komme inn som en vesentlig faktor i forhold til omfang i spesialundervisningen. Fra sakkyndig vurdering til vedtak og IOP er resultatene mer varierte.

Analysen viser at omfang i de sakkyndige vurderingene kommer til uttrykk bl.a som ” Arbeid i korte økter to til tre ganger i uken med lærer ”, ”hyppige økter” og ”.. daglige økter med lærer i 20- 30 min.”.

Vedtak og IOP uttrykker omfanget eksempelvis med ”57 årstimer..” og ”tre einetimar i uka....152 årstimar”. I tre av fem vedtak er omfanget beskrevet i form av årstimer, to av vedtakene viser til omfang pr. uke.

Den kvantitative beskrivelse av omfang som med likelydende tallfesting av omfanget på spesialundervisningen i vedtakene og IOP bidrar til en kvalitetssikring gjennom en konkretisering av opplæringstilbudet (ibid).

Den kvalitative beskrivende uttrykksmåten på omfang i sakkyndig vurdering gjør at det kan være vanskelig å vurdere avvik i enkeltvedtaket og IOP. De kvalitative beskrivelsene i sakkyndig vurdering ”hyppige økter” sier ikke noe om lengden på øktene eller hvor hyppig de skal gjennomføres. ”Daglige økter på 20-30 min....” sier noe om lengden på enkelt økten, men ikke noe om hvor mange daglige økter. En sakkyndig vurdering med denne omfangsbeskrivelsen bidrar til å vanskeliggjøre rektor sin utarbeidelse av enkeltvedtaket etter opplæringsloven § 5-3 som sier at saken skal være så opplyst som mulig før vedtaket fattes (Schultz et al., 2004).

Vedtaketets særskilte begrunnelsesplikt etter § 5- 3 dersom vedtaket ikke er i samsvar med sakkyndig vurdering kan lett overses når avviket ikke tydelig kommer frem fra sakkyndig vurdering til vedtak. Foresatte skal i følge opplæringsloven skal bli nok opplyst til å kunne klage på vedtaket. Forskjellige uttrykk for omfang av spesialundervisning i sakkyndig vurdering og vedtak, gjør at det kan være vanskelig for foreldre å vurdere omfanget i vedtaket i samsvar med sakkyndig vurdering.

Analyse av sakkyndig vurdering viser at disse kan være eksempler som samsvarer med Nasjonalt tilsyn (2007) sin undersøkelse som konkluderer med at de sakkyndig vurderinger ikke er tilstrekkelig klare og entydige på omfang av påkrevd spesialundervisning.

Når dokumentene vedtak og IOP uttrykker seg med omfang i årstimer kan det istedenfor ukestimer bidra til å begrense oversikten over hvor mye årstimer i vedtaket utgjør i uken. Dette kan igjen føre til at det blir vanskelig å tolke vedtaket sin vektlegging av sakkyndig vurdering.

De sakkyndig vurderingene viser utfyllende tilrådinger av opplæringstilbud. Den kvalitative uttrykksformen tolkes å vektlegge innholdet og hvordan omfang skal organiseres, mer enn tidsbruk. Det er i tråd med Helgeland (2006), Egeberg (2007) og opplæringsloven som sier at sakkyndig vurdering skal gi pedagogiske og organisatorisk føringer for elevens opplæring. Helgeland (ibid.) understreker også at det kan være vanskelig for sakkyndig vurdering å uttale seg om omfang, da dette avhenger av skolens mulighet å tilrettelegge innenfor ordinær undervisning.

Fagkompetanse

I følge opplæringsloven skal det ikke være tvil om hvilken opplæring eleven skal få. Fagkompetanse har betydning for kvaliteten på undervisningen (UFD, 2004). Med dette utgangspunktet ser en nå nærmere på vektleggingen av fagkompetanse fra sakkyndig vurdering, til vedtak og til IOP.

Samtlige vedtak og IOP uttrykker fullt samsvar i sine beskrivelser av krav til fagkompetanse for personalet. Fra sakkyndig vurdering til vedtak og IOP ses større variasjon.

Utvalgte sakkyndig vurderinger uttrykker bl.a. ”... med spes.lærer”, ”... styrkes med en assistent..”. Vedtak og IOP uttrykker fagkompetanse med ”...årstimer med pedagog og ...årstimer med assistent”. Sakkyndig vurdering viser her hvilken fagkompetanse som tilrås på personalet som skal gjennomføre spesialundervisningen. I dette eksempelet følger vedtaket sakkyndig vurdering i forhold til behov for assistent. I følge opplæringsloven kan en sakkyndig vurdering også tilrå bruk av assistent som del av tiltaket (Helgeland, 2006). Behovet for oppfølging av spesiallærer beskrives i vedtaket og IOP pedagog som fagkompetanse. Det er kun denne ene sakkyndig vurdering som konkretiserer fagkompetanse med tilråding om spesiallærer. De formelle kravene til lærerkompetanse er et kommunalt ansvar. Selv om tilråding av spesialpedagog ikke er tatt til følge i vedtaket, forholder vedtaket seg til de formelle krav om lærekompetanse i spesialundervisningen etter § 10-1 i opplæringsloven om å gi eleven likeverdig opplæring.

Sakkyndig vurdering uttrykker seg ulikt med henhold til behov for oppfølging av voksen og hvilken fagkompetanse hos personalet som tilrås. To sakkyndig vurderinger referer kun til voksenoppfølging eks. ”...trenger voksenoppfølging i klassen..” og ”...trenger hjelp til å komme i gang...” uten at fagkompetansen er konkretisert. Det gir vedtaksorganet rom for selv å vurdere hvilken fagkompetanse personalet bør ha. Det gjør vurderingen av hvordan sakkyndig vurdering blir vektlagt i utarbeidelsen av IOP vanskeligere å tolke.

Tre utvalgte IOP viser en sterk vektlegging av assistent. To enkeltvedtak og IOP vektlegger assistent som fagkompetanse i spesialundervisningen med tre ganger mer oppfølging av assistent i forhold til pedagog. Den tredje har vedtak om syv ganger mer oppfølging av assistent sett i forhold til pedagog. Den kvalitative beskrivelsen med referering til voksenoppfølging i sakkyndig vurdering gir et uklart bilde av hvordan vekte fagkompetansen av undervisningspersonalet i vedtak og IOP.

Vektleggingen av assistent i vedtak og IOP som vist fra eksemplene støtter opp om forskning som viser økt bruk av assistent i skolen (Solli, 2004; Nes, Strømstad & Skogen, 2000). Riksrevisjonen (2006) understreker betydningen av fagkompetanse i forhold til å gjennomføre en tilpasset opplæring. Denne rapporten viste til kompetanse som kritisk faktor for kvalitet i grunnskolen.

Vedtakene og IOP følger opplæringslovens krav om tydelighet på omfang av spesialundervisningen. Selv om konkretisering ”57 t/året med pedagog” gir oversikt over omfang og fagkompetanse bidrar vedtaket lite informasjon av hvordan timene skal organiseres i tråd med sakkyndig vurdering. I følge UFD (2004) er vedtak som kun inneholder omfang og fagkompetanse ikke nok. Et vedtak skal også fastsette prinsipper om innhold og den organisatoriske gjennomføringen.

Organisering

Sakkyndig vurdering skal gi pedagogiske og organisatorisk tilrådinger og bør peke på hvor, hvordan og hvilken hjelp eleven trenger (Egeberg, 2007; UFD, 2004). En vil med dette utgangspunkt se nærmere på hvordan kompetanse og omfang blir organisert fra sakkyndig vurdering til vedtak og IOP.

Sakkyndig vurdering belyser i samtlige sakkyndig vurderinger hvordan opplæringen med omfang og fagkompetanse skal organiseres. Vedtak er mer kortfattet i sine beskrivelser av organisering, men bygger sine uttalelser på sakkyndig vurdering. Fra sakkyndig vurdering til IOP er organisering av spesialundervisningen lite vektlagt. Organisering blir i sakkyndig vurdering beskrevet som eks. ”..korte daglige økter..”, ”stasjonsorganisering i klasserommet..”. Vedtaket tildeler ”tre enetimar i veka” med grunngeving av organiseringen i ”korte daglige økter”. I IOP kommer organisering til uttrykk som ”lita gruppe med vaksen støtte”, ”oppfølging i enetimar”, ”delvis i klasserommet”.

Manglende dokumentasjon i IOP om hvordan de spesialpedagogiske tiltakene skal organiseres, kan bidra til at av elever med ADHD/ADD sine særskilte behov for oversikt og forutsigbarhet ikke kommer tydelig frem. De trenger å vite hva som skal skje når, sammen med hvem og ikke minst hvordan (Bjercke, 2004; Ervik et al., 2004; Rønhovde, 2004).

I analyse av utvalgte dokument står det eksempelvis i sakkyndig vurdering ”trenger oppfølging”. To IOPer formuleres også på delvis likelydende måte ”.....trenger voksenoppfølging” ...” oppfølging, helst med assistent”.

Sakkyndig vurdering er rådgivende dokument for kommunen i utforming av enkeltvedtak om rett til spesialundervisning etter § 5-1. Sakkyndig vurdering sin uttrykksform ”trenger” for å belyse elevens behov blir derfor en naturlig måte å formulere seg på. Etter sakkyndig vurdering gjør kommunen enkeltvedtak som bl.a. sier hvordan spesialundervisningen skal bli organisert. Når IOP bruker begrep som ”trenger” og ”helst” får det en til å undre seg om dette er et behov og ønske fra lærer, mer enn en reell oppfølging eleven får. IOP er en plan over mål og tiltak som gjennom et enkeltvedtak har gitt eleven rett på spesialundervisning og en IOP. IOP er et juridisk dokument hvor retten til spesialundervisning skal klargjøres og dokumenteres (Aarnes, 2008; Holmberg & Luster, 2002). I en vurdering og evaluering av spesialundervisningen er IOP det rettslige dokument spesialundervisningen skal måles i forhold til. Om IOP ikke viser den oppfølgingen

eleven faktisk får vil det vanskeliggjøre evalueringen av spesialundervisningen. Om IOP ikke er et reelt arbeidsredskap for den spesialundervisningen eleven faktisk får, medfører det til avvik i elevens rettslige opplæringskrav. I den sammenheng vil IOP heller ikke oppleves som et funksjonelt arbeidsredskap og forutsigbar plan over spesialundervisningen verken for skole, hjem eller elev.

Ingen sakkyndig vurderinger viser til rektor sin rolle i organisering av det spesialpedagogiske arbeidet med elevene. Rektorene i utvalgt kommune har fått delegert ansvaret til å fatte enkeltvedtaket, som i følge Groven (2003) er vanlig i 1/3 kommuner. Ingen IOP har underskrift av rektor, som er skolens pedagogiske og administrative leder. Det er i tråd med Helgeland (2006) som hevder at organisering og utarbeidelse av IOP kan overlates til personalet, siden IOP ikke er et enkeltvedtak som kan påklages (opplæringsloven § 5). Ut fra utvalgte dokument er det vanskelig å si i hvilken grad rektor, som øverste pedagogiske og administrative leder med et særskilt ansvar for organisering og tilrettelegging av at prosesser settes i gang for å ivareta elevenes særskilte behov (Holmberg & Lyster, 2002), er involvert i utarbeidelsen av IOP.

4.1.3 Oppsummering

Rammene er i følge UFD (2004) av stor betydning for kvaliteten på undervisningen. Rammefaktorene i IOP tyder på vektlegging av sakkyndig vurdering i forhold til årsak til behovet, fagkompetanse og delvis organisering. Det er vanskeligere å vurdere vektlegging av omfang i IOP, da sakkyndig vurdering ikke er tydelig nok i sine beskrivelser på omfang. I sakkyndig vurdering sin vektlegging av hvordan tilrettelegge undervisningen synes avvik fra kompetansemål å være mindre vektlagt. Den manglende vektlegging av avvik fra kompetansemål i fag fra sakkyndig vurdering til IOP kan derfor tolkes i sammenheng med sakkyndig vurdering sin manglende vektlegging. Vedtakets betydning tolkes som en klargjørende faktor særlig i forhold til rammene; omfang, avvik fra kompetansemål og fagkompetanse. Når sakkyndig vurdering tilrår ”korte økter, daglige økter” konkretiserer vedtaket

omfanget med timeantall. ”Voksenoppfølging” i sakkyndig vurdering blir eksempelvis konkretisert med ”pedagog” eller ”assistent” i vedtaket.

Selv om vedtakene på flere områder bekreftet sakkyndig vurdering, gjorde den sakkyndige vurderingen sin kvalitative uttrykksform det vanskelig å vurdere sammenhengen mellom dokumentene i denne delen av undersøkelsen. De kvalitative uttrykksformene i sakkyndig vurdering med beskrivelser som eksempelvis ”voksenoppfølging” og ”korte økter” og kvantitative uttrykksformene som ”assistent” og ”tre timer i uken” i vedtak og IOP gjør det vanskelig å vurdere samsvar i forhold til rammene i spesialundervisningen. En kvalitativ uttrykksmåte på hvilket opplæringstilbud eleven skal få i sakkyndig vurdering synes å vanskeliggjøre utarbeidelsen av rammene for enkeltvedtaket etter opplæringsloven § 5-3, som sier at saken skal være så opplyst som mulig før vedtaket fattes. Når vedtaksorganet etter opplæringsloven har en særskilt begrunnelsesplikt dersom vedtaket ikke er i samsvar med den sakkyndige vurderingen (UFD, 2004) kan avviket overses om sakkyndig vurdering ikke er tydelig nok.

Selv om vedtakene og IOP er tydelige på rammefaktorene kan det være vanskelig å møte behovene til eleven med ADHD/ADD, om innholdet og organisering i rammene ikke er i samsvar med sakkyndig vurdering. Elever med ADHD/ADD har ofte behov for et helhetlig opplegg som tilsier sterk vektlegging av struktur og forutsigbarhet (Barkley, 1997) gjennom hele skoledagen. Det betyr bl.a. forutsigbar plan og oppfølging av kompetente voksne som kan gi gradert oppfølging. Altså kompetente tilgjengelige voksne som vet å ikke gi for lite eller for mye hjelp.

Sakkyndig vurdering synes å vektlegge innhold med beskrivelse av elevens forutsetning og behov og organisering av opplæringen i spesialundervisningen, mer enn rammefaktorer. Om vedtak og IOP ikke vektlegger innholdet og organisering av oppfølgingen på samme måte som de ytre rammene med tydelig omfang av pedagog og assistent kan det kvalitative arbeidet om å utvikle et godt opplæringstilbud for elever med ADHD/ADD bli vanskelig å gjennomføre.

I denne delen har en drøftet alle de tre fasene i arbeidet mot å utvikle et godt opplæringsstilbud for elever med særskilte behov gjennom dokumentene sakkyndig vurdering, vedtak og IOP. Det å skape et helhetlig opplæringsstilbud med klare forutsigbare rammer for elever med ADHD/ADD krever et tett samarbeid mellom alle tre fasene. De involverte i disse fasene er PP- tjenesten, skoleadministrasjonen med rektor og personalet som arbeider direkte med eleven.

Det som vanskeliggjør tolkingen av dokumentene i denne delen er at alle tre dokumentene skal vurderes i forhold til hverandre. Tolkning av hvert dokument er fortolkninger av andres fortolkninger. Sakkyndig vurdering kan være tolkninger av andres rapporter. Vedtak er tolkning av sakkyndig vurdering og IOP en fortolkning av sakkyndig vurdering og vedtak. Fortolkningen av disse tre dokumentene som bygger på andres fortolkninger er eksempel på dobbelthermeneutikk. En må derfor være bevisst ved egen forståelse av ”fakta” og forsiktig i forhold til å trekke absolutte og objektive uttrykk for fenomen, selv i drøfting av rammefaktorer (Gilje & Grimen, 2005).

I dette kapittelet har vi belyst vedtaksfasens betydning for rammene i utarbeidelse av IOP. Grunnlaget for rammefaktorene av spesialundervisning i vedtaket danner forutsetning for mål og innhold i IOP. I følge Aarnes (2008) er utredning, mål og undervisning tre grunnelementene i enhver pedagogisk situasjon. De neste kapitlene vil derfor belyse disse pedagogiske prinsippene. Det første kapittelet ser nærmere på vektlegging av utredning med elevens evner, forutsetninger og lærevansker fra sakkyndig vurdering til IOP. Mål og undervisning presentert senere i tiltaksdelen.

4.2 Utredning av eleven

Etter opplæringsloven § 5-5 skal IOP bygge på en omfattende og helhetlig kartlegging av elevens læreforutsetninger og behov og skal utarbeides på bakgrunn av sakkyndig vurdering. I følge Gjærum og Grøsvik (2003) betraktes utredning som en forutsetning for tilrettelegging av adekvate tiltak.

Med utgangspunkt i utredning av eleven vil en nå ta for seg eleven sine forutsetninger, behov, sterke sider og vanskeområder med særlig vekt på funn knyttet til ADHD/ADD problematikk. Det omfatter to sentrale momenter; eleven sitt utbytte av ordinær opplæring og elevens lærevansker og andre særlige forhold som er viktige for opplæringa. I kommunens mal for IOP er det forventet at skolen skal gi et bilde av elevens læreforutsetninger, beskrevet i ”Elevbilde”.

4.2.1 Elevens sitt utbytte av ordinær undervisning

Den sakkyndige vurdering skal synliggjøre elevens læreforutsetninger og utviklingsmuligheter og belyse hvordan eleven kan ivaretas innenfor tilpasset opplæring som er del av ordinær undervisning. En del av PP- tjenestens oppgaver i arbeidet med sakkyndig vurdering er altså å synliggjøre elevens individuelle læreforutsetninger. Elevens utbytte av den ordinære opplæringen vil til en viss grad avhengige av den enkelte skoles evne og mulighet til å gi tilpasset opplæring (Aarnes, 2008; UFD, 2004). Den sakkyndige vurderingen bygger således på elevens individuelle læreforutsetninger og på skolens evne til å tilpasse undervisningen til den enkelte eleven. IOP beskriver nå- situasjonen med vekt på elevens sterke sider og behov i et elevbilde på grunnlag av sakkyndig vurdering og den generelle læreplanen (UFD, 2004). Det er derfor interessant å studere nærmere dokumentenes vektlegging av de individuelle forutsetningene, før en i neste kapittel ser på dokumentenes vektlegging av undervisningen i tiltaksdelen.

Elevens sterke sider

Med utgangspunkt i ”Elevbilde” i IOP er de individuelle forutsetningene delt inn i elevens sterke sider, vanskeområde og behov. Nå vil en først se nærmere på sammenhengen og vektleggingen av sakkyndig vurdering sin utredning i forhold til sterke sider før en ved neste avsnitt belyser elevens behov for å kunne ha utbytte av ordinær undervisning.

Analyse av sakkyndig utredning viser at samtlige elever i undersøkelsen er av PP- tjenesten vurdert å ha et evnenivå og generelle læreforutsetninger innenfor normalområdet. Elevenes forutsetninger kommer til uttrykk som ”...generell

intellektuell funksjon som aldertypisk snitt...”, ..gode intellektuelle ressurser til å følge ordinær undervisning....”

I IOP kommer elevenes sterke side til uttrykk som eks. ”meistrar å bruke data..”, ”...meistrar godt formingsaktivitetar...”. Kun en IOP viser konkret til elevens evnemessige forutsetninger. ”Testresultat viser at NN har forutsetninger for å kunne følge ordinær undervisning” som er tydelige spor med samme begrepsbruk i sakkyndig vurdering.

Analyse og tolking av resultat tyder på en varierende vektlegging av sakkyndig vurdering i beskrivelse av sterke sider i IOP. Begge dokumentene sakkyndig vurdering og IOP beskriver elevens sterke sider. Sakkyndig vurdering uttrykker seg mer generelt om elevens sterke sider, med fokus på læreforutsetninger. IOP tolkes å være mer konkret i forhold til hva eleven mestrer i fag når sterke sider beskrives. IOP belyser også andre sterke sider ved eleven enn sakkyndig vurdering. Ulik begrepsbruk og ulik vektlegging av elevens sterke sider vanskeliggjør tolkning av sammenheng med sakkyndig vurdering.

Selv med ulik vektlegging får både sakkyndig vurdering og IOP frem elevens sterke sider. Dette er i tråd med UFD (2004) som understreker at en ikke bare bør ta utgangspunkt i elevens vansker, men også elevens sterke sider. Det kan fremme lærelyst og bidra til å bryte en ond sirkel knyttet til manglende læring og nederlag. Fremstilling av sterke sider i utredning gir et godt utgangspunkt for tiltak og danner forutsetninger for god læring. Å ta utgangspunkt i elevens sterke side blir av Ervik et al. (2004) fremhevet som grunnlaget for mestring og motivasjon. I en skolehverdag for elever med ADHD/ADD hvor en kan erfare nederlag og tilkortkomning som følge av diagnosen, blir fokus på mestring og motivasjon særlig viktig.

Elevens behov

De sakkyndige vurderinger skal uttale seg om hva eleven trenger og hvordan skolen kan tilrettelegge for at elevene skal ha utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringsloven § 5-1). Med utgangspunkt i elever med ADHD/ADD sine særskilte

behov for tilrettelegging er det interessant å nærmere på hvordan sakkyndig vurdering og IOP vektlegger dette.

Elevenes behov for tilrettelegging med bl.a. struktur, rammer, forutsigbarhet blir belyst og vektlagt i samtlige sakkyndig utredninger. I utredningen kommer det bl.a. til uttrykk ”.....sitt utbytte av den ordinære undervisninga avhenger av i hvilken grad skolen tilrettelegger, strukturer og totalplanlegger dagen”...”..trenger stram og oversiktlig struktur..” IOP vektlegger elevens behov i elevbilde med utfyllende beskrivelser. IOP fremstiller behovene i elevbilde med eks. ”..... starthjelp og hjelp til overganger. Individuelle beskjeder....”, ”....trenger konkret å vite hva som skjer, hvor lenge og sammen med hvem....” , ”...treng mykje vaksenstøtte for å få ting gjort..”

Analyse av utredning viser altså vektlegging av tilretteleggingstiltak både i sakkyndig vurdering og IOP dokumentene. Selv om en tolker flere fellestrekk mellom sakkyndig vurdering og IOP i denne delen av analysen, uttrykker IOP også flere og til dels andre behov enn sakkyndig vurdering. En IOP viser eksempelvis til hjemmet i forhold til ”..sørge å komme presis til skolen..” og andre behov som ikke fremkommer i sakkyndig vurdering.

Selv med tydelige spor etter sakkyndig vurdering i IOP tolkes det samlede resultat i IOP også å bunne på lærerens egen kjennskap til eleven og opplærings situasjonen. Dette samsvarer med opplæringsloven og UFD (2004) som sier at sakkyndig vurdering skal være et utgangspunkt for utarbeidelsen av IOP. IOP skal være mer konkret enn sakkyndig vurdering.

Tilrettelegging av undervisningen gjennom en helhetlig opplæringsplan er en forutsetning for hvordan eleven skal kunne følge ordinær og særskilt læreplan gjennom hele dagen (Bjercke, 2004; Ervik et al., 2004; Rønhovde, 2004). Sakkyndig vurdering viser til elevens forutsetninger og behov gjennom å belyse hva eleven trenger for å kunne følge ordinær og særskilt undervisning. Dette er i tråd med opplæringsloven § 5-5 og krav om at IOP inngår i en helhetlig plan som skal si noe

om elevens sterke og svake sider og hvordan eleven kan ivaretas innenfor ordinær undervisning (Aarnes, 2008).

Å ivareta elevene gjennom allmennpedagogiske styrkingstiltakene understrekes av Aarnes (2008) å være den viktigste grunnen til at en elev kan følge ordinær undervisning gjennom tilpasset opplæring med tilfredstillende utbytte. På en annen side kan behovet for tilrettelegging være en sårbarhet i forhold til elever med ADHD/ADD. Faller styrkingstiltakene bort vil disse elevene vanskelig kunne følge ordinær undervisning og det kan medføre rett til spesialundervisning (Aarnes, 2008).

I neste avsnitt presenteres og drøftes funn fra sakkyndig vurdering og IOP hvor elevens vansker er i fokus. Utredning skal si noe om lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæring. I IOP kommer vanskene frem i "Elevbilde" under kategoriene; "Eleven sine vanskeområder" og delvis i "Eleven treng følgende tilrettelegging."

4.2.2 Lærevansker hos eleven

Opplæringsloven § 5-1 gir rett til spesialundervisning for elever som ikke har tilfredstillende utbytte av ordinær opplæring. Alle elevene i undersøkelsen har en sakkyndig vurdering med tilråding om rett til spesialundervisning. Det er derfor interessant å se nærmere på hvilke lærevansker og andre forhold som er viktige for opplæringen fra sakkyndig vurdering til IOP. Lærevansker og andre forhold som er viktige for opplæringen danner grunnlaget for rett til spesialundervisning.

Det er varierende vektlegging av elevenes lærevansker fra sakkyndig vurdering til IOP. Dokumentene beskriver elevens lærevansker ved å bruke delvis ulike begrep.

Vansker i sakkyndig vurdering "Start - stop vansker" er eksempler som kan ses igjen i IOP med "start – stop hjelp". Selv ved bruk av andre begrep i IOP dokumentene kan en fortolke spor etter sakkyndig vurdering i IOP . Eksempel som tidligere vist "visomotoriske vansker" i sakkyndig vurdering fortolkes som "strever med å forme bokstaver..." i IOP. "Trenger tid og mye drill trening" i IOP være et uttrykk for "vansker med automatiseringsprosessen" i sakkyndig utredning. I noen

sammenhenger ses tydelige spor etter essensielle særtrekk og behov for elever med ADHD/ADD av sakkyndig vurdering i IOP. I andre sammenligninger kan det være vanskelig å tolke spor.

”Vanske med impuls kontroll” og ”auditive og visuelle vansker” i sakkyndig vurdering er to av flere eksempler på vanskeområder og særtrekk ved en ADHD/ADD diagnose som ikke kommer frem i IOP sitt elevbilde, verken ved bruk av sakkyndig vurdering sine uttrykk eller ved bruk av egne ord.

Når utredning i følge Gjærum og Gjøsvik (2003) skal være utgangspunkt for tiltak tolkes utredning som kunnskap om og særtrekk ved diagnosen. Disse særtrekkene danner grunnlag for elevens innlæring. Svak vektlegging av særtrekk i IOP kan tolkes i retning av skolens manglende kompetanse og at det av den grunn ikke tatt hensyn til i IOP. Det støttes av Nordahl og Sunnevåg (2008) sin forskning som viser at svake resultater på spesialundervisning i grunnskolen kan det ha sin årsak i skolens manglende spesialpedagogisk kompetanse.

En sakkyndig vurdering skal være nøyaktig i sine beskrivelser av utredning. Likevel, uten å miste budskapet, bør det tilstrebes et mest mulig enkelt uttrykk også i sakkyndig vurdering som både skole og hjem kan forstå. Det gjør IOP i mer utstrakt form med sin konkretisering, som er i tråd med Aarnes (2008) sine uttalelser om at IOP skal være enkel å forstå. I et tett samarbeid med hjem og PPT kan skolen enklere avklare utredning og tilråding av tiltak som konkretiseres med adekvate tiltak i IOP (ibid.).

4.2.3 Oppsummering

Utredningens betydning for hvordan sakkyndig vurdering er vektlagt i IOP synes å være sterkest i forhold til elevens utbytte av ordinær undervisning. Vektlegging i forhold til elevens lærevansker synes ikke å ha samme sterke spor, men tolkes likevel som en delvis vektlegging av sakkyndig vurdering i IOP.

Interessante funn i utredningsdelen, er de delvis sterke spor etter vektlegging av sterke sider og særskilte behov for tilrettelegging i ”Elevbilde” til IOP. Resultatet

antyder her en bevissthet om elevens forutsetninger og behov i forhold til hvordan tilrettelegge undervisningen. Funnene tolkes i retning av en skole som har lest sakkyndig vurdering og som kjenner elevens behov. "Elevbilde" i IOP skal belyse elevens evner, forutsetninger og behov uavhengig av tiltakene i årsplanen. Det kan synes som om skolen vektlegger å begrunne behovet for spesialpedagogisk oppfølging. Flere IOP har fyldige beskrivelser av elevens behov for særskilt tilrettelegging i IOP sitt "Elevbilde". I tillegg til fellestrekk med sakkyndig vurdering, kommer det også frem andre behov. Med forbehold kan det tenkes at sakkyndig vurdering ikke er eneste kartleggingskilde på kartleggingsdelen av IOP.

Når både sakkyndig vurdering og IOP tydeliggjør elevens sterke sider i utredningen danner det grunnlag for lærelyst (UFD, 2004; Antonovsky, 1987). Det er særskilt viktig for grunnskoleelever med ADHD/ADD (Ervik et al., 2004). I forhold til disse elevenes vansker med motivasjon og mestring av skolerelaterte oppgaver er det viktig å finne elevenes sterke sider og bruke dem (Gjærum et al., 1998). Når det gjelder elevens vanskeområde kan man se delvise spor etter sakkyndig vurdering i IOP. Særtrekk og spesifikke vanskeområder knyttet til ADHD/ADD symptomer som konsentrasjonsvansker, vansker med impulskontroll og hyperaktivitet, tolkes mindre vektlagt i IOP sin kartleggingsdel.

Når skolen får frem elevens sterke sider og behov for tilrettelegging i elevbilde legger det grunnlag for læring og utnytting av elevens eget potensial som er forankret i opplæringsloven § 1-2 om likeverdig opplæring.

Om en velger å fokusere på elevens vanskeområde kan elever med ADHD/ADD få følelsen av en tilkortkommenhet som påvirker motivasjon for læring. Vektlegging av sterke sider og behov for tilrettelegging kan gi elevene en følelse av å håndtere situasjonen som i følge Antonovsky (1987) er helt essensiell for utvikling. Skolens tilrettelegging gir slik støtte til eleven i opplærings situasjonen som bidrar til mestring (Ervik et al., 2004).

Utredning betraktes av Gjærum og Grøsvik (2003) som en forutsetning for tilrettelegging av adekvate tiltak. Årsplanen i IOP skal være et praktisk og konkret

arbeidsredskap for tiltakene i det spesialpedagogiske arbeidet. Skolen skal gjennom utarbeidelse av IOP fremlegge målsetting for tiltakene i skriftlig form. Det skal dokumenteres hva som reelt skal gjøres eller er gjort, om målene er nådd (Holmberg & Lyster, 2002). I neste avsnitt blir det derfor interessant å se nærmere på hvordan sakkyndig vurdering sine tilrådinger om tiltak er vektlagt i IOP sin årsplan. En vil presentere resultatene i tiltaksdelen i forhold til tilrådsdel i dokumentene sakkyndig vurdering, og årsplan i IOP.

4.3 Tiltak i undervisningen

Sakkyndig vurdering skal synliggjøre de tiltak som etter utredning er tilrådinger tilpasset elevens evner og forutsetninger. I sakkyndig vurdering kommer tiltakene frem i tilrådsdelen. I IOP kommer tiltakene frem i årsplanen. Tiltakene i dette avsnittet er tematisert i mål og innhold. Med mål menes hva eleven skal lære. Innhold handler om hvordan eleven skal lære og hvordan opplæringen skal gjennomføres. Analyse og tolkning av mål med hva eleven skal lære kommer frem i kapittelet kapittelets første del. I andre del blir innholdsdelen med fokus på tilrettelegging og samarbeid vektlagt.

4.3.1 Mål for opplæringa

Mål skal angi hva eleven skal lære med utgangspunkt i læreplan og egne læreforutsetninger som definisjonen til Nordahl og Overland som uttrykker ”.. den enkeltes læreforutsetninger og skal med utgangspunkt i nasjonale mål..”. Målene skal være opplæringsmål hentet fra læreplanen, men tilpasset enkeltelevens utviklingstrinn.

Målene bør utformes slik at de angir den kompetansen som skolen tar sikte på at eleven skal opparbeide på de aktuelle områdene. Aarnes (2008) og UFD (2004) understreker at en målplan i IOP skal kunne evalueres i forhold til i hvilken grad målet er oppnådd, delvis oppnådd eller ikke oppnådd.

I de få konkrete måltilrådingene i sakkyndig vurdering, kan en se flere fellestrekk med årsplanen i IOP. Målene er klart mer fremhevet i IOP sin årsplan, men tolkes ikke å være konkrete nok til enkelt å kunne evaluere måloppnåelse.

Sakkyndig vurdering uttrykker mål som eks. ”..arbeide med språkforståelse”..., ”grunnleggende lesetrening...”, ”..arbeide med lesestrategier..”. De fleste IOPer viser til korte målformuleringer i stikkordsform som ”...leseflyt”, ”kommunikasjon”, ”sammensatte tekster”. Noen mål i årplanen er beskrevet mer utdypende som eksempelvis ”Bruke varierte lesestrategier for å lese ulike typer tekst i ulike tempo”. Målene i sakkyndig vurdering tolkes å være lite konkrete og mer overordnede. Målene i IOP kan delvis være korte, men sjelden målbare i forhold til at en enkelt kan måle ”leseflyt” da målet ikke sier noe om hvilken leseflyt.

I følge Helgeland (2006) krever ikke opplæringsloven at sakkyndig vurdering lager en fullt ut ferdig opplæringsplan. Målene skal derfor være av mer overordnede karakter, slik at de kan danne grunnlaget for nærmere konkretisering av tiltak i IOP. Når målene i IOP tolkes å være generelle blir de uklare. Det gjør det vanskelige å evaluere og arbeide målrettet etter planen. Uklare mål vil også hemme hensikten med IOP om å være et praktisk arbeidsredskap for lærerne (Aarnes, 2008).

I sakkyndige vurderinger med mer konkrete målformuleringer kan en se tydeligere spor etter sakkyndig vurdering i IOP. ”Trening automatisering grafem/fonem” er et konkret opplæringsmål i sakkyndig tilråding som kommer frem i IOP. ”Aukar lesefart til min. 50-60 ord i minuttet” er annet eksempel på et konkret mål i IOP. Dette er eksempler på mål som er formulert slik at kan evalueres om en har lykket å nå målet eller ikke, og i hvilken grad målet er nådd (Aarnes, 2008).

Selv i de sakkyndig vurdering med utfyllende målbeskrivelser med tydelige spor i IOP, viser resultatene flere og delvis andre opplæringsmål i IOP. I eksempel fra sakkyndig vurdering uttrykkes behov for arbeid med grunnleggende språk, begrep og språklig bevissthetstrening. I IOP kommer målene til uttrykk som bl.a. ”..... ordklasser og dets funksjon – ordklassene substantiv, verb og adjektiv.” Disse

eksemplene viser til likt avvik fra kompetansemål i fag, men med ulikt vekt på elevens utviklingstrinn.

Elevenes målformuleringer i IOP tolkes å være mer standardformuleringer fra skolens generelle læreplan og mindre tilsiktet den spesifikke elev sine forutsetninger og evnenivå jmf. Opplæringsloven. På bakgrunn av det samlede utredningsarbeidet skal PP- tjenesten i følge opplæringsloven angi realistiske opplæringsmål for eleven. Ervik et al.(2004) viser også til betydningen av realistiske målsettinger som faktor i motivering til opplæring særskilt for elever med ADHD/ADD.

Selv om de overordnede og lite konkrete mål i sakkyndig vurdering er i tråd med UFD (2004), kan denne generelle og overordnede måten å formulere mål og innhold påvirke hvordan skolen vektlegger sakkyndig vurdering i utarbeidelse av IOP. Sakkyndig vurdering tilrår at ”skolefaglig arbeid blir knyttet opp mot praktisk arbeid”, samt grunnleggende ferdighetstrening inngår både på skole og på alternativ opplæringsarena. Vedtak tildeler opplæring på institusjon en gang i uken og i praktisk gruppe en dag i uken. Årsplanen i IOP beskriver ikke mål for alternativ opplæringsarena utover at det vises til ”praktisk gruppe ein gong i veka” og ”...NN ein gong i veka”. I følge Aarne (2008) og UFD (2004) skal IOP vise helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud. Tiltaket er en del av det spesialpedagogiske tilbudet og dermed også i kontrast til opplæringsloven som uttrykker at IOP skal være en helhetlig plan med mål og innhold som skal bygge vedtak og sakkyndig vurdering.

Ulike mål i sakkyndig vurdering og IOP kan bunne i ulik vektlegging av elevens forutsetninger og generell læreplan som i følge Nordahl og Overland (1996) målene skal ta utgangspunkt i. Sakkyndig vurdering synes å uttrykke seg ut fra individuelle evner og forutsetninger, uten samme vektlegging av skolens læreplan. Motsatt synes læreplanen å ha vært utgangspunkt for målene som er beskrevet i IOP, mer enn elevens individuelle behov.

Målene er klart mer fremhevet i IOP sin årsplan, men tolkes ikke å være konkrete nok til enkelt å kunne evaluere måloppnåelse.

Den eldste av utvalgte sakkyndig vurderinger er 2 år gammel. Sakkyndig vurdering kan dermed oppleves å ikke være oppdatert i forhold til elevens nåværende utvikling. Skolen kan av den grunn ha valgt å se bort fra sakkyndig vurdering. Målene er klart mer fremhevet i IOP sin årsplan, men tolkes ikke å være konkrete nok til enkelt å kunne evaluere måloppnåelse.

Vi har nå vært gjennom hva eleven skal lære gjennom mål som skal nås. I neste tema er det innholdet, hvordan tilrettelegge undervisningen for å nå målene som skal belyses. Med utgangspunkt i elever med ADHD/ADD sine særskilte behov for tilrettelegging av undervisningen, vil sakkyndig vurderings vektlegging i utarbeidelsen av IOP være av vesentlig betydning.

4.3.2 Innholdet i undervisningen

Innholdet i undervisningen tilpasses eleven slik at måten undervisningen tilrettelegges fører til målkompetanse. Mål og innhold henger tett sammen og utarbeides med utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger og læreplanverket som vist i Nordahl og Overlands (1996) definisjon og fig. 2 s. 26. Innhold i denne undersøkelsen er den del av tiltaket som omhandler hvordan IOP vektlegger sakkyndig vurdering i forhold til hvilken undervisning en nytter for å nå målsettingen (UFD, 2004; Aarnes, 2008). Med utgangspunkt i elevens individuelle behov er det nå mer de kontekstuelle tilretteleggingstiltakene i årsplanen en vil se nærmere på.

Med utgangspunkt i sakkyndig vurdering sin vektlegging av innholdet i tiltak og teoriens understreking av elever med ADHD/ADD sitt særskilte behov vil tilrettelegging, motivasjon og mestring, helhetlig tilrettelegging, relasjonens betydning og samarbeid bli utdypet

Særskilt behov for tilrettelegging

I følge UFD (2004) er læring noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter derfor læring i gang, men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen ved å

tilrettelegge med tiltak. Behovet for særskilt tilrettelegging blir understreket i samtlige sakkyndig vurderinger.

De sakkyndig vurderingene vektlegger tilretteleggingstiltak som ”..starthjelp, hjelp med igangsetting etter avledning, dele opp arbeidsplanen om det blir for mykje...”, ”struktur og oversikt...,..hjelp til å velge oppgåve..., korte økter..., ..informere eleven om at ein skifte av aktivitet vil skje snart..., hjelp til sine start/stopp vanskar...”.

Tiltak som kommer frem i årsplanen til IOP er eksempelvis ”skriv små tekster, jevnlege gangeprøver, arbeide med stavingsdeling..” og ”Tilpassa skrivetrening”, ”Pedagogisk programvare”, ”Drillpro”. Tiltakene uttrykker et mer faglig fokus og mangler her en grunngiving av hvordan, hvor, med hvem, og når tiltakene skal gjennomføres.

Det som kommer frem i noen årsplaner er hvordan organisere tiltakene. Det vises til at voksne skal følge opp eleven ” i klassen”, ”i gruppe” eller ”enetimer”. Likevel mangler beskrivelse av hvordan den voksen skal tilrettelegge opplæringen i klasserommet.

Selv om elever med ADHD/ADD er like forskjellige som andre barn vil kjernesymptomene hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsvansker danne grunnlag for noen felles pedagogiske grunnprinsipper i undervisningssituasjonen. Elevene kan ha vansker med å sitte i ro på stolen, er utålmodige og sliter med evnen til konsentrasjon (Zeiner, 2004). ”Korte økter”, ”tilpasset skrivetrening” og ”mindre mengder” i sakkyndig vurdering er i følge Bjercke (2004) egnede tilpassingstiltak for elever med ADHD/ADD. Tiltakene gir mulighet til å mestre og nå målet når innholdet i tiltakene er tilpasset elevens evner og forutsetninger. Med utgangspunkt i kjernesymptomene viser sakkyndig vurdering til grunnprinsipper i undervisningen av elever med ADHD/ADD (Ervik et al., 2004; Zeiner, 2004). Dette er felles grunnprinsipper som er av stor betydning for elever med ADHD/ADD evne til å tilegne seg ny kunnskap.

Selv om innholdsdelen tyder på manglende vektlegging av sakkyndig vurdering i årsplanen viser dette enkelttiltaket en klar sammenheng. "Visuell oversiktsplan" i sakkyndig vurdering tolkes som "Pictogram som synliggjør for elev hva som skal skje" i IOP. Eksempelet er i tråd med elever med ADHD/ADD sine særskilte behov for forutsigbarhet som kan bidra til at eleven får den oversikten en trenger for å kunne arbeide selvstendig (Barkley, 2006; Bjercke, 2004; Ervik et al., 2004; Rønhovde, 2004). Om eleven skal kunne utvikle ny kunnskap må det tilrettelegges for en god undervisning som bidrar til utvikling av selvstendighet (UFD, 2004). Om oppgavene er tilpasset elevens evnenivå kan visuelle oversiktsplaner bidra til å gi elever med ADHD/ADD den oversikt og forutsigbarhet en trenger for tilegnelse av ny kunnskap. Det å mestre å arbeide selvstendig gir økt forståelse av sammenheng som Antonovsky (1987) understreket betydningen av gjennom "sence of coherence".

Behovet for forutsigbarhet som Rønhovde (2004) understreker er en forutsetning for læring der det ikke skal være rom for impulsive opplegg, men faste rutiner i forhold til tid, sted, hvem som skal undervise m.m. kommer lite frem i IOP. Mal for årsplan i IOP har samlet innhold i tiltak, arbeidsmåter, materiell og organisering i en felles kategori. Det er ikke utformet egne kolonner for å differensiere disse faktorene. Det kan bidra til manglende vektlegging av tilrettelegging i IOP. Innholdet, arbeidsmåter og organisering er avgjørende faktorer som må være tydelige ovenfor ADHD/ADD eleven i all innlæring i følge Bjercke (2004), Ervik et al.(2004) og Rønhovde (2004). I følge UFD (2004) stilles det krav til hvordan IOP utarbeides. Det skal settes realistiske mål og deretter detaljplaner for veien dit. For ADHD/ADD elever med behov for forutsigbarhet og tydelig struktur vil denne detaljplanlegging være av stor betydning. Når årsplanen i IOP tolkes å være lite detaljerte med få differensierte tiltak, vanskeliggjør det muligheten til oversikt og forutsigbarhet. Behovet for oversikt, struktur og forutsigbarhet som er grunnleggende faktorer for positiv utvikling hos elever med ADHD/ADD kan da overses.

Resultatene i denne delen tyder på ulikt fokus mellom sakkyndig vurdering og IOP i hvordan nå målene. IOP synes å ha et større faglig vektlegging med utgangspunkt i skolens generelle læreplan, mer enn elevens behov for særskilte undervisning- og

tilretteleggingstiltak i tråd med Bjercke (2004), Ervik et al.(2004) og Rønhovde (2004). Et av de viktigste målene med undervisningen er i følge UFD (2004) å sette læring i gang. Derfor henger mål og innhold tett sammen. For at læringen skal skje må undervisningen tilrettelegges slik at eleven opplever mestring i forhold til å kunne arbeide selvstendig. Neste avsnitt vil omhandle vektlegging av motivasjonen og mestringens i sakkyndig vurdering og IOP, sett i lys av disse faktorenes betydning for innlæring av kunnskap.

Motivasjon og mestring

Forskning viser at en lærers oppmerksomhet, det å gi bekreftelser på mestring, ros og oppmuntring har stor betydning for motivasjon til læring i forhold til alle elever og særskilt elever med diagnosen ADHD/ADD (Ogden, 2001; Zeiner & Bjercke 2003).

Selv om flere sakkyndig vurderinger tilrår arbeid med motivasjon ovenfor disse elevene med eks.”... hyppig bekreftelse med ros, oppmuntring og motiverende belønning, tilpassede og avgrensede oppgaver som er tilrettelagt slik at en sikrer mestring” mangler IOP uttrykk etter bevisst bruk av motivasjon som metode i årsplanen.

De manglende sporene etter ros, oppmuntring og konkrete belønninger i IOP, viser lite til felles med Barkleys (1998) forskning. Han viser til flere undersøkelser at ulike former for premier etter oppnådd prestasjon for barn med ADHD, er en stor motivasjonsfaktor.

Følelse av mestring skaper motivasjon for læring. IOP bruker ikke begrepet mestring i årsplanen. Likevel kan mestring fortolkes i IOP og sakkyndig vurdering der oppgaver tilpasset elevens mestringsnivå er tilretteleggingstiltak som bidrar til mestring.

Selv om behovet for tilrettelegging gjennom motivasjon, ros og mestring ikke kommer tydelig frem i IOP kan dette være tiltak skolen likevel nytter. I følge Nilsen (1997) representerer IOP bare et mulig hjelpemiddel og redskap for kvaliteten i

arbeidet med elevene. Det kan derfor skje et godt kvalitativt arbeid rundt elevene som ikke blir dokumentert i IOP.

IOP skal ut fra et helhetsperspektiv med utgangspunkt i elevens totale opplæring være et arbeidsredskap i opplæringen for å ivareta elevene på en hensiktsmessig måte (Aarnes, 2008). En helhetsplan med strukturelle tiltak i skolehverdagen skaper i følge Antonovsky (1987) mestring og motivasjon. Bjercke (2003) understreker motivasjonens grunnleggende betydning for læring. Hvordan gi ros og oppmuntring, samt metoder for belønning bør derfor komme frem i en IOP. Ros og oppmuntring styrker relasjonen mellom lærer og elev som bidrar til økt motivasjon for læring. Betydningen av relasjonen mellom lærer og elev er derfor grunnleggende for motivasjon til læring (Nielsen, 2004; Nordahl et al., 2005).

Relasjonens betydning

Samtlige sakkyndig vurderinger og IOP uttrykker behov for ekstra voksenoppfølging i form av pedagog og/eller assistent. Behovet for særskilt voksenoppfølging er også grunnlaget for tilråding og vedtaket om rett til spesialundervisning § 5-1 i opplæringsloven. Oppfølging av en trygg og forutsigbar voksen er i følge Antonovsky (1987) av avgjørende betydning for en elev sin utvikling.

Selv om behov for voksenoppfølging blir vektlagt både i sakkyndig vurdering og IOP viser resultatene til ulik vektlegging av hvordan bruke den voksne i det spesialpedagogiske arbeidet fra sakkyndig vurdering til IOP.

Relasjonens betydning kommer til uttrykk i flere sakkyndig vurderinger med ” gi støtte i mer ustrukturerte situasjoner” og noen sakkyndig vurderinger med tydelige relasjonsfremmende tiltak som ”hyppige positive tilbakemeldinger” og ” ..ros og oppmuntring..”

Ingen IOP viser til tydelige tiltak med mål for å fremme relasjonen og motivasjonen. Likevel kan uttrykk i IOP ”voksenstøtte”, ”hjelp til å komme i gang” og ”støtte i overgangssituasjoner ” og være faktorer som tolkes å bidra til styrking av relasjonen mellom lærer og elev.

Betydningen av en trygg relasjon mellom lærer og elev blir understreket av bla. Nordahl et al. (2005) og Nielsen (2004). Når man blir sett og forstått vokser følelsen av egenverd. En tydelig lærer med evne til positiv involvering gjennom dialog, anerkjennelse, oppmuntring og positiv tilbakemeldinger er særskilt avgjørende for opplæring av elever med ADHD/ADD.

Når både sakkyndig vurdering og IOP vektlegger behovet for voksenoppfølging uttrykker det på den ene siden at tett voksenoppfølging kan være nødvendig. På den andre siden kan voksenoppfølging også bli et behov for å bøte på en svak tilrettelagt og strukturell undervisning. Behovet for fast struktur og plan over dagen blir understreket både av Bjercke (2004), Ervik et al.(2004) og Rønhovde (2004) som grunnprinsipper i tilrettelegging for å kunne tilegne seg kunnskap og arbeide mest mulig selvstendig. Behovet for voksenoppfølging vil derfor bli mindre ved god tilrettelegging bl.a gjennom strukturelle tiltak som tydelig og forutsigbar klasseledelse. Om en ikke setter av tid og vektlegger strukturelle tiltak vil elever med ADHD/ADD slite med å tilpasse seg undervisningssystemet, og av den grunn trenge omfattende voksenoppfølging.

Eksemplene ”..støtte i ustrukturerte situasjoner” i sakkyndig vurdering og ” støtte i overgangssituasjoner” i IOP indikerer behov for voksenoppfølging i situasjoner som ikke er strukturerte og forutsigbare nok til at elev mestrer disse situasjonene alene. Voksen med en god og trygg relasjon til elev gir støtte i disse situasjonene som er vanskeligere å tilrettelegge.

En sakkyndig vurdering uttrykker behov for voksenoppfølging gjennom bl.a.” hyppig bekreftelser på mestring” og ”...trenger å opparbeide seg positive relasjoner...”. IOP beskriver behovet for tett voksenoppfølging ut fra at eleven ”.....må få korreksjon på uønsket atferd i det øyeblikket den oppstår.....”.Hensikten med voksenoppfølging i IOP synes å være korrigerende av negativ atferd, mer enn å hjelpe og motivere eleven å mestre den tilrettelagte undervisningen.

Godt innhold i tiltakene med tilrettelegging, struktur og rammer vil ikke ha forventet effekt om relasjon mellom lærer og elev ikke er god. En forsterket voksenressurs uten

strategier på tilrettelegging av en god relasjon, tydelig regler, strukturer og forutsigbarhet i undervisningen vil kunne forsterke en elev sin utvikling negativt.

Eksempelet ovenfor viser det motsatte av hva blant annet Antonovsky (1987) understreket om at oppmerksomheten skal rettes mot elevens ressurser. Fokus på korrigerende og irttesettelser er det motsatte av ros og oppmuntring. Den tette voksenoppfølgingen blir et ressurskrevende tiltak som ikke vil ha ønsket effekt i forhold til elevens motivasjon for opplæring. Om voksensoppfølgingen påvirker elevens motivasjon negativt kan det føre til at eleven opplever det vanskelig å håndtere skolesituasjonen (Antonovsky, 1987). Håndterbarhet utvikles gjennom dialog, anerkjennelse, oppmuntring og positiv respons til individets handlinger.

Fellesskapets betydning

Det er viktig med elevenes personlig kompetanse i det å håndtere tilværelsen. Som Eric Taylor i Zeiner (2004) uttrykker det i sitat s. 29 utvikles denne kompetansen i samhandling med andre. Eleven har en diagnose som er en del av de biologiske faktorene, men hvordan det går med eleven har å gjøre med hvordan en møter omgivelsen og hvordan omgivelsene møter eleven.

Arbeidet med den enkelte elev bør derfor så langt det er mulig tilrettelegges for undervisning i klasserommet. Statistikk viser at de systematiske og regionvise forskjeller i omfanget av enetimer, betyr at det er langt frem til særtraining har en naturlig plass i en inkluderende skole (Aarnes, 2008). Ut fra denne statistikken ser en nå nærmere på hvordan tilrettelegging innenfor klasserommets fellesskap kommer til uttrykk og blir vektlagt i sakkyndig vurdering og IOP

De fleste sakkyndige tilrådingene uttrykker mulighet for oppfølging av de spesialpedagogiske tiltakene i klasserommet med ”øktene kan organiseres i klassen”, ”tilpasset undervisning i klasserommet”, ”oppfølging i klassen”. Tilrettelegging i sakkyndig vurdering som ”visuell oversiktsplan”, ”bekreftelse med ros..”, ”..struktur og oversikt..” er eksempler på tiltak som kan ivaretas i klasserommet.

Få årsplaner gir indikasjon på om undervisningen kan ivaretas i klasserommet, utover at noen enkelttiltak beskrives med ”...delvis ute av klassen..”. Det kan tolkes som at det kan skje tiltak i klassen. Enkelttiltak i årsplanen konkretiserer ikke hvordan hjelpen kan eller skal gis i klassen. Tolking av resultatene med indikasjoner om manglende tilrettelegging i klasserommet samsvarer funn fra flere undersøkelser. Delrapport ”Inkluderende undervisning” som er 1. delrapport av Markussen mfl.(2007) viser bl.a. til at spesialundervisning fungerer som en kanal ut av ordinær undervisning. Forskning viser at opplæring ut av klassen i en- til- en undervisning hemmer eller svekkes faglige utviklingen. Man oppnår ikke ønsket effekt av denne for form spesialundervisning. Manglende tilrettelegging i klassen kan være manglende kompetanse på tilpasset opplæring til den enkelte elev (St.meld.30, 2003-2004). Forskning gjort av Nordahl og Sunnevåg (2008) viser at elever med spesialundervisning skårer signifikant dårligere på nesten alle områder. Dårligst gikk det med de elever med psykososiale vansker. Forskning understreker betydningen av tilrettelegging i klasserommet for elever med ADHD/ADD. Undersøkelsen til Haug (2003) og Engelsen (2006) viser at mye gjenstår før skolen mestrer å legge forholdene til rette med en inkluderende pedagogikk for elever med særskilte behov.

IOP er et offentlig dokument og arbeidsredskap som ansvarliggjør skolens spesialpedagogiske opplæring av enkelteleven. Skolens opplæringsansvar skal komme frem i IOP gjennom utforming av mål og tiltak. Når St.meld. nr.30 (2003-2004) omtaler internasjonale undersøkelser som påviser en urovekkende stor gruppe elever som ikke tilegner seg tilstrekkelig grunnleggende ferdigheter i løpet av obligatorisk skolegang, og en skole som ikke har lyktes med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, blir det spesialpedagogiske arbeidet gjennom samarbeid hjem – skole og samarbeid mellom fagpersoner av vesentlig betydning for kvaliteten på opplæringen.

4.3.3 Samarbeid

Betydningen av skolens samarbeid internt, med andre instanser og hjem er et av kjennetegnene på kvalitet i planlegging av spesialpedagogiske tiltak (Solli, 2005;

Ekeberg & Holmberg, 2004; Morken, 2006; Skogen, 2005). Ulike former for samarbeid blir vektlagt i flere sakkyndig vurderinger. I det følgende avsnitt vil først funn som dreier seg om samarbeid mellom skole og hjem bli presentert og drøftet. Deretter fremstilles resultater tilsvarende om skolens interne og eksterne samarbeid.

Samarbeid med hjem

Utarbeidelsen av IOP er primært skolens ansvar og et verktøy og arbeidsredskap for skolens opplæring av eleven (opplæringsloven). Samarbeid med hjem i utarbeidelsen av IOP bidrar til å gjøre IOP til et mer hensiktsmessig arbeidsredskap ved å skape en felles forståelse av eleven som gjøre det enklere å vurdere mål og tiltak i undervisningen.

I flere av de sakkyndig vurderingene blir det understreket behov for samarbeid mellom hjem og skole i det spesialpedagogiske arbeidet rundt enkelteleven. Dette kommer til uttrykk ved som ”tett samarbeid mellom hjem og skole” , ”....tett samarbeid vil være nyttig for å få informasjon og klarhet i korleis eleven opplever skulesituasjonen”. Det blir også tilrådd ei bok med skriftlige meldinger mellom hjem og skole ”...ei Go- bok – ei godbok som berre seier det eleven får til” Hjemmet får her informasjon om elevens utvikling. Samtidig blir det fokusert på hva eleven har mestret. Dette tiltak styrker kontakten og samarbeidet mellom hjem og skole. Fokus på mestring bidrar også til økt motivasjon for eleven (Gjærum, 1998; Ervik et al., 2004).

Likevel uttrykker ingen av IOP tilsvarende samarbeid med hjem. Det er i kontrast til opplæringsloven § 1-2 og 5-4 og UFD (2004) som understreker samarbeid med hjem som sentralt i en likeverdig opplæring av det spesialpedagogiske arbeidet med eleven. I følge Nilsen (1997) er samarbeid med foreldre et av kjennetegnene på kvalitet i planlegging av spesialpedagogiske tiltak. Elever med ADHD/ADD- problematikk har et særskilt behov for et helhetlig og forutsigbart opplæringsmiljø (Ervik et al., 2004). Et samarbeid med hjem som formaliseres i en IOP kan legge grunnlaget for økt felles forståelse av eleven. Det kan således forebygge sekundære vansker som eksempelvis

psykososiale vansker. Hjemmets betydning blir understreket av flere forskere i forebygging og håndtering av problematferd (Ogden, 2001; Rønhovde, 2004)

På framsiden til IOP malen er det egen kolonne for underskrift fra foresatte. Underskrift på IOP kan gi indikasjoner på samarbeid mellom skole og hjem. Tre av IOPene har underskrift fra foreldrene, to mangler underskrift. IOPer med foresattes underskrift kan tolkes som et samarbeid med hjem i utarbeidelsen av IOP. I henhold til Morken (2006) bør foresatte trekkes inn i samarbeid om selve opplæringens mål og innhold. Foresattes sentrale rolle blir bekreftet i opplæringsloven § 5-4 og St. meld. 14 (1997-1998) og understreket i utforming av spesialundervisningen. Uten foreldrene sine samtykker kan formelt sett ikke spesialundervisningen iverksettes (opplæringsloven).

Når to ikke har skrevet under kan det også være en indikasjon på manglende samarbeid mellom hjem og skole i utarbeidelsen av spesialundervisningen. I følge Nilsen (1997) og Solli (2005) foregår det til en viss grad samarbeid med foresatte i den helt innledende fasen i utarbeidelsen av IOP, ved at lærerne rådfører seg med foreldre i kartleggingen av den enkelte elev. Oftest utarbeides planene av lærerne, og foresatte og elev blir først orientert etter at planen er ferdig utarbeidet.

Når kun tre IOP viser til underskrift av foreldre og ingen IOP viser til samarbeid med hjem i tiltaksdelen, kan resultatene gi grunnlag for å stille spørsmålstegn ved foresatte sin rolle i samarbeid med skole om utarbeidelsen og oppfølging av spesialpedagogiske tiltak. Det understøttes av forskningen til Nilsen (1997) og Solli (2005) som viser at foreldre ikke alltid blir tatt med i hele prosessen rundt utarbeidelsen av spesialpedagogiske tiltak.

På samme måte som samarbeid med hjemmet er samarbeid mellom personalet som underviser eleven en faktor som er med på å skape et helhetlig og forutsigbart opplæringsmiljø. I neste avsnitt vil omhandle vektlegging av samarbeid mellom lærere, mellom lærere og assistenter og samarbeid mellom de ulike opplæringsarenaene eleven får sin opplæring

Skolens interne og eksterne samarbeid

Det skal vektlegges gode samarbeidsformer mellom lærere og andre som er knyttet til skolens opplæringstilbud (Opplæringsloven §1-2 og 5-4). Elever med ADHD-problematikk kan i større grad enn andre elever ha behov for oversikt og forutsigbarhet i hverdagen (Ervik et al.,2004). Da kreves det en særskilt vektlegging av samarbeid med fokus på et helhetlig opplæringstilbud.

Sakkyndig vurdering uttrykker også behov for samarbeid også med eksterne instanser. En sakkyndig vurdering tilrår samarbeid med eksterne instanser for elev som får alternativ opplæringsarena en gang i uken ”... en samarbeidstime per uke mellom pedagog, assistent og NN enten via mail eller fysisk møte”, uten at dette samarbeidet mellom arenaene kommer frem i IOP.

I flere sakkyndig vurdering er behovet for slikt samarbeid uttrykt, for eksempel ” det må settes av tid til samarbeid og veiledning av assistent”, ”det må settes av tid til samarbeid for dei som arbeidar i klassen og med eleven” og ”faste samarbeidsmøte mellom dei som arbeidar i klassen...”. Ingen IOPene uttrykker behov for samarbeid mellom personer som arbeider med eleven. Det er i kontrast til at spesialundervisning av elever med ADHD/ADD forutsetter et samarbeid internt blant lærere, spesialpedagoger, assistenter og andre involverte ved skolen. Kommunikasjon om det spesialpedagogiske arbeidet bør i størst mulig grad integreres som en naturlig del av skolens virksomhet (Ekeberg & Holmberg 2004; Morken, 2006; Skogen, 2005).

Bruk av assistent kan i følge UFD (2004) bistå læreren i forbindelse med spesialundervisningen. Ved bruk av assistent skal læreren stå ansvarlig for opplæringen. Assistent blir en del av tiltaket overfor elevene og står dermed under veiledning og forsvarlig tilsyn av læreren. Denne veiledningen og oppfølgingen kommer ikke frem i noen av vedtakene eller IOP.

Når verken de særskilte mål eller innhold i opplæring på praktisk gruppe og/ eller gardsopphold er belyst i IOP kan det tolkes i retning av et manglende samarbeid mellom de forskjellige fagpersonene som arbeider med eleven. I følge opplæringsloven § 1-2 og 5-4 skal slike samarbeidsformer vektlegges. Manglende

samarbeid vanskeliggjør arbeidet i forhold til behovet for et helhetlig og forutsigbart opplæringsmiljø for eleven. For elever med ADHD/ADD er dette spesielt avgjørende. I følge Antonovsky (1987) er samarbeid med tilrettelegging, planlegging og fortløpende evaluering av strukturelle tilretteleggingstiltak nødvendige for at elevene skal ha en opplevelse av mening og sammenheng i skolehverdagen. Samarbeid mellom de som arbeider med elevene sikrer en mest mulig lik helhetsforståelse og en målrettet undervisning.

4.3.4 Oppsummering

I sakkyndig vurdering synes mål mindre vektlagt, mens innholdet, hvordan undervisningen skal tilrettelegges tolkes mer vektlagt. I IOP synes derimot mål mer vektlagt, og hvordan undervisningen skal tilrettelegges mindre vektlagt. Tiltakene i IOP tolkes å uttrykke et mer faglig fokus på hva eleven skal lære og mindre grunngeving av hvordan, hvor, med hvem, og når tiltakene skal gjennomføres. Sakkyndig vurdering tolkes å si mindre om hva eleven skal lære i forhold til hvordan tiltakene bør tilrettelegges. Fokus på tilrettelegging av undervisningen forteller hva skolen skal gjøres for å nå målene, mens vektlegging av mål uttrykker hva eleven må lære. Det kan det synes som om skolen vektlegger individfokus, mens sakkyndig vurdering vektlegger et mer det kontekstuelle perspektivet. I følge Zeiner (2004) og Emanuelsson (2001) må tiltak for ses i sammenheng både med enkelteleven og miljøet rundt, da utvikling skjer i interaksjon med omgivelsene. Fokus på eleven i IOP kan synes å underbygge Nordahl og Sunnevåg (2008) sin forskning som viste at spesialundervisning i skolen bar sterk preg et individorientert perspektiv.

Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) i årsplanen tolkes som styrende for opplæringen, mer enn de sakkyndig vurderingene. Sakkyndig vurdering synes å belyse eleven ut fra det utviklingstrinn eleven befinner seg på, uavhengig av kompetansemål. Konkrete tilpassede og realistisk gjennomførbare mål er viktig for å sikre mestring og motivasjon hos alle elever og særlig elever med ADHD/ADD problematikk. På grunn av ADHD/ADD sine vansker med konsentrasjon, impulsivitet og hyperaktivitet trenger de hjelp til for å klare å nå målene gjennom

sterk grad av struktur, rammer og forutsigbarhet (Barkley, 1998; Bjercke, 2004). Tilretteleggingen krever derfor en detaljplanlegging på veien mot målet for opplæringen av elever med ADHD/ADD. Konkrete mål som skal omfatte den totale opplærings situasjonene er understreket i Nordahl og Overland (1996) sin definisjon av IOP.

For å få til dette arbeidet med tilrettelegging og grundig planlegging av et helhetlig opplæringstilbud, kreves det et tett og samordnet samarbeid både mellom hjem og skole og mellom fagpersoner som arbeider rundt eleven. Samarbeid bidrar til en mer målrettet og enhetlig opplæring, der av mål og tiltak kan planlegges og evalueres i fellesskap, for å sikre kvalitet i innholdet av spesialundervisningen. Flere sakkyndig vurdering viser til dette samarbeidet. Ingen IOP dokument uttrykker noen form for samarbeid som tilrås i sakkyndig vurdering.

Denne undersøkelsen er begrenset til analyse utvalgte dokument. Det gir kun en begrenset innsikt i en større helhetsforståelse av samarbeid mellom hjem og skole og samarbeid mellom interne og eksterne instanser. Tekstene i dokumentene er i følge Sivesind (2002) representasjoner av opphavsmennes forståelse. Det er nødvendig for forskeren å fortolke tekstene for å finne en mening bak utsagnene. Når flere sakkyndig vurdering vektlegger samarbeid og dette samarbeidet ikke er vektlagt i IOP var det nødvendig med analyse og drøfting av denne faktoren. Dokumentene i undersøkelsen er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til. Det kan bety at skolen tolker IOP som et dokument med andre formål, enn å vise til ulike samarbeidsformer. I følge Gilje og Grimen (2005) må tekster utsettes for fortolkninger fordi ulike motiver ligger til grunn for utarbeidelsen av tekstene. Dette tolkningsperspektivet viser et vesentlig premiss for hermeneutikken, at observerte ”fakta” ikke gir absolutte og objektive uttrykk for fenomen (Gilje & Grimen, 2005). Ut fra dette materialet kan en derfor vanskelig si noe om kvaliteten på dette samarbeid når IOP dokumentene ikke omhandler dette samarbeid. Med utgangspunkt i utvalgte tolkes IOP i retning av mangelfull vektlegging av et formalisert samarbeid mellom skole og hjem, internt og eksternt samarbeid. Skolen kan likevel ha gode samarbeidsrutiner og tiltak som ikke kommer frem i en IOP.

4.4 Fra utredning i sakkyndig vurdering til tiltak i IOP

I følge Aarnes (2008) skal sakkyndig vurdering være premissgivende for mål og innhold i den individuelle opplæringsplanen. Delene i sakkyndig vurderings utredningsdel har blitt systematisert og sett i forhold til IOP sin tiltaksdel.

Undersøkelsen har tolket og analysert vektleggingen mellom disse delene. Etter å ha vært gjennom enkeltdelene vil en nå se nærmere på hvordan begynnelsen i helhetsmodellen s.19 med sakkyndig utredning som peker på elevens individuelle forutsetninger og behov, blir vektlagt i siste del av planleggingsfasen. I arbeidet med å utvikle et godt opplæringstilbud for elever med særskilte behov er tiltakene i årsplanen siste del av planleggingsfasen, som i denne undersøkelsen er nærmest praksis.

Hensikten er å vurdere hvordan sakkyndig utredning danner grunnlaget for utarbeidelsen av årsplanen i IOP, altså fra utredning til tiltak. Vektleggingen av sakkyndig utredning i IOP sin tiltaksdel vil bli belyst under avsnittene ”Elevens sterke side”, ”Elevens lærevansker” og ”Elevens behov” da disse faktorene danner grunnlaget for rett til spesialundervisning og bør derfor påvirke valg av tiltak i IOP (UFD, 2004).

4.4.1 Elevens sterke side

I følge opplæringsloven skal sakkyndige vurdering synliggjøre elevens sterke sider. UFD (2004) viser til betydningen av å ta utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger i opplæringen. Å arbeide ut fra elevens sterke sider i innlæring kan bidra til at eleven opplever mestring og motivasjon. Dette understreker Bjercke (2004) som grunnleggende grunnprinsipper i opplæring av elever med ADHD/ADD problematikk, og er dermed et viktig utgangspunkt for innlæring av kunnskap.

Resultatene fra sakkyndig utredning til tiltak i IOP i forhold til vektlegging av elevens sterke sider tolkes som svake og til dels mangelfulle.

Selv om alle sakkyndig vurderingene i større eller mindre grad vektlegger elevens sterke sider med eks. ”fungerer godt sosialt”, ”føresetningar for å klare seg godt i

skulen dersom det vert lagt til rette..." ses tildels få og svake spor i IOP sin årsplan. Beskrivelsene av tiltakene tolkes å ta utgangspunkt mer i elevens vanskeområde med eks. "repetert lesing", "kan gangetabellen" enn elevens sterke sider.

De få spor som kan tolkes i sammenheng med elevens forutsetninger i forhold til sterke sider viser "praktisk arbeid" fra sakkyndig utredning og "Praktisk arbeid med matematiske problem" i årsplanen til IOP. Her kan det synes som om skolen tar utgangspunkt i elevens praktiske sterke side når en skal utarbeide tiltak i IOP. "Liker å være der det skjer" i sakkyndig utredning, og IOP som uttrykker tilrettelegging med oppfølging "i klassen eller i gruppe" i tiltaksdelen kan tolkes som en vektlegging av elevens sosiale motivasjon i tilrettelegging av tiltak i utarbeidelsen av IOP.

Disse eksemplene i årsplanen tiltak tolkes som vektlegging av utredning i sakkyndig vurdering. Ved å utgangspunkt i elevens sterke side legger en til rette for mestring som øker motivasjon for læring (Antonovsky, 1987; Ervik et al., 2004) som er grunnleggende prinsipp i opplæring av elever med ADHD/ADD (Bjercke, 2004).

I følge Håstein og Werner (2003) har kvaliteten på, og graden av, tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen avgjørende betydning for hvor mange, og hvem som får spesialundervisning. Å ta utgangspunkt i elevens sterke sider i tilrettelegging av undervisningen vil heve kvaliteten på ordinær opplæring som bidrar til økt motivasjon for læring. Utvalgte elever i undersøkelsen, alle med et evnenivå innenfor normalområdet kan med vektlegging av elevenes sterke sider gjøre behovet for spesialundervisning mindre.

4.4.2 Elevens lærevansker

Elevens vansker danner grunnlaget for rett til spesialundervisning § 5-1. En vil nå se nærmere på vektleggingen av sakkyndig utredning med utgangspunkt i elevens vanskeområde og de tiltak som kommer frem i årsplan.

Spor etter sakkyndig utredning og tiltak i IOP kan tolkes i eksempelet der sakkyndig utredning uttrykker "visumotorske vansker" og hvor "PC som kompensatorisk hjelpemiddel" beskrives som tiltak i IOP. Her tolkes tiltaket i IOP som en

konkretisering av elevens visumotoriske vanske med bruk PC som kompensatorisk tiltak.

Resultat av analysen viser likevel få spor etter vektlegging av sakkyndig utredning i IOP sin tiltaksdel som er i motsetning til Gjærum og Gjøsvik (2003). De understreker at utredning skal betraktes som forutsetning for adekvate tiltak. Analyse av resultat tolker tiltakene i IOP i retning av å bygge grunnlaget for tiltakene på andre faktorer enn sakkyndig utredning. Med utgangspunkt i Nordahl og Overland sin definisjon på IOP, kan resultatene i tiltakene tolkes å bygge mer på skolens læreplan mer enn elevens individuelle vansker.

Flere sakkyndig utredninger vektlegger sårbarheten i forhold til diagnosen ADHD/ADD med impulsivitet, konsentrasjonsvansker og hyperaktivitet. Det tolkes få spor etter særtrekk som eks. ”Vanske med impuls kontroll” fra sakkyndig utredning til IOP sin tiltaksdel. I følge Zeiner (2004) er dette et av kjernesymptomene i en ADHD/ADD diagnose som får konsekvenser for hvordan skolen må tilrettelegge. Flere utredninger viser derfor til behov for bl.a. ”korte økter”, ”hyppige pauser”, ”oversikt og forutsigbarhet”, ”mulighet for å trekke seg tilbake”. Mål i IOP uttrykker eksempelvis til ”har lyst til å lese” og innhold med ”læringsstrategier, tankekart/tegnekart, flerkolonne, vennediagram”. I kun to IOP kan det tolkes spor etter behov for tilrettelegging i forhold til elevens kjernesymptomer med enkelttiltakene ”mindre mengde..” og ”..arbeide i einetimar på forhånd..”. Skolen synes å vektlegge materiell, fremfor hvordan få eleven til å mestre og bli motivert for arbeid med eksempelvis ”tankekart”. IOP tolkes å vektlegge mål og innhold knyttet mer til fag enn forutsetninger for læringsutvikling.

I utvalgt sakkyndig utredning uttrykkes elevens lærevansker i forhold til faglig utvikling med eks. ”svak språkforståelse”. I tiltaksdelen uttrykkes det med bl.a. ”arbeid med automatisering av skriveretning av de små bokstavene”. Når sakkyndig utredning uttaler seg om en svak språkforståelse og tiltaksdelen i IOP uttrykker mål og tiltak i forhold til lese- og skriveutvikling, tyder det på ulik vektlegging av elevens utviklingstrinn. Tolking av IOP kan enkelte ganger synes som om mål og innhold har

blitt ført inn i IOP rett fra læreplanen, uten å vektlegge sakkyndig utredning med tilpasninger til elevens evner og forutsetninger. Med Nordahl og Overland (1996) sin definisjon på IOP om at planen på grunnlag av den enkeltes læreforutsetninger skal ta utgangspunkt i nasjonale mål, synes hensynet til nasjonale mål i kunnskapsløfte å vekte mer enn individuelle behov (UFD, 2004).

4.4.3 Elevens behov

I følge UFD (2004) uttrykker ”Elevens behov” den undervisningen som skal bidra til at eleven mestrer opplæringen og læring settes i gang, uavhengig om det er innenfor eller utenfor ordinær undervisning. ”Elevens behov” i denne sammenheng menes hvilken form for tilrettelegging må til for at eleven skal kunne ha forutsetninger for mestre opplæringssituasjonen. Tidligere analyse og tolking av resultat uttrykker at elevens behov for tilrettelegging blir utdypet både i sakkyndig vurdering og IOP sitt ”Elevbilde”. Tolking av hvordan elevens behov i utredningsdelen kommer til uttrykk i IOP sin tiltaksdel tyder likevel på mindre samsvar mellom dokumentene.

De grunnleggende strukturelle tilretteleggingstiltakene (Bjercke 2004; Ervik et al., 2004; Rønhovde, 2004) som blir sterkt vektlagt i sakkyndig vurdering med eks. ”behov for stram struktur” og ”behov for forutsigbarhet og oversikt ” er av stor betydning for opplæringen av elever med ADHD/ADD. Behovene tolkes å være lite vektlagt i årsplanen for tiltak i mål og innholdsdelen i IOP. Andre mål enn spor etter utredning i sakkyndig vurdering kommer frem i årsplanen som eks. ”bruke erfaring fra egen lesing i skjønnlitterær og sakspreget skriving” og ”treng støtte og å få arbeide med dette sammen med lærer ” fra innhold i IOP sin årsplan. Sakkyndig vurdering vektlegger elevens behov for oversikt, struktur og forutsigbarhet. IOP vektlegger ikke disse tiltakene over i årsplanen, og mister dermed de grunnleggende forutsetningene for elevens læring over i praksisdelen av det spesialpedagogiske opplæringstilbudet. Hensynet til den generelle læreplan tolkes å være mer fremhevet i tiltaksplanen, enn elevens individuelle forutsetninger.

Målene og tiltakene som er valgt ut fra læreplanen tolkes å være generelle, lite konkrete og synes sjelden å ta hensyn til sakkyndig utredningsdel. Tolking av

resultat synes en IOP som uttrykker behovet i IOP sitt ”elevbilde”, men som likevel ikke tar utgangspunkt verken i sin egen beskrivelse av elevbilde eller sakkyndig vurdering i utarbeidelse av tiltakene i årsplanen. Når behovet ikke kommer frem i tiltaksdelen kan behovet vanskelig tolkes som utførte tiltak.

Manglende vektlegging kan være et uttrykk for at IOP ikke er det praktisk arbeidsredskap det er ment å være, og at beskrivelsene i IOP derfor ikke er en reel dokumentasjon over den spesialpedagogiske oppfølgingen eleven har krav på etter opplæringsloven § 5-1 (Holmberg & Lyster, 2002). Skolens praktiske spesialpedagogiske oppfølging av eleven kan likevel ivareta elevens særskilte behov på en adekvat måte, selv om disse dokumentene synes å mangle synliggjøring av elevens sakkyndige utredning i den praktiske tiltaksdelen i IOP.

4.4.4 Oppsummering

En kan tolke svake spor av vektlegging av elevens sterke sider, vanskeområde og behov fra sakkyndig utredning til tiltakene i IOP. Men IOP bærer preg av beskrivelser fra den generelle læreplanen, mer enn mål og tiltak som bygger på sakkyndig utredning. Når resultatene i undersøkelsen viser varierende vektlegging fra enkeltdelene i kapitlene rammefaktorer, utredning og tiltak vil det også naturligvis påvirke sammenhengen fra utredning til tiltak. Det kan være mange ulike årsaker til denne delvise manglende vektleggingen. En del faktorer har allerede blitt drøftet i de forgående kapitlene. I følge Zeiner (2004) får kjernesymptomene i en ADHD/ADD diagnose konsekvenser for hvordan skolen må tilrettelegge undervisningen. For elever med ADHD/ADD er det særs viktig med tilpassede adekvate tiltak med tanke på opprettholdelse av mestring og motivasjon. Adekvate tiltak bygger på utredning av elevens evner, forutsetninger og behov. I denne sammenheng er det disse særskilte behov for tilrettelegging som er vektlagt i sakkyndig utredning, som ikke synes å komme frem i tiltaksdelen til IOP.

Sakkyndig vurdering skal bidra til å danne grunnlaget for adekvate tiltak i IOP. Når undersøkelsen peker i retning av til dels manglende vektlegging av sakkyndig vurdering i IOP, kan det stilles spørsmålstegn med det etiske dilemmaet å utsette en

elev for omfattende utredning med testing og observasjoner, om ikke utredningen blir vektlagt i den opplæring eleven får.

4.5 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg forsøke å oppsummere og reflektere hvordan dokumentene gir svar på undersøkelsens problemstilling ” Hvordan blir sakkyndig vurdering vektlagt i utarbeidelsen av IOP?” for grunnskoleelever med ADHD/ADD.

Mål med undersøkelsen

Målet med undersøkelsen var å undersøke hvordan sakkyndig vurdering blir vektlagt i utarbeidelsen av IOP. Med forskning som viste til variasjoner i hvordan skole og PPT samarbeider, og den sakkyndig vurderings manglende innvirkning på innholdet i IOP, ble jeg interessert i å se nærmere på hvordan sakkyndig vurdering blir vektlagt i utarbeidelsen av IOP i min kommune. Etter PP-tjenestens overgang til ny sakkyndighetsmal i 2002, ønsket jeg å få en nyansert forståelse av denne sakkyndig vurderings innvirkning på innholdet i IOP, i arbeidet med å utvikle et godt opplæringstilbud for grunnelever med ADHD/ADD.

Resultat

Det har vært en analyse med flere sprikende nyanser, enn klare svar på hvordan sakkyndig vurdering er vektlagt i utarbeidelsen av IOP. Gjennom denne undersøkelsen med vektlegging av sakkyndig vurdering i IOP er kun en avgrenset del av et større kvalitativt arbeid belyst. Undersøkelsen er foretatt i forhold til et begrenset utvalg, og en må derfor være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner. Den kvalitative forskningstilnærmingen gir ikke grunnlag for generaliseringer i forhold til hvordan sakkyndig vurdering blir vektlagt i utarbeidelsen av IOP. Datamaterialet har vært lite og resultatene er bare representativt for denne undersøkelsen, og kan derfor bare kaste lys over temaet.

Innenfor enkeltdeler synes faktorer i sakkyndig vurdering vektlagt i IOP. Spesielt enkeltdeler innenfor ”Elevbilde” i IOP tyder på vektlegging av sakkyndig vurdering. Skolen får frem elevens individuelle forutsetninger og behov i ”Elevbildet”. Likevel

mangler hensyn til disse forutsetningene for læring i årsplanen. Hensynet til den generelle læreplanen med mål om hva eleven skal lære, synes mer vektlagt i årsplanen. Sakkyndig vurdering vektlegger mindre mål, og mer forutsetningene for opplæring med fokus på elever med ADHD/ADD særskilte behov for tilrettelegging. I følge nasjonale mål skal både sakkyndig vurdering med elevens forutsetninger og behov, vedtaket og den nasjonale læreplanen tas hensyn til i utarbeidelsen av IOP (Fig.2 s.26) (Hegtun,1996; Nordahl & Overland, 1996). Resultatene tyder på en IOP som vektlegger nasjonale mål, og mindre elevens forutsetninger og behov ut fra sakkyndig vurdering.

Tiltaksdelen i IOP er den delen fra sakkyndig vurdering til IOP som er nærmest praksis. Det har derfor vært interessant å se på hvilken opplæring eleven får i tiltaksdelen til IOP, og tolke disse tiltakene i sammenheng med det som kommer frem i utredning i sakkyndig vurdering. Tekst har blitt analysert både ut i fra et detaljperspektiv og et helhetsperspektiv hvor det er forsøkt å finne sammenhenger mellom delene og helheten. I dette helhetsperspektivet tolkes resultatene i retning av en til dels manglende vektlegging fra sakkyndig vurdering til IOP.

Avsluttende refleksjoner

Resultatene i denne undersøkelsen med tolkning i retning av til dels manglende vektlegging av sakkyndig vurdering i IOP, styrker bl.a. Eckoffs (2000) forskning. Det kan synes som om sakkyndige vurdering fortsatt har lite innvirkning på innholdet i individuell opplæringsplan. Det får en til å reflektere hva som kan være årsakene til dette resultatet.

Det kan være ulike årsaker til resultatene. Riksrevisjonens (2006) undersøkelse viste til manglende kompetanse i skolen. Om skolen mangler spesialpedagogisk kompetanse kan det være vanskelig å tolke innholdet i en sakkyndig utredning og vurdere adekvate tiltak i årsplanen. Det kan også være lokale avveininger på ordninger og rutiner ved den enkelte skole eller kommune på det å utarbeide IOP (Groven,1993). Manglende etablerte samarbeidsformer med hjem, PPT og andre eksterne instanser kan bidra til lite vektlegging av sakkyndig vurdering i

utarbeidelsen av IOP. En kan også stille spørsmål om tilgangen til sakkyndig vurdering for de som utarbeider IOP, eller om dokumentene er innelåst i et arkiv og dermed lite tilgjengelig.

På den andre siden er det like naturlig å se på PPT sin kompetanse, og om den er tilstrekkelig til å kunne utarbeide sakkyndige vurderinger som skolen har tiltro til. Skolen kan oppleve sakkyndig vurdering som et lite praktisk redskap i utarbeidelsen av IOP.

Resultatene får en til å stille spørsmål om betydningen av innholdet i sakkyndig vurdering, eller om sakkyndig vurdering fortsatt primært handler om rammer og ressurser. Med tanke på utgangspunktet mitt om overgang til en mer omfattende sakkyndig vurdering har bidratt til sterkere vektlegging i utarbeidelse av IOP, har denne undersøkelsen ikke kunnet bekrefte det.

Veien videre

Dokumentene sakkyndig vurdering, vedtak og IOP er en del av det rettslige grunnlaget for kvalitetssikring av det praktiske spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Med avgrensning av en større helhet trenger ikke dokumentene vise det faktiske kvalitative opplæringstilbudet til elever med særskilte behov i skolen. Det hadde derfor vært interessant å forske videre på dokumentene i lys av praksis. En kan teste ordenes troverdighet ved å sammenholde det som står i dokumentene med det som faktisk skjer.

Dokumentene i undersøkelsen er skrevet for et annet formål. Tekstene har vært gjennom en tolkningsprosess og gjengitt med mine ord. Noe går tapt når en må avgrense og kun velger å benytte skriftlige kilder. En har verken sett eller hørt fortelleren til dokumentene. Det har også avgrenset muligheten for en mer helhetlig forståelse av informantens intensjoner.

Det kunne derfor vært interessant med økt forståelse av hvordan utvikle den spesialpedagogiske opplæringen gjennom å belyse resten av arbeidsmodellen. Da blir

det nødvendig med forskning også på "Førtilmeldingsfasen", "Handlingsfasen" og "Vurderingsfasen" (se fig. 1, s. 19).

I "Førtilmeldingsfasen" kan en undersøke hvordan skolen vektlegger systemrettede tiltakene med fokus på tilpasset opplæring. I "Handlingsfasen" kan en forske på den praktiske gjennomføringen av spesialundervisningen med utgangspunkt i sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP. I "Vurderingsfasen" kan en gjennom halvårsrapporter fra årsplanen i IOP evaluere gjennomførte tiltak.

Det viktigste arbeidet mot å utvikle et godt opplæringstilbud for elever med særskilte behov, er det faktiske arbeidet som skjer i skolen. Selv om sakkyndig vurdering ikke synes særlig vektlagt i utarbeidelsen IOP, skjer det sannsynligvis mye godt spesialpedagogiske arbeid ute skolen. Det hadde derfor vært interessant å forske nærmere på om IOP er det praktiske redskapet, det er ment å være.

Kildeliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2005). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Aarnes, A. (2008). *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Aarnes, A. (2003). *IOP i praksis. Håndbok om Individuelle Opplæringsplaner*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Alvesson, G., & Skjolderg, K. (2006). *Tolkning och reflektion. Vitenskaps – filosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health : How people manage stress and stay well*. San Francisco: A Joint publication in the Jossey-Bass social and behavioral science series and the Jossey-Bass health series.
- Barkley, R.A. (1997). *Defiant children. A clinician's manual for assessment and parent training*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R.A. (1998). *Attention – deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring E., & Tangen, R.(2003). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bjercke, C.A.(2004). Pedagogisk hjelp. I P.Zeiner (red.), *Barn og unge med ADHD*. Tell Forlag.
- Bryhn, G. (2004). AD/HD – utredning, diagnostikk og behandling. I G. Strand (red), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi – en grunnbok*. Bergen: Fagerbokforlaget.
- Connor, D.F. (2006). Stimulans. I Barkley, R.A. (red.), *Attention – Decifit and Hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guildford Press.
- Dalen, M. (2004). Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.
- De Vaus, D. (2004). *Surveys in social research*. Routlegde, London and New York: ALLEN & UNWIN.
- 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 : Høgskulen i Sogn og Fjordan, Avdeling for lærarutdanning.

- Egeberg, E.(2007). Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid. Oslo: Cappelen akademiske.
- Emanuelsson, I.(2001) Integrering - bevarad normal variation i olikheter. I T. Rabe, A. Hill (red.), *Boken om integrering : idé, teori og praktik*. Studentlitteratur.
- Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendahl akademiske.
- Ervik, S.N., Høigaard B., Strand G., & Tvette Vollan, S.T.(2004). Pedagogiske tiltak og tilrettelegging. I G. Strand (red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi*. Fagbokforlaget.
- Fog, J.(2002). Begrunnelsernes koreografi. Om kvalitativ ikke- statistisk representativitet. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode*. Oslo: Cappelen.
- Gilje, G., & Grimen, H.(2005). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjærum, B., & Grøsvik, H. (2003). Tiltak og tilbud for barn og unge. I B. Gjærum & B. Eilertsen (red.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn i et nevrologisk perspektiv – et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Gjærum, B., Grøholt B., & Sommerchild, H. (red.) (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug
- Groven, B.(2003). NTF- notat. I *Evaluering av Samtak og samtidige prosesser i skoler i Nord- Trøndelag*. Steinkjer: Nord Trøndelagsforskning,
- Groven, B.(1993). Sakkyndig tilråding og individuell læreplan- høna og egget. I *Spesialpedagogikk 1/93*.
- Haug, P.(2003). *Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge*. I Psykologisk Pædagogisk Rådgiving.
- Hegtun, A. (1996). *Skolens arbeid med læreplaner*. Oppland: Statens utdanningskontor.
- Helgeland, G.(2006). *Opplæringslova. Kommentirutave. 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Holmberg, J.B., & Lyster, S.A.H. (2002). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter. Muligheter for alle*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holme, I.M., & Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Tano. Oslo.
- Håstein, H., & Werner, S (2003). Men de er jo så forskjellige: tilpasset opplæring i vanlig undervisning. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjeldstadli, K. (2005). Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- Kyrkje-, utdannings-og forskningsdepartementet (1997- 1998). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Ot.prp. nr 46. i *Opplæringslova*.
- Leiulfsrud, H., & Hvinden, B. (2002) Analyse av kvalitative data: Fiksèrbilde eller puslespill? I : Holter, H., & Kalleberg, R. (red.) (2002). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Cappelen Akademiske. Oslo.
- Maxwell, J. A.(1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Harward Educational review, Vol. 62, nr. 3, s. 279-300.
- Markussen, mfl.(2007). Inkluderende undervisning?, 1 delrapport i Aarnes (2008) *IOP i praksis*. Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Nasjonalt Tilsyn (2007). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Midtlyng- utvalget.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nielsen, J. (2004). *Problemadfærd, børn og unges utfordringer til fællesskabet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nilsen, S. (1997). *Individuelle opplæringsplaner- utbredelse, innhold og kvalitet*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T., Sørli, A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

-
- Nordahl, T., & Overland, T. (1996). *Individuelle opplæringsplaner i en inkluderende skole*. Lillehammer: Statens utdanningskontor.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ot.prp. nr.46 (1997- 98). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kirke-,utdannings-og forskningsdepartementet.
- Phil, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksrevisjonen (2006). *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*. Dokument nr. 3:10 (2005-2006).
- Rønhovde, L.I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen?* Oslo: Gyldendahl akademisk Forlag.
- Schultz, J.H., Hauge, A.M., & Støre, H. (2004). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sivesind, K. H. (2002). Sortering av kvalitativ data. Metodiske prinsipper og praktisk erfaringer fra analyse med dataprogrammer. I H. Holter, & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Skogen, K.(2005). *Spesialpedagogikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slette, Ø. (2003). *Opplæringslova med forskrifter*. PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Solli, K.A.(2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nes, K., Strømstad M., & Skogen, K. (2004) *Hva er inkludering?* Norsk forskningsråd
- Sosial og helse departementet (2005). *Veileder for diagnostikk og utredning*. Oslo
- Stangvik, G. (2005). *Individuelle opplærings- og habilitetsplaner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- St. meld. Nr.14 (1997- 1998). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Oslo:Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.

St.meld.30 (2003- 2004) *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

St. meld. nr 35 (1990-1991), St. meld. nr 54 (1989- 1990). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.

St. meld. nr 54 (1989-1991) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.

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

Utdannings- og forskningsdepartementet, revidert utgave (2004). *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: Læringscenteret.

Utdanningsdirektoratet (2007). *Hoveprinsippene ved spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp – presisering av enkelte bestemmelser i opplæringsloven*. Rundskriv Udir – 1 – 2007.

Zeiner, P. (2004). Historikk og diagnostiske betegnelser. I P. Zeiner (red.). *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell forlag.

Zeiner, P. Bjercke C. (2003). Hyperaktive barn- ”mestring i farta”. Når diagnose skaper forståelse. I B.Gjærum, B. Sommerschild. H. (red.). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG:

Vedlegg 1. Informasjonsskriv/samtykke til informanter

Vedlegg 2. Tilråding NSD

Vedlegg 3. Tilråding NSD, endring

Vedlegg 4. Skjema, Sakkyndig vurdering

Vedlegg 5. Skjema, Vedtak

Vedlegg 6. Skjema, Individuelle opplæringsplan

Vedlegg 1.

Forespørsel om deltaking i forskingsprosjekt

Samtykkeerklæring

Forespørsel til foresatte som har elever med rett til spesialundervisning om tillatelse til å benytte PPT sine arkiver i forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk.

Opplysninger om meg: Liv Karin Thorbjørnsen adr: Halvardstunet 25 5515 Haugesund
Tlf: 971 90 294
e – post: liv-karin.thorbjornsen@tysver.kommune.no

Til daglig arbeider jeg i PPtjenesten i Tysvær kommune som spesialpedagog. Der har jeg arbeidet siden 2003. I 2006 begynte jeg på mastergradstudie i Spesialpedagogikk; fordypning psykososiale vansker, på Universitetet i Oslo avd. Sandane. I den forbindelse skal jeg nå i gang med min masteroppgave med foreløpige arbeidstitel:

Hvordan ligger sakkyndig vurdering til grunn for utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner?

Her vil jeg gjøre en kvalitativ undersøkelse og se nærmere på sammenhengen mellom sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner. Min erfaring fra pptjenesten er at det nå brukes mer ressurser og kapasitet på sakkyndige vurderinger i forhold til tidligere. Mens vi tidligere kunne skrive en kort sakkyndig vurdering med vekt på omfang, er intensjonen med sakkyndige vurderingen nå mer å beskrive elevens behov og hva eleven trenger i forhold til innhold, form, organisering og omfang. Når en vet at en utredning betraktes som en forutsetning til tilrettelegging av adekvate tiltak, fant jeg det spennende å se nærmere på hvordan omleggingen til mer omfattende sakkyndige vurderinger har påvirket sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og det som kommer frem i individuell opplæringsplan.

Selv om fokus i oppgaven omhandler sammenhengen mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan, må jeg gjøre et utvalg. Det gjør det enklere å sammenligne og for samtidig å sikre en relevans til min videreutdanning, vil utvalget begrense seg til grunnskoleelever med en større eller mindre grad av psykososiale vansker. Med dette menes elever som i tillegg til fagvansker kan være sårbare i forhold til tilpasninger, tilbaketrunkne elever, elever som gir uttrykk for mistriivsel og lignende. Slike vansker gir sjelden rett til spesialundervisning alene, men i et helhetlig perspektiv vil sårbarheten kunne være en tilleggsfaktor i forhold til rett til spesialundervisning. Felles for disse elevene kan være større eller mindre behov for miljømessige tilretteleggingstiltak som eks. struktur, forutsigbarhet, trygghet og klare rammer.

Alle dokumenter vil bli behandlet konfidensielt og alle opplysninger som blir brukt i masteroppgaven vil være aidentifisert. Verken elevene, familiene deres, bosted, skoletilhørighet eller utredere vil kunne identifiseres.

Min leder Sigmund Lier gjør et tilfeldig utvalg etter overnevnte kriterier.

Jeg håper å kunne avslutte prosjektet mitt vår 09 og levere masteroppgaven før 1 juni 09. Når masteroppgaven er godkjent vil alle dokumentene bli makulert.

Jeg ber om samtykke til å bruke opplysninger i utvalgte dokumenter som grunnlag til å svare på min problemstilling. Deltagelse i prosjektet er frivillig og samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at du/dere som foresatte må oppgi noen grunn. Men selvsagt håper jeg på positive foresatte som ser betydningen av prosjektet mitt.

Ved å gjennomføre denne undersøkelsen håper jeg å løfte frem i hvilken grad det er en sammenheng mellom sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan.

Prosjektet er meldt Personvernet for forskning, Norsk samfunnvitenskaplige datatjeneste.

Hvis du gir ditt samtykke, vær vennlig å legge svarslippen i den vedlagte frankerte konvolutten. Brevet sendes da til leder ved PPtjenesten, Sigmund Lier som kan gi meg klarsignal , og jeg kan begynne undersøkelsen min.

Takk for positiv velvilje til prosjektet.

Vennlig hilsen

Liv Karin Thorbjørnsen

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg/vi gir Liv Karin Thorbjørnsen tillatelse til å undersøke i elevens sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan for å se nærmere på sammenhengen mellom dokumentene.

Underskrift:

Dato:



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

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 04.11.2008

Vår ref: 19878 / 2 / JE

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.09.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19878	<i>Fra sakskyndig vurdering til individuell opplæringsplan</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Erling Kokkersvold</i>
<i>Student</i>	<i>Liv Karin Salhus Thorbjørnsen</i>

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

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

↓ Kopi: Liv Karin Salhus Thorbjørnsen, 5515 HAUGESUND

↑
Harvardstunet 25



Prosjektvurdering - Kommentar

19878

Ombudet har registrert Erling Kokkersvold som daglig ansvarlig for studentprosjektet, jf. e-post fra student Liv Karin Salhus Thorbjørnsen 24.10.2008.

Formålet med prosjektet er å gjøre en dokumentanalyse av sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner. Data hentes fra PPTs journaler.

Utvalget avgrenses til å gjelde elever i grunnskolen med psykososiale vansker. Leder ved PPT-tjenesten i en aktuell kommune tar et tilfeldig utvalg av saker. Leder sender ut en skriftlig forespørsel om tilgang til dokumenter på vegne av studenten. Ombudet legger til grunn at opplysningene ikke utleveres studenten før skriftlig samtykke er innhentet.

Informasjonsskrivet som forelå 03.11.2008 finnes tilfredsstillende.

Det registreres sensitive opplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 punkt 8 c).

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2009 og dokumentene vil da makuleres.

Thorbjørnsen, Liv Karin

Vedlegg 3

Fra: Janne Sigbjørnsen Eie [Janne.Eie@nsd.uib.no]
Sendt: 2. april 2009 16:36
Til: Thorbjørnsen, Liv Karin
Emne: Prosjektnr: 19878. Fra sakkyndig vurdering til individuell opplæringsplan

Hei,

Viser til innsendt endringsmelding for prosjektet 19878 "Fra sakkyndig vurdering til individuell opplæringsplan", samt telefonsamtale onsdag 1. april.

Det opplyses i endringsmeldingen at det i prosjektet er innhentet samtykke fra foresatte til innhenting av dokumentene "sakkyndig vurdering" og "IOP". For å kunne belyse problemstillingen i prosjektet ble disse to dokumentene mangelfulle. Det er dermed ønskelig å også inkludere vedtakene til elevene i prosjektet. Vedtakene ligger i samme mappe som de andre uthentede dokumentene. Leder ved aktuelle PP kontor telefonkontakter foresatte og ber om muntlig samtykke til også å hente ut vedtakene til bruk i prosjektet.

Personvernombudet har registrert endringen i prosjektet og har ingen merknader til denne. Det forutsettes at fremgangsmåten er godkjent av leder ved det aktuelle PP kontor, som opplyst på telefon.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

--

Vennlig hilsen

Janne Sigbjørnsen Eie
Rådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS Personvernombud for forskning Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 31 52
Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17
Faks: (+47) 55 58 96 50
E-post: Janne.Eie@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no/personvern

Vedlegg 4

«Skole»
v/rektor

J.nr.: /08

«Skole_Postnrsted»

**Ikkje offentleg, jf.
Off.lova §5a
Forv.lova §13**

SAKKUNNIG VURDERING AV RETT TIL SPESIALPEDAGOGISK HJELP ETTER OPPLÆRINGSLOVA §5-1: *Rett til spesialundervisning.*

Vedk. «Fornavn» «Etternavn», f. «Fodt_dato»

Den sakkunnige vurderinga har to hovudelement:

- I. *UTGREIING av eleven sine læreføresetnader og utbytte av det ordinære opplæringstilbodet. Dette inneber både kartlegging og vurdering, og omfattar både einskildeleven og opplæringssituasjonen.*
- II. *TILRÅDING om kva slag opplæring som vil gi eleven eit forsvarleg opplæringstilbod.*

I. UTGREIING

Tilmelding

Eleven blei tilmeld PP-tenesta ikommune av meldar tidspunkt på grunn av

vanskar.

Grunnlag for vurderinga (dato, instans)

(omfattar både einskildeleven og opplæringssituasjonen)

- Samtale med eleven/føresette og skule
 - Samtale med opplæringsansvarlege på skulen
 - Eigne undersøkingar (test/observasjon)
 - Rapportar og utgreiingar frå andre sakkunnige
 - Samtale med andre berørte
-

Kartlegging og vurdering

1. Eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet

- Eleven sitt funksjonsnivå, læreføresetnader og utviklingsmuligheter
- Sterke sider eller områder
- Korleis det ordinære opplæringstilbodet er tilrettelagt i forhold til eleven sine behov?
Eleven sitt utbytte av det ordinære undervisningstilbodet i høve til L97:
tilfredsstillande/ikkje tilfredsstillande
- Kan eleven få eit tilfredsstillande utbytte ved at ein endrar på den ordinære opplæringa?
- Behov for hjelpetiltak
 - Innan det ordinære undervisningstilbodet
 - Utanom det ordinære undervisningstilbodet

2. Lærevanskar hos eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa

Konklusjon

Kan ein hjelpe på vanskane eleven/barnet har innanfor det ordinære opplæringstilbodet?

«Fornavn» «Etternavn» har difor rett/ikkje rett til spesialundervisning etter Opplæringslova §5-1 *Rett til spesialundervisning*

Avgjerda (enkeltvedtaket) vert fatta av skulesjef eller rektor.

Dersom det ikkje føreligg tidsavgrensing, vil den sakkunnige vurderinga gjelda inntil føresette eller skulen krev ny vurdering.

Konstituert leiar

«Ansvarlig_1»
«Ansv1_stilling»

Kopi:

«Mor» og «Far», «Mor_adresse» «Mor_Postnrsted»

«Skole»
v/rector

«Skole_Postnrsted»

25.05.2009
J.nr.: /08

**Ikkje offentleg, jf.
Off.lova §5a
Forv.lova §13**

SAKKUNNIG VURDERING AV RETT TIL SPESIALPEDAGOGISK HJELP ETTER OPPLÆRINGSLOVA §5-1: *Rett til spesialundervisning.*

II. TILRÅDING

Vedk. «Fornavn» «Etternavn», f. «Fodt_dato»

Tilmelding

Eleven blei tilmeld PP-tenesta ikommune av melder tidspunkt på grunn av vanskar.

Grunnlag for vurderinga: Sakkunnig vurdering (I. Utgreiing) (dato, instans)

(omfattar både einskildeleven og opplærings situasjonen)

Oppdatering i ft følgjande punkt:

- Samtale med eleven/føresette og skule
- Eigne undersøkingar (test/observasjon)
- Rapportar og utgreiingar frå andre sakkunnige
- Samtale med andre berørte

Konklusjon /tilråding om tiltak

- Realistiske opplæringsmål for eleven ut frå individuelle føresetnader (generell og overordna karakter)
- Kan ein hjelpe vanskane eleven/barnet har innanfor det ordinære opplæringsstilbodet?

**«Fornavn» «Etternavn» har difor rett/ikkje rett til spesialundervisning etter
Opplæringslova §5-1 *Rett til spesialundervisning***

1. Rett til spesialpedagogisk hjelp etter §5-1 i Opplæringslova

- kva for opplæring er det som gir eit forsvarleg opplæringstilbod?

- **innhald:** kva for område og type som avvik frå L97
- **form:** metode/arbeidsmåtar som avvik frå L97
- **tid:** omfang/varighet/frekvens/tempo
- **organisering**

2. Ikkje rett til spesialpedagogisk hjelp etter §5-1 i Opplæringslova

Elevens særlege behov må dekkast ved rett til individuelt tilpassa opplæring, jf §1-2 i Opplæringslova

- *innhald
- *organisering/arbeidsmåtar
- *oppfølging av....omfang etc.
- *evt

Avgjerda (enkeltvedtaket) vert fatta av skulesjef eller rektor.

Dersom det ikkje føreligg tidsavgrensing, vil den sakkunnige vurderinga gjelda inntil føresette eller skulen krev ny vurdering.

Konstituert leiar

«Ansvarlig_1»
«Ansv1_stilling»

Kopi:

«Mor» og «Far», «Mor_adresse» «Mor_Postnrsted»

Vedtak om spesialundervisning

skuleåret 2008- 09

Namnet til elev	Gut Jente	Klasse:	Fødd
Skule:		Telefon:	

Føresette:	
Adresse	
Postnr.	Stad:

Heimel for vedtak: Opplæringslova § 5-1. Rett til spesialundervisning.

Opplæringslova §5-1 første ledd: *Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.*

Årsaker til behovet

Einskildtvedtak gjort av rektor:
(Skal innehalde årstimar og avvik frå kompetansemål).

Andre tilhøve av verdi for eleven, t.d. organisering, hjelpemiddel, kurs m. m.

GRUNNGJEVING FOR VEDTAKET

Vedtaket skal grunngjevast samstundes med at vedtaket blir gjort. Jf. forvaltningslova § 24.
Grunngjevinga for vedtaket skal blant anna vise at eleven vil få eit opplæringstilbod som oppfyller retten til spesialundervisning etter opplæringslova § 5. 1

OM VEDTAKET

Før kommunen gjer vedtak om spesialundervisning, skal det liggje føre ei sakkunnsing vurdering.

Jf. opplæringslova § 5-3

Grunngjevinga skal innehalda dei faktiske tilhøva som er grunnlaget for vedtaket.

Vidare skal dei omsyn som er lagde til grunn for den skjønsmessige vurderinga nemnast.

Jf. forvaltningslova § 25.

Ein part har rett til å gjere seg kjent med saksdokument.

Jf. forvaltningslova § 18 og 19.

OM KLAGE

Dette vedtaket har ein rett til å klaga på. Jf. forvaltningslova § 28.

Klagefrist er 3 veker etter at ein har teke imot vedtaket.

Dersom du/de har spørsmål eller ønskjer å klaga, ta kontakt med skulen eller PPT. Dei vil gi hjelp til å rettleie i ei evt. klagesak.

Klagen skal **sendast til skulen**, men stilast til _____

Her vil klagen bli handsama før ho evt. vert sendt vidare til Fylkesmannen i _____, utdanningsavdelinga.

DATO: 2008. skule

Rektor

* Skulestyret har i sak 48/96 delegert myndet til rådmannen når det gjeld enkeltvedtak om spesialundervisning etter opplæringslova.

Dette myndet er delegert vidare til rektorane av rådmann og skulesjefen.

INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN

20--/20--

Elev		
Fødd		
Trinn		
Skule		
Planen byggjer på		
Sakkunnig utgreiing I	(datert)	
Sakkunnig tilråding II	(datert)	
Stadfesting	(datert)	
Halvårsrapport	(Haust eller vår)	
Vedtak av omfang spesialundervisning	(Årstimar pedagog)	(Årstimar assistent)
Planen er utarbeidd av		
Lærar(ar)	(Namn, dato og underskrift)	
Planen er lagt fram for		
Elev	(Namn og dato)	
Føresette	(Namn og dato)	

IOP-en dokumenterer innhaldet i spesialundervisninga etter Opplæringslova § 5-1

1 Elevbilette

1.1 Eleven sitt sjølvbilette

(Eiga oppfatning og forståing både av sterke sider og vanskeområde.)

1.2 Eleven sine sterke sider, meistringsområde og interessefelt utanom skulen

(Fritidsinteresser m.m.)

1.3 Eleven sine sterke sider, meistringsområde og interessefelt på skulen

(Fagleg, sosialt, interesser, læringsstil, læringsstrategi o.l.)

1.4 Eleven sine vanskeområde

(Fagleg og/eller sosialt. Eventuell diagnose.)

1.5 Eleven treng følgjande tilrettelegging

(Organisering, læremiddel, hjelpemiddel m.m.)

3 Arsplan for for spesialundervisninga skuleåret 20--/--

Oversyn over korleis skulen tilrettelegg undervisninga innan fag der eleven har avvik frå kompetansemål eller heilt alternative mål. Arbeidar ein særleg med sosial kompetanse, skal dette inn som eige område i planen. Områda som ein vel ut må vera i samsvar med gjeldande sakkunnig tilråding og vurdering frå PPT. Måla ein set opp, må vera realistiske og kunna evaluerast undervegs. Årsplanen tilsvarer første del av halvårsrapporten.

(Set inn fleire rader dersom du treng dette.)

Fag og/eller Sosial kompetanse	Kompetansemål	Tiltak/arbeidsmåtar/materiell/organisering

Dato:

Kontaktlærer:

Ansvarleg lærar:

2 Oversyn over opplæring i høve til læreplanen (L06) skuleåret 20 /...

L-06 brukar omgrepa **hovudtrinn** etter **2. trinn** (1.-2.), **4. trinn** (3.-4.) **7. trinn** (5.-7) og **10.trinn** (8.-10.). *Kompetansemåla er i L-06 lagt til hovudtrinna, ikkje årstrinnet slik som før. I tabellen nedanfor set du kryss for gjeldande hovudtrinn.*

Fag	Har heilt alternative mål <i>Kryss av</i>	Avvik frå kompetansemål <i>Kryss av</i>	Ikkje avvik frå kompetansemål <i>Kryss av</i>
Norsk			
Matematikk			
Engelsk			
KRL			
Naturfag			
Samfunnsfag			
Kunst og handverk			
Musikk			
Kroppsøving			
Mat og helse			

Denne tabellen skal berre fyllast ut for elevar som har rett til spesialundervisning pga vanskar innan dette området:

Sosial kompetanse			
--------------------------	--	--	--