

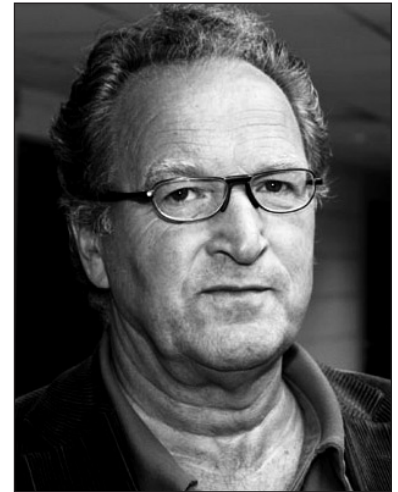
Elever som utfordrer opplæringens kontekst



Om subjektivet og objektivet ved vurdering av behov for særskilt tilpasset opplæring

Av Jarle Sjøvoll

De individuelle behov vi her har i tankene oppfattes altså som trekk ved eleven, eller de oppstår i møte mellom eleven og skolesystemet. På samme måte vil behov for individuelle opplæringsplaner kunne oppfattes som en følge av egenskaper ved personen, eller behov som oppstår i møte mellom elevene i en skole og et samfunn som stiller for høye funksjonskrav.



Jarle Sjøvoll, PhD, professor ved Høgskolen i Bodø. Tidligere erfaring fra grunnskole, som pedagogisk-psykologisk rådgiver og leder av den Pedagogisk-psykologiske tjenesten i Midt-Finnmark. Undervisnings-, leder- og forskererfaring fra høyskole, fagforening (FFL) og universitet. Interessefeltene er p.t. innovasjon, entreprenørskap, organisasjon, tilpasset opplæring, rådgivning og veiledning, fjernundervisning m.m. Forfatter av artikler og fagbøker. Leder nå prosjektet "Praksisrettet veiledning i grunnopplæringen". Siste bokutgivelse nylig: Skogen & Sjøvoll (2009) "Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden". Tapir Akademisk Forlag.

Denne artikkelen viser til erfaringer med å utvikle, implementere og evaluere bruk av individuelle opplæringsplaner i grunnskole og i videregående skole. Erfaringsgrunnlaget skriver seg derfor kun fra utviklingen av individuelle opplæringsplaner innenfor grunnopplæringa. Individuelle opplæringsplaner ble i utgangspunktet innført som en dokumentasjon på skoleeiers forpliktelser til å realisere retten elever, som ikke kan følge skolens ordinære planer, har til spesialundervisning ifølge lovverket.

Jeg belyser i denne artikkelen hvordan *individerorienterte* kontra *samfunnsorienterte* oppfatninger kom til uttrykk i forbindelse med tilrettelegging av nye rutiner for innarbeidingen av individuelle opplæringsplaner i grunnopplæringa og hvordan lærere begrunner at elever har behov for spesialundervisning. Først viser jeg til bakgrunnen for at individuelle opplæringsplaner ble innført som en del av skoleverkets plansystem. Dette temaet har fått ny aktualitet i forbindelse med at *retten til læring* er utredet og

presentert i en ny utredning presentert nylig (NOU 2009: 18). Utredningen initierer også en ny debatt om bruken av begrepet spesialundervisning i lovverket. Det er en viss bekymring for at retten til læring tas bort for de svakeste elevene.¹⁾

INTRODUKSJON

I denne artikkelen er det erfaringer med innføringen av individuelle opplæringsplaner og utviklingen av spesialundervisningen i godt og vel en tiårs periode det fokuseres på. I NOU 1995: 18 *Ny lovgivning om opplæring*, ble en rekke prinsipielle spørsmål om

fremtidig ordning av spesialundervisning i Norge utredet. Et av spørsmålene som ble drøftet i utredningen var forholdet mellom vanlig undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Et hovedprinsipp i utredningen var at alle elever har rett til tilpasset opplæring, men de har ikke rett til "et individuelt opplæringstilbud" (s.103). Dette gjaldt undervisning som gis både i grunnskolen og i videregående skole. I NOU 1995:18 sies det slik: "*Det må derfor legges til grunn at elevtilpasset opplæring som et mål for all undervisning også gjelder videregående opplæring*". (s.106) Tilpasset opplæring hører til de generelle differensieringstiltak skolene skal gjennomføre for alle elever innenfor rammene som er gitt for vanlig klasseundervisning. Defineringen av skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er komplisert dersom vi skal støtte oss til NOU 1995:18. Her sies følgende:

Siden retten til spesialundervisning må ses på bakgrunn av elevens mulighet for utbytte av ordinære opplæringstilbud, vil en elev som har rett til spesialundervisning i en skole, ikke ha rett til spesialundervisning i en annen skole dersom denne skolen i større grad makter å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet og på den måten imøtekomme de ulike elevers behov. (s. 103)

Det er viktig at spesialundervisning knyttes opp til vurdering av forutsetninger i skolemiljøet. Ulike skoler vil ha forskjellige muligheter basert på total ressursvurdering. Spesialundervisning blir dermed et begrep som tar utgangspunkt i elevens behov. Men bare det er ikke tilstrekkelig. Det må ut ifra den forutsetning som er lagt i NOU 1995: 18 også baseres på vurderinger av den aktuelle skoles spesielle forutsetninger. En vurdering av skolens samlede spesialpedagogiske ressurser må derfor ligge til grunn for å avgjøre om behovet for spesialundervisning er tilstede. Men behovet for spesialundervisning kan ikke avgjøres ved kun å ta stilling til elevenes spesielle behov basert på individuell kartlegging. Det må også foretas en vurdering av skolens forutsetninger til å gi spesialundervisning

basert på helhetlig vurdering av skolens samlede kompetanse. Behovet for spesialundervisning må dermed også bygge på at det gjennomføres en organisasjonsanalyse av skolen. Det er elevens utbytte av ordinær undervisning som er avgjørende for om eleven har rett til spesialundervisning. En naturlig konsekvens av dette vil derfor være at den ordinære undervisningen både må analyseres og vurderes før det tas stilling til om vilkårene for utløsning av retten til spesialundervisning foreligger. Hovedprinsippene som ble utredet i NOU 1995:18 ble videreført i Ot.prp. 46 (1997-98) og er bygd inn i lovteksten i den nye opplæringsloven som ble vedtatt 9. juni 1998.

PRINSIPPER INNENFOR SÆRSKILT TILPASSET OPPLÆRING

I dette hovedpunktet trekker jeg fram noen grunnleggende prinsipper særskilt tilpasset opplæring skal bygge på, og der spesialundervisningen skal dokumenteres ved den individuelle opplæringsplanen.

Elevers rettigheter - likeverdighet

Et annet sentralt poeng ved reformvirksomheten etter lovrevisjonene i 1976 for grunnskolen og videregående skole, er påpekingen av elevens rett til *likeverdige skoletilbud*. Likeverdigheten er uavhengig av sted og skolevalg. Tanken om likeverdighet framtvinger vurderinger av hva som vil være det beste skoletilbud for den enkelte elev. Det er de faglige vurderingene som fokuseres når begrepet likeverdighet lanseres. I praksis betyr dette at skolemyndighetene har ansvaret for å se til at de kunnskaper man har om spesialpedagogiske tiltak tas i bruk når hjelpetiltak for den enkelte elev etableres. Begrunnelsen for at et likeverdig tilbud er iverksatt må kunne forsvares faglig.

Tilpasset elevenes behov

I praksis betyr dette også at elevens individuelle behov forutsettes å være retningsgivende for utvikling av et spesialpedagogisk

opplegg. Grunnlaget for å avklare enkeltelevens behov er faglige vurderinger. Dersom en elev etter slike vurderinger ikke kan følge et ordinært skoletilbud må det kunne utvikles egne læreplaner for eleven. Det må være mulig å tilføre den nødvendige spesialpedagogiske kompetanse rundt den enkelte elev slik at et likeverdig opplæringsstilbud kan gjennomføres der eleven har tilhørighet. Mot slutten av 1980-årene nedfeller denne tanken seg i forventninger om at det for elever med særskilte behov skal utformes individuelle læreplaner, senere kalt individuelle opplæringsplaner. På denne måten må de ansvarlig for opplæringen synliggjøre hva et individuelt tilpasset opplæringsprogram vil bestå i. Mulighetene for innsyn utenfra økes dermed betydelig. Behovet for individuelle opplæringsplaner skal ifølge forskrifter og utredninger klargjøres ved "sakkyndig vurdering".

Sakkyndighet

Det spesialpedagogiske systemet som har vokst fram i etterkrigstida er basert på at man har tilgang til et sterkt desentralisert profesjonelt støtteapparat. Utredninger av elevenes behov, utvikling av individuelle opplæringsplaner og vurderinger av om et opplæringsstilbud er likeverdig med et annet, stiller store krav til faglig kompetanse. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten er som sakkyndig instans pålagt dette ansvaret og skal vurdere de forhold som her er nevnt. Den sakkyndige virksomheten består i at tjenesten selv må foreta faglige utredninger, men også at tjenesten koordinerer og samordner utredninger eventuelle sakkyndige spesialtjenester utfører.

Individorientering

Spesialpedagogisk praksis kritiseres mange steder for å være for individrettet. "Dei individuelle vanskaner er utgangspunkt for den ekstra hjelp og støtte som blir sett i verk". Og: "Det er individet som har problemet og er problemet" (Emanuelsson 1983, Haug 1995: 14 og 16).

Ein rapport frå Hovedkomiteen for norsk forskning (1976, s. 166f) etterlyser det kontekstuelle perspektivet. Dei etterlyser ei forskning av lærevanskar som i større grad rettar søkelyset mot det substansielle grunnlaget for dei ulike typene lærevanskar, det vil seie mot innhaldet og forma på lærestoffet, læremidla, metodane og organiseringa i det daglege arbeidet i skulen. Dei same momenta har vore etterlyste i meldingar til Stortinget om spesialundervisninga (St.meld. 35 (1990-91), St.meld.nr.98 (1976-77), St.meld.nr.61 (1984-85)). (Haug 1995: 235, NFR)

Det er slike kontekstuelle forhold som fokuseres når studiet av individuelle opplæringsplaner settes på dagsorden. Både innhenting av lærestoff, læremidler, metoder og organisering får en sentral plass i arbeidet.

METODE

Med bakgrunn i de ovenfor omtalte forholdene fant jeg det betimelig å stille spørsmålet: *Fremmer ordningene med individuelle opplæringsplaner ensidig en individualiserende måte å tenke og handle på i skole og samfunn?*

Temaet som jeg tar opp dreier seg om å systematisere kunnskap om en liten del av opplæringen som sosial virkelighet²). Særsomt tilpasset opplæring ble studert i en doktoravhandling med fokus på å kartlegge læreres oppfatninger av behov for, årsaker til og aktuelle tiltak ved særskilt tilpasset opplæring. Og med begrepene individ, organisasjon, system og miljø som mulige analytiske kategorier for utvikling av innsikt³). I det samlede materialet som her blir diskutert er det spesielt to forhold som gjøres til gjenstand for nærmere analyse og drøfting. Dette gjelder forholdet mellom *individuelle* og *kontekstuelle* begrunnelser for læreres oppfatning av behov, årsaker og tiltak. Undersøkelsen ble gjennomført med bruk av åpne spørsmål og tekstanalytisk metode ble benyttet for kategorisering av svar. Detaljene er omtalt i en doktoravhandling (Sjøvoll 1999). Funnene betraktes som relevant også

i dag etter som ”Rett til læring” er satt på dagsorden (NOU 2009: 18).

Både i Norge og i Sverige kobles behovet for spesialundervisning til en dokumentasjon av at eleven har *særskilte behov* som betinger slik opplæring. Om termen særskilte behov sier Pirjo Lahdenperä (1997, s. 155): «Termen «barn med særskilda behov» er en grov kategorisering med föga informationsvärde för skolans personal. Den kan t.o.m. ge opphov til negativa föreställningar om eleven och dessutom vara diskriminerande då den även används om elever med annan etnicitet och kultur än den svenska.» Begrepet knyttes i den sistnevnte sammenhengen til forhold som ligger utenfor spesialpedagogikkens tradisjonelle område. I denne artikkelen tas noen hovedtrekk relatert til følgende forskningsspørsmål opp:

- *Hva er det lærere oppfatter som behov for særskilt tilpasset opplæring^{A)}?*
- *Hva er årsakene til elevenes behov for særskilt tilpasset opplæring?*
- *Hva slags tiltak bør etableres for å imøtekomme behovet for særskilt tilpasset opplæring?*

Disse forskningsspørsmålene ble stilt til 103 lærere tilsatt i grunnskole og videregående skole som del av et doktorarbeid. Svarene ble analysert og kategorisert som: 1. Individforhold: Egenskaper ved eleven og forhold ved elevens utvikling 2: *Kontekstuelle forhold*: Organisasjonsforan-krete forhold, systemforhold og miljøforhold (Sjøvoll 1999).

Tabell 1
samenfattet diskuranalyse

	Individforhold	Kontekstuelle forhold			
	<i>Individ</i>	<i>Organisasjon</i>	<i>System</i>	<i>Miljø</i>	<i>Sum</i>
Behov	65,8%	6,2%	18,8%	9,1%	100%
Årsaker	39%	21,8%	14,1%	25,1%	100%
Tiltak	15,7%	52%	18,7%	13,6%	100%

RESULTATER

Resultatene som formidles og diskuteres her relateres til de 3 forskningsspørsmålene som er formulert ovenfor.

Særskilte behov

Når jeg spør lærere om hva de oppfatter som behov, må det antas at svarene er av subjektiv karakter. Når de sakkyndige utreder og redegjør for særskilte behov forventes det en større objektivitetsgrad. Ingrid Fylling (1995) skiller mellom behov forstått som trekk ved eleven og behov forstått som trekk ved samhandlingen mellom elev og skole. Se Tabell 1: Sammenfattet diskursanalyse under.

I mitt materiale er to tredjedeler (65,8%) av oppfatningene omkring behov for særskilt tilrettelagt opplæring beskrevet som egenskaper eller trekk ved eleven. Dette støttes i Ingrid Fylling sine funn:

Noen behov for spesialpedagogiske ressurser kan forstås ut fra trekk ved elevene selv. Elever møter skolen med ulike problemer, og utfordringen for skolens fagpersonale blir å definere og klassifisere problemet, for deretter å sette inn tiltak som på best mulig måte kan redusere eventuelle negative konsekvenser av elevens problem for de mål som skolen setter. (s. 198)

Men behov kan også forstås som trekk ved samhandling mellom elev og skole, eller som en konsekvens av relasjonen som eksis-

terer mellom elev og skole. Å forstå behov som ensidig tar utgangspunkt i de forutsetninger elever møter skolen med kan *fjerne oppmerksomheten fra konteksten* og dermed fra selve skolesituasjonen eller fra å fokusere på møtet mellom elevens forutsetninger og skolens krav. Dette kan bety at forståelsen av hva som registreres, og ikke minst kategoriseres som problemer, står i fare for å bli for ensidig. Dette vil gjelde inndelingen av mennesker i egenskapskategorier: "har funksjonshemming", med "lærevansker", "er sent utviklet", "er evneveik", "har ADHD", etc.

Vi vet også gjennom forskning at det er en tendens til: «minimalisering eller neglisjering av sosiale faktorer i diskusjoner som omhandler identifisering og behandling av handikappede barn» (Fylling s. 199). Dette bekreftes gjennom min undersøkelse ved det faktum at egenskapsoppfatninger forklares som *behov* dobbelt så hyppig som kontekstuelle oppfatninger. Sosiale faktorer er her inkludert i de kontekstuelle oppfatningene. Spesialpedagogiske behov kan også forstås som en funksjon av selve samspillet mellom eleven og *skolen som system*, og oppfattes dermed ikke som behov for tiltak før eleven møter skolen. Behov som kan utløse tiltak utløses som følge av den etablerte relasjonen mellom elev og skole ved at behovene betraktes som et uttrykk for en dysfunksjonell relasjon mellom eleven og skolen. *Dette betyr at behov ikke kan betraktes som en selvstendig størrelse.* "Begrepet gir i prinsippet bare mening i relasjon til løsninger eller tiltak, enten potensielle eller aktuelle: En har behov for noe, og dette «noe» defineres nettopp av dem som fordeler." (Fylling s. 204). Min oppsummering i tabell 1 bekrefter dette. Det er ut ifra dette vesentlig å være oppmerksom på at behov også kan oppfattes som en konsekvens av tilgjengelige tiltak. Å foreslå tiltak kan være å etablere ordninger som kan imøtekomme aktuelle behov, men tiltakene kan også implementere framvekst av nye behov.

De behov vi her har i tankene oppfattes altså som trekk ved - eller egenskaper ved - eleven, eller de oppstår i møte mellom eleven

og skolen som system. På samme måte vil behov for individuelle planer kunne oppfattes som en følge av egenskaper ved personen, eller behov som oppstår i møte mellom personene og en skole i et samfunn som stiller for høye funksjonskrav. Dette forutsetter at behov er noe som er definerbart og kan dokumenteres, eller som lar seg definere med en viss grad av objektivitet. Da kan tiltak etableres og kontakten utvikles. Men behov er også å oppfatte som subjektive, individuelt opplevde eller sosialt definerte fenomen.

Konstruerte behov

Man kan også betrakte behov for rehabilitering som en konsekvens av kontekstuelle eller samfunnsmessige forhold. Behov kan være noe som oppstår «her og nå» fordi rehabiliteringstiltak eller tilbud skapes. Slike tiltak eller tilbud kan være tilrettelagt for å fjerne et problem eller løse vansker som har oppstått. Tiltakene kan også gå ut på å hindre at vansker oppstår. Det vil i så tilfelle være mulig å tenke forebyggende. Det er også slik at elever vil møte skolen med ulike typer problemer. Det kan være hensiktsmessig å skille mellom *problem* og *behov* dersom vi ønsker å oppnå en dypere innsikt i problematikken omkring behov. Her er det mange og sammensatte årsaksforhold. "Slike problemer kan av skolens personale og rådgivende faginstanser defineres og kartlegges mer eller mindre presist, alt etter kompleksitet og årsakssammenheng. Hvordan man i skolesystemet tar sikte på å møte slike problemer, henger sammen med både faglige, organisatoriske og praktiske forhold. Behov defineres med andre ord gjennom de ordninger som er tilgjengelige." (Fylling s. 204). Fjernes tiltakene faller behovene bort. *Det er en reell fare for at ordningen med individuelle planer kan forsterke den individorienterte tenkningen omkring behov, og fjerne fokus fra funksjonshemmende forhold i konteksten personen lever, lærer og arbeider i.* Noen ganger kan det være rimelig å spørre om hvem det er som «eier» behovene, og hvem definerer dem.

Lærere er ifølge hovedtendensene i resultatene fra min undersøkelse tilbøyelige til å betrakte spesialpedagogiske behov som individforankret, selv om behov også oppfattes som organisasjons-, system- og miljøforankret. «Att eleverna behandlas som bärare av problem och svårigheter i skolan kan bero på det faktum att det inte er legitimt för en lärare att i text kritisera sina kollegor eller sin ledare.» (Lahdenperä s.145). Henvisningen av en elev for undersøkelser kan dermed dekke over kollegiale motsetninger og relasjonsproblemer. Men oppmerksomheten kan også flyttes fra elevens problemer til de mekanismer skolen kan benytte seg av for å definere, konkretisere og møte behov. «Fagpersonalet ved de enkelte skoler og ved ulike rådgivende instanser (som pedagogisk psykologisk tjeneste, spesialpedagogiske kompetansesentre o.l.) vil i fellesskap arbeide med å kartlegge problemer og drøfte og iverksette tiltak overfor den enkelte elev.» (Fylling s.204). Oppfatningene som disse instansene arbeider etter vil dermed få konsekvenser både for defineringen av behov og for utformingen av tiltak. Dette finner jeg også støtte for hos Lahdenperä.

Dersom behov skal kunne omdefineres fra å gjelde individ til å gjelde skolen som organisasjon må vi forutsette at det finnes tilgjengelig metoder for å konkretisere og definere organisasjonsforankrede behov. Når det gjelder individuelle opplæringsplaner har det i liten grad vært arbeidet for å utvikle mekanismer som fanger opp slike forhold ved skolen. Vekten på systemrettede tiltak blir dermed minimal. Når det søkes om ressurser til spesialundervisning er rutinene vanligvis slik at eleven og skolen allerede på det tidspunktet må vise til hvilke egenskaper ved eleven som er grunnen til at det er behov for spesialundervisning. *Egenskapsforståelsen er dermed innebygget i systemet som er etablert helt ifra starten av skolegangen.*

Utgangspunktet for å starte arbeidet med å utvikle individuelle opplæringsplaner var ifølge de utdanningspolitiske utredningene, og opplæringsloven fra 1998, at en elev har fått akseptert retten til spesialundervisning.

Dette er formalisert ved at det er fattet «enkeltvedtak». På elevens vegne har skolen søkt om og fått innvilget opplæringstilbud som innholdsmessig representerer et unntak fra å følge skolens vanlige opplæringstilbud for klassen eller årstrinnet eleven ellers tilhører (Opplæringsloven § 5-5). Før dette enkeltvedtaket blir fattet skal elevens individuelle behov og opplærings situasjon være analysert og vurdert. Det legges meget stor vekt på analyser og vurderinger av elevens spesielle behov. Her skal skolens sakkyndige instans, den pedagogisk-psykologiske tjenesten gi sin uttalelse. *Behovsutredningen er altså hovedelementet i den sakkyndige vurderingen.* Utredningen representerer objektiviteten. Lærerens henvisning den subjektive oppfatningen. Vi ser at elevens individuelle rettigheter i juridisk forstand står meget sterkt i lovverket som gjelder. Konsekvensene av gjeldende lov at elevens særskilte behov utredes og dokumenteres. Utviklingspsykologisk, differensialpsykologisk og læringspsykologisk innsikt har tradisjonelt vært den faglig basis for den sakkyndige utredningen. Sakkyndig vurdering av behov kan også bestå i medisinske, sosiale og pedagogiske betraktninger, men det er den pedagogisk-psykologiske tjenesten som koordinerer og sammenfatter den sakkyndige uttalelsen.

Oppsummert kan det hevdes at den sakkyndige utredningen - ved den praksis som ble gjeldende - hadde en sterk posisjon juridisk. Den bidro til å sikre elevens rett til tilrettelagt opplæring basert på elevens egne behov. Men den sakkyndige utredningen bygger også på en individualiserende primærpraksis som plasserer vanskene hos individet. Man dokumenterer at individet har vansker som er av en slik art at retten utløses i tråd med opplæringslovens forutsetninger (§§5-1, 5-2 og 5-7). Den behovsklargjørende prosessen er i hovedsak av individuell diagnostisk karakter. Prosedyrene ved sakkyndig behovsutredning sementerer dermed det *individualiserende tankesettet* om elevens behov.

Når jeg har interessert meg for *lærernes* oppfatning av behov er utgangspunktet noe annerledes enn det som angår de sakkyndi-

ges vurdering av behov. Sakkyndige vurderinger forutsettes å være basert på at objektive metoder og strategier er anvendt på en profesjonell måte. Her kan systematiske kartleggingsmetoder og diagnostiske tester anvendes. Arbeidsmetodene har en vitenskapelig basis og utredning er forskningsbasert. Skolens arbeidsoppgaver sett i forhold til det å delta i individuelt planarbeid starter altså med utgangspunkt i at elevens behov er grundig utredning. Lærerne er vanligvis kjent med den sakkyndige behovsutredningen når de tar til med læreplanutviklingen. Men i de fleste tilfellene er det også slik at skolen og dermed lærerne har tatt stilling til elevenes behov allerede før den sakkyndige utredningen ble initiert. De har gjerne medvirket selv ved å *henvise* eleven til den pedagogisk-psykologiske tjenesten for sakkyndig utredning. Skolen har på forhånd registrert et behov som har ført til en henvisning til den pedagogisk-psykologiske tjenesten. I min undersøkelse har jeg *ikke* primært vært oppatt av de sakkyndiges objektive oppfatning av behov, men lærernes subjektive oppfatninger. Dette forholdet kunne imidlertid undersøkes ved å analysere sakkyndige utredninger. Jeg har undersøkt hvilke kvaliteter ved "behov" lærerne som er med i undersøkelsen mener er avgjørende når de begrunner hvorfor noen elever behøver individuelle opplæringsplaner.

Det er elevens egenskaper i form av funksjonshemninger, lærevansker, fagvansker og individuell utvikling som assosieres med særskilte behov. Slike forhold er nevnt i 65,8% av de oppfatningene jeg har identifisert. Særskilte behov begrunnes med forhold knyttet til konteksten i om lag tredjeparten (34,2%) av de oppfatningene jeg har forholdt meg til. Dette kan avspeile en mangel på kunnskap om - eller forståelse for - hvordan elevenes vansker henger sammen med forhold knyttet til læringssituasjonen, forhold lærerne selv kan bidra med å endre på. I alle fall benytter lærerne slik organisasjonsinnsikt i begrenset grad når de svarer konkret på spørsmålet. I om lag to tredjedeler av tilfellene synes de å tilskrive individet vanskene. Det er eleven "som har" eller som

oppfattes "å eie" behovene for særskilt tilrettelagt opplæring. Dette må bety at forestillingen om at man arbeider med "special needs children" bidrar til at lærerne ikke setter fokus på skolens behov for å utvikle organisasjonen. I en skole som forutsettes å gi et skoletilbud til alle skulle man tro at skolens behov for å utvikle seg i hensiktsmessig retning var viktig i vurderingen av behov. Dersom oppfatningen kobles til forestillingen om at slike behov betyr at et læringsmiljø ikke er godt nok differensiert, ville trolig kontekstuelle variabler være framhevet på en annerledes måte.

Med bakgrunn i data fra min undersøkelse synes det å være en viss støtte for å hevde at lærernes behovsoppfatning reflekterer en individualiserende tankegang i og med at 65,8% av behovsoppfatningene tilskrives individuelle behov. At lærere synes å oppfatte "skolsvårigheter" som et individuelt anliggende gis det også støtte for i Lahdenperäs undersøkelse (1997).

ÅRSAKER

Mitt andre forskningsspørsmål søkte å klargjøre lærernes oppfatning av årsaker til at elever har behov for særskilt tilpasset opplæring. Min hypotese var at lærernes oppfatning av årsaker til vansker ville peke i samme retning. Når lærerne ble spurt direkte om å angi årsaker til at elevene har behov for særskilt tilrettelagt opplæring, var det imidlertid ikke overvekt i årsaksoppfatningene som kan støtte at de oppfatter vanskene på en tilsvarende individualiserende måte. Når det likevel er slik at 39% av årsaksoppfatningene kan kobles til individuelle forhold kan man si at oppfatningen om "at eleven har" vanskene eller «eier» behovene uansett står sterkt. Lærerne synes imidlertid å *ha kunnskaper* om at både mangler i skolen som organisasjon, og oppvekstmiljøet i videste forstand, kan være utløsende faktorer når spesialundervisning etableres. Årsaksoppfatninger av kontekstuell art ble oppfattet som mer variert enn årsaker knyttet til individuelle forhold. Samlet utgjør kontekstuel-

le årsaksoppfatninger 61% i mitt materiale. Når konteksten endres skulle det i seg selv minske behovet for spesialundervisning.

Jeg har nevnt at lærere ofte gir inntrykk av å ha større innsikt i de forhold vi her drøfter, enn det de selv tar i bruk når eleven beskrives. Dette bekreftes gjennom dataene jeg har samlet inn. Årsaker til at det oppstår behov for særskilt tilrettelagt opplæring oppfattes i større grad å henge sammen med kontekstuelle forhold enn med individforhold. Å bli stilt spørsmål om årsaker, synes å stille krav om dypere og mer analytisk tenkning hos lærerne enn å redegjøre bare for behov. Å redegjøre for behov når man har erfaringer er en deskriptiv oppgave, å redegjøre for årsaker stiller krav om at kunnskapene kan nyttes til å analysere situasjonen. Slik innsikt har også lærere i stor grad. At denne innsikten formidles først når de får direkte spørsmål om å redegjøre for årsaksoppfatning kan vi blant annet forstå med referanse til det dynamiske perspektiv som bygges inn i måten å spørre på. Spesialundervisning har også til hensikt å fjerne årsaker til vanskene, eller forhindre at aktuelle årsaksfaktorer inntreffer. Et slikt arbeidssett må vi anta ville være å forebygge vansker.

Å være opptatt av årsaker angående enkeltindividets psykologiske og sosiale utviklingshistorie bryter med en systemisk måte å oppfatte elevens problemer på. En systemisk synsvinkel er samtidsfokusert, man beskriver vansken ut ifra kontekstuelle forhold. Å belyse årsaker til vansker er som nevnt å forstå utviklingshistorien. Årsaksforståelsen kan bidra til å skape mening, og kan gi kunnskaper som kan anvendes i et forebyggende perspektiv. Det "å ha" en vanske innebærer ut ifra en systemisk tankegang at det er den som opplever og beskriver situasjonen som selv "eier" vanskene. En lærer som beskriver vanskene i opplæringa av en eller flere elever, opplever og eier dermed primært selv vanskene. Dette vil få betydning for videreutvikling av problemforståelsen og for tiltak-utviklingen slik denne blant annet nedfelles i den individuelle planen. Å anvende et team som består av sentrale personer med relasjon

til særskilt tilrettelagt opplæring kan gi muligheter til å arbeide med problemløsning og forandringsarbeid som kan spres i hele organisasjonen. Et behov som ved henvisningen ble tilskrevet et individ kan omdefineres slik at det blir oppfattet som et systemproblem og angår dermed helheten eleven går inn i. En kontekstuell oppfatning av vanskene supplerer dermed den ensidig individorienterte problemoppfatningen.

TILTAK

Når tiltak planlegges synes fokus å være satt på kontekst mer en på individ. Det er tiltakene som etableres rundt eleven lærerne planlegger når de utvikler den individuelle planen. Dette arbeidet starter etter at eleven via kartlegging og diagnostisering er beskrevet. Det er andre fase i arbeidet med å etablere særskilt tilrettelagt opplæring som tar til når planutviklingen initieres. Lærerne og skolen møter andre utfordringer. Når den individuelle opplæringsplanen utarbeides blir derfor skolen som organisasjon, systemets rammevilkår og miljøforhold av større betydning. Hele 84,3% av tilpasningskvalitetene som er nevnt i det innsamlede materialet omtaler konteksten opplæringen foregår innenfor. I det materialet jeg forholder meg til finnes det ikke grunnlag for å hevde at arbeidet med å utarbeide den individuelle opplæringsplanen isolert fremmer – eller forsterker – individualiserende tanke- og handlemåter i spesialpedagogikken. Det er snarere grunnlag for å hevde at slikt planarbeid bidrar til å øke bevisstheten om hva som kan tilrettelegges i skolen og hvordan skolens organisasjon kan tilpasses for å møte individets behov. Innføringen av individuelle opplæringsplaner som dokumentasjon av særskilt tilpassete tiltak for eleven bidrar til at konteksten eleven befinner seg i fokuseres mer systematisk. Men dette forutsetter at planutviklerne har kompetanse til å oppfatte, analysere og forandre læringssituasjonen eleven skal være i. Dette gjelder også underliggende oppfatning, tanke- og fortolkningsmåter – eller meningssystemet - som er konstruert omkring eleven⁵.

Når elevene har fått innvilget rett til spesialundervisning, starter arbeidet med å realisere det særskilt tilrettelagte opplæringstiltaket. Skolens tiltak dokumenteres ved at det utarbeides en individuell opplæringsplan. Etter som lærerne synes å oppfatte elevenes behov som svært individrelaterte er det rimelig å forvente at tiltakene som nevnes i læreplanene også har en slik karakter. Med referanse til momentene som er presentert ovenfor er det imidlertid overraskende få utsagn å finne i de individuelle opplæringsplanene som direkte refererer til eleven. Den individuelle opplæringsplanen beskriver i meget sterk grad læringskonteksten eleven plasseres i. Oppfatningen (formuleringene) som nyttes i opplæringsplanene viser i mer enn halvparten av tilfellene til organisatoriske sider ved opplæringen. Men de samme rammevilkårene skolen arbeider innenfor er det også i mange tilfeller (18,7%) nødvendig å gjøre noe med dette. Slike tilpasninger blir også gjennomført når individuelle opplæringstiltak iverksettes. Opplæring som skal lede til yrkesutdanning og deltakelse i samfunnslivet forøvrig må også være relatert til miljøet rundt skolen. Vi ser også at miljørettede tiltak er nevnt som sentrale i 13,6% av tilfellene. Man kan si at miljøtiltak er relativt svakt fokusert.

Innholdet i en individuell opplæringsplan blir styrt gjennom malen som anvendes (Nasjonalt Læremiddelsenter 1995). Når individforhold er såvidt sjeldent nevnt i planene jeg har studert, må det henge sammen med at skolene har styrt unna slike utgreiinger ved å anføre bare formelle opplysninger om eleven i planen, og en hovedbeskrivelse av hva som er bakgrunnen for at den aktuelle planene er utarbeidet, eksempelvis "fagvansker" eller "sterkt svaksynt" eller "generelle lærevansker". Gjennom den analysen jeg har gjennomført ser jeg klart at de føringer som gis i malen skolen nytter kan være meget sterke. *Malens betydning er derfor svært viktig.* Betydningen av utformingen av mal for det individuelle planarbeidet må derfor ikke undervurderes. At en skole vektlegger denne siden ved planarbeidet vil også være å bidra til systemutviklingen ved

skolen. Inntil det forelå sentrale føringer gjennom regelverk om hvordan slike planer skal være, var det en viktig oppgave for skolen selv å finne fram til gode maler.⁶⁾ I det studerte materialet har intensjonene vært å styre unna at individforhold skal nevnes i planen. Dette henger sammen med at planen har offentlig karakter mens individuelle opplysninger er konfidensielle. Dette forholdet ble også omtalt i Nasjonalt Læremiddelsenters metodiske rettleiing hvor det sies følgende (1995 s. 19): "Kartlegging og metodeval er viktige hjelpemiddel når ein skal utarbeida IOP, men treng ikkje vera ein del av sjølve planen". Plandokumentet må anses å ha mer offentlig karakter etter som dette dokumentet er elevens, foreldrenes, lærernes, skolens og samarbeidspartnerens dokument. Det sier seg da selv at følsomme individkarakteristika ikke kan nevnes i plandokumentet.

DISKUSJON

Utgangspunktet her tas i individ- og kontekstforhold som perspektiv på behov, årsaker og tiltak. Det hevdes at det kan være vanskelig å trekke et skille mellom vanlig undervisning og spesialundervisning bare ut fra faglige kriterier. Praktiske rammer rundt undervisningen har imidlertid hatt en tendens til å skape skille. Ogden (1995) sier at det spesialpedagogiske fagfeltet tidligere ble holdt sammen gjennom en *organisatorisk struktur*: Fast organiserte grupper, klasser og skoler. Både spesialklasser og skoler var vanlige i mange norske kommuner, og spesialskolene var det mest synlige uttrykk for denne. Siden midt på 1970-tallet har man gradvis avviklet denne organisatoriske strukturen og satsset på desentralisering og utvikling av lokale tiltak. Det som erstatter den organisatoriske strukturen er ifølge Ogden en *læreplanstruktur* der individuelle opplæringsplaner beskriver hvordan tilbudet til den enkelte er satt sammen og organisert.

I den nye læreplanen for grunnskolen og den videregående skolen omtales planlegging og gjennomføring av tiltak for elever

med særskilte behov, under individuelle læreplaner. Dette dokumenterer hva skolen har tilbudt den enkelte elev, og fungerer som et pedagogisk planleggingsinstrument. Arbeidet med den enkelte elev blir på denne måten mer planmessig og avstemt, både i forhold til den generelle læreplanen og i forhold til elevens individuelle egenart og behov. Dette er med andre ord et viktig hjelpemiddel i spesialpedagogisk arbeid, selv om ordet ikke er nevnt. (Ogden 1995 s. 65)

Ogden tar også opp det problematiske ved begrepsbruken som er valgt. Både individuelle læreplaner og individuelle opplæringsplaner gir assosiasjoner som sterkt peker i en retning som fører tanken inn på individualiserende tiltak som ofte er preget av sterkt behandlingsinspirerte arbeidsmodeller. Med inkludering som overordnet prinsipp kan dette føre tanken bort fra at det er elevens læringskontekst som bør endres. Ogden (1995) påpeker at det kan være uheldig å kalle planleggingsdokumentet «individuell læreplan». Han sier at dette signaliserer en bestemt og ensidig vinkling av arbeidet med funksjonshemmede elever, nemlig den didaktiske, med læreren som hovedaktør.

Ogden ser her skolens tiltak i sammenheng med elevenes utvidete behov og samarbeidende etaters områder. Men det finnes også krefter som ønsker særbehandling av elevene. Tradisjonene fra spesialskolesystemet, kompetansesentra og muligens også faggrupperinger innenfor den pedagogisk-psykologiske tjenesten kan være eksponenter for slike oppfatninger. Emanuelsson (1995:103) sier: «Det er ikkje kampen for eit vedtak om plassering det er tale om, men det er ein stendig kamp mot krefter og interesser som ofte er sterke, og som arbeider for den «nødvendige særbehandlinga».” Når enkeltelevens spesielle behov skal dokumenteres kan den faglige argumentasjonen og dokumentasjonen ha preg av særbehandling. Men det er også slik at lærere, spesialpedagoger og personalet forøvrig må ta seg av elevene og kjempe for deres interesser. I dette arbeidet er innsikt i behov, årsaker og tiltak nødvendig.

Det er utviklingen av fellesskapets innsikt som her påpekes. Bedring av utviklingsmulighetene for elevene forutsetter at nødvendige endringer skjer på alle plan i læringssituasjonen. Det samme gjelder livssituasjonen for ethvert individ som gjennomfører et rehabiliteringsopplegg.

Politiske og ideologiske funderinger om hvordan man tenker seg at særskilt tilrettelagt opplæring skal fungere er å finne i lovverket. Ser vi på formuleringene i lovverket viser det seg at man tenker seg slike rutiner for arbeidet med sakkyndig vurdering (§5-3):

Den sakkyndige vurderinga skal blant annet greie ut og ta standpunkt til

- eleven sitt utbytte av ordinær undervisning
- lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringa
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om en kan hjelpe på de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet
- hva slags opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud

Dette betyr at analyser og vurderinger må dreies fra tradisjonelt å belyse individuelt betingede behov til i større grad å vurdere kvaliteter som angår konteksten opplæringa foregår innenfor. Organisering må i dette arbeidet få spesiell oppmerksomhet. Individrettet kartlegging og diagnostisering må suppleres med organisasjonsanalyser og forslag til utvikling av realistiske opplæringstiltak i eksisterende organisasjon.

Det store spørsmålet blir da om det foreligger en faglig konflikt mellom oppfatningene som er nedfelt i lovverket og yrkesprofesjonene som i dag er meningskonstituerende i praksis. Tenkingen som er representert ved de sakkyndige vurderingene nedfeller seg i de skriftlige dokumentene. Spesialpedagogisk videreutdanning representerer også meningsdannelsen i fagfeltet. Fag- og studieplaner kan til dels anvendes som grunnlag for å få kjennskap til hva slags oppfatning denne utdanningen representerer.

OPPSUMMERING

Spørsmålet innledningsvis var om ordningene med individuelle opplæringsplaner ensidig fremmer en individualiserende måte å tenke på innenfor spesialundervisningen og om en slik tankegang er tilstrekkelig? Både behovs- og årsaksforståelse er sterkt relatert til individuelle elevforhold. Men når den individuelle opplæringsplanen utarbeides er det *tiltakene* som er i fokus, altså de kontekstuelle endringer.

Dersom vi oppfatter individuelt planarbeid vidt – at dette arbeidet også omfatter å avklare individets helhetlige behov for å få sikret sin livskvalitet - så kan vi imidlertid med referanse til de erfaringene skoleverket har opparbeidet seg hevde at individuelt planarbeid bidrar til å opprettholde en individualiserende tankegang. Likevel er det noe usikkerhet hvor sterkt den sakkyndige utredningen - som først og fremst dokumenterer elevens behov - påvirker de som utarbeider de individuelle opplæringsplanene. Men da er det viktig å være oppmerksom på at planarbeid har svært ulik karakter i ulike faser. Når tiltakene utarbeides synes prosessene å vendes mer mot *konteksten* enn mot individet. Det er mennesker med faglig-, didaktisk- og praktisk-organisatorisk kunnskap som utvikler selve opplæringsplanen. Blant disse faggruppene er ikke den individentsentrerte oppfatningen så sentral som hos den sakkyndige PP-tjenesten. Det er med andre ord viktig hvem som utarbeider det konkrete innholdet i planene.

I de utdanningspolitiske dokumentene er det stilt krav om at elevens særskilte behov skal dokumenteres. Individuelt læreplanarbeid representerer som nevnt svært forskjellig type arbeid i ulike faser. Første fase i dette arbeidet går ut på å besvare spørsmålet: Har eleven spesielle behov og rettigheter i henhold til lovverket? Behovsutredningen og den sakkyndig uttalelsen skal bidra til å sikre elevens rett til særskilt tilpasset opplæring, eller klargjøre om elevens behov utløser en slik rett. Når enkeltvedtaket er fattet, starter arbeidet med å utvikle planen. Denne virk-

somheten er innovativ og av entreprenøriell karakter. Som det fremgår av de vurderinger som er gjort angående kontekst, er individuelt planarbeid også karakterisert ved at arbeidet i sterk grad dreier seg om *organisasjonsutvikling i praksis*. Jeg har her bare beskrevet kvaliteter som kjennetegner noen sider ved individuelt planarbeid. Disse kvalitative trekkene har jeg kategorisert innenfor rammene av diskursene individforhold, organisasjons-, system- og miljøforhold. Utviklingen av individuelle opplæringsplaner er i mitt materiale i hovedsak å betrakte som virksomhet forbundet med utvikling av konteksten læringen foregå innenfor.

NOTER:

- ¹⁾ Se Christine Moe Hovind kommentar s. 81 i Utdanning nr 18 / 9. oktober 2009.
- ²⁾ Jeg har gjennomført en delundersøkelse i forbindelse med mitt doktorarbeid på dette feltet. Se Sjøvoll, J. (1999): *Rom for alle - syn for hver enkelt*, Luleå.
- ³⁾ Metodeutviklingen er beskrevet i avhandlingen nevnt under note nr. 2.
- ⁴⁾ Ingrid Fyllings artikkel «Yte etter evner, få etter behov? Klasseperspektiv på spesialpedagogisk innsats», i Haug, P. (1995) *Spesialpedagogiske utfordringer*, Universitetsforlaget.
- ⁵⁾ Pirjo Lahdenperä hevder at dette arbeidet er av systemisk karakter og omfatter: Utforskning av nettverket eleven befinner seg i, viktige relasjoner, interaksjons- og handlingsmønstre, holdninger, vurderinger, underliggende tenkning etc. I praksis betyr dette: Etno-grafiske studier i klassen, skolens organisering og arbeidsmåter, arbeidsklima, kunnskapsnivå, undervisningsformer, lærer/lærer - relasjoner, lærer/elev -relasjoner, elev/elev - relasjoner, samarbeid med heimen etc.
- ⁶⁾ Departementet gav slike føringer gjennom de metodiske veiledningene som er utarbeidet i forbindelse med etablering av særskilt tilrettelagt opplæring i videregående skoler og i bedrift. Nasjonalt læremiddelsenter (1995): *Metodisk rettleiing. Særskilt tilrettelagt opplæring*, Gran Grafiske as. Nasjonalt læremiddelsenter (1996): *Veiledning. Særskilt tilrettelagt opplæring i bedrift*, Gran Grafiske as.

REFERANSER

- Emanuelsson, I. (1983): *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter?* Skolöverstyrelsen, Stockholm: Nordstedts Tryckeri.
- Emanuelsson, I. (1995): Integrering og konsekvensar av integreringsideologien. I Haug, P.(1995): *Spesialpedagogiske utfordringar*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Fylling, I. (1995): Yte etter evne, få etter behov? Klasseperspektivet på spesialpedagogisk innsats. I Haug, P. (1995): *Spesialpedagogiske utfordringar*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Fylling, I. (2008). *Meget er forskjellig men noe blir problem. En sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis*. Avhandling for dr.polit-graden. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I og Markussen, E. (2004) Eleven i fokus? *En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Rapport 9/2004. Oslo: NIFU STEP
- Haug, P.(1995): *Spesialpedagogiske utfordringar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P.(1997): *Status for spesialpedagogisk forskning i Norge*. Spesialpedagogikk Nr. 1.
- Kirke , utdannings og forskningsdepartementet (1987): *Mønsterplan for grunnskolen*. (M87.) Oslo: Aschehoug.
- Kirke , utdannings og forskningsdepartementet (1993): *Læreplanverket for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring*. Generell del. Oslo: Akademika.
- Kirke , utdannings og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen*. (L97.) Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet (2009) *Rett til læring*. NOU 2009:18. Oslo. Departementets service-senter.
- Lahdenperä, Pirjo (1997): *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter*. Stokholm. HLS Förlag
- Nasjonalt læremiddelsenter (1995): *Metodisk rettleiing. Særskilt tilrettelagd opplæring*, Gran Grafiske as.
- Nasjonalt læremiddelsenter (1996): *Veiledning. Særskilt tilrettelagt opplæring i bedrift*, Gran Grafiske as.
- NOU 1995: 18 *Ny lovgivning om opplæring*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nordahl, T. og Overland, T. (1992): *Individuelt læreplanarbeid. En innføring i planlegging og gjennomføring av opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. og Sunnevåg A-K (2008). *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport nr. 2 - 2008. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Ogden, T. (1995): Spesialpedagogikk i transitt eller exit? I Haug, P. (1995): *Spesialpedagogiske utfordringar*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Ot.prp. nr. 36 (1996 97) *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Sjøvoll, J. (red) (1993): *Individuell læreplanutvikling*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Sjøvoll, J. (1999): *Rom for alle - syn for hver enkelt*. Luleå. Luleå Tekniska Universitet.
- St.meld. nr. 54 (1989 90) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- St. meld. nr. 35 (1990 91): Tillegg til St.meld. nr. 54 (1989 90) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- St.meld. nr. 29 (1994 95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10 årig grunnskole nylæreplan*.

Jarle Sjøvoll

Profesjonshøgskolen – Høgskolen i Bodø
8049 Bodø
Tlf. 75 51 77 66
E.post: jarle.sjoevoll@hibo.no