

MASTERGRADSOPPGAVE

Fra sakkyndig vurdering til sluttvurdering med karakter

Marita Tollefsen

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2012**



Sammendrag

Tittel

Fra sakkyndig vurdering til vurdering med karakter. En dokumentanalyse av hvordan kriteriene for vurdering med karakter blir ivaretatt i den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

Bakgrunn og formål

Debatten og satsningen på vurdering i ungdomsskolen de senere årene har vært dominerende i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Trolig er dette en følge av innføringen av *Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 (K06)* og endringen av kapittel tre i *Forskrift til Opplæringslova*. Elevens standpunktkarakter skal settes på grunnlag av de samlede kompetansemålene i faget og avspeile elevens kompetanse. Også elever som har individuell opplæringsplan, skal vurderes etter alle kompetansemålene i faget dersom de skal ha vurdering med karakter. Det finnes lite litteratur som omhandler karaktervurdering og IOP.

Jeg opplever at det er ulik praksis og tolkning av regelverket fra skole til skole og fra lærer til lærer. Personlig så opplever jeg at det er et tilbakevendende dilemma hver gang det skal settes karakterer i underveis- eller sluttvurderingen, derfor ønsker jeg å få en grundig forståelse for dette temaet.

Formålet med analysen er å se hvordan den spesialpedagogiske tiltakskjeden ivaretar rammer og nasjonale føringer, når eleven skal ha sluttvurdering med karakter.

Jeg har et ønske om å få en større viten om hvilke kriterier som må være på plass for at en elev som får undervisning etter §5.1, skal kunne få sluttvurdering med karakter, der undervisning og vurderingsgrunnlaget er forankret i de nasjonale føringene. Et annet formål med denne masteroppgaven er å få en innsikt i forskningsarbeid.

Problemstilling

Etter endt grunnskole er det mange elever med IOP som får sluttvurdering med karakter. Vurdering er et stort aktuelt emne, og mange lærere sier de ønsker seg ett tydeligere regelverk og nasjonale vurderingskriterier når det skal settes karakterer på ungdomsskolen. Karaktervurdering for elever som har IOP er om mulig ennå mer innfløkt og problematisk. Med disse funderingene har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Er lover og retningslinjer ivaretatt når elever med individuell opplæringsplan får sluttvurdering med karakter?

Metode

Hensikten med denne delen er å beskrive hvordan jeg har gått fram for å besvare min problemstilling. Det har vært nødvendig å definere vitenskapelig ståsted, da dette har vært avgjørende for metodevalg. Metodedelen tar for seg undersøkelsens vitenskapelige tilnærming og metodedel. Her er det redegjort for de valgene som ble gjort i forhold til metodisk tilnærming. For å finne svar på min problemstilling, var det mest hensiktsmessig å finne informasjon i elevmapper, og forskningsmetoden ble følgelig dokumentanalyse.

Det er i kapittelet gjort rede for hvordan utvalget ble foretatt og hvilke forberedelser som ble utført i forkant. Det er også beskrevet hvordan datainnsamlingen har forløpt, samt hvordan analyseprosessen ble angrepet. Det er vist til vitenskapsteoretisk forankring og hvordan det er kommet fram til en hensiktsmessig metode, som er brukt for å finne svar på problemstillingen.

Avslutningsvis i denne delen er det gjort rede for forhold angående datainnsamlingen, analysearbeidet og drøftingen sett i forhold til prosjektets validitet, reliabilitet og etiske dilemmaer som sikrer etiske forhold.

Resultater

Resultatene som kommer fram i analysen viser at det er mange og sprikende veier i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, fram til eleven får sitt vitnemål med karakterer.

Loven har vist seg helt klar på hvilke kriterier som må være tilstede for at eleven kan få sluttvurdering med karakter. Undersøkelsen avdekker at det trolig er liten kunnskap om disse kriteriene.

Det må presiseres at i denne kvalitative undersøkelsen, er det et begrenset utvalg som har vært gjenstand for analyse og man må være forsiktig med å trekke konklusjoner.

Undersøkelsen har avdekket at det i de analyserte dokumentene er sakkyndig vurdering som best beskriver hvilke mål som er realistiske opplæringsmål for eleven, og som det skal utarbeides konkrete mål fra. Enkeltvedtakene viser i det hovedsakelige til realistiske opplæringsmål i sakkyndig vurdering og sier ikke noe i seg selv om opplæringsmålene.

Det har vært interessant å se de konkrete mål i IOP-ene opp mot kunnskapsmålene i K06. Det er kun i én av de fem IOP-ene at kompetansemålene er lagt til grunn. I de andre det er lite som tyder på at sakkyndig vurdering har vært gjenstand for gjennomgående studie før utarbeidelsen av IOP-ene. De pedagogiske halvårsrapportene viser i all hovedsak til opplæringsmålene i IOP-ene, og kun er gjennomgående basert på målene fra K06. I alle elevmappene er det vitnemål med karakter.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en nyttig og utfordrende prosess. Undersøkelsen har gitt meg en økt innsikt innenfor tema jeg lenge har vært opptatt av. Etter en lang periode er masteroppgaven endelig ferdig. Jeg har vært heldig som har fått lov til å fordype meg i et tema som har opptatt og engasjert meg så sterkt.

En stor takk til mine gode venninner som har hatt innsikt i mine prosesser og forståelse for mine frustrasjoner. De har vært der og brakt meg tilbake på sporet når det har tatt ville veier. Ikke minst har de tatt seg tid til å lese gjennom, korrigere og gi tips og veiledning på tampen av arbeidet.

Min veileder Hans Petter Wille fortjener en stor takk for god veiledning, hjelp, støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen.

Takk til velvillige personer ved skolene som har brukt tid på å finne fram og anonymisere undersøkelsesmaterialet fra arkivene.

Mine fantastisk gode kollegaer fortjener den største takken, uten deres vilje til å jobbe ekstra og legge forholdene godt til rette for meg, hadde jeg aldri kommet gjennom denne prosessen.

En stor takk også til den fine familien min, spesielt min snille datter, som har vært til stede med ros og støtte hele veien.

Sponvika, mai 2012

Marita Tollefsen

Innhold

Sammendrag	2
Tittel	2
Bakgrunn og formål	2
Problemstilling.....	3
Metode	3
Resultater	4
Forord	5
1 Innledning og bakgrunn for problemstillingen.....	9
1.1 Oppgavens tema.....	9
1.2 Samfunnsmessig relevans for valg av problemstilling.....	10
1.3 Personlig motiv for valg av tema og forskningsspørsmål.....	11
1.4 Formålet med undersøkelsen.....	12
1.5 Avgrensning.....	13
1.6 Problemstilling.....	14
1.7 Oppgavens struktur	15
2 Teoretisk grunnlag.....	16
2.1 Innledning.....	16
2.2 Spesialpedagogikkens historiske og politiske perspektiver	16
2.3 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden.....	20
2.3.1 Retten til spesialundervisning	20
2.3.2 Sakkyndig vurdering	21
2.3.3 Enkeltvedtak	23
2.3.4 IOP, individuell opplæringsplan.....	24
2.3.5 Pedagogisk halvårsrapport	25
2.4 Grunnlag for vurdering, lover og retningslinjer.....	26
2.4.1 Hva er vurdering?	26
2.4.2 Vurderingsbegrepet.....	27
2.4.3 En historisk oversikt om vurderingspraksis og vurderingsvurdering i nyere tid	28
2.4.4 Underveis- og sluttvurdering i et mestringperspektiv	33
2.4.5 Vurdering og IOP	36

2.5	Nyere forskning og funn innenfor tema.....	37
3	Metode.....	42
3.1	Forskningsmessig tilnærming.....	42
3.1.1	Kvalitativ forskning.....	43
3.1.2	Hermeneutikk.....	45
3.1.3	Dokumentanalyse.....	46
3.1.4	Utvalg.....	48
3.1.5	Forberedelser til datainnsamling.....	49
3.1.6	Analyse av data.....	50
3.1.7	Validitet.....	52
3.1.8	Reliabilitet.....	53
3.2	Generaliserbarhet.....	53
3.3	Etiske hensyn og egen forskerrolle.....	54
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	56
4.1	Sakkyndig vurdering.....	57
4.2	Enkeltvedtak.....	58
4.3	Individuell opplæringsplan.....	59
4.4	Pedagogisk halvårsrapport.....	60
4.5	Vitnemål.....	61
4.6	Oppsummering.....	61
4.7	Elevmappe 1.....	62
4.8	Elevmappe 2.....	66
4.9	Elevmappe 3.....	69
4.10	Elevmappe 4.....	71
4.11	Elevmappe 5.....	73
4.12	Dokumentene analysert og drøftet kategorisk.....	76
4.12.1	Alle sakkyndige vurderinger.....	76
4.12.2	Alle enkeltvedtak.....	78
4.12.3	Alle IOP-er.....	79
4.12.4	Alle pedagogiske halvårsrapporter.....	80
4.12.5	Alle vitnemål/sluttvurderinger.....	81
4.13	Generell oppsummering av teori og forskning knyttet til funn i undersøkelsen.....	82
5	Avslutning.....	84
5.1	Mål med undersøkelsen.....	84

5.2	Resultat.....	85
5.3	Avsluttende refleksjoner	86
5.4	Veien videre.....	87
	Litteratur.....	88
	Vedlegg 1.....	91
	Vedlegg 2.....	93

1 Innledning og bakgrunn for problemstillingen

Prosesen rundt behovet for spesialundervisning i grunnskolen innebærer en rekke dilemmaer som man må være bevisst og forholde seg til.

I denne delen av oppgaven blir det tatt opp hva som er oppgavens tema, hvilken samfunnsmessig relevans det har og hvorfor jeg har valgt å forske rundt dette emnet.

Det blir sagt noe om hva som er formålet med oppgaven og hvordan jeg kommer til å avgrense temaet, som skal lede til problemstillingen.

Avslutningsvis blir det sagt litt om hvordan jeg har valgt å strukturere oppgaven.

1.1 Oppgavens tema

Vurdering er ett aktuelt og omdiskutert tema. Alle elever i grunnskolen skal ha skriftlig undervisningsvurdering to ganger i året. På ungdomsskoletrinnet skal vurderingen være med karakter i begge terminer. Ved fag som avsluttes før 10. trinn og etter endt grunnskole skal elevene ha sluttvurdering.

I utgangspunktet gjelder *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* også for elever som har undervisning i henhold til §5-1 *Rett til spesialundervisning*:

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

Mange elever med særskilte behov kan ha et tilfredsstillende utbytte av opplæringen ved å følge de ordinære læreplanene, dersom nødvendige ressurser stilles tilgjengelig.

Det kan også være behov for å gjøre avvik fra læreplanen, dette avviket må være inntatt i enkeltvedtaket om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009).

For elever som har enkeltvedtak i henhold til §5.1 og som har opplæring i henhold til læreplanen, kan foreldrene velge om de skal ha vurdering med eller uten karakter. De kan på samme grunnlag velge å ha karakterfritak kun i norsk sidemål (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Vurderingskriteriene for elever som har individuell opplæringsplan er den samme som for de øvrige elevene, selv om forskning og erfaring viser at praksis er annerledes.

Tema for oppgaven er som følger:

Veien fra sakkyndig vurdering til sluttvurdering med karakter.

Dette temaet viser at oppgaven dreier seg om elever som har spesialundervisning i henhold til §5-1. Når det er utarbeidet sakkyndig vurdering som tilrår undervisning i henhold til paragrafen, blir det som oftest fattet enkeltvedtak om spesialundervisning.

Sluttvurdering med karakter viser til at elevene har fulgt opplæring som er i henhold til kompetansemålene for fagene i K06, og blir til slutt dokumentert i et vitnemål for gjennomført grunnskoleopplæring.

1.2 Samfunnsmessig relevans for valg av problemstilling

Debatten og satsningen på vurdering i ungdomsskolen de senere årene, har vært dominerende i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Dette trolig som følge av innføringen av K06 og endringen av kapittel tre i *Forskrift til Opplæringslova, Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring*.

Standpunkt karakteren skal settes på grunnlag av måloppnåelsen av de samlede kompetansemålene i faget, og avspeile elevens kompetanse. Det er ikke mulighet til å velge bort noen av kompetansemålene. Også elever som har individuell opplæringsplan, skal vurderes etter alle kompetansemålene i faget dersom de skal ha vurdering med

karakter. Det er ikke mulighet til å fastsette en standpunktkarakter på grunnlag av bare noen av kompetansemålene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Det understrekes at eleven ikke har en individuell rett til å nå kompetansemålene, men at skoleeier har plikt til å legge opplæringen organisatorisk til rette på en slik måte at eleven skal ha en rimelig mulighet til å nå kompetansemålene. Undervisningen skal gjennomføres slik at eleven kan nå kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Det finnes lite litteratur som omhandler karaktervurdering og IOP. Jeg har en oppfatning av at det er ulik praksis og tolkning av regelverket fra skole til skole og fra lærer til lærer. Personlig så opplever jeg at det er et tilbakevendende dilemma hver gang det skal settes karakterer i underveis- eller sluttvurderingen.

1.3 Personlig motiv for valg av tema og forskningsspørsmål

Jeg jobber på en spesialskole for elever med sosiale- og emosjonelle vansker. Elevene jeg møter har som oftest evner som forventet i forhold til alder, men de har store vansker med å nyttiggjøre seg av skoletilbudet i ordinær skole og trenger omfattende tilretteleggingstiltak for å være mottagelig for undervisning. Ofte er denne perioden midlertidig, og mange vil vende tilbake til ordinær skolegang eller yrkesliv.

Min erfaring er at de fleste elever og foresatte ønsker at eleven skal gå ut av grunnskolen med karakterer i alle fag. Alle elever som får spesialundervisning, har det på bakgrunn av et enkeltvedtak og fått utarbeidet en individuell opplæringsplan (Kunnskapsdepartementet, 1998). IOP skal inneholde elevens opplæringsmål, i oppgavens teoridel blir det en fyldigere gjennomgang av innholdet i IOP.

Det foreligger mange offentlige dokumenter som sier noe om hvilke kriterier som må være til stede, for at det skal kunne gis karaktervurdering, men det er ulike oppfatninger om hvordan karakterene settes når eleven har fått undervisning etter målene i sin IOP.

Min forforståelse er at retningslinjene tolkes ulikt, og at det gjøres store forskjeller i praksisfeltet. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hva de offentlige dokumentene sier om

karaktervurdering og hvordan dette gjøres i praksis når eleven får spesialundervisning. De elevmappene som jeg skal studere, er skrevet for elever som har fått vitnemål med karaktervurdering.

1.4 Formålet med undersøkelsen

Formålet med analysen er å se hvordan den spesialpedagogiske tiltakskjeden, ivaretar rammer og nasjonale føringer når eleven skal ha sluttvurdering med karakter.

Dokumentene som er gjenstand for analysen er: sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, individuell opplæringsplan og halvårsplan. I det videre arbeid vil jeg som en samlebetegnelse omtale dem som den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

Jeg har et ønske om å få en større viten om hvilke kriterier som må være på plass for at en elev som får undervisning etter §5.1, skal kunne få sluttvurdering med karakter, der undervisning og vurderingsgrunnlaget er forankret i de nasjonale føringene. Jeg ønsker også å finne ut om det er en sammenheng i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, og om man kan se at dokumentene fra sakkyndig vurdering til halvårsrapport har en indre struktur som bygger på hverandre.

Et annet formål med denne oppgaven er å få en innsikt i vitenskapsteori, forskningsmetode, forskningsetikk, og erfaring i å bruke disse kunnskapene i et selvstendig forskningsarbeid, som i denne masteroppgaven.

Forskningsarbeidet vil forhåpentligvis gi svar på hvordan vurderingsarbeidet og sluttvurderingen blir ivaretatt for elever med IOP, sett i forhold til nasjonale lover og retningslinjer

1.5 Avgrensning

De siste årene har det blitt lagt stor vekt på å videreutvikle vurderingskompetansen og vurderingspraksisen i grunnskoleopplæringen og i lærerutdanningen.

Formålet med individuell vurdering er både å fremme læring og å uttrykke kompetansen til den enkelte eleven, underveis og ved slutten av opplæringen i faget. Det har blitt lagt stor vekt på hvordan vurderingen skal gjennomføres og hva som er målsetningen med vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2011) , dette gjøres gjennom vurderingsforskrifter, vurderingsveiledning, rundskriv og stortingsmeldinger.

Vurderingsarbeidet er en stor del av pedagogens daglige arbeidsoppgaver. Det er vurdering av læringsprosessene og elevenes læringsutbytte som er den enkelte pedagogs arbeidsområde. Skolebasert vurdering ligger gjerne på et høyere nivå.

For elever med spesialpedagogisk hjelp, skal det på bakgrunn av sakkyndig vurdering utarbeides en IOP til eleven. Dette dokumentet skal si noe om elevenes mål og hvordan de skal evalueres.

Jeg skal begrense denne oppgaven til å se på hvordan vurderingen blir ivaretatt i henhold til nasjonale lover og forskrifter i dokumentene som naturlig følger i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Disse dokumentene er sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, IOP og halvårsrapport. Jeg legger hovedvekten på sluttvurderingen som omfatter standpunktsvurdering og eksamen. Sluttvurderingen skjer ved avslutningen av grunnskoleopplæringen og dokumenteres på elevens avgangsvitnemål.

1.6 Problemstilling

Forskning, som jeg senere kommer inn på, tyder på at det er store variasjoner i hvordan den enkelte skole og lærer utarbeider individuelle opplæringsplaner og hvordan disse blir brukt i undervisningen.

Etter endt grunnskole er det mange elever med IOP som får sluttvurdering med karakter. Vurdering er et stort aktuelt emne, og mange lærere sier de ønsker seg ett tydeligere regelverk og nasjonale vurderingskriterier når det skal sette karakterer på ungdomsskolen. Karaktervurdering for elever som har IOP, er om mulig ennå mer innfløkt og problematisk. Med disse funderingene har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Er lover og retningslinjer ivare tatt når elever med individuell opplæringsplan får sluttvurdering med karakter?

Av problemstillingen utledes følgende forskerspørsmål:

- Hva sier lovverket og retningslinjene om kriteriene for karaktervurdering?
- Hva sier elevens sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om opplæringsmålene for eleven?
- Bygger IOP på tilrådommen i sakkyndig vurdering?
- Er målene i individuell opplæringsplan gode nok til å tilfredsstille kriteriene for karaktervurdering i faget?

1.7 Oppgavens struktur

For å besvare denne problemstillingen, vil jeg ta et dypdykk i relevant teori med lover og retningslinjer og foreta en dokumentanalyse av sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, IOP, halvårsrapport og vitnemål i fem ulike elevmapper.

Oppgavens første del består av innledning som forteller om bakgrunn for valg av oppgaven og presentasjon av problemstillingen.

Det er behov for en grundig bakgrunn før jeg kan foreta denne analysen. Det er nødvendig å se på hva som kan være årsaken til at lærere i dagens skole gir uttrykk for at individuell vurdering er en vanskelig prosess med uklare vurderingskriterier.

Skolen har ikke alltid sett ut slik den gjør i dag, der det skal være plass og rom for alle elever uavhengig av den enkeltes behov. For å belyse dette, vil jeg i oppgavens teoridel si litt om de historiske politiske føringer i nyere tid som har ført fram til denne skolen.

For å finne hensiktsmessige svar på problemstillingen, er det nødvendig med en metode som hjelper meg på denne veien. Forskningsmessig tilnærming til metode blir omhandlet i kapittel tre. Denne delen kommer til å redegjøre for valgene som er gjort i forhold til utvalget som er gjenstand for undersøkelsen, samt hvordan disse dataene er samlet inn og analysert. Arbeidets validitet, reliabilitet og etiske dilemmaer blir også drøftet i denne delen av oppgaven.

I oppgavens fjerde del blir funnene presentert i henhold til dokumentanalysen og drøftet opp mot teori og forskning som er presentert i del to. Oppgaven blir avsluttet med en del som oppsummerer resultatene i undersøkelsen og reflekterer rundt arbeidet som er utført.

2 Teoretisk grunnlag

2.1 Innledning

For å sette seg inn i og kunne forstå hva problemstillingen dreier seg om i denne undersøkelsen, er det nødvendig med noe bakgrunnskunnskap.

Det er vesentlig å få en oversikt over de politiske føringene i spesialpedagogikken, som har ført til nedleggelse av spesialskolene. Integreringspolitikken kan være årsaken til at skolene i dag står med problematikken omkring karaktervurdering for elever med særskilte behov og IOP.

Det er også nødvendig å se på ulike lover og retningslinjer som har kriterier og veiledninger som sier noe om hvordan dette bør gjøres. Det er også viktig å undersøke hva vurdering er og hvordan vurderingsdebatten og vurderingspraksisen har vært siden kommunene fikk ansvaret for alle elever med særskilte behov.

2.2 Spesialpedagogikkens historiske og politiske perspektiver

Som bakgrunn for å forstå dagens situasjon, er det nødvendig med en kort innføring i bakgrunnen for at vi i dag står med utfordringen individuell opplæringsplan og karaktervurdering.

Den norske skolen har hatt utfordringer knyttet til differensiering og tilpasset opplæring siden 1960-tallet. Da utviklet det seg en tanke om at skolen skulle være for alle, og minstekravet som beskrev hva som var forventet av elevene, ble utelatt. Resultatet av dette

var at sammenhengen mellom faglige mål, vurdering og prestasjoner ble svekket, skolen var preget av mangel på faglige krav og forventninger, særlig på barnetrinnet (Dale, 2008).

De overordnede målsettinger og retningslinjer for grunnopplæringen fastsettes av Stortinget. *Opplæringslova* legger føringer for den opplæringen som skal skje ute i skolene. I tillegg til loven defineres rammer og mål for opplæringen av *Forskrift til Opplæringslova* og av læreplanverket. I tillegg er det andre styringsdokumenter som rundskriv og veiledninger.

Når jeg senere i oppgaven skal se på hvilke politiske føringer som ligger til grunn for spesialundervisningen i dag, er det disse dokumentene som må studeres.

For å gi et godt bilde av de ulike føringene for spesialundervisningen i henhold til det som er relevant i forhold til min problemstilling, synes jeg det er viktig å ta et tilbakeblikk. Som det nevnes innledningsvis, er det endringene etter 1960-tallet som er mest relevante for denne forskningen, og jeg velger å se på rammer og føringer etter dette.

Spesialundervisningen var ved starten av 1960-tallet fortsatt regulert under *Lov om spesialskoler* fra 1951. Så sent som i 1966 ble det lagt fram stortingsmeldinger om utbygging av spesialskolene. Dette ble det imidlertid ikke noe av, da det foregikk en endring i tiden på hvordan spesialundervisningen skulle gjennomføres (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007).

I 1965 utnevnte regjeringen Gerhardsen en komité som hadde et sentralt perspektiv om at skolen skulle bidra til å skape større likhet i utdanningsmulighetene mellom ulike grupper i samfunnet (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007).

Fra midten av 1960-tallet hadde videregående opplæring og grunnskolen parallelle utviklingsløp, på midten av 1990-tallet faller disse utviklingslinjene sammen, og de får en felles opplæringslov i 1998 (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007).

I grunnskolen fikk Norge en rekke lover og lovendringer i løpet av 1960- og 1970-årene, disse lovene berørte barn som trengte noe ekstra for å få utbytte av grunnskoleundervisningen. Allerede i 1955 hadde kommunene med endring av *Folkeskoleloven*, blitt pålagt å drive hjelpeundervisning for elever som ikke kunne følge den ordinære undervisningen. Fra da ble det stor utvikling av skolepsykologtjenesten, da

det ble et behov for kartlegging og diagnostisering lokalt. Dette førte til større desentralisering av spesialundervisningen. Nå kunne elevene få hjelp på den skolen de soknet til. *Folkeskoleloven av 1959* slo fast at alle barn som bor i kommunen, har rett og plikt til å gå på folkeskole dersom de ikke får tilsvarende undervisning på annen måte. Den samme loven sa at barn på sykehus eller i institusjon også skulle få undervisning (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007).

I *Lov om grunnskolen av 1969* fikk spesialundervisningen sin egen lovhjemmel i §8. Denne paragrafen hadde blant annet forhold som sa at spesialundervisning skulle gis til elever som trengte særlig hjelp, ikke bare som tidligere begrunnet, de som ikke kunne følge ordinær undervisning. Kommunene fikk også plikt til å opprette pedagogisk-psykologisk rådgivingstjenesten (Dalen, 2006).

Som følge av Blomkomiteens arbeid med å se på spesialscoleordningen, ble grunnskoleloven endret og *Loven om spesialscole* opphevet. Etter dette kom *Integreringsloven* som innebar en lovmessig integrering, og opplæringsbegrepet utvidet slik at barn som ikke kunne tilegne seg tradisjonelle skoleferdigheter ble omfattet av loven og fikk rett på opplæring. All opplæring skulle så langt det var mulig, tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, og oppmerksomheten ble flyttet fra elevens problem til behov. Barn under skolepliktig alder fikk også rett til spesialpedagogisk hjelp (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995).

Et annet viktig moment som kom inn i 1975, var kravet om sakkyndig vurdering. Det sakkyndige organet skulle være PPT. Tildeling av ressursene skulle skje ved enkeltvedtak etter *Forvaltningsloven* (Kunnskapsdepartementet, 1969).

I 1975 kom en ny *Mønsterplan for grunnskolen* (M74), med denne ble prinsippet om minstekrav forlatt, for at undervisningen lettere skulle kunne tilpasset den enkelte elevs evner og interesser. Hjelpetiltakene skulle i størst mulig grad være interne, slik at behovet for eksterne tiltak ble minst mulig. Elevene skulle så langt det var pedagogisk forsvarlig, få hjelp innenfor klassens rammer. Det ble også av evalueringsutvalget i 1974 lagt fram en innstilling som foreslo å fjerne karakterer fra den niårige skolen og at kursplanene i ungdomsskolen skulle avvikling. Lærerstanden ble på denne tiden utfordret når regjeringen skritt for skritt avskaffet en skole som hadde vennet seg til å sortere elever i grupper ut fra teoretiske evne (Telhaug, 1997).

St.meld 23 (1977-78) peker på at lovendringene betyr at spesialundervisningens målsetning skal være den samme som den vanlige grunnskolens målsetting, og ha den samme brede allmenndannende kulturelle og sosiale utviklingssikte (Sosial- og helsedepartementet, 1977-78, s. 58)

De neste ti åra var spesialpedagogikken diskutert, men det ble ingen endringer. Først i 1987 kom det en skjerpning om prinsippene med at alle barn så langt som mulig, skulle gå på den skolen de soknet til. I 1989 ble det klart at spesialskolene skulle legges ned eller omdannes til kompetansesentre (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1989-90).

Med *NOU 1995:18* ble det foretatt en grundig drøfting av spesialundervisningen. Det ble sett spesielt på relasjonen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring, samt bruk av individuell opplæringsplan. Utvalget la vekt på at all undervisning i utgangspunktet skulle tilpasses den enkelte elev og ta hensyn til enkeltelevens evner og forutsetninger. Først når tilpasset undervisning ikke var tilstrekkelig, kunne det bli behov for spesialundervisning.

Det var læreplanene som skulle være styrende for elevens læringsarbeid, og de skulle også gjelde for spesialundervisning, men de kunne fravikes for å sikre elever et adekvat tilbud. Dette avviket skulle være bygd på en faglig-pedagogisk vurdering av enkelteleven. For å sikre at eleven ved avvik fikk et kvalitativt godt tilbud, foreslo utvalget en lovfesting av IOP for alle som får spesialundervisning. Det ble også understreket at planene skulle ta utgangspunkt i læreplanverket. Det ble også foreslått at klassestyrer skulle evaluere den enkeltes spesialundervisning hvert halvår (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1995). Dette ble lovfestet i 1998 med den nye *Opplæringslova* og retten til tilpasset opplæring ble skrevet inn i formålsparagrafen.

Vi har her sett at det har vært ulike strømninger fra 1960-tallet og fram til der vi er i dag. En skole for alle og tilpasset undervisning har i de sentrale planene gått fra å være uten minstekrav og mangel på faglige mål og forventninger, gjennom forslag om å fjerne karakterer til å være en skole der alle skal vurderes ut fra de samme kriteriene dersom de skal ha vurdering med karakter. Denne bakgrunnen er viktig å ha med seg når vi senere gjennom forskningsspørsmålene skal søke og finne svar på hvordan vurderingskriteriene blir ivaretatt og praktisert i dag.

2.3 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Det har vist seg at praktiseringen og tolkningen av lovtekstene om spesialundervisningen, er så varierende at Utdanningsdirektoratet kom med et rundskriv i 2007 med presisering av hovedprinsippene. I 2009 kom det en ny *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.

Jeg skal i min dokumentanalyse se på hvordan disse lovene er praktisert og tolket i de dokumentene som normalt følger den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Deler av tiltakskjeden er nevnt i foregående del, men det er nødvendig å presisere hver enkelt prosess mer inngående i forhold til hva som forventes av dokumentenes innhold. Jeg går bare inn på de prosessene som er nødvendige for meg i min analyse, og da med fokus på forhold som er avgjørende for opplæringstilbudet og realistiske opplæringsmål for eleven.

Skolens plikt til å vurdere elevens læringsutbytte, undersøkelser omkring elevens behov og tilmelding til PP-tjenesten går jeg ikke nærmere inn på. De andre forholdene, som utredning, omfang, ressurs og formaliteter nevnes bare kort der de er tatt med.

2.3.1 Retten til spesialundervisning

For enkelte elever er ikke tilpasning innenfor rammen av den ordinære opplæringen, nok til å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning. Denne retten er regulert i *Opplæringslova §5-1*;

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

Etter likeverdsprinsippet skal disse elevene ha et tilbud som gir dem et opplæringstilbud som er likeverdig med det de andre elevene får. Dette prinsippet får konsekvenser for

vurderingen av hvilket opplæringstilbud eleven skal få. Reglene for spesialundervisning må ses i sammenheng med det øvrige regelverket for opplæringen. Elever med rett til spesialundervisning har de samme rettighetene som de øvrige elevene (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Når det skal avgjøres om en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, må dette ses opp mot hva som er den ordinære opplæringen. Forholdene som avgjør om det er behov for spesialundervisning, er knyttet til den enkelte elev og ulike forhold ved det ordinære opplæringstilbudet. Det er behovet for spesialundervisning, og ikke årsaken til behovet som skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I tillegg til *Forvaltningsloven* som har en avgjørende betydning for saksgangen knyttet til spesialpedagogikk, er det viktig å ha kjennskap til ulovfestede prinsipper i forvaltningsretten. Dette er lover og prinsipper som det ikke er nødvendig å gå inn på i denne oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.3.2 Sakkyndig vurdering

Dette er fasen hvor PP-tjenesten og eventuelle andre sakkyndige organ utreder og gir en tilrådning til kommunen om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke. Skoleeier har plikt til å sørge for at det foreligger sakkyndig vurdering før det fattes enkeltvedtak eller blir tatt stilling til en søknad om spesialundervisning. På denne måten får alle som søker om spesialundervisning rett til en sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen består av sakkyndig utredning og sakkyndig tilrådning (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning og hvilket opplæringstilbud som bør gis. Den sakkyndige vurderingen skal ta for seg de særlige behovene til eleven. Den skal også utrede og ta stilling til om eleven får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Den sakkyndige vurderingen vurderer lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige i opplæringen. Den skal se på og gi en uttalelse på hva som er realistiske opplæringsmål for eleven. Den sakkyndige vurderingen skal også ta stilling til om det går å hjelpe eleven innenfor det ordinære opplæringstilbudet. I tilrådingen må det også stå noe om hvilket opplæringstilbud som gir et forsvarlig opplæringstilbud for eleven (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Innholdet i den sakkyndige vurderingen er fastsatt i *Opplæringslova* §5-3. Dette innholdet kommer jeg nærmere inn i del tre. Den sakkyndige vurderingen skal munne ut i en skriftlig rapport fra PP-tjenesten til skoleeier. Det er deler av innholdet i denne rapporten som blir gjenstand for analyse i min dokumentanalyse.

Delene som skal ta for seg elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, og hvilke opplæringsmål som gir en forsvarlig opplæring i den sakkyndige vurderingen, samt realistiske opplæringsmål er sentrale i denne undersøkelsen.

Vurderingen av det ordinære opplæringstilbudet forutsetter kjennskap til *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. PP-tjenesten må utrede hvilke opplæringsmål som vil være realistiske for eleven å jobbe mot. Her må utredningen foretas på grunnlag av K06 og kompetansemålene i de ulike læreplanene for fag. Videre må det i tilrådingen angis realistiske opplæringsmål for eleven. Disse målene bør være generelle og overordnet slik at de danner grunnlag for nærmere konkretisering gjennom IOP. Elevens realistiske opplæringsmål bør ta utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanene for fag (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Det er i hele den spesialpedagogiske tiltakskjeden viktig å merke seg følgende:

”Avvik fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet, herunder de samlede kompetansemålene, kan bare gjøres med grunnlag i vedtak om spesialundervisning. Eventuelle avvik må i så fall spesifiseres i vedtaket om spesialundervisning og i den individuelle opplæringsplanen.” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 8)

2.3.3 Enkeltvedtak

Etter at skoleeier har fått sakkyndig vurdering av PP-tjenesten, skal vedtaksinstansen avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning. Skoleeier fatter et enkeltvedtak om dette, det må være i samsvar med *Opplæringslova §5-1*. Opplæringsloven har ingen særskilte regler for utformingen av enkeltvedtaket, men avvik fra den sakkyndige vurderingen må begrunnes. Kravet til innhold er at det må avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning etter §5-1. Siden opplæringsloven ikke har noen saksbehandlingsregler, er det forvaltningsloven som kommer til anvendelse (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Enkeltvedtaket må klart og tydelig angi hvilket opplæringstilbud eleven skal ha:

Eit vedtak i kommunen og fylkeskommunen om spesialundervisning eller spesialundervisning skal vere så klart og fullstendig at det ikkje er tvil om kva for opplæringstilbod eleven skal få. Eit vedtak som berre tildelar eleven ein viss timeressurs utan å fastsetje nærmare kravet til innhaldet i eller den organisatoriske gjennomføringa av opplæringa, er ikkje nok (Opplæringslova, 1997-98).

Enkeltvedtaket må si noe om elevens behov og hva som er et forsvarlig opplæringstilbud. I praksis kan det være nok om det i enkeltvedtaket står at det som er tilrådd i den sakkyndige vurderingen, skal ligge til grunn. Dette forutsetter at den sakkyndige vurderingen er tydelig nok.

Dersom eleven skal ha et opplæringstilbud som avviker fra eller går utover det ordinære opplæringstilbudet, må dette framgå av enkeltvedtaket om spesialundervisning.

Vurderingen om eleven har rett til spesialundervisning skal skje på bakgrunn av den ordinære undervisningen og på hvilke måter elevens opplæring må tilrettelegges særskilt utover den ordinære undervisningen.

Eleven skal ikke ha andre avvik fra den ordinære opplæringen enn det som framgår av enkeltvedtaket. IOP-en som eleven skal ha, må være utformet på bakgrunn av enkeltvedtaket, og det kan ikke fastsettes andre hjelpetiltak i IOP-en enn det som utledes av enkeltvedtaket. Enkeltvedtaket skal fastsette prinsippene for innholdet i opplæringen, den organisatoriske gjennomføringen og eventuelle støttetiltak. Dette kan blant annet være avvik fra K06 i større eller mindre grad, og hvilke fag dette gjelder for.

For elever på ungdomstrinnet som har behov for spesialundervisning i språkfagene, bør enkeltvedtaket også avklare elevens opplæring i fagene fordypning/fremmedspråk.

Det er enkeltvedtaket som setter rammen for hva slags spesialundervisning eleven har krav på. Dersom det ikke framgår av enkeltvedtaket at eleven skal ha avvik fra *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, kan heller ikke dette fastsettes i IOP-en (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.3.4 IOP, individuell opplæringsplan

Når det er gjort vedtak om spesialundervisning, skal det i henhold til *Opplæringslova §5-5* utarbeides individuell opplæringsplan. Alle elever som får spesialundervisning skal ha IOP.

Reglene om innholdet i opplæringa i denne lova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar. For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for innholdet i opplæringa og korleis ho skal drivast (Opplæringslova, 1997-98)

IOP-en skal sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Hensikten med IOP er å utvikle kortfattede og praktiske planer til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen (Opplæringslova, 1997-98).

IOP-en har sine rammer og utgangspunkt i enkeltvedtaket. Det er skolen som på bakgrunn av enkeltvedtaket og sakkyndig vurdering utarbeider en i IOP. Det er kun de fagene som er omtalt i disse dokumentene som eleven skal ha særskilt tilrettelegging i. IOP-en skal ikke inneholde andre eller nye rettigheter for eleven utover de som utledes av enkeltvedtaket. IOP-en er et arbeidsverktøy for skolen, for å sikre at eleven får et opplæringstilbud som er innenfor rammen av enkeltvedtaket. Det er enkeltvedtaket og ikke IOP-en som avgjør hva slags særskilt tilrettelegging eleven skal ha (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Innholdet i IOP-en må altså være innenfor rammen av opplæringslovens krav. Den kan utformes på ulike måter, men som vi så i §5-5 skal en IOP vise følgende:

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

Når disse kravene skal oppfylles, er det viktig å følge enkeltvedtaket for å sikre et forsvarlig opplæringstilbud. Her må det ses på hvilke opplæringsmål som angis, omfanget og avvik fra læreplanen eller opplæringen for øvrig.

Målene i IOP-en skal ikke avgrenses i forhold til kompetansemålene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, og de spiller en rolle i utførelsen av målene. Målene som angis, må utformes slik at de tar sikte på den kompetansen det er tenkt at eleven skal opparbeide seg i fagene. Når det skal settes mål for opplæringen, må dette gjøres med utgangspunktet i enkeltvedtaket og kompetansemålene i K06.

Dersom enkeltvedtaket legger opp til avvik fra K06, må IOP-en ta hensyn til det. Det bør også tydeliggjøres at eleven følger den ordinære opplæringen etter fagplanene i de fagene som ikke angis i IOP-en (Utdanningsdirektoratet, 2009).

For mange elever kan det være aktuelt med bortvalg og alternativt innhold i deler av opplæringen. For at dette skal kunne fastsettes i IOP-en, må det gjøres innenfor rammene av enkeltvedtaket. Er det behov for vesentlige endringer, må det fattes nytt enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2009).

2.3.5 Pedagogisk halvårsrapport

Det er i henhold til *Opplæringslova §5-5, andre avsnitt*, krav om at skolen skal utarbeide halvårsrapport for alle elever med spesialundervisning og IOP.

Skolen skal kvart halvår utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. Skolen sender oversikta og vurderinga til eleven

eller til foreldra til eleven og til kommunene eller fylkeskommunen (Opplæringslova, 1997-98).

Halvårsrapporten skal være en skriftlig dokumentasjon over den opplæringa som er gitt, og vurdering av utviklingen til eleven. Vurderingen av tiltakene og elevens utvikling må gjøres i forhold til IOP-en og holdes opp mot den sakkyndige vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Vi har her sett på hvilke kriterier som stilles til de ulike dokumentene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Når de ulike dokumentene blir gjenstand for analyse, er det opp mot disse kriteriene de blir undersøkt.

2.4 Grunnlag for vurdering, lover og retningslinjer

Problemstillingen skal søke og finne svar omkring hvordan kriteriene for sluttvurdering blir ivaretatt for elever som har individuell opplæringsplan. For at disse svarene skal kunne besvares, er det nødvendig å se nærmere på hva som ligger i vurderingsbegrepet.

2.4.1 Hva er vurdering?

Begrepet vurdering kan forstås på flere måter, men noen trekk går igjen i de ulike betydningene. Innenfor pedagogikken har vurdering som siktemål å forbedre undervisningen, læringsmiljøet og elevens sosiale og faglige læringsutbytte. Man kan si at den overordnede hensikten med vurdering for læring, gjennom ulike vurderingsmetoder, er å dra nytte av den kunnskapen vi tilegner oss med hensyn til å forbedre elevens læring.

Vurdering skal gi både elever og lærere ferdigheter, erfaringer og kunnskaper som kan forbedre læringen og undervisningen. Vurderingen skal ha en funksjon eller være til nytte for elevens læring og lærerens undervisning. Vurderingen bør alltid ha en hensikt utover kun å sette verdien på noe (Nordahl, 2012).

2.4.2 Vurderingsbegrepet

Vurdering kjennetegnes av to hovedformål, forskrift til opplæringsloven bruker begrepene underveisvurdering og sluttvurdering. Det er tidligere brukt begreper som formativ og summativ vurdering, uformell og formell vurdering, vurdering av læring og vurdering for læring. De fleste begrepene har mye av det samme innholdet, men jeg velger i denne oppgaven og forholde meg til forskrift til opplæringslovens definisjon:

Forskrift til opplæringslova §3-2:

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidat undervegs og ved avslutning av opplæring i faget. Vurdering skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevene, lærlingene og lære kandidatene. Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag. Sluttvurdering skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutning av opplæring i faget. Formålet med vurdering i orden og i åtferd er å bidra i sosialisering prosessen til eleven, skape eit godt psykososialt miljø og gi informasjon om eleven sin orden og åtferd. Undervegsvurdering og sluttvurdering skal sjåast i samanheng for å betre opplæringa. Kunnskap om elevens, lærlingens og lære kandidatens utvikling i fag, orden og åtferd gjennom undervegsvurdering gir læraren grunnlag for å fastsetje standpunktkarakter i fag, orden og åtferd (Kunnskapsdepartementet, 2006).

En viktig målsetning med dette prosjektet er å undersøke hvordan elevens kompetanse underveis og i avslutningen blir vurdert, og hvordan vurdering som verktøy kommer til uttrykk i den spesialpedagogiske tiltakskjeden til den enkelte elev.

2.4.3 En historisk oversikt om vurderingspraksis og vurderingsvurdering i nyere tid

Vurderingsdebatten og vurderingspraksisen har endret seg gjennom tidenes løp. Elever som har behov for spesiell tilrettelegging har ikke alltid vært en del av normalskolen. Dette samt målsetningen med vurdering, har endret seg parallelt med at det har blitt en skole for alle. Dette gjør at det er nødvendig å ta et tilbakeblikk i historien for å få en forståelse for hvordan og hvorfor vurderingspraksisen er slik den er i dag. Denne bakgrunnen er nødvendig å ha med seg videre når det i undersøkelsen skal analyseres hvordan den enkelte elev er vurdert med karakter i sluttvurderingen.

Hovedmålsettingen med elevvurdering er å fremme læring og utvikling hos elevene, dette gjelder alle elever uavhengig om de har spesialundervisning eller ikke. Under kapittelet om spesialpedagogikkens politiske føringer kunne du lese om hvorfor de fleste spesialskolene ble lagt ned og nesten all spesialundervisning fra 1970-tallet ble den enkelte kommunes ansvar.

Det er videre nødvendig at vi også ser på vesentlige kjennetegn fra vurderingspraksisen og debatten i årene fra 1970-tallet og fram til i dag. Fram mot 1950-tallet var betegnelsene karakterer og karaktersetting ansett som dekkende for skolens vurderingsarbeid (Lysne, 1999).

Forskning som er gjort av Elvestad og Høihilder i 1995 viser at der er mye som tyder på at det er et misforhold mellom intensjonene i læreplanene og realiteten i skolehverdagen. Manglede sammenheng mellom målformuleringer, vurderingsformer og undervisningspraksis har ført til dilemmaer som har skapt store reaksjoner blant skolefolk og samfunnet for øvrig (Stephen, Eggen, & Smith, 2009).

Mønsterplanen 1974

Mønsterplanen 1974 var den første med et eget kapittel om vurdering. Der ble det understreket at vurderingen måtte underbygge kravet om elevtilpasset undervisning, og det måtte tas hensyn til elevens ulike forutsetninger. Det ble satt ned en evalueringskomité som

skulle gjennomgå evalueringsordningen. Komiteen kom i 1974 med en innstilling der flertallet ønsket å avskaffe karakterene i grunnskolen. Dette førte til et stort samfunnsengasjement og det ble dannet to foreninger, en som ønsket å beholde karakterene, *Foreldreforeningen av 1974* og karaktermotstanderne, *Skoleaksjonen 74-Mønsterplanens gjennomføring*.

Ett av argumentene for karakterfritak, var at mønsterplanen hadde en intensjon om å hjelpe elevene til et sant selvilde. Karaktervurderingen undergravet dette og elevene ville få et stempel på seg og miste sin selvillit. Et annet argument var at karaktervurderingen ville virke motivasjonshindrende på et stort antall elever, i tillegg til at formelle vurderingsformer ville båndlegge læreren i forhold til læringsinnhold og arbeidsmåter. Ved å fjerne karakterene mente motstanderne at lærerne ville få større muligheter til å tilrettelegge undervisningen med et undervisningsinnhold og en undervisningsform som stimulerte elevene til å utvikle sine evner og interesser.

Dessuten ble det påpekt at karaktersettingen i seg selv sier ingen ting om arbeidet som er ventet eller hvordan arbeidet kan gjøres bedre i framtiden. Etter evalueringsutvalgets innstilling ble det i august 1974 stadfestet at karakterene bare skulle være en vurderingsform på ungdomsskolen, tiden med karakter i barneskolen var offisielt over (Stephen, Eggen, & Smith, 2009).

Mønsterplanen 1987

I *Mønsterplanen av 1987* (M87) ble elevvurderingen videt stor plass. Dette ble den første læreplanen som løftet tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp og anbefalt arbeidsform på alle trinnene i grunnskolen. Lærernes veiledning og vurdering sto sentralt i arbeidet med å kunne gjennomføre tilpasset undervisning.

Denne læreplanen var bygget på *Grunnskolemeldingen*, der det kommer fram at departementet mener det er tilstrekkelig med uformell vurdering på barnetrinnet. På ungdomstrinnet var det større realitetsorientering og strengere krav og behov for rettfærdig vurdering i form av karakterer i tillegg til uformell vurdering (Stephen, Eggen, & Smith, 2009).

I M87 skulle vurderingen først og fremst gi elevene informasjon om deres framgang og hvilke kunnskaper de hadde i forhold til de oppsatte målene. Begrepene formell og uformell vurdering ble presentert og forklart for første gang i M87. Den uformelle vurderingen skulle være daglig, individrelatert og målrelatert, mens den formelle vurderingen skulle være vurdering med karakter, i forhold til felles normer og krav.

Karaktervurderingen i M87 besto av bokstavkarakterer, og de skulle settes etter den såkalte normalfordelingen i tråd med gausskurven. Fordelingsnormen skulle være på bred skala, men erfaringene viste at de fleste praktiserte normalfordelingen i den enkelte klasse (Undervisningsdepartementet, 1987).

Læreren ble i M87 veiledet til å være spesielt oppmerksom på behovene for varsomhet, råd, oppmuntring og veiledning overfor elever med svakere forutsetninger for arbeidet. Dette skapte igjen et misforhold mellom undervisning rettet mot faglige mål med karaktersetting på den ene siden, og tilpasset opplæring på den andre siden, der fokus var uformell vurdering blant annet av elevens evner og forutsetninger. Hvordan dette skal løses gir ikke M87 noe svar på (Undervisningsdepartementet, 1987).

Diskusjonen om hvordan tilpasset opplæring skulle gjennomføres uten en tilpasset vurderingsform, preget debatten gjennom store deler av 1980-tallet. Det ble gjennomført et forsøksprosjekt *Elevvurdering i nytt perspektiv* som peker på nødvendigheten av å systematisere og formalisere den uformelle vurderingen.

Elevene hadde stort utbytte av selv å være med og vurdere arbeidsprosesser og sluttprodukt, de i forsøksprosjektet mente det var med på å høyne elevenes fagforståelse og kunnskapsnivå. Denne rapporten ble ikke fulgt opp sentralt, men bidro til at aktuelle spørsmål ble tatt på banen (Stephen, Eggen, & Smith, 2009).

Læreplanen 1997

På 1990-tallet var skolereformene mye mer preget av konkrete mål, og dette krevde nyordninger når det gjaldt elevvurderingen. Debattene gikk på hvor stor plass den uformelle vurderingen skulle ha kontra den formelle vurderingen. Hva var det som skulle være gjenstand for vurdering, bare faglige prestasjoner, eller skulle det utarbeides vurderingsbegrep som omfattet elevenes arbeidsformer, innsats og samarbeid? Og hvordan

skulle man vurdere elever med særskilte behov som arbeidet etter en individuell opplæringsplan?

Med denne reformen ble bokstavkarakterer erstattet med tallkarakterer. Denne var mer nyansert og skulle bedre uttrykke elevenes framgang. Det ble besluttet av Stortinget at elevvurderingen skulle fange opp bredden av elevens kompetanse, dette skulle oppnås ved å legge mål fra både den generelle delen og læreplanen for fag til grunn (Stephen, Eggen, & Smith, 2009).

Den helhetlige kompetansen skulle basere seg på metodekompetanse, kunnskapskompetanse og sosial kompetanse. Det ble satt skille mellom individuell vurdering uten karakter og individuell vurdering med karakter. Disse to vurderingsformene skulle sidestilles og suppleres med skriftlig og muntlig begrunnelse, veiledning og oppfølging (Stephen, Eggen, & Smith, 2009).

Elevenes helhetlige kompetanse skulle bli ivaretatt i individuell vurdering både med og uten karakterer. Det ble gitt ut et veiledningshefte som ga tips om hvordan elevvurderingen best mulig kunne gjennomføres. I heftet står det blant annet understreket at elevene må være kjent med vurderingen i alle fag. Elevsamtalen fikk ved flere skoler en fast form, samt at skole-hjem samtalen ble strukturert, positiv og utviklingsorientert (Stephen, Eggen, & Smith, 2009).

Kunnskapsløftet 2006

Målet med Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse. Elevvurderingen skal i større grad enn tidligere omfatte et sammenhengende prøve- og vurderingssystem. Som i tidligere læreplaner skal karakteren uttrykke den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunkt da vurderingen skjer. Det skal gis en begrunnelse for karakterer som gis både ved enkeltprøver, standpunktkarakterer og terminkarakterer.

Forskriften som ligger til grunn for innføring av *K06* skiller mellom underveisvurdering og sluttvurdering. Underveisvurderingen gis både med og uten karakter og skal hjelpe til å fremme læring, utvikle kompetansen og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Sluttvurderingen omfatter både standpunktkarakterer og eksamenskarakterer (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Mange har stilt spørsmål om når sluttvurderingen kan begynne, og om temaer tatt opp tidlig i året, må samles i kompetansemål og vurderes til slutt i terminen eller skoleåret (Stephen, Eggen, & Smith, 2009).

Kunnskapsløftet kom i kjølevannet av mange internasjonale undersøkelser som viste at norske elever skåret dårlig sammenliknet med andre land som det er naturlig å sammenlikne seg med. Det ble innført nasjonale prøver for å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i aktuelle fag ut fra beskrivelsen i læreplanen. Prøveresultatene ble offentliggjort, og det ble spørsmål om hvordan dette påvirket elever og læreres motivasjon og selvbilde. Prøvene ble endret underveis, og tidspunktet ble endret fra slutten av skoleåret til starten, slik at de kunne brukes som kartlegging og et nyttig vurderingsredskap. Rutinene omkring offentliggjøring ble også endret slik at den enkelte skole og klasse ble mindre synlig (Stephen, Eggen, & Smith, 2009).

I 2009 vedtok Kunnskapsdepartementet endringer i *Forskrift for Opplæringslova, kapittel tre – Om individuell vurdering i grunnskolen*, der heter det blant annet at:

Alle elever har rett til:

- Å få vurdert kompetansen sin i fag, orden og oppførsel.
- Å få begrunnet informasjon om sin kompetanse i fag, og hvordan de ligger an i orden og oppførsel.
- Å få informasjon om hva de må mestre for å bli bedre i faget.
- Å vurdere egen kompetanse, eget arbeid og utvikling.
- En samtale med sin kontaktlærer om faglig utvikling minst en gang per halvår.
- Dialog med lærer om sin ikke-faglige utvikling.
- Å få karakterer i forbindelse med halvårsvurdering i fag, orden og i oppførsel.
- Å få vite hva som er vektlagt i fastsettelsen av standpunktskarakteren.

I 2010 kom det en presisering av denne paragrafen i et eget rundskriv, her er det står blant annet at en overordnet målsetting med K06 er å øke læringsutbytte for alle elevene.

Individuell vurdering er et viktig redskap for å avdekke svakheter i elevers læringsutbytte og grunnlag for planlegging og tilpasning av elevers opplæringstilbud. Retten til individuell vurdering innebærer både en rett til underveisvurdering, sluttvurdering og en rett til dokumentasjon av opplæringen (Utdanningsdirektoratet , 2010).

I undersøkelsen vil de aktuelle dokumentene analyseres for ulike spor etter vurdering. Det er avgjørende at denne vurderingen er hentet ut fra dagens kriterier, skulle den i motsatt fall ikke være det, er det nyttig å ha kunnskap om veien fram til dagens vurderingskriterier for eventuelt å fange opp vurderinger som er foretatt på et grunnlag fra tidligere kriterier.

2.4.4 Underveis- og sluttvurdering i et mestringsperspektiv

Analyser av *Elevundersøkelsen 2010* viser at elevens motivasjon på ungdomsskoletrinnet har sterk sammenheng med innsats, som igjen har sammenheng med karakterer.

I tillegg til opplæring og trekk ved skolen, har foreldrenes støtte og forventninger viktig innvirkning på elevens motivasjon.

Elever kan ha tro på at skolen er viktig og ha et ønske om å lære, men for at de skal gjøre sitt beste, er det viktig at de har tro på at innsatsen vil gi resultater. Det er da vesentlig at de opplever mestring. Erfaringer med stadige nederlag påvirker elevens forventninger og selvtillit, og gjør at det er vanskelig å opprettholde motivasjonen når de forventer seg nederlag. Dette kan føre til at likegyldighet blir en beskyttelsesmetode. Innsats kan bli risikofylt hvis eleven har lave forventninger om å lykkes, da dette kan ses som et tegn på dårlige evner. Hvis man unngår å prøve, kan eleven skylde på mangel av innsats.

Dersom eleven skal oppleve mestring, er det viktig med mål som er innenfor rekkevidde, og er høye nok til at eleven har noe å strekke seg etter. Elevene må oppleve forventning fra lærerne om at de skal mestre oppgavene. Det er fare for selvoppfyllende profetier der lærernes lave forventninger til eleven vises i undervisningen. Eleven kan da leve opp til de lave forventningene. Effekten av slike selvoppfyllende profetier er størst hos elever med lav sosioøkonomisk status eller elever som får spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Standpunktskarakterer og eksamenskarakterer har betydning for inntak til videregående opplæring, det er derfor viktig at elevene er sikre på at de blir vurdert på et faglig grunnlag.

Det bør også være stor grad av forutsigbarhet i vurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Evalueringen av Kunnskapsløftet viser at arbeid med elevvurdering har fått stor oppmerksomhet. For å sikre god undervisningsvurdering, har Utdanningsdirektoratet satt ned noen prinsipper som gjennom forskning har vist at elevens forutsetning for å lære, kan styrkes dersom de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Elevene bør også få tilbakemeldinger som forteller dem kvaliteten på det de har produsert og råd om hvordan de kan forbedre seg. Det er viktig at eleven gjennom egenvurdering av eget arbeid og utvikling er involvert i egne læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

De siste års forskning på vurdering viser at det har vært liten fokus på standpunktsvurderingen, dette kan være noe av årsaken til at lærernes oppfatning av sluttvurdering og forskriftenes bestemmelser er så avvikende. NIFU påpeker at det finnes lite kunnskap og dokumentasjon om hva lærerne bruker som grunnlag for å sette standpunktskarakterer og hva lærerne legger vekt på når den blir fastsatt. De peker videre på at det ikke finnes nasjonale retningslinjer eller veiledning på fastsetting av standpunktskarakterer, men at eksamen har en standardiserende funksjon i de skriftlige fagene (Prøitz & Borgen, 2010). Om lag 60% av lærerne på ungdomstrinnet og i videregående opplæring uttrykker frustrasjon fordi de er usikre på hvordan de skal sette standpunktskarakter og hva som skal telle med i sluttvurderingen (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010) .

En rapport fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at praksisen med setting av standpunktskarakterer er ulik fra skole til skole, dette er de kommet fram til ved å sammenlikne standpunkt- og eksamenskarakterer. Lik vurdering av elevenes kunnskap er viktig og karakterene påvirker enkeltelevens utdanningsmuligheter. Små skoler ser ut til å sette standpunktskarakterer som er høyere enn eksamen, og overvurderer dermed nivået til sine elever (Galloway, Kirkebøen, & Rønning, 2011).

NIFU har også kommet fram til at det er flere lærere som tar i betraktning deltagelse og innsats når de skal sette karakterer for svakt presterende elever (Prøitz & Borgen, 2010). Det er viktig at eleven opplever at tilbakemeldingene og karakterene er rettferdige. Departementet mener at det er viktig å finne tiltak som gir en mer helhetlig vurderingspraksis, de vil utarbeide et nasjonalt rammeverk som grunnlag for

videreutvikling av kjennetegn på måloppnåelse i fag (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Standpunktsvurdering skal gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd i faget ved avslutningen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Med tanke på at standpunktkarakterer er det som er mest avgjørende for elevers muligheter til videre utdanning og yrkeskarriere, er det helt sentralt at prinsippet om en likeverdig og rettferdig vurdering i det norske opplæringssystemet holdes høyt. Samtidig tyder regelverket på at selve prosessen med å sette standpunktskarakterer i liten grad er diskutert, veiledet eller regulert aktivt fra sentralt hold. Standpunktskaraktersetting i Norge kan således betraktes som et anliggende for den enkelte lærer, prisgitt den enkelte skole og læreres vurdering og vurderingsstrategier. Standpunktskarakterers funksjon synes å være, å gi grunnlag for videre skole og å være en motivasjonsfaktor (Prøitz & Borgen, 2010).

Det fins i dagens ordninger for vurdering, få virkemidler for å synliggjøre elevers arbeidsinnsats og positive holdning når disse elevene ikke presterer i henhold til kompetansemål. Dagens regelverk synes ikke å gi muligheter for å kommunisere slike kvaliteter på en god måte (Prøitz & Borgen, 2010).

Elevens avgangskarakter fra 10. trinn er avgjørende for hvorvidt elevene kommer inn på ønsket utdanningsprogram. I forskningslitteraturen blir det påpekt vedvarende sosial skjevfordeling ved opptak til videregående opplæring på tross av at ulike opptakssystemer er ment å utjevne forskjeller og gi like muligheter og rettferdighet i opplæringen (Prøitz & Borgen, 2010).

Standpunktsvurderingen skal gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd i faget ved avslutningen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2011).

I forskrift til opplæringsloven lyder paragraf om sluttvurdering i fag som følger:

§ 3-17. Sluttvurdering i fag

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket, jf. § 3-3. Sluttvurderingar i grunnskolen er standpunktkarakterar og eksamenskarakterar. Sluttvurderingar i vidaregåande opplæring er standpunktkarakterar, eksamenskarakterar og karakterar til fag-/sveineprøve og kompetanseprøve. Sluttvurderingar er enkeltvedtak og kan påklagast etter reglane i kapittel 5.

Eksamen er særskilt regulert i § 3-25 til § 3-37. For fag-/sveineprøva og kompetanseprøva gjeld særskilde reglar, sjå § 3-48 til § 3-68.

Elevar i grunnopplæringa som har individuell opplæringsplan, skal vurderast etter dei samla kompetansemåla i læreplanen for faget, jf. § 3-3. Elevar i grunnskolen kan få fritak frå vurdering med karakter, jf. § 3-20. Dersom sluttvurdering ikkje er mogleg for ein elev i vidaregåande opplæring, skal eleven ha dokumentasjon ført i samsvar med § 3-45 og § 3-46 (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Mange bruker argumentet om at gode elever ikke bør gis toppkarakterer til jul for å holde på motivasjonen fram til slutten av skoleåret. I forskriftene står det at standpunktskarakteren skal gjenspeile den kompetansen eleven har ved slutten av opplæringen innenfor et emne. Standpunktskarakteren skal således ikke utgjøre gjennomsnittet av de samlede prestasjonene eleven har vist i løpet av året. Dette kan svekke elevens motivasjon og deltagelse (Prøitz & Borgen, 2010).

Karakteren 1 er vanskelig å sette. Lærere har behov for å behandle standpunktsetting av denne karakteren med særskilt varsomhet, som legitimeres ut fra de konsekvenser denne karakteren kan få for elevens senere muligheter. Lærere og ledelse opptre da som elevens advokat og leter etter noe som kan heve karakteren (Prøitz & Borgen, 2010).

2.4.5 Vurdering og IOP

Standpunktskarakteren skal settes på grunnlag av de samlede kompetansemålene i faget. Standpunktskarakteren skal avspeile elevens kompetanse i faget. Det er ikke adgang til å velge bort noen av kompetansemålene. Også elever som mottar spesialundervisning skal vurderes etter alle kompetansemålene i faget dersom de har valgt vurdering med karakter i faget.

Dersom en elev med enkeltvedtak i spesialundervisning og IOP skal ha karakterer i forbindelse med halvårsvurdering eller standpunktskarakter er grunnlaget de samlede kompetansemålene i læreplanen i faget, ikke målene i elevens IOP. En IOP som har smalere vurderingsgrunnlag enn de samlede kompetansemålene etter læreplanen for faget, er forskriftsstridig (Utdanningsdirektoratet, 2010).

I henhold til *Forskrift for Opplæringslova §3-20* er det mulig å søke om karakterfritak for elever med individuell opplæringsplan.

Når ein elev i grunnskolen får opplæring etter individuell opplæringsplan, avgjer foreldra om eleven skal ha vurdering med eller utan karkter. I fag der det både gis skriftlege og munnlege karkterer, kan foreldra også velje om eleven skal ha berre skriftleg eller munnleg karakter i faget. Dei som vel karakter i norsk skridftleg, kan velje karakterer i den eine eller begge målformene. Valretten gjeld berre i fag som er omfatta av enkeltvedtaket om spesialundervisning.

Skoleeigaren skal sørge for at eleven og foreldra i grunnskolen får nødvendig rettleiing om kva val vurdering utan og med karakter inneber for eleven.

Eleva i videregående opplæring kan ikkje få fritak frå vurdering med karakter sjølv om dei har individuell opplæringsplan i eit fag (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det er ikke adgang til å gi eleven nye rettigheter med hjemmel i IOP-en, den er bare en operasjonalisering av enkeltvedtaket om spesialundervianing.

Det er viktig at skoleeier gir veiledning til elever og foresatte der det er gitt enkeltvedtak om spesialundervisning og som det er foretatt bortvalg om kompetansemål, om konsekvensene av dette. Bortvalg av kompetansemål vil etter all sannsynlighet føre til at læreren ikke har grunnlag for vurdering med karakter. Dersom foreldrene velger at eleven skal ha karakter, er det da sannsynlig at det ikke er mulig å gi karakter (Utdanningsdirektoratet , 2010).

2.5 Nyere forskning og funn innenfor tema

Spesialundervisning, vurdering og vurderingskriterier i dagens skole er stadig oppe i ulike samfunnsdebatter. Det finnes lite litteratur eller forskning som ser temaene i sammenheng, og kanskje var det akkurat det som gjorde meg nysgjerrig på dette emnet. Nedenfor vil det nevnes noe av den forskningen som er foretatt den senere tid og som er relevant for denne oppgaven.

Som vi har sett, så krever spesialundervisning i lovverkets forstand, et kommunalt vedtak basert på sakkyndig vurdering. Et slikt vedtak er et enkeltvedtak etter *Forvaltningslovens* §2. Spesialundervisning etter enkeltvedtak har et juridisk innhold ved at det er knyttet individuelle rettigheter, særskilte ressurser og individuell opplæringsplan til ordningen (Solli, 2004). I oppgavens teoridel er det kommet nærmere inn på de ulike begrepene som er benyttet i denne beskrivelsen av hva som ligger til grunn i spesialundervisningen.

Det er stadig en økning i antall elever som får spesialundervisning. Høsten 2010 hadde 50266 av elevene i ordinære grunnskoler enkeltvedtak om spesialundervisning. I tillegg fikk 1555 elever undervisning på spesialskoler. Til sammen utgjør dette 8,4 prosent av alle elevene i grunnskolen. Andelen elever som får spesialundervisning øker i løpet av barnetrinnet og utover på ungdomstrinnet. Høsten 2010 hadde 1 prosent av elevene på 1. trinn enkeltvedtak om spesialundervisning. På 10. trinn var andelen elever med spesialundervisning 11 prosent. I likhet med andelen elever som får spesialundervisning øker også andelen lærertimer som går til spesialundervisning gjennom opplæringsløpet. Stadig flere kommuner bruker mye ressurser på spesialundervisning. 150 kommuner bruker i dag ca 20 prosent av læretimene på spesialundervisning. Det er om lag tre ganger så mange gutter som jenter som har enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Retten til spesialundervisning i *Opplæringsloven* §5-1 er den mest sentrale rettighetsbestemmelsen i loven og skal ivareta opplæringsbehovet for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Kunnskapsdepartementet har det overordnede ansvaret for grunnopplæringen, og i det et ansvar for at elever med særskilte behov gis et likeverdig opplæringstilbud. Utdanningsdirektoratet skal bidra til at vedtatt politikk for grunnopplæringen blir ivaretatt, mens fylkesmannsembetene utfører tilsyn med kommuner følger lover og forskrifter på opplæringsområdet. Det er kommunen som er ansvarlige for gjennomføringen av opplæringen (Riksrevisjonen, 2011).

Riksrevisjonen har gjennomført en undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen, en av deres problemstillinger er veldig aktuell for denne oppgaven. De undersøkte i hvilken grad elever med særskilte behov sikres et likeverdig opplæringstilbud. Et underpunkt til denne var i hvilken grad gis elever med vedtak om spesialundervisning et forsvarlig opplæringstilbud. Formålet til riksrevisjonen med denne undersøkelsen var å vurdere i hvilken grad Kunnskapsdepartementet ivaretar sitt overordnede ansvar for at

elever med særskilte behov gis et likeverdig grunnskoletilbud i samsvar med Stortingets vedtak og forutsetninger (Riksrevisjonen, 2011). De funnene som ble avdekket er interessante og aktuelle for min problemstilling som omhandler gjennomføringen av spesialundervisningen ved å belyse saksgangen knyttet til konkrete og målbare mål for eleven. Henvisninger til riksrevisjonens funn i undersøkelsen belyser dette i henhold til de ulike trinnene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

Den sakkyndige vurderingen skal på grunnlag av læreplanverket gi en beskrivelse av mål det vil være realistisk for eleven å jobbe mot, slik opplæringsloven legger opp til (Utdanningsdirektoratet, 2009). Riksrevisjonens undersøkelse viser at de sakkyndige vurderingene beskriver elevens vansker, men i mindre grad konkretiserer realistiske opplæringsmål. Gjennomgangen av elevmapper viser at de sakkyndige vurderingene i nesten 20 prosent ikke tar stilling til hva som er realistiske opplæringsmål for eleven. Læreplanverket legger rammene for innholdet i den ordinære opplæringen. 30 prosent av PP-tjenestene mener læreplanverket har liten betydning når sakkyndig vurdering utarbeides. Svakheterne er i hovedsak knyttet til manglende konkretisering eller anbefaling av hvorvidt eleven skal ha opplæring i tråd med læreplanverkets mål, og hva som er realistiske opplæringsmål for eleven. Mangelfull konkretisering av mål kan bidra til å svekke skolens muligheter til å gi et tilpasset opplæringstilbud for elever med særskilte behov (Riksrevisjonen, 2011). I analysen skal det undersøkes i hvilken grad sakkyndig vurdering konkretiserer realistiske opplæringsmål.

I følge *Opplæringslova §5-1* skal enkeltvedtaket beskrive hva som er forsvarlig opplæringstilbud for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2009). Analysen av riksrevisjonens resultater forteller at 60 % av enkeltvedtakene i liten grad viser hvilke opplæringstilbud skolen forplikter seg til å gi med hensyn til innhold, organisering eller omfang. Enkeltvedtakene viser ikke til hvorvidt det skal avvikes fra læreplanen, eller hvilke fag spesialundervisningen skal gjelde for. Mangelfull konkretisering av opplæringstilbudet medfører risiko for at eleven ikke får et forsvarlig opplæringstilbud, slik opplæringsloven stiller krav om. Mangelfull konkretisering av opplæringstilbudet svekker i tillegg elevenes/foreldrenes klagegang (Riksrevisjonen, 2011). Dokumentanalysen skal vurdere i hvilken grad enkeltvedtakene viser til konkrete opplæringsmål for eleven og hvordan disse eventuelt avvikes fra læreplanen.

Opplæringsloven §5-5 krever at elever som tildeles spesialundervisning skal ha individuell opplæringsplan. Planen skal angi omfang av undervisningen, hvilke mål opplæringen har og hva slags opplæring som er nødvendig for å nå disse målene (Utdanningsdirektoratet, 2009). I riksrevisjonens undersøkelse ble det avdekket mangelfull beskrivelse og konkretisering av opplæringsmål. For å følge opp IOP skal skolen hvert halvår rapportere hvilken opplæring eleven har fått og elevens grad av måloppnåelse i forhold til oppsatte mål i planen. Mangelfull konkretisering av opplæringsmål i IOP gjør det vanskeligere å vurdere måloppnåelse i halvårsrapportene. Analyser av resultater fra nasjonalt tilsyn 2007 og 2008 viser at det var svakheter ved halvårsrapportene i om lag 20 prosent av kommunene. Når det ikke framgår tydelig av IOP-ene hva slags opplæringsmål som gjelder, og hvorvidt eleven skal følge læreplanverkets mål eller ha individuelle opplæringsmål, blir det krevende å vurdere graden av måloppnåelse (Riksrevisjonen, 2011). I analysen av elevmapper skal det undersøkes i hvilken grad opplæringsmålene i IOP-en er de samme som læreplanverkets mål. Noe som er en forutsetning dersom eleven skal ha sluttvurdering med karakter.

Dersom en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning og IOP skal ha karakter i forbindelse med halvårsvurdering eller standpunktkarakter, er grunnlaget de samlede kompetansemålene i læreplanene for faget, ikke målene i elevens IOP. En karakter i forbindelse med halvårsvurdering eller standpunktsvurdering som settes på et grunnlag av en IOP som har et «smalere» vurderingsgrunnlag enn de samlede kompetansemålene etter læreplanen for faget, er forskriftsstridig. Rektor har ansvaret for å sikre at karakterer settes på korrekt grunnlag, jf. §§3-13 syvende ledd og 3-18 femte ledd. (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Dette sitatet fra Utdanningsdirektoratet er hentet fra *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogikk hjelp og spesialundervisning*. Det som er beskrevet her, er helt avgjørende for hvilke rammer man har i utarbeidelse og gjennomføring av de ulike dokumentene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, og er et sentralt funn i henhold til problemstillingen.

Samlet viser riksrevisjonens undersøkelse svakheter ved både tildeling, planlegging og oppfølging av spesialundervisning. Disse manglene fører med seg en betydelig risiko for at elever ikke får et forsvarlig opplæringstilbud. Hvert ledd i saksgangen for elever med særskilte behov, skal sikre elevens rett til et forsvarlig opplæringstilbud. Svikt i et tidlig ledd kan få konsekvenser for kvaliteten på vurderinger og beslutninger i den videre saksbehandlingen. Det stilles spørsmål ved om Kunnskapsdepartementet i tilstrekkelig grad har lagt til rette for at kommunens forvaltningspraksis ved tildeling, planlegging og

oppfølging av spesialundervisningen bidrar til at rettsikkerheten til elever med særskilte behov ivaretas (Riksrevisjonen, 2011).

Det hadde vært aktuelt og vist til forskning eller statistikk som kan fortelle hvor mange elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, som har sluttvurdering med karakter etter endt grunnskoleutdanning. Disse opplysningene har jeg ikke klart å oppspore. Jeg har også forsøkt å finne litteratur på hvordan man skal måle effekten av spesialundervisningen og elevenes læringsutbytte, uten at jeg har funnet noe konkret på dette.

Tilbakemeldinger fra grunnskolesektoren viser at mange er usikre på hvordan de skal sette standpunktskarakterer. En studie av den praksisen lærere har når de setter standpunktskarakteren på ungdomsskoletrinnet, viser at det er store variasjoner, og at det er behov for et større grunnlag for vurdering enn det vi har i dag. (Prøitz & Borgen, 2010).

3 Metode

Hensikten med denne delen er å beskrive hvordan jeg har gått fram for å besvare min problemstilling. Det har vært nødvendig å definere vitenskapelig ståsted, da dette har vært avgjørende for metodevalg. Kapitlet tar for seg undersøkelsens vitenskapelige tilnærming og metodedel. Her kommer det til å redegjøres for de valgene som ble gjort i forhold til metodisk tilnærming, hvordan utvalget ble foretatt, hvilke forberedelser som er utført og datainnsamling, samt hvordan analyseprosessen ble angrepet. Det blir vist til vitenskapsteoretisk forankring og hvordan det ble kommet fram til en hensiktsmessig metode som er brukt for å finne svar på problemstillingen.

Det blir gjort rede for forhold angående datainnsamlingen, analysearbeidet og drøftingen sett i forhold til prosjektets validitet, reliabilitet og etiske dilemmaer som sikrer etiske forhold

3.1 Forskningsmessig tilnærming

Jeg måtte tidlig ta et valg for hva som kunne være en god vitenskapelig framgangsmåte til å belyse forskningsspørsmålene. Prosessen fram til valg av metode og hvordan undersøkelsen er gjennomført er det gjort rede for i de følgende avsnitt.

3.1.1 Kvalitativ forskning

Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelitteratur skilles det mellom kvalitative og kvantitative metoder. De to metodene er svært forskjellige i form og interesser (Lund & Haugen, 2006).

Innenfor kvalitativ forskning vil et overordnet mål være å finne en økt forståelse framfor å finne absolutte forklaringer eller generaliserte sannheter. Den kvantitative holder en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene, og kan egne seg godt når det er store forskningsdataer som skal samles inn og analyseres. Den kvalitative metoden går mer i dybden og søker en indre mening og helhetlig forståelse (Befring, 2007).

Forskerens person og de subjektive elementene i analyseprosessen tillegges større positiv betydning innenfor kvalitativ metode. Nærheten til forskningsmaterialet og fleksibiliteten som følger av at datainnsamlingssituasjonen ikke er så fast på forhånd, kan gi forskeren tilgang på kunnskap det ellers ville være vanskelig å få tak i (Kleven, Finn, & Tveit, 2011).

En kvalitativ tilnærming er avhengig av den subjektive tolkningen til forskeren, og den kan kritiseres for å mangle generaliseringsmuligheten som kvantitativ metode har (Kleven, Finn, & Tveit, 2011). Ønsket om å gå i dybden for subjektivt å tolke og søke helhetlig forståelse, er sentralt for mine problemstillinger. Gjennom analyse og tolkning av elevmapper som er ulikt konstruert, er en kvalitativ tilnærming mest hensiktsmessig for min forskningsprosess.

Proessen fram mot en presis og godt definert problemstilling har vært krevende og sies å være det vanskeligste i forskningsprosessen (Thaagaard, 2003). Etter mange tanker om hva det er jeg ønsker å få kunnskap om og ulike formuleringer av problemområder, ble det jobbet fram til følgende formulering:

Er lover og retningslinjer ivaretatt når elever med individuell opplæringsplan får sluttvurdering med karakter?

Det skal forsøkes å finne ut om læringsmålene i IOP-ene bygger på det som enkeltvedtak og sakkyndig vurdering sier om elevens realistiske opplæringsmål og læringspotensial. Videre skal det finnes ut om disse læringsmålene er forskriftsmessig og tilfredsstillende

kravene for sluttvurdering med karakter, i henhold til *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utfordringen når problemstillingen var på plass, var å finne et hensiktsmessig verktøy for å finne svar på problemstillingen. En vitenskapelig metode er et slikt verktøy som skal beskrive framgangsmåten som må benyttes for å finne svar på forskerspørsmålene.

Opplysningen som kan gi svar på problemstillingen vil jeg trolig finne i de utvalgte enkeltelevers mapper. Disse mappene inneholder dokumenter som er vesentlige for elevens skolegang. Det er sakkyndig vurdering utarbeidet av PP-tjenesten, enkeltvedtak truffet av skoleeier, IOP utarbeidet av pedagogisk ansvarlig, halvårsrapport utarbeidet av pedagogisk personale og sluttvurdering i form av vitnemål, som kan bidra til å finne svar på min problemstilling, så det er disse dokumentene som vil være gjenstand for min forskning.

Dokumentene inneholder vesentlig informasjon, men det er bare et lite utvalg av disse opplysningene som er aktuelle for min forskning, derfor velger jeg å se bort fra den øvrige informasjonen og kommer ikke til å gå inn på det i denne oppgaven.

Det som er aktuelt er å besvare de følgende forskerspørsmål:

- **Hva sier lovverket og retningslinjene om kriteriene for karaktervurdering?**
- **Hva sier elevens sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om opplæringsmålene for eleven?**
- **Bygger IOP på tilrådingen i sakkyndig vurdering?**
- **Er målene i individuell opplæringsplan gode nok til å tilfredsstille kriteriene for karaktervurdering i faget?**

En kvalitativ tilnærming gir muligheter til å ta med sitater og eksempler fra funnene. På en slik måte kan mangfoldet i dokumentene komme til syne og bli belyst av egenskaper og karakteristiske trekk. (Fuglseth & Skogen, 2006).

Noe annet som kjennetegner kvalitativ forskning er innlevelse, systematikk, åpenhet og fleksibilitet (Thaagaard, 2003). Forskerens evne til innlevelse er avgjørende for å oppnå forståelse for det det forskes på. Innsikt har sammenheng med den systematiske tilnærmingen som må prege hele forskningsprosessen.

Forskeren operasjonaliserer dette ved å reflektere over alle valg som tas i forskningsprosessen for å sikre en helhetlig forståelse (Thaagaard, 2003). Kravet om innlevelse og systematikk er viktig i prosessen, noe som har resultert i stadige endringer etter hvert som arbeidet har skredet fram. Det åpner seg hele tiden nye perspektiver og mønstre i materialet, som har krevd endringer.

I startfasen av prosjektet var det nødvendig å tegne et kart over landskapet for å få en oversikt over de mange komponentene. Jeg valgte å dele kartet i tre landskap, der innledning med problemstilling og framgangsmåte var en, metodedel to og funn og drøfting var tre. Deretter delte jeg de tre landskapene med tankekart, men hele tiden ved å se på området som en helhet, der de ulike delene ikke kunne stå alene. Etter at problemstillingen var drøftet, var det viktig å finne en god forskningsmetode som kunne være med i prosessen på å belyse og skape en forståelse for problematikken.

3.1.2 Hermeneutikk

Den kvalitative forskningstradisjonen bygger på det hermeneutiske forskningsidealet, og er relevant for samfunnsvitenskapene fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener. En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe ut fra visse forutsetninger. Når vi skal fortolke en tekst, må vi starte med visse ideer om hva vi skal se etter, de meningsfulle fenomenene er bare forståelige i den sammenheng de forekommer i (Gilje & Grimen, 1993). Bakgrunnsteorien som tidligere er presentert, er med på å gi en forforståelse for at fortolkningene skal framstå som meningsfulle.

Videre kan dette ses i sammenheng med den hermeneutiske sirkel, som peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den konteksten det må fortolkes i. Uttrykket «den hermeneutiske sirkel» betegner det forhold at all fortolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. Den hermeneutiske sirkel sier noe om hvordan begrunnelser for fortolkninger ser ut og hva de baserer seg på. Fortolkninger blir alltid begrunnet med å vise til andre

fortolkninger (Gilje & Grimen, 1993) (Kleven, Finn, & Tveit, 2011). Fordommer og forforståelse påvirker hvordan man forstår. Uansett hva vår fordom er, kan vi i med ny viten oppleve noe vi aldri har erfart tidligere. Det nye vi opplever fører tilbake til fordommen og kan nyansere eller til og med endre den (Andersen, 2000).

Skal vi få en forståelse for hvordan sluttvurderingen til elever med IOP blir gjennomført, er det nødvendig å ha en forståelse av innholdet i IOP og i hvilken kontekst dette arbeidet blir gjort. For å utarbeide en IOP som skal ivareta kriteriene for sluttvurdering, er det nødvendig med kunnskap om dette.

3.1.3 Dokumentanalyse

I denne forskningsprosessen er det behov for en inngående analyse av dokumenter skrevet av andre og med til dels ulike hensikter, enn det problemstillingen skal gi svar på. For å få kunnskap om hvordan denne prosessen best kan utføres, er det nødvendig å foreta en dokumentanalyse etter analysestrategier.

Innenfor dokumentanalyse finnes det både kvantitative og kvalitative tilnærminger. Opptelling vil være en kvantitativ tilnærming, og tolkning av tekster er en kvalitativ tilnærming. Denne dokumentanalysen består av tolkning og er en kvalitativ tilnærming (Duedahl & Jacobsen, 2010). Analyse av dokument krever at forskeren tolker kilden for å forstå den, det er forskerens forståelse som danner grunnlag for analysen (Gilje & Grimen, 1993). Dokumentanalyse i denne sammenheng er en kvalitativ metode som kan være med å skape en dypere forståelse for problemområdet. Gjennom denne metoden blir det en nærhet til datamaterialet som skal analyseres (Kleven, Finn, & Tveit, 2011).

Uavhengig av hvilken type dokumenter som skal tolkes er det fire kriterier som bør vurderes. Disse er autentisk, troverdighet, representativitet og betydning (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Autentisk handler om å velge et dokument som pålitelig i forhold til problemstillingen. Et pålitelig dokument er som regel en original eller en kopi (Duedahl & Jacobsen, 2010). Alle de seks ulike dokumentene som skal tolkes i hver enkelt av elevmappene er primærkilder og relevante for problemstillingen. Det er liten sannsynlighet for at disse har vært tuklet med, og at de gir seg ut for å være noe annet enn det de er.

I delen for troverdighet skal det vurderes hvem som er opphavsmann, når og hvor dokumentene er skrevet og hvilken funksjon de hadde da de ble skrevet. Altså skal identifikasjon, opphav og formål med dokumentet vurderes. (Duedahl & Jacobsen, 2010). Samtlige dokumenter som er gjenstand for min undersøkelse, er skrevet skoleåret 2010/2011. Hovedhensikten med dokumentene er å beskrive og belyse elevenes bakgrunn og behov, formulere læringsmål og undervisningsinnhold, samt å ivareta elevens rettigheter og dokumentere elevens utvikling. Dokumentene skal være basert på lover og retningslinjer. I originalform inneholder de identifiserbare opplysninger og er konfidensielt materiale. Dette er både juridiske og arbeidsutøvende dokumenter.

Representativt handler om hvor representativt dokumentet er. Det handler om å fastslå dokumentets utsagnskraft og om det har det innholdet som er forventet. Dokumentet kan vurderes opp mot annet kildemateriale. Her kommer spørsmålet om avhengighet og om primær- eller sekundærkilde. Dessuten må det vurderes om innholdet helt eller delvis bryter med den man hittil har funnet i andre dokumenter (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Dokumentene sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, IOP, halvårsrapport og vitnemål er alle sentrale for å belyse og søke svar på spørsmålene i problemstillingen. Innholdet i dokumentene er gjenstand for analyse i undersøkelsesfasen og er en del av hva som skal analyseres ut fra forskningsproblemene. Det har derfor ikke vært et kriterie når det er foretatt valg av representative dokumenter, men de ytre rammene for dokumentet har vært på plass. Hva formålet og rammen for de ulike dokumentene er, kommer jeg tilbake til i analysedelen. Alle dokumentene har retningslinjer for innhold nedfelt i *Opplæringslova* og analysedelen og drøftingsdelen vil studere representativiteten inngående. I undersøkelsen studerer jeg fem forskjellige elevmapper, der innholdet i hver mappe er de dokumentene som forventes i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. I drøftingsdelen vil disse dokumentene bli gjenstand for sammenlikning.

Betydning handler om å forstå innholdet i teksten. Det må spørres etter hva som står i dokumentet og gis en innholdsbeskrivelse. Er teksten forståelig eller er det uklarheter, dette

må man utredes i denne fasen. Avslutningsvis må man si noe om hva som styrker eller svekker troverdigheten til den skrevne teksten. Alle elementene er med i konklusjonen om dokumentet kan være gjenstand for analyse eller ikke.

I utgangspunktet var det flere enn fem elevmapper som kunne brukes som materiale til undersøkelsen, noen måtte forkastes da de ikke tilfredsstilte overnevnte kriterier. De dokumentene som er gjenstand for analyse, er gjennomgått med tanke på innhold og forståelse. I analysedelen blir det gått nærmere inn på hvert enkelt dokument og sagt mer om innholdet og hvor forståelig det er, uklarheter blir tatt opp og forklart nærmere.

3.1.4 Utvalg

For å kunne foreta en empirisk undersøkelse av problemstillingen, er det nødvendig med et datamateriale som kan belyse og finne svar på forskerspørsmålene (Kleven, Finn, & Tveit, 2011).

For å gjennomføre denne dokumentanalysen, har det vært nødvendig å få innsyn i den pedagogiske tiltakskjeden hos noen elever som har spesialundervisning i henhold til §5.1 og som har fått sluttvurdering med karakter, dokumentert med vitnemål. Disse opplysningene vil naturlig være å finne i elevmapper hos skolens arkiv.

Kriteriene til de elevmappene som skulle være gjenstand for gransking, var at eleven måtte ha spesialundervisning etter lovens rette forstand og at retningslinjene i forhold til hvilke dokumenter som må utarbeides i forbindelse med den spesialpedagogiske tiltakskjeden, var på plass. Alle elevene skulle være avgangselever våren 2011. Grunnen til dette er at de da har hatt fått all undervisning og vurdering etter at *Opplæringslova kapittel tre* var endret i 2009. Med denne endringen kom omfattende presiseringer, som har stor betydning når jeg skal undersøke kriteriene som ligger til grunn for fastsettelsen av sluttvurderingen til den enkelte elev. Etter endringa om individuell opplæring i *Forskrift for Opplæringslova* kom i 2009, ble det fulgt opp med et rundskriv i 2010 som presiserte *Opplæringslova kapittel tre* om individuell vurdering.

I samråd med veileder, kom jeg fram til at fem elevmapper er et oversiktlig og overkommelig antall i denne undersøkelsen. Med et større antall ville det innenfor tidsrammen være vanskelig å komme i dybden av hvert enkelt dokument. For at elevmappen skulle tilfredsstillе kravet til hva undersøkelsen skal søke og finne svaret på, var det nødvendig at hver mappe inneholdt sakkyndig vurdering utarbeidet av PP-tjenesten, enkeltvedtak besluttet av skoleeier, individuell opplæringsplan utarbeidet av pedagogisk ansvarlig, halvårsplan utarbeidet av pedagogisk ansvarlig og vitnemål der det er karakterer i alle fag. For å tilfredsstillе validiteten og samtidig kunne gå i dybden av hver elevmappe, ble det besluttet at fem ulike mapper var et realistisk antall. Til sammen ble det 30 dokumenter som skulle analyseres.

Elevens særskilte behov og utfordringer er ansett irrelevant i denne sammenheng, det blir derfor ikke gått nærmere inn på årsak til at eleven har spesialundervisning. Det som er vesentlig, er at eleven har spesialundervisning og har fått sluttvurdering med karakter. Skoletilhørighet er heller ikke av betydning i denne sammenheng, det kan være elever som er i alt fra alternative opplæringsarenaer til å følge klassens undervisning.

I utgangspunktet var det syv anonymiserte elevmapper. Da materialet ble gjennomgått i henhold til Jacobsen og Duedahl sine kriterier, ble det besluttet å forkaste to av elevmappene, da de hadde for store mangler i forhold til det som skulle være gjenstand for analyse i denne undersøkelsen.

3.1.5 Forberedelser til datainnsamling

Før arbeidet kom i gang, var det nødvendig å sortere tankene, belyse og systematisere forskningsspørsmålene. Finne en dekkende tittel på oppgaven, som kort beskriver hva den handler om. Det var også nødvendig å utarbeide en arbeidstittel eller foreløpig problemstilling. Videre måtte en avklaring for hvilket teoretisk perspektiv som skulle ses i sammenheng med oppgavens målsetning og problemstilling, være på plass.

Før datainnsamlingen kunne foretas, var det nødvendig å sende en skriftlig søknad til Norsk samfunnsvitenskapelige tjeneste (vedlegg 1).

For å få tilgang til datamaterialet, var det nødvendig å komme i kontakt med personer i ungdomsskolen som hadde tilgang til elevmappene. Det ble utarbeidet et skriv der det ble redegjort for studiet og formålet med opplysningene. Det ble gitt en kort beskrivelse på hva undersøkelsen skulle bestå av, og på hvilken måte jeg i undersøkelsen skulle bruke dataene. I skrivet ble søknaden fra NSD lagt ved. I denne kontakten ble det ikke utdypet hvordan dokumentene skulle studeres i henhold til problemstillingen. Dette i fare for at jeg skulle få tilgang til materiale som var spesielt plukket ut for å gi gode svar på problemstillingen. Det ble redegjort for viktigheten av at alle personopplysninger og andre identifiserbare forhold var anonymisert.

Det tok noe tid før alt nødvendig materiale for å foreta analysen i henhold til planen, var på plass. Alle dokumentene var anonymisert da de ble mottatt. Det var nødvendig å foreta en grovsortering og skanning av dokumentene, for å se om de inneholdt det jeg hadde spurt etter og at de var egnede i henhold til kriteriene for dokumentanalyse. I kontakten med de ulike skolene fikk jeg en tilbakemelding som resulterte i dokumenter fra syv elevmapper. To av disse mappene var ikke egnede til analyse i henhold til innhold og kriteriene til Duedahl og Jacobsen.

Til slutt sto jeg igjen med fem ulike elevmapper, som var det samme som jeg i utgangspunktet hadde tenkt skulle være gjenstand for analysen.

3.1.6 Analyse av data

Analyseprosessen omfatter ordning av data som gjør det mulig å få fram mønstre som gjør dataene lettere å tolke. Tolkningen er en vurdering som er begrunnet opp mot problemstillingen (Duedahl & Jacobsen, 2010).

For å kunne gjøre en strukturert analyse av alle dokumentene, har det vært nødvendig å utarbeide et analyseskjema over de elementene som det skal ses etter og trekke ut.

Utgangspunktet for å stille spørsmålene, var for å vurdere om dokumentet kunne anvendes til å finne og begrunne svar på problemstillingen som skulle besvares. Det var viktig at problemstillingen på forhånd var godt definert (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Dokumentanalyse har mye til felles med intervjuanalyse som teoretisk lesing. I mange betydningsfulle intervjueranalyser fra de siste tiårene, ser det ikke ut til å være brukt systematiske analyseteknikker for å analysere intervjuene. Dette kan tyde på at det er mindre viktig å søke tilflukt i spesifikke analytiske verktøy når man har teoretisk kunnskap om temaet og stiller teoretisk kvalifiserte intervjuerspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når man har valgt sin problemstilling og funnet fram til dokumenter som man forestiller seg å være relevante for forskningen, kan man systematisk etterprøve om ens antakelser er rett, ved å søke de svar man ser etter, dette kan gjøres gjennom å benytte seg av systematiske spørsmål (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Inndelingen i kategorier gjør det mulig å utføre både personsentrerte og temasentrerte analyser (Thaagaard, 2003). Denne undersøkelsen vil vise en kombinasjon av disse to.

Analyse av kvalitative data kan være skjønnsmessig, og har betydning for validitet og reliabilitet. Det er derfor forsøkt å være tydelig i begrunnelsen av de valgene som er foretatt i denne prosessen. I fremgangsmåten med å finne relevante utsagn, i teksten er analyse- og tolkningsarbeidet så tett sammenvevd at det ikke kan skilles fra hverandre. Arbeidet med å ordne dataene innebærer også fortolkninger (Thaagaard, 2003).

I tråd med problemstillingen er det kriterier gitt av lovformuleringer, som er førende for det som skal undersøkes i de ulike dokumentene. Det har derfor vært nødvendig å gjennomføre en analyse av hva lovverk og retningslinjer har som kriterier for dokumentene.

Kvalitative analyser kan fort miste det helhetlige perspektivet når delene blir løsrevet fra hverandre, det er derfor viktig at analysen fokuserer på sammenhengen mellom enhetene i materialet (Thaagaard, 2003). Det er forsøkt ivaretatt med strukturerte analysespørsmål.

Med utgangspunkt i disse kriteriene, ble spørsmålene utarbeidet for å finne svar på problemstillingen i analysen. Med forventning om sammenheng mellom form og innhold i

dokumentene, er analysespørsmålene formet på denne antakelsen (vedlegg 2). Analysen vil fokusere på å finne relevante sammenhenger mellom innholdet mellom dokumentene og kriteriene som må være til stede, for å gi sluttvurdering med karakter. En nærmere presisering av hvordan disse spørsmålene er formulert og gjennomført, blir tatt opp i sammenheng med presentasjonen av funnene.

3.1.7 Validitet

Det er innenfor all vitenskap viktig å bevise at produktet man leverer er til å stole på, og at det handler om hvor gyldig forskningsresultatene er (Befring, 2007). I kvalitativ forskning kan det være vanskelig å måle validiteten da det er forskeren selv som er instrumentet.

Validiteten i denne oppgaven er da avhengig av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, der funnene til enhver tid må kontrolleres, utspørres og tolkes teoretisk (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne dokumentanalysen er det dokumentene som blir grunnlaget for analyse og tolkning. For å styrke validiteten i slike studier, kan man vurdere kvaliteten på kilden i forhold til det som studeres. Dette er det gjort rede for i dokumentanalysens fire kriterier tidligere i oppgaven (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Dokumentene som er gjenstand for analyse, er alle styrt av retningslinjer og lover og analysen blir gjennom hele prosessen vurdert opp mot disse. Dette er først og fremst gjort for søke svar på problemstillingen, men kan også være en validitetsvurdering av primærdokumentet.

Under hele prosessen har jeg stilt kritiske spørsmål til egne funn og sett dette opp mot tidligere forskning på emnet.

Kildene som er brukt, er i hele prosessen vurdert opp mot hvem som har produsert teksten, hva teksten inneholder og i hvilket øyemed den er produsert. Det har også vært avgjørende at kildene underveis har hatt en relevans i forhold til problemstillingen.

3.1.8 Reliabilitet

Reliabiliteten handler om hvor pålitelig undersøkelsens resultat er, og hvor nøyaktig undersøkelsen er gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2009). Beskrivelsene i forskningsprosessen må omfatte forhold ved forskeren, hvilke analytiske metoder som er brukt under undersøkelsesprosessen og krav til gyldige dokumenter (Duedahl & Jacobsen, 2010). Jeg har forsøkt å ivareta reliabiliteten ved å redegjøre for valgene og vurderingene jeg har foretatt undervis i oppgaven. På denne måten har jeg gjort prosjektet gjennomskiktig og gitt leseren en innsikt i alle prosessene jeg har foretatt. Funnene er forsøkt presentert i en nøyaktig og strukturert form. Teksten som har vært gjenstand for analyse, er gjennomgått flere ganger, og de nedskrevne funnene er kontrollert opp mot primærteksten. Jeg har forsket på deler av en helhet, noe som kan være en utfordring i forhold til at det er tatt ut av sammenheng. For å forsøke å ivareta reliabiliteten best mulig i denne prosessen, har jeg holdt meg strengt til analysespørsmålene og nøkkelordene som det vises til i analyseskjemaet (vedlegg 2).

3.2 Generaliserbarhet

Det stilles sjelden strenge krav til generaliserbarheten i kvalitative undersøkelser, da kvalitativ forskning som oftest har lite datamateriale med et begrenset antall informanter. I denne forskningen kommer informasjonen fra dokumenter i elevmapper. Innenfor den kvalitative forskningen er det blitt vanligere å benytte begrepet overføring når det er snakk om generaliserbarhet (Kleven, Finn, & Tveit, 2011).

I denne studien kan generaliserbarheten utfordres ved at det er et smalt utvalg. Likevel er det på den annen side kanskje grunn til å anta at resultatene også vil kunne gjelde mer generelt (Kleven, Finn, & Tveit, 2011).

3.3 Etiske hensyn og egen forskerrolle

Valg av metode skal styres av forskningsspørsmål og problemstilling. Veien fram til gode forskerspørsmål er en prosess. Det er vanskelig å finne gode spørsmål og samtidig vite om de er gode nok (Befring, 2007).

Når jeg i denne oppgaven har valgt å bruke dokumentanalyse, er det et bevisst valg i forhold til at jeg tror at det er i de skrevne dokumenter i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, som svarene på mine forskerspørsmål ligger. I denne type metode er det en fare for at forsker ikke klarer å fange opp alle variasjonene, da meningen til forfatteren kan være en annen enn den jeg oppfatter (Thaagaard, 2003).

Det er også viktig å være oppmerksom på at min faglige bakgrunn og erfaring med denne typen dokumenter, kan prege studien. Jeg har forsøkt å forholde meg objektiv gjennom hele prosjektet, men kan ikke se bort fra at mine erfaringer har preget ulike valg som er foretatt i oppgaven. For å hindre og luke bort slike valg, har jeg forsøkt å være selvkritisk og selvreflekterende i hele prosessen.

Alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, skal meldes til datatilsynet. De som skal gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at den informasjonen som brukes, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk av informasjon som kan skade enkeltpersoner som det forskes på (Forskningsetiske komiteer, 2008). Siden dette forskningsmaterialet var anonymisert ved overlevering, og det ikke er mulig for noen, verken utenforstående eller prosjektleder selv, å knytte enkeltpersoner til opplysningene, faller dette prosjektet utenfor meldeplikten (vedlegg 1), og konfidensialiteten er ivaretatt.

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, kun settes i gang etter deltakernes informerte samtykke (Forskningsetiske komiteer, 2008). Denne forskningen innebærer ikke fysisk kontakt med personene, og opplysningene som behandles, er anonymisert og personene kan ikke gjenkjennes. I tilbakemeldingen fra NSD var det ikke nødvendig å melde, dette prosjektet og jeg anser ikke at det har vært nødvendig med informert samtykke (vedlegg 1).

Opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner, skal lagres forsvarlig (Forskningsetiske komiteer, 2008). De dokumentene jeg har undersøkt, er helt anonymiserte ,og jeg har valgt ikke å slette opplysningene etter at undersøkelsen var gjennomført. Dokumentene kan være gode eksempler som kan brukes i videre arbeid med problematikken.

Forskere bør vurdere å foregripe virkninger på tredjepart som ikke er direkte inkludert i forskningen (Forskningsetiske komiteer, 2008). Dokumentene som har vært gjenstand for undersøkelsen, har ulike forfattere og kommer fra ulike skoler og PPT-kontorer. Disse er også anonymisert slik at verken skole eller forfatter på noen måte kan gjenkjennes.

Alle forskere skal etterstrebe god henvisningsetikk (Forskningsetiske komiteer, 2008). Jeg har valgt å bruke kildebehandlingsprogrammet som følger word og mener at dette gir en nøyaktig henvisning til den litteraturen jeg har referert og sitert fra. Litteraturen og dokumentene er lest fra mitt ståsted og jeg kan ikke se bort fra min personlige tolkning gjennom arbeidet.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen skal jeg presentere funnene og resultatene, av analysen som en redegjørelse av beskrivelser som kan belyse problemstillingen. Metoden blir et viktig verktøy for at det på en strukturert og hensiktsmessig måte kan presenteres forståelig.

Analysedelen disponeres ved at det innledningsvis sies hva som ligger til grunn for undersøkelsen i hvert av de ulike dokumentene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Andre dokumenter som kanskje naturlig er å finne i en elevmappe og andre tekster som er knyttet opp mot elevens skolegang blir ikke vurdert her. Hvert dokument blir analysert etter kriteriene som er beskrevet i Duedahl og Jacobsen og de forskerspørsmålene som er utarbeidet av meg i forkant av undersøkelsen. Det er i få tilfeller at spørsmålene kan besvares direkte uten at det foreligger en form for tolkning av teksten, så i denne delen av oppgaven ligger det en kombinert analyse- og tolkningsdel.

For å få en strukturert og ryddig framstilling av funnene, har jeg valgt først å gi en beskrivelse av hvordan sakkyndig vurdering skal analyseres og presenterer det som er felles ved funnene, for alle de sakkyndige vurderingene som er undersøkt. Denne prosessen gjentas for alle dokumentene som kan samles i en felles kategori. Deretter undersøkes de samme dokumentene enkeltvis og blir gruppert i en elevmappe. Denne kategoriseringen kombinerer personsentrert og tematisert analyse (Thaagaard, 2003).

For å kunne besvare problemstillingen, blir resultatet fra analysen til dels drøftet under og etter hver elevmappe, og til slutt samlet i kategorier og drøftet ut fra fellestrekk.

Analysen viser at det er store variasjoner i datamaterialet. Det er funnet ulikheter og fellestrekk i alle kategorier av dokumenter.

4.1 Sakkyndig vurdering

En generell redegjørelse for innhold og omfang av sakkyndig vurdering, er omtalt i teoridelen. Analysen er foretatt på fem ulike sakkyndige vurderinger utarbeidet av forskjellige PPT-kontorer. Alle de fem sakkyndige vurderingene som er analysert i undersøkelsen, er utarbeidet av PP-tjenesten på bakgrunn av tilmelding fra elevens skole.

Vurderingene er basert på pedagogisk rapport fra skolen og annen relevant informasjon, som tidligere IOP-er, pedagogiske halvårsrapporter, uttalelser fra BUPP og liknende, der det foreligger. Ingen av de sakkyndige vurderingene jeg har analysert, har basert uttalelsen på bakgrunn av møte med eleven. Fire av de sakkyndige vurderingene er tydelige nok til at enkeltvedtaket kan vise til sakkyndig vurdering når de skal presisere hva som er elevens behov og forsvarlig opplæringsbehov. En av de sakkyndige vurderingene konkretiserer ikke læringsmål.

Hensikten med sakkyndig vurdering er å utrede eleven og gi en pedagogisk tilråding til skolen. De elementene som sakkyndig vurdering skal inneholde i henhold til *Opplæringslova*, og som har betydning for problemstillingen er:

- Uttalelser om elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.
- Realistiske opplæringsmål for eleven.
- Om vanskene kan hjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet.
- Hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud

For at analysen skal gi informasjon som er egnet for å finne svar på problemstillingen, har det blitt stilt følgende spørsmål fra analyseskjemaet til sakkyndig vurdering:

- Beskriver sakkyndig vurdering hvilke fag eleven skal ha spesialundervisning i?
- Er det beskrevet hvilke opplæringsmål som er realistiske for eleven?
- Er det beskrevet om eleven skal ha vurdering med eller uten karakter?
- Er det beskrevet hvordan den faglige vurderingen skal følges opp i tiltakskjeden?
- Er det beskrevet om eleven skal ha undervisning som ikke følger kunnskapsmålene i læreplanen?

- Er det beskrevet hvilke læringsmål eleven skal følge?
- Er det beskrevet hvordan eleven skal oppnå læringsmålene?

4.2 Enkeltvedtak

En redegjørelse for hvilke rammer og retningslinjer som er førende for et enkeltvedtak, er beskrevet i del to av oppgaven.

De enkeltvedtakene som har vært gjenstand for undersøkelse, er alle utarbeidet av rektor ved tilhørende skole. Hensikten til alle enkeltvedtakene er svar på søknad om spesialundervisning etter §5-1 i *Opplæringslova* og vedtak om dette. De elementene i enkeltvedtaket som har betydning for problemstillingen, og som enkeltvedtaket etter retningslinjene skal inneholde, er:

- Uttalelser om elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.
- Realistiske opplæringsmål for eleven.
- Om vanskene kan hjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet.
- Hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud.

For å undersøke om disse kriteriene er til stede, ble det stilt følgende spørsmål til enkeltvedtakene:

- Beskriver enkeltvedtaket hvilke fag eleven skal ha spesialundervisning i?
- Er enkeltvedtaket i overensstemmelse med sakkyndig vurdering?
- Er det beskrevet om eleven skal ha vurdering med eller uten karakter?
- Er det beskrevet hvordan den faglige vurderingen skal følges opp i tiltakskjeden?
- Er det beskrevet om eleven skal ha undervisning som ikke følger kunnskapsmålene i læreplanen?
- Er det beskrevet hvilke læringsmål eleven skal følge?
- Er det beskrevet hvordan eleven skal oppnå læringsmålene?

4.3 Individuell opplæringsplan

Hva en IOP skal inneholde i henhold til lover og retningslinjer, er utdypet i oppgavens del to. De IOP-ene som har vært gjenstand for analyse, er av ulikt omfang i henhold til generelle kriterier og elementer som er viktige for problemstillingen. Funnene i de enkelte IOP-ene blir beskrevet under hver elevmappe. Alle IOP-ene er utarbeidet av elevens kontaktlærer og inngår som en del av den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

I henhold til problemstillingen er det følgende krav til IOP som har vært gjenstand for analyse:

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

For å få de svar som er nødvendige for problemstillingen, er det stilt følgende spørsmål til IOP-ene:

- Er målene i overensstemmelse med sakkyndig vurdering og enkeltvedtak?
- Er det beskrevet om eleven skal ha vurdering med eller uten karakter?
- Er det beskrevet om eleven skal ha undervisning som ikke følger kunnskapsmålene i læreplanen?
- Er det beskrevet hvilke læringsmål eleven skal følge?
- Er det beskrevet hvordan eleven skal oppnå læringsmålene?
- Er det beskrevet hvordan underveisvurdering skal gjennomføres?
- Er målene i IOP forenlige med mål for fagene i *Læreplan for Kunnskapsløftet*?

4.4 Pedagogisk halvårsrapport

I henhold til *Opplæringslova* §5-5, er det krav til skolen om å utarbeide en pedagogisk halvårsrapport for alle elever med spesialundervisning. Kravene til halvårsrapporten er omtalt i teoridelen. For å søke svar på problemstillingen, er den et nyttig redskap, da den skal være en evaluering på opplæringen som eleven har fått. Når eleven har fått sluttvurdering med karakter, er halvårsrapporten et verktøy som kan fortelle noe om begrunnelsen for karakteren.

Det er derfor viktig for problemstillingen at halvårsrapporten inneholder følgende:

- Opplæringa som er gitt.
- Vurdering av elevens utvikling.

For at jeg skal kunne analysere de elementene i disse kriteriene opp mot problemstillingen, har jeg stilt disse spørsmålene til individuell opplæringsplan:

- Bygger rapporten på målene i IOP?
- Beskriver rapporten den opplæringen som eleven har fått?
- Er opplæringen i henhold til kompetansemålene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*?
- Er det beskrevet om eleven har fått vurdering med eller uten karakter?
- Er det beskrevet hvilke læringsmål eleven har fulgt?
- Er det beskrevet hvordan eleven har oppnådd læringsmålene i IOP?

Alle de pedagogiske halvårsrapportene som er analysert, er veldig ulike, og det kan ikke sies noe generelt om dem. Alle funnene blir derfor presentert under hver enkelt elevmappe.

4.5 Vitnemål

Vitnemål for grunnskolen er en dokumentasjon for gjennomgått opplæring og utstedes som grunnlag av oppnådde standpunkt- og eksamenskarakterer, i henhold til kravene i *Opplæringslova* (Utdanningsdirektoratet, 2010). I undersøkelsen er det avgjørende at alle elevmappene som har vært gjenstand for analyse, ender i et vitnemål med karaktervurdering.

I analysen stilte jeg følgende spørsmål:

- Har eleven fått sluttvurdering med karakter?
- Sier vitnemålet noe om vurderingsgrunnlaget?

Alle elevene har fått sluttvurdering med karakter, dokumentert med vitnemål. Det er noe varierende i forhold til om de har fått sluttvurdering i alle eller utvalgte fag, disse funnene blir presentert i elevmappa for den enkelte.

4.6 Oppsummering

I oppsummeringen etter hver elevmappe, ser jeg de ulike dokumentene i sammenheng og sammenfatter dem med tanke på de generelle prosessene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Jeg ser på hvordan læringsmålene blir presisert i henhold til kompetansemålene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Jeg vil også foreta en vurdering i forhold til hvordan undervisningen er gjennomført i henhold til læreplanen. Jeg vil si noe om hvordan dokumentene bygger på hverandre, og om noen av dem sier noe om underveis- og sluttvurdering.

Denne oppsummeringen vil jeg foreta etter hver enkelt elevmappe, og se dem i lys av kriteriene som er beskrevet av innholdet til det enkelte dokument. I denne delen kommer jeg i liten grad til å referer opp mot teori, forskning eller lover og retningslinjer. Den dokumentasjonen kommer jeg inn på, etter at alle elevmappene er presentert og like typer dokument sees i sammenheng.

4.7 Elevmappe 1

Sakkyndig vurdering

Sakkyndig vurdering nevner ikke spesifikt hvilke fag eleven skal ha spesialundervisning i, men omtaler all undervisning til eleven som spesialundervisning.

I utredningen av eleven kommer det fram at denne i tradisjonell undervisning, kan virke fraværende og ukonsentrert, og at eleven yter under hva som er forventet i forhold til alderstrinnet. I tilrådingen står det at: «Eleven skal følge læreplanene i kunnskapsløftet tilpasset lokalt til...skole i alle fag». «Lærestoffet må tilpasses eleven samtidig som det bør være utfordrende»

Grunnlaget for denne sakkyndige vurderingen er blant annet tidligere IOP og halvårsrapport, samt samtale med skolen. I oppsummeringen fra dokumentasjonen som er grunnlaget for vurderingen, viser skolen til at elevens opplæringsmål er fullverdig vitnemål med karakterer i alle fag fra tiårig grunnskole. Opplæringen sikter på å ta igjen noe av det eleven har gått glipp av. Eleven velger selv hvilke praktiske fag den ønsker å del i, og opplæringen er forankret i elevens IOP.

I tilrådingen fra PPT er målsetningen at eleven fullfører grunnskolens 10. trinn med karakterer i alle fag. Sakkyndig vurdering sier ingen ting om hvordan faglig vurdering skal ivaretas i den videre prosessen. Det er ikke i noen av beskrivelsene presisert at eleven skal ha undervisning som følger kompetansemålene i læreplanen utover at «opplæringsmål er fullverdig vitnemål fra tiårig grunnskole». Implisitt at forfatter forutsetter at dette er alle kompetansemålene for *Læreplan for Kunnskapsløftet*, velger jeg å tolke det dit hen. Følgelig konkretiserer heller ikke sakkyndig vurdering læringsmål. Omfanget av undervisningen og hvordan eleven skal oppnå læringsmålene er beskrevet som følger: «Det må være et individuelt tilpasset opplæringstilbud med faglige krav tilpasset elevens nivå. Elevens opplæringstilbud skal formuleres i IOP».

Enkeltvedtak

Enkeltvedtaket i denne elevmappen er helt i samsvar med sakkyndig vurdering, da enkeltvedtaket viser til sakkyndig vurdering «Når det gjelder innholdet i undervisninga,

vises det til den sakkyndige vurderinga». Det kommer fram at eleven skal ha som mål å gjennomføre 10. trinn med karakterer i alle fag. Siden det er henvist til sakkyndig i henhold til innholdet i undervisningen, er det ikke her skissert noe om hvilke fag som er å betegne som spesialundervisning, eller hvordan den faglige vurderingen skal følges opp i tiltakskjeden. Sakkyndig vurdering beskriver at eleven skal ha et opplæringstilbud med faglige krav tilpasset elevens nivå.

IOP

Innledningsvis i denne delen utdypes det hva som er kriteriene for innhold i IOP, denne IOP-en innehar ingen av disse. Den har imidlertid en grundig beskrivelse av pedagogiske observasjoner. Her er det beskrevet at «Han yter under hva som er forventet på alderstrinnet». «Han klarer nå å fullføre de fleste timene i klasserommet. Og er flinkere til å forholde seg til tradisjonell klasseromsundervisning. Dette innebærer at forutsetningen for å få utbytte av undervisningen er sterkt bedret». « Det kan virke som egne forventninger ligger under hva han faktisk kan prestere. Han synes å ha endret synet på egne forventninger. Etter at han startet i 10. klasse ser det ut til at fokuset på motivasjon for skolearbeidet er bedret».

I IOP-ens skolefaglige kartlegging er relevante beskrivelser som følger, allmennfag: « Ut fra pensumrelaterte mål så er nok kunnskapene lavere enn hva som er forventet på alderstrinnet». Norsk: «I tekster med mye ukjente og faglige begreper så faller han lett ut og får ikke med seg hele innholdet. I mer fortellende tekster så klarer han å sette begrepene inn i riktig kontekst». «Han klarer å produsere kortere tekst. Håndskriften er uryddig og han har mange skrivefeil». Matematikk :«Eleven presterer på et lavere nivå enn det vi kan forvente av elever på dette klassetrinnet». Naturfag: «Viser normal forståelse for faget»

Elevens pedagogiske utviklingsmål blir beskrevet som følger: «Det er et mål at han kommer på skolen og deltar i tilpasset skolehverdag» «Det er nå et mål at han får utbytte av undervisningen. Hovedmålet for skoleåret er at han får karakterer i alle fag og går opp til ordinær eksamen».

Under fag- og timefordeling rettet mot praktiske relaterte fag, er det en beskrivelse av hvilke fag som generelt tilbys ved skolen, men eleven er ikke subjektivt inne i denne delen. Det er beskrevet at «Aktiviteterne skal også i størst mulig grad gjenspeile innholdet som er

beskrevet i kunnskapsløftet. Men vi tilpasser også aktivitetene i forhold til elevens ønsker og interesser».

Avslutningsvis i IOP-en er det presentert en timeplan. Det er ingen informasjon i IOP-en som forteller at målene er i overensstemmelse med sakkyndig vurdering. IOP-en beskriver at hovedmålet er vurdering med karakter i alle fag. Konkretisering av elevens læringsmål i de ulike fagene er ikke presisert, det er derfor heller ikke mulig å se hvordan læringsmålene skal oppnås. Det er ikke mulig å finne ut om elevens opplæring vil være i henhold til mål for fagene i *Læreplan for Kunnskapsløftet*.

Pedagogisk halvårsrapport

Siden IOP-en ikke inneholder opplæringsmål, er det ikke mulig at halvårsrapporten er basert på disse målene. Derimot gir halvårsrapporten en vurdering på gitte emner i ulike fag. Noe av det som er beskrevet her, kan være til nytte for undersøkelsen, så jeg velger å ta med funn som er relevante selv om de ikke direkte kan svare på analysespørsmålene. Jeg skal ikke presentere alle delmålene, men referere til noen konkrete og oppsummeringen i fagene.

Matematikk: «Eleven presterer på et langt lavere nivå enn det man kan forvente av elever på dette klassetrinnet». «Eleven innehar en svært dårlig kognitiv kapasitet». Norsk: «Eleven ligger på en kritisk grense med hensyn til lesing og skriving». «Det varierer hva han har fått med seg når han leser en tekst». «Når han skal vende tilbake til teksten så må han ofte lese den på nytt da han har glemt det han leste». «Han er ikke så motivert for faget men deltar i timene og forsøker å gjøre det som er forventet». «Han viser at han har fått med seg noe på skolen». «Han har en viss sjangerforståelse» Engelsk: Eleven har fin engelsk uttale, mestrer å lese og oversette enkle tekster. Forstår sammenhengen i tekstene». « Han har et enkelt ordforråd» Orienteringsfag (Et begrep som ikke er kjent fra Læreplan for Kunnskapsløftet, men av teksten går det fram at det er samfunnsfag og naturfag): «Eleven antas å være på et lavere nivå enn forventet på trinnet». Ferdighetsfag (heller ikke dette et begrep som er kjent fra *Læreplan for Kunnskapsløftet*, og teksten forteller ikke hvilke fag det dreier seg om): «Her er det ingen ting som kan tolkes i hvordan eleven ligger an i fage»t.

Rapporten beskriver at eleven har fått undervisning i en gruppe på to - seks elever, der fagstoffet har vært tilpasset læreplanen for 10. klasse. Det er for øvrig ingen ting som viser til at eleven har fått opplæring som er i henhold til læreplanen. Det kan ikke spores noen signaler om hvordan eleven ligger an karaktermessig i denne rapporten.

Vitnemål

Eleven har fått vitnemål for grunnskolen med karakterer i alle fag. De fordeler seg som følger, fem toere, seks treere og to firere.

Oppsummering

Analysen av alle de aktuelle dokumentene til eleven avdekker at det er langt fra alle elementer i den pedagogiske tiltakskjeden som er ivaretatt på en tilfredsstillende måte. I sakkyndig vurdering er det ingen tekst som viser til *Læreplanen for Kunnskapsløftet* som ligger til grunn for all opplæring, skal denne avvikes så må det nevnes i sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Det sies ingen ting om hva som er elevens realistiske opplæringsbehov, foruten at det sies at opplæringsmålet er fullverdig vitnemål, hvorvidt dette kan karakteriseres som et opplæringsmål i seg selv uten at det presiseres at eleven skal følge kompetansemålene i læreplanen, er jeg usikker på. I beste fall kan man velge å se det som en uheldig formulering. Samtidig tilrådes det at eleven selv kan velge hvilke praktiske fag denne kan ta del i, og at undervisningen skal tilpasses elevens nivå. Denne begrunnelsen bygger på elevens IOP, der det er beskrevet at eleven ligger under adekvat nivå i de fleste fag. Her er det motstridene tilrådninger, skal det kuttes fag eller kompetansemål, er det ikke tilgang til å gi eleven vurdering med karakter (Utdanningsdirektoratet, 2010). Enkeltvedtaket viser til sakkyndig vurdering og må anses å inneha de samme motsetningene. Elevens IOP inneholder ingen læringsmål i fag, sier ingen ting om hvordan opplæringen skal drives eller hvorvidt eleven skal vurderes. Dette er et ufullstendig dokument som ikke tilfredsstiller kravene til innhold i IOP. Det kommer ikke fram i noen av dokumentene om undervisningen er gjennomført i henhold til læreplanen.

Pedagogisk halvårsrapport, som er datert en dag før vitnemålet er utstedt, konkluderer med at eleven ligger under hva som er forventet på alderstrinnet. Det er ikke noe som tyder på at dette er sett i forhold til karakterkriterier, allikevel har eleven fått vitnemål for grunnskolen med karaktervurdering i alle fag.

Ut fra det som avdekkes i dokumentene, er det ingen ting som kvalifiserer for at eleven skal få vurdering med karakter i henhold til *Forskrift til opplæringsloven §3-3* (Kunnskapsdepartementet, 2006).

4.8 Elevmappe 2

Sakkyndig vurdering

Denne sakkyndige vurderingen går ikke inn på noen enkeltfag der det anbefales spesialundervisning, men angir all undervisning for spesialundervisning. I forhold til hva som er realistiske opplæringsmål for eleven, så er det ikke de spesifisert. Det er oppsummert at elevens opplæringsmål er å «Gjennomføre grunnskolen etter IOP» og «...fokus på opplæring i den generelle læreplanen».

Hvordan eleven skal oppnå disse læringsmålene, er beskrevet som følger «Eleven skal gjennomføre grunnskolen med individuelt tilpassende planer». Rapporten nevner spesifikt at eleven ikke skal ha vurdering med karakter. «Eleven er fritatt for vurdering med karakter i alle fag, kan få vurdering i matematikk». I denne rapporten kommer det tydelig fram at undervisningen ikke skal være basert på kompetansemål i fag. For øvrig sier den ikke noe om hvordan vurderingen av eleven skal følges opp i tiltakskjeden.

Enkeltvedtak

Enkeltvedtaket har et vedtak som går på timeressurs og sier at all opplæring er å betegne som spesialundervisning. Enkeltvedtaket baserer seg på anbefaling fra PPT, men henviser ikke til sakkyndig vurdering i vedtaket. Enkeltvedtaket uttaler ikke om eleven kan ha nytte

av det ordinære opplæringstilbudet, hva som er elevens realistiske opplæringsmål og heller ikke hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud. Enkeltvedtaket følger ikke opp sakkyndig vurderings anbefaling om vurdering uten karakter. Vurderingsform er ikke nevnt i enkeltvedtaket.

IOP

Målene i denne IOP-en viser til PPT`s tilråkning «Opplæringen skal være praksisrettet, og med ordinære karakterer som mål». Denne tilråkningen finner jeg ikke igjen i sakkyndig vurdering.

De pedagogiske utviklingsmål sier at eleven skal «med en tilpasset, forenklet og praktisk tilnærming til enkelte deler av 10. kl pensum oppleve mestring og nytteverdi i forhold til skolegang og elevrolle». I forhold til opplæringsmålene i fag sier IOP blant annet som følger: Norsk: «....tilpasset stoff og oppgaver, men så tett opptil pensum som mulig». Matematikk: «....tilegne seg et forenklet og tilpasset pensum....». «Han skal hovedsakelig konsentrere seg om de fire regneartene med vekt på dagliglivets matematikk og prosent». «Han skal arbeide med enkle geometriske konstruksjoner, mål og vekt». RLE: « Han skal ha kjennskap til ulike livssyn med hovedvekt på Kristendom og Islam». Naturfag: «....med utgangspunkt i emnene i gruppas årsplan og emner fra natur og vitenskap utvide sine kunnskaper i faget skriftlig og muntlig». «Han skal delta i undervisningsøktene han hører til og følge årsplanen i faget». Engelsk: «....inneha et tilnærmet aldersadekvat nivå ved en tilpasset tilnærming til et utvalg fra 10.klassepensum». Samfunnsfag: « Tilrettelagt gjennomgang av emnene i nasjonale læreplaner for faget, så langt det lar seg gjøre». Musikk: «Han skal følge årsplanen i musikk i sin gruppe».

Målene i IOP er i overenstemmelse med tilråkningen i sakkyndig vurdering. Målene for fag er i liten grad forenlige med mål for fagene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2006). IOP-en tar ikke for seg hvordan vurderingsarbeidet skal være underveis.

Pedagogisk halvårsrapport

Denne rapporten er helt i tråd med målene for fag i IOP, og all evaluering bygger på disse. Pedagogisk rapport beskriver at «....opplæringen tar sikte på at eleven i størst mulig grad vurderes med karakter» og eleven har «....jobbet med de målene som er definert i gjeldene

IOP». I de ulike fag er noen av evalueringene som følger: Norsk: «En viss grad av måloppnåelse». Matematikk: «Mål ikke nådd. Regner godt i to av de fire regnearter, skriftlig og i hodet, men sliter med algoritmer og føring, og dermed spesielt med flersifrede multiplikasjons- og divisjonsstykker». RLE: «Målet er i liten grad oppnådd». Naturfag: «Målet er delvis oppnådd ved at eleven er med på det som foregår i undervisningen». Engelsk: «Målet er oppnådd». Samfunnsfag: «Delvis måloppnåelse». Musikk: «Mål oppnådd». Kroppsøving: «Mål oppnådd». Mat og helse: «målene er i høy grad oppnådd».

Rapporten beskriver opplæringen som eleven har fått, og er i liten overenstemmelse med opplæringen i henhold til kompetansemålene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Målene i IOP er formulert på en slik måte at de enkelt kan vurderes i forhold til oppnådde mål.

Vitnemål

Eleven har fått vitnemål med karakterer i alle fag, bortsett fra norsk sidemål og fremmedspråk/fordypning. Eleven har ikke møtt til eksamen.

Oppsummering

I denne tiltakskjeden er det ikke samsvar mellom sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Sakkyndig vurdering konkretiserer ikke realistiske opplæringsmål, men henviser til den generelle delen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Tilrådingen er at eleven skal ha vurdering uten karakter. I enkeltvedtaket sies det ikke noe om elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, eller hva som er realistiske opplæringsmål for eleven. Det er heller ikke uttalt om noen av vanskene kan hjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

IOP-en viser i sin generelle måldel til sakkyndig vurdering, ved at vurdering med karakter er et mål for eleven, og dette er det motsatte av tilrådingen fra PPT. Alle målene som er konkretisert, i mål for fag, er individuelle mål som ikke er basert på *Kompetansemålene for Læreplanverket* (Utdanningsdirektoratet, 2006). De viser også et helt tydelig avvik fra mål i læreplanen, men er samtidig i tråd med deler av tilrådingen fra sakkyndig vurdering, som må sies å være tvetydig.

Evalueringene i den pedagogiske rapporten bygger på målene i IOP, og flere av målene er vurdert til ikke oppnådd, eller delvis oppnådd. Ingen av dokumentene viser til hvordan vurdering er gjennomført underveis i skoleåret. Eleven har fått vitnemål fra grunnskolen med karakterer i alle fag, bortsett fra norsk sidemål.

4.9 Elevmappe 3

Sakkyndig vurdering

Eleven beskrives fra PPT som en elev som «...har meget gode kognitive læreforutsetninger noe som bekreftes av utredning foretatt ved PPT. Totalt presterer han noe over gjennomsnittet for alderen». Det kommer tydelig fram hva som er elevens opplæringsmål. «Eleven skal få opplæring innenfor aller trinnets fag etter kunnskapsløftets læreplaner og få et best mulig grunnlag for overgangen til videregående». I tilrådingen er målsettingen « Eleven har som målsetting å få opplæring innenfor alle fag ved 10. trinn etter Kunnskapsløftets læreplaner». «Det skal fokuseres på de samlede kompetansemålene for de ulike fagene ved trinnet. Skolen må i samarbeid med elev og foresatte ta stilling til om eleven skal vurderes med karakterer i noen fag».

Enkeltvedtak

Enkeltvedtaket er utarbeidet av skolens rektor, og vedtaket er fattet på bakgrunn av sakkyndig vurdering fra PPT. All undervisning som eleven skal ha, er å betegne som spesialundervisning i henhold til *Opplæringslova §5-1*. « Innholdet i undervisningen vises til den sakkyndige vurderinga, der elevens opplæringsmål er omtalt. All opplæring skal forankres i elevens IOP».

IOP

I IOP blir de pedagogiske opplæringsmål for eleven å « Fullføre 10.trinn med tilnærmet normalt skoleløp». I hovedmål for alle fag vises det til kompetansemål « Eleven jobber med faget ihht kompetansemål for faget og er bevist sitt eget kunnskapsnivå». I forhold til fag eleven er fritatt fra er de beskrevet som følger: « Eleven er fritatt for vurdering med karakter, og opplæring i norsk sidemål» I fagene musikk, kunst og håndverk står det under hovedmål « Ikke prioritert i perioden/forutsettes gjennomført ved annen skole».

Halvårsrapport

Den pedagogiske halvårsrapporten bygger i sin helhet på målene i IOP-en. Målene i IOP-en er formet så måloppnåelse lett kan besvares med grad av måloppnåelse. Eleven har god og delvis god måloppnåelse i alle fagene som er beskrevet. I RLE viser evalueringen at det «...ikke er grunnlag for vurdering, grunnet fravær». Alle fagene er vurdert med karakter.

Vitnemål

Eleven har fått vitnemål for grunnskolen i alle fag, bortsett fra RLE, Kunst og håndverk og Musikk der eleven har blitt vurdert til IV (ikke vurderingsgrunnlag).

Oppsummering

I prosessene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden ser vi tydelig at alle dokumentene bygger på hverandre. Sakkyndig vurdering er tydelig i å angi læringsmål, den presiserer også om eleven skal vurderes med eller uten karakter. Sakkyndig vurdering sier også tydelig hvilke fag IOP-en skal omhandle, og med dette så henviser den til andre ledd i tiltakskjeden. Enkeltvedtaket viser til sakkyndig vurdering og presiserer at alle opplæringsmål er omtalt der. Den viser også til at all opplæring skal forankres i IOP.

I IOP-en er alle målene i fag forankret i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Det presiseres også at eleven er fritatt for norsk sidemål og hvilke fag som ikke skal omfattes av IOP. Pedagogisk halvårsrapport er forankret i IOP, og angir tydelig hvordan måloppnåelsen er og den angir karakterer i de ulike fagene. Vitnemålet er helt i tråd med evalueringen som er gitt i halvårsrapporten. Det som ikke kommer klart fram, er hvorfor eleven har fått

vurderingen IV i fagene som er beskrevet som avsluttet på tidligere skole. Hele veien fra sakkyndig vurdering til vitnemål, kommer det tydelig fram at eleven skal ha vurdering med karakter i henhold til *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

4.10 Elevmappe 4

Sakkyndig vurdering

Sakkyndig vurdering beskriver her i henhold til læringsmål «Komme på skolen og gjennomføre 10. trinn i grunnskolen». Opplæringen som skal gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud er presisert « I følge skolens forslag til IOP vil fokus i elevens opplæring i første omgang være på å få eleven til og ta imot skoletilbudet og komme på skolen. Det legges opp til sosialpedagogiske tiltak med ADL trening og utvalgte mål fra den generelle læreplanen».

I tilrådningsdelen er målsettingen beskrevet som følger « Eleven har som målsetting å komme på skolen og gjennomføre 10. trinn». I innhold blir det gjentatt at « det bør legges opp til utvalgte mål fra den generelle læreplanen». Sakkyndig vurdering spesifiserer ikke fag som skal omfattes av spesialundervisningen. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* er nevnt ved den generelle delen av læreplanen.

Enkeltvedtak

Enkeltvedtaket er et vedtak basert på bakgrunn av sakkyndig vurdering, og presiserer at eleven har rett til spesialundervisning i henhold til §5-1. «Når det gjelder innholdet i undervisninga vises det til den sakkyndige vurderinga». Vedtaket er i overenstemmelse med sakkyndig vurdering.

Det er ikke presisert noen eksakte fag som omfattes av § 5-1, men all undervisning er å betrakte som spesialundervisning. Det er ikke beskrevet om eleven skal ha vurdering med eller uten karakter. Enkeltvedtaket presiserer ikke hvordan den faglige vurderingen skal følges opp i tiltaksdelen. Det er ikke presisert at opplæringa avviker fra ordinær

opplæringsplan, men det er vist til den generelle opplæringsplanen som ikke er omfattet av fag, og det er her opplæringsmålene til eleven skal hentes, i følge sakkyndig vurdering.

IOP

Det er i IOP-en foretatt skolefaglig kartlegging, der noen av observasjonene som kommer fram er « Hun har aldersadekvate allmennkunnskaper» og «Hun viser liten interesse av å bruke digitale hjelpemidler i undervisningen». Norsk: «...viser gode norskkunnskaper skriftlig, men nekter høytlesning og muntlig fremføring av oppgaver». Matematikk: « Har en del grunnleggende ferdigheter, men har mye hull». Engelsk: « Har aldersadekvate kunnskaper i skriftlig engelsk, men nekter høytlesning og muntlig framføring av oppgaver». RLE: « Har grunnleggende ferdigheter, dog litt under aldersadekvat nivå». Samfunnsfag: « Har grunnleggende ferdigheter, men en del hull». Naturfag: « Kan noe, men har en del hull».

Under elevens opplæringsbehov står det « Ta utgangspunkt i den lokale læreplanen, tilpasse undervisningen etter elevens faglige ståsted». De pedagogiske utviklingsmål for eleven sier « Fullføre 10. klasse og få vitnemål uten for mye fravær».

Kun i faget norsk er det i hovedmål for faget, vist til at eleven skal gjennomføre norskundervisningen i henhold til lokal læreplan. I alle de øvrige fagene er det utarbeidet individuelle mål som ikke baserer seg på kunnskapsmålene (Utdanningsdirektoratet, 2006). IOP-en inneholder mål i alle de ordinære fagene. Det kommer ikke fram i IOP-en hvordan underveisvurdering skal gjennomføres.

Pedagogisk halvårsrapport

Den pedagogiske halvårsrapporten bygger på målene i IOP –en, og graden av oppnådde mål er i henhold til denne. Rapporten beskriver følgelig også den opplæringen som eleven har fått. Det er kun i faget norsk at opplæringen er beskrevet i henhold til kompetansemålene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

IOP-en har som målsetning at eleven skal ha vurdering med karakter. I evalueringen av måloppnåelse er ikke karakternivået nevnt, men den beskriver på generelt grunnlag at hovedmålet med å gjennomføre 10. klasse er delvis oppnådd med at hun har fått en del karakterer.

Vitnemål

Eleven har fått vitnemål for grunnskolen med karakterer i alle fagene som pedagogisk halvårsrapport beskriver som oppnådd. I fagene der halvårsrapporten evaluerer med ikke oppnådd, har eleven fått vurderingen IV (ikke vurderingsgrunnlag).

Oppsummering

Sakkyndig vurdering har i sin tilrådning beskrevet mål og innhold i opplæringen ut fra læreplanens generelle del. Det er ikke spesifisert avvik fra *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* i fag, men all opplæring peker på den generelle læreplanen.

Enkeltvedtaket bygger på sakkyndig vurdering ved at den viser til sakkyndig vurdering når det gjelder innholdet i undervisningen. IOP –en avviker tydelig fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak ved at den bygger målene på fagene i læreplanverket og ikke den generelle delen. Bortsett fra i faget norsk, som viser til kompetansemålene, har de øvrige fagene individuelle mål.

Halvårsrapporten bygger på de faglige målene i IOP, og beskriver at de faglige målene med oppnådd, ikke oppnådd eller delvis oppnådd. Det er beskrevet at eleven har nådd de faglige målene ved å få en del karakterer.

I elevens vitnemål er det gitt karaktervurdering i de fagene som halvårsrapporten beskriver som oppnådd. Det er i halvårsrapporten beskrevet at eleven har hatt underveisvurdering ved tilbakemelding på ulike prøver og tester.

4.11 Elevmappe 5

Sakkyndig vurdering

Sakkyndig vurdering presiserer ikke i hvilke fag eleven skal ha spesialundervisning, men anser at all undervisning er spesialundervisning. Det kommer ikke fram av rapporten hva

som er elevens realistiske opplæringsmål, det beskrives under elevens opplæringsmål at: «Eleven skal inneværende skoleår gjennomføre grunnskolens 10. trinn». Det er ikke beskrevet om dette målet innebærer å følge *Kompetansemålene for Læreplanverket*, og det er heller ikke beskrevet om det skal være avvik fra disse.

Sakkyndig vurdering sier ingen ting om hvordan læringsmålene til eleven skal vurderes i henhold til om eleven skal ha vurdering med karakter eller ikke. Det presiseres at «Skole og elev i fellesskap bør tydeliggjøre de målene det arbeides mot, slik at eleven kjenner dem og får et eierforhold til dem».

I tilrådningsdelen uttrykkes det i opplæringsens innhold at: « Skolen bør, gjennom tilrettelegging av undervisningen kunne støtte og stimulere eleven på de områder hun lykkes og verdsette dette». Sakkyndig vurdering uttrykker ingen spesifikke mål som IOP bør inneha eller hvordan denne bør utarbeides.

Enkeltvedtak

Det er fattet vedtak om spesialundervisning i henhold til *Opplæringslova* §5-1. All undervisning er å betrakte som spesialundervisning. «Når det gjelder innholdet i undervisningen, vises det til den sakkyndige vurderingen ». Dette viser at enkeltvedtaket er i overensstemmelse med sakkyndig vurdering.

Det er ikke presisert hvorvidt eleven skal ha vurdering med karakter eller ikke. Hvordan den faglige vurderingen skal ivaretas i tiltakskjeden, sier enkeltvedtaket ingen ting om.

Det er ikke utover at det vises til sakkyndig vurdering, beskrevet noe i forhold til om det skal være avvik fra læreplanverket eller ikke.

IOP

Det er i IOP-en ikke beskrevet hva utarbeidelsen bygger på, og sakkyndig vurdering er ikke nevnt spesielt. I pedagogiske opplæringsmål for eleven står følgende: « innholdet i opplæringen tar utgangspunkt i kunnskapsløftet og de krav og forutsetninger som opplæringslover og de lokalt tilpassede læreplanene legger opp til».

Det kommer ikke fram av IOP-en faglig kartlegging eller spesifikke mål for hvert enkelt fag. IOP-en framstår som usammenhengende, det er mulig at jeg bare har fått deler av den. Når opplæringen tar utgangspunkt i læreplanverket, følger det at eleven skal ha vurdering med karakter, dersom ikke elev eller foreldre søker om karakterfritak. Det skal i slike tilfeller fattes et enkeltvedtak på dette (Utdanningsdirektoratet , 2010). Det er ikke beskrevet noe i henhold til undervisvurdering av eleven.

Pedagogisk halvårsrapport

Det er ingen elementer som tyder på at rapporten er utledet av IOP-en. Det er gitt en generell beskrivelse av eleven, der ingen mål er konkretisert.

Pedagogisk halvårsrapport gir følgende opplysninger i henhold til faglig rapportering «Eleven var svært vekslende i funksjon fra dag til dag og time for time. Tett voksenkontakt var nødvendig for å fungere. Eleven er ikke kartlagt i fag pga lite tilgjengelighet og stort fravær. Eleven fikk karakterer i fagene Musikk og Kunst & håndverk».

Utover dette beskriver ikke rapporten den opplæringen som eleven har fått. Den sier ikke noe om hvorvidt opplæringen er i henhold til kompetansemålene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

Vitnemål

Eleven har fått vitnemål for grunnskolen med karakterer i alle fag bortsett fra i kroppsøving og mat og helse der eleven har fått IV (ikke vurderingsgrunnlag). Karakterene eleven har fått, er to toere, tre treere og seks firere.

Oppsummering

Ut i fra hva jeg kan lese i de ulike dokumentene, er det ikke noe som indikerer at dokumentene bygger på hverandre, bortsett fra enkeltvedtaket som viser til sakkyndig vurdering i henhold til innhold i opplæringen.

Sakkyndig vurdering har ingen konkretisering av opplæringsmål, målet er å fullføre 10. klasse. Det kommer ikke til uttrykk med hvilken målsetning. Om det skal være vurdering med eller uten karakterer, er ikke uttrykt i sakkyndig vurdering eller enkeltvedtak. IOP-en

viser ikke til kartlegging av eleven eller spesifikke opplæringsmål, det vises til at opplæringen skal være i henhold til læreplanverket for fag.

Den pedagogiske halvårsrapporten viser ikke at den bygger på IOP-en, og beskriver i minimal grad opplæringen eleven har fått og evalueringen av den. Eleven har fått vitnemål med karakterer, bortsett fra i to fag der det ikke var vurderingsgrunnlag.

4.12 Dokumentene analysert og drøftet kategorisk.

I det foregående er dokumentene presentert og drøftet i henhold til gangen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. I denne delen skal jeg i større grad analysere og drøfte dokumentene i samme kategori opp mot funn, fellestrekk og teori som felles kan knyttes til samme type dokument. De elementene som blir undersøkt vil være de samme har vært gjenstand for analyse tidligere (vedlegg 2).

4.12.1 Alle sakkyndige vurderinger

Alle de sakkyndige vurderingene er utarbeidet som en rådgivning til skolene, og forteller i hvilken grad eleven har behov for spesialundervisning. Det som danner grunnlaget i de sakkyndige vurderingene, er noe forskjellig. Samtlige baserer seg på en samtale med kontaktlærer, fire av dem har i tillegg skisse til IOP eller IOP og pedagogisk halvårsrapport fra tidligere skolegang. Fire har en tidligere sakkyndig vurdering som dokumentasjon, utover dette er samtale med barnevern/foresatt/institusjon nevnt. Ingen av dem nevner å ha møtt eleven.

Alle dokumentene har den samme malen som grunnlag for utarbeidelsen. De inneholder en oppsummering av informasjonen som kommer fram i utredningen og er grunnlaget for tilrådingen. De elementene det er lagt vekt på er, søkerens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, lærevansker og andre forhold, elevens opplæringsmål og muligheten for tilrettelegging innenfor ordinært opplæringstilbud og hvilken opplæring som gir eleven er forsvarlig opplæringstilbud. Deretter kommer PPTs tilråding som tar for seg målsetting, organisering av undervisningen, innhold, omfang og fleksibilitet.

Opplæringsloven er helt tydelig på hvilken hensikt sakkyndig vurdering skal ha og hva den skal inneholde i §5-3:

Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.

- Den sakkunnige vurderinga skal blant anna greie ut og ta standpunkt til*
- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet*
- lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa*
- realistiske opplæringsmål for eleven*
- om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet*
- kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod.*

Alle vurderingene som har vært gjenstand for undersøkelsen, tilfredsstiller kravene i *Opplæringslova*. En av de sakkyndige vurderingene har i oppsummeringen ikke noe om hva som vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud, men innholdsdelen i tilrådingen er omfattende.

De elementene som er aktuelle i henhold til min problemstilling er viktige og legger føringen for hvordan disse blir behandlet videre i tiltakskjeden i henhold til hvilken opplæring eleven skal ha med tanke på *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Fire av fem er konkrete i tilrådingen om eleven skal en opplæring som kan gi ordinært vitnemål med karakterer. Utredningene som er gjort i forhold til realistiske opplæringsmål ser ut til å bygge lite på kompetansemålene i de ulike fag i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

”Avvik fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet, herunder de samlede kompetansemålene, kan bare gjøres med grunnlag i vedtak om spesialundervisning. Eventuelle avvik må i så fall spesifiseres i vedtaket om spesialundervisning og i den individuelle opplæringsplanen (IOP)” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 3).

Tre av fem sakkyndige vurderinger viser til opplæringsmål som avviker fra dette, men det er ikke klart definert i tilrådingen at dette medfører bortfall av kompetansemål og hvilke konsekvenser dette får i forhold til vurdering med karakter. Tilrådingene fra PPT oppfattes som tvetydige og motsigende i forhold til karaktervurdering.

4.12.2 Alle enkeltvedtak

Enkeltvedtakene er alle vedtatt med bakgrunn i sakkyndig vurdering fra PPT. De er utformet etter samme mal, og forteller på hvilket grunnlag vedtaket er fattet, hvilke ressurser vedtaket utløser og retten til å klage på vedtaket. Fire av fem henviser til sakkyndig vurdering når det gjelder innholdet i undervisningen. Vedtaket i det femte viser ikke til hvilket opplæringstilbud eleven skal ha. Opplæringsloven har ingen særskilte regler for utformingen av enkeltvedtaket, men avvik fra den sakkyndige vurderingen må begrunnes (Utdanningsdirektoratet, 2009). Ingen av enkeltvedtakene beskriver et slikt avvik.

Enkeltvedtaket må også tydelig angi hvilket opplæringstilbud eleven skal ha.

Eit vedtak i kommunen og fylkeskommunen om spesialundervisning eller spesialundervisning skal vere så klart og fullstendig at det ikkje er tvil om kva for opplæringstilbod eleven skal få. Eit vedtak som berre tildelar eleven ein viss timeressurs utan å fastsetje nærmare kravet til innhaldet i eller den organisatoriske gjennomføringa av opplæringa, er ikkje nok (Opplæringslova, 1997-98, s. 4).

I praksis kan det være nok om det i enkeltvedtaket står at det som er tilrådd i den sakkyndige vurderingen, skal ligge til grunn, slik det foreligger i de analyserte dokumentene, men det forutsetter at den sakkyndige vurderingen er tydelig nok (Utdanningsdirektoratet, 2009).

4.12.3 Alle IOP-er

Det er vanskelig å si noe generelt om IOP-ene som har vært gjenstand for analysen. Hensikten med IOP er å utvikle kortfattede og praktiske planer til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen (Opplæringslova, 1997-98).

Samtlige IOP-er er utarbeidet av elevens kontaktlærer, det er ingen av IOP-ene som angir hva som ligger til bakgrunn for utarbeidelsen. I en av IOP-ene vises det til sakkyndig vurdering i forhold til at eleven skal ha karaktervurdering, utover dette vises det ikke til sakkyndig vurdering eller enkeltvedtak. I veileder til opplæringsloven kommer det tydelig fram at IOP-en skal ha sine rammer og utgangspunkt i enkeltvedtaket. Skolen skal på bakgrunn av enkeltvedtaket og sakkyndig vurdering utarbeide IOP-en. Innholdet i IOP-en må altså være innenfor rammen av opplæringslovens krav.

I fire av fem IOP-er kommer det fram hva som er mål og innhold i opplæringen, presisert i enkeltfag. I en er det ingen indikasjon på hva som er opplæringens mål eller innhold.

Målene i IOP-en skal ikke avgrenses til kompetansemålene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, men spiller en rolle i utførelsen av målene. Målene som angis må utformes slik at de tar sikte på den kompetansen det er tenkt eleven skal opparbeide i fagene. Når det skal settes mål for opplæringen, må dette gjøres med utgangspunktet i enkeltvedtaket og kompetansemålene i K06. I denne undersøkelsen er det bare en av de fem IOP-er som viser til kunnskapsmålene og som har individuelle mål som er utledet av disse. Det vises blant annet til at eleven skal få et «tilpasset og forenklet pensum i deler av 10. kl pensum». Samtlige av IOP-ene har som målsetning om at eleven skal få vurdering med karakter i alle fag.

Dersom enkeltvedtaket legger opp til avvik fra *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, må IOP-en ta hensyn til det. Det bør også tydeliggjøres at eleven følger den ordinære opplæringen etter fagplanene i de fagene som ikke angis i IOP-en (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er i tre av de fem IOP-er beskrevet hvilke fag eleven skal ha undervisning i. Ingen av IOP-ene omfatter alle fagene som angis på vitnemålet.

For mange elever kan det være aktuelt med bortvalg og alternativt innhold i deler av opplæringen. For at dette skal kunne fastsettes i IOP-en, må det gjøres innenfor rammene av enkeltvedtaket. Er det behov for vesentlige endringer, må det fattes nytt enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2009). Flere av IOP-ene inneholder opplæringsmål som går utover rammene av enkeltvedtaket.

4.12.4 Alle pedagogiske halvårsrapporter

Det er i henhold til *Opplæringslova* krav om at skolen skal utarbeide halvårsrapport for alle elever med spesialundervisning og IOP.

Det er i undersøkelsen fem halvårsrapporter som alle tilfredsstiller kravet til at det skal utarbeides en pedagogisk halvårsrapport. Utformingen og innholdet i de pedagogiske halvårsrapportene er like ulike som innhold og utforming av IOP-ene som er beskrevet tidligere.. Alle angir til en viss grad hvilken opplæring som er gitt, og hvordan de ulike opplæringsmålene er oppnådd. Tre av halvårsrapportene bygger på den samme malen som IOP-en, og evalueringen av de faglige målene er helt i tråd med denne. De to andre bygger i liten eller ingen grad på IOP-en.

Halvårsrapporten skal være en skriftlig dokumentasjon over den opplæringen som er gitt, og vurdering av utviklingen til eleven. Vurderingen av tiltakene og elevens utvikling må gjøres i forhold til IOP-en og holdes opp mot den sakkyndige vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

4.12.5 Alle vitnemål/sluttvurderinger

Alle vitnemålene som er gitt er ført etter malen til Utdanningsdirektoratet, men ingen av dem angir faget fremmedspråk/faglig fordypning. Det kommer ikke fram i noen av vitnemålene hvorfor dette faget ikke er med. Det er ikke angitt på noen av vitnemålene at eleven har fått undervisning i henhold til §5-1.

I de dokumentene som foreligger i analysen, er det kun én av elevmappene som gjennom hele den spesialpedagogiske tiltakskjeden tilfredsstiller kravene i henhold til lover og retningslinjer.

Det er viktig at kompetansemålene ses i sammenheng, og det er ikke anledning til å vurdere kompetansen i sluttvurderingen bare på bakgrunn av noen av kompetansemålene. Når det skal settes halvårsvurdering i faget, er det viktig at dette gjøres på bakgrunn av hva som er forventet etter framdrift i læreplanen for faget. Det er ikke mulig å lage regler som sier at for eksempel når en elev har grunnlag for vurdering i 60% av kompetansemålene, ikke kan få bedre enn en gitt karakter. Læreren må ut fra sitt profesjonelle skjønn vurdere om det er grunnlag for å gi vurdering på grunnlag av de samlede kompetansemål eller ikke. Dersom det er flere kompetansemål som læreren ikke har grunnlag for å vurdere i, skal det ikke gis karakter i halvårsvurdering eller sluttvurdering. Kravet om at grunnlaget er de samlede kompetansemålene gjelder også for elever med enkeltvedtak om spesialundervisning der det er gjort bortvalg av kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2010). I flere av IOP-ene i undersøkelsen er det i målene for fag gjort så store avvik fra kompetansemålene, at det ikke burde vært mulig å gi vurdering på grunnlag av de samlede kompetansemålene i faget.

4.13 Generell oppsummering av teori og forskning knyttet til funn i undersøkelsen

Sluttvurderingen skal gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutningen i faget. Det blir understreket at en rettferdig vurderingspraksis forutsetter at elevene blir vurdert på samme grunnlag. Grunnlaget er som tidligere nevnt kompetansemålene i faget.

Sluttvurderingen skal heller ikke være et gjennomsnitt av prøvene gjennom året. I forbindelse med sluttvurdering skal elevenes kompetanse avgjøres på bakgrunn av en helhetsvurdering i forhold til kompetansemålene i læreplanen. Bortsett fra i kroppsøving, skal det ikke tas hensyn til elevens forutsetninger (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010).

Det er kjent at lærere i varierende grad, setter karakterer med anbefalt praksis og at de er ukomfortable med å sette karakterer generelt (Prøitz & Borgen, 2010). Noe som også denne forskningen kan tyde på. Det er hevdet at avstand mellom anbefalt og faktisk karaktergivning er et validitetsproblem. Det er pekt på at lærere setter karakterer ut fra hva de mener er konsekvensene av karakteren, og at dette kan skje på bekostning av hva en karakter faktisk betyr (Prøitz & Borgen, 2010).

Det er også pekt på at lærere i karakterprosessen skal fungere som dommere, men forskning har vist seg at lærere også inntar rollen som advokat for sine egne elever når de setter karakter. Advokatrollen synes å ha dobbel standard når det gjelder rettferdig vurdering. Gjennomsnittseleven får den karakteren den fortjener, mens den svake eleven ofte får på skjønn. Forskjellen ligger i hvordan lærere oppfatter eleven, og hvordan det reflekterer i karaktergivningen (Prøitz & Borgen, 2010). Det er trolig at elevene i denne undersøkelsen er i siste kategori, og at det er elevens advokat som har lagt mye velvilje til når eleven har blitt vurdert med karakter.

I den internasjonale forskningen går det igjen funn som viser at det er mangel av samsvar mellom anbefalt vurderingspraksis, utformet av eksperter og lærerens praksis for karaktersetning (Prøitz & Borgen, 2010). Trolig skyldes dette at anbefalt praksis anses som ideell og lite reell i vurderingsarbeidet, lærerens mangel på kunnskaper i kriteriene for vurderingspraksis eller at anbefalingene er vanskelige å overføre til praksissituasjoner.

Mine funn støttes i forskningsdiskusjonen om karaktersetting i litteratur fra 1980-tallet fram til i dag. Den omhandler i stor grad lærernes manglende oppfølging av anbefalt praksis, forholdet mellom vurdering av kunnskap og deltakelse, og spenningen mellom lærernes arbeidssituasjon og formelle krav til sluttvurdering.

5 Avslutning

I dette kapitlet skal jeg forsøke å reflektere over hvordan dokumentanalysen av elevmappene med den spesialpedagogiske tiltakskjeden gir svar på min problemstilling:

Er lover og retningslinjer ivaretatt når elever med individuell opplæringsplan får sluttvurdering med karakter?

Før jeg kunne gå inn i dokumentene, var det helt avgjørende å se hva lover og retningslinjer stiller av krav til de enkelte dokumentene. Disse formelle kravene ble det gjort rede for i teoridelen, og var i seg selv en nødvendig bakgrunn for undersøkelsen.

5.1 Mål med undersøkelsen

Formålet med denne undersøkelsen har vært å undersøke hvilke kriterier som ligger til grunn når elever med IOP får sluttvurdering med karakter. For å søke svaret på dette, har jeg studert sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, IOP, halvårsrapport og vitnemål til fem ulike elever. Forskerspørsmålene mine har vært følgende:

- Hva sier lovverket og retningslinjene om kriteriene for karaktervurdering?
- Hva sier elevens sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om opplæringsmålene for eleven?
- Bygger IOP på tilrådommen i sakkyndig vurdering?
- Er målene i individuell opplæringsplan gode nok til å tilfredsstille kriteriene for karaktervurdering i faget?

Undersøkelsen har belyst flere områder som er vesentlige å ha i fokus når det skal utarbeides IOP for elever som skal ha sluttvurdering med karakter.

5.2 Resultat

Resultatene som kommer fram i analysen, viser at det er mange og sprikende veier i den spesialpedagogiske tiltakskjeden fram til eleven får sitt vitnemål med karakterer.

Loven har vist seg helt klar på hvilke kriterier som må være tilstede for at eleven kan få sluttvurdering med karakter. Undersøkelsen avdekker at det er liten kunnskap om disse kriteriene, så jeg synes det er viktig å gjenta, det jeg i denne sammenheng, opplever som de viktigste retningslinjene.

Dersom en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning og IOP skal ha karakter i forbindelse med halvårsvurdering eller standpunktkarakter, er grunnlaget de samlede kompetansemålene i læreplanene for faget, ikke målene i elevens IOP. En karakter i forbindelse med halvårsvurdering eller standpunktsvurdering som settes på et grunnlag av en IOP som har et «smalere» vurderingsgrunnlag enn de samlede kompetansemålene etter læreplanen for faget, er forskriftsstridig. Rektor har ansvaret for å sikre at karakterer settes på korrekt grunnlag, jf. §§3-13 syvende ledd og 3-18 femte ledd. (Utdanningsdirektoratet , 2010, s. 6)

Det må presiseres at i denne kvalitative undersøkelsen, er det et begrenset utvalg som har vært gjenstand for analyse, og man må være forsiktig med å trekke konklusjoner.

Dokumentanalyse som kvalitativ forskningstilnærming, gir ikke grunnlag for generalisering i forhold til hvordan kompetansemålene i *Læreplan for Kunnskapsløftet* blir lagt til grunn når det skal utarbeides IOP til elever som skal ha sluttvurdering med karakter. Omfanget i denne undersøkelsen er lite og kan bare regnes for representativt for denne forskningen.

Undersøkelsen har avdekket at det i de analyserte dokumentene, er sakkyndig vurdering som best beskriver hvilke mål som er realistiske opplæringsmål for eleven, og som det skal utarbeides konkrete mål fra. De er også konkrete i tilrådingen når det kommer til om eleven skal ha vurdering med eller uten karakter.

Enkeltvedtakene viser hovedsakelig til realistiske opplæringsmål i sakkyndig vurdering og sier ikke noe på egenhånd om opplæringsmålene. I ett tilfelle viser enkeltvedtaket til en sakkyndig vurdering som ikke konkretiserer læringsmål.

Det har vært interessant å se opplæringsmålene i IOP-en opp mot kunnskapsmålene i *Læreplanen for Kunnskapsløftet*. Det er kun i en av de fire IOP-ene at kunnskapsmålene målene er nevnt, og det er lite som tyder på at sakkyndig vurdering har vært gjenstand for gjennomgående studie før utarbeidelsen av IOP-en. IOP-en skal ikke inneholde andre eller nye rettigheter for eleven utover de som utledes av enkeltvedtaket. IOP-en er et arbeidsverktøy for skolen, for å sikre at eleven får et opplæringstilbud som er innenfor rammen av enkeltvedtaket. Det er enkeltvedtaket og ikke IOP-en som avgjør hva slags særskilt tilrettelegging eleven skal ha (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Den pedagogiske halvårsrapporten viser i all hovedsak til opplæringsmålene i IOP-en, og det tyder på at det er disse målene som er ligger til grunn for opplæringen. Ingen av IOP-ene er gjennomgående basert på målene fra kunnskapsløftet, men vi ser at alle elevene har fått vitnemål med karakter.

5.3 Avsluttende refleksjoner

Resultatene i denne undersøkelsen kan tyde på at kompetansemålene i *K06* er lite vektlagt i prosessen fra sakkyndig vurdering til sluttvurdering med karakter. Når det gjelder utarbeidelsen av IOP-ene, er det mye som tyder på at det er manglende vektlegging av sakkyndig vurdering, og at de har hatt liten innvirkning på innholdet i IOP-en.

Min egen erfaring fra tidligere er at jeg har hatt liten kunnskap om hva sakkyndig vurdering skal inneholde, og hvilken betydning den skal ha for utarbeidelsen av IOP. Det er mye som tyder på at dette kan være noe av årsaken til de store avvikene fra sakkyndig vurdering til IOP, som undersøkelsen avdekker. *Riksrevisjonen (2006)* viste også til manglende kompetanse i skolen. Det er også naturlig å stille spørsmål om tilgangen til sakkyndig vurdering når IOP-en skal utarbeides. På den annen side er det også naturlig å se på PPT sin kompetanse om kompetansemålene i læreplanen og om kravene til karaktervurdering, er tilstrekkelige når de foretar sine utredninger og gir tilrådninger.

5.4 Veien videre

Ett av kravene til undersøkelsesmaterialet var at alle elevmappene skulle inneholde vitnemål med karakter. Som undersøkelsen har avdekket er veien fram til disse karakterene svært ulik. Det er på grunnlag av disse karakterene eleven søker inntak til videregående skole.

Dersom en elev med enkeltvedtak om spesialundervisning i grunnskolen, har bortvalg av kompetansemål, kan eleven ha hatt fritak for vurdering med karakter, men fått vitnemål for fullført grunnskole. På videregående finnes det ingen adgang til å gi fritak fra vurdering med karakter. Dette innebærer at eleven må ha karakteren 2 eller bedre til standpunkt og eksamen, for å få vitnemål. Dersom elevens opplæring i grunnskolen kun har omfattet deler av faget, kan elevens kompetanse være så smal at det ikke er mulig for personen å jobbe med kompetansemålene på videregående nivå. Dette kan føre til at eleven ikke kan følge opplæringen etter læreplanen for faget, og dermed heller ikke få vitnemål, fag- eller svennebrev. PP-tjenesten må allerede på grunnskolen tenke på hvilke konsekvenser bortvalg av kompetansemål kan få for eleven på sikt. PP-tjenesten og skoleeieren må her se de rettslige konsekvensene av å «beskjære»(velge bort kompetansemål) eller «høvle» (redusere omfanget av kompetansemålet) for elever som sikter mot full kompetanse (Utdanningsdirektoratet , 2010).

På bakgrunn av dette kunne det vært interessant å se om elever som har enkeltvedtak etter §5.1 og med karakterer fra ungdomsskolen, har klart å oppnå full kompetanse i videregående opplæring.

Litteratur

- Andersen, R. (2000). *Fellesskap og sammenhenger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen : skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dalen, M. (2006). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duedahl, P., & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduksjon til dokumentanalyse*. Danmark: Syddansk Universitetsforlag.
- Forskningsetiske komiteer. (2008). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, Design og metode*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Galloway, T. A., Kirkebøen, L. J., & Rønning, M. (2011). *Karakterpraksis i ungdomsskoler*, http://www.ssb.no/emner/04/02/20/rapp_201104/rapp_201104.pdf. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein, tiltak for å redusere frafall i vederegående opplæring*. Oslo: Fafo.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hodgson, J., Wenche, R., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under Kunnskapsløftet, lærerens begrepsforståelse og faktiske praksis*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Holme, I. M., & Solvan, B. K. (1996). *Metode og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Høihilder, E. K. (2009). *Elevvurdering*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Kirke- og utdanningsdepartementet. (1989-90). *St.meld.nr 54, Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kirke- og utdanningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *NOU 1995:18, Ny lovgivning om opplæring "...og forøvring kan man gjøre som man vil"*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kleven, T. A., Finn, H., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (1969). *Lov av 13.juni 1969 om grunnskolen*. Oslo: Lovdata, <http://www.lovdata.no/all/hl-19690613-024.html>.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*, <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til Opplæringslova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *St.meld 22 Motivasjon-Mesting-Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010-2011.html?id=641251>.
- Kunnskapsdepartementet, O. n. (1997-98). *Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19971998/otprp-nr-46-1997-98-.html?id=158981>. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS.
- Lysne, A. (1999). *Karakterer og kompetanse*. Haslum: AVA forlag.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). *Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Oslo: NIFU STEP.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om vurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Prøitz, T. S., & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst*. Oslo: NIFU STEP.
- Prøitz, T. S., & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering-det(u)muliges kunst?* Oslo: NIFU STEP.
- Riksrevisjonen. (2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rundskriv, U. (2009 Lesedato 19.11.2011). *Rett og plikt til opplæring for beboerpasienter i barnevern- og helseinstitusjoner*. <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2009/Udir-10-2009-Rett-og-plikt-til-opplaring-for-beboerepasienter-i-barnevern--og-helseinstitusjoner/>.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Solli, K.-A. (2004). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Sosial- og helsedepartementet. (1977-78). *St.meld 23 Funksjonshemmede i samfunnet*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.

- Stephen, D., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). *Vurderingsprinsipper og praksis, Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Telhaug, A. (1997). *Utdanningsreformene*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Thaagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Undervisningsdepartementet, K. o. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Utdanningsspeilet, tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet, R. I. (2010). *Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3*. Oslo: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>.
- Vygotsky, L. S. (1996). Interaksjonen mellom læring og utvikling. I E. L. Dale, *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages 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

Hans Petter Wille
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 21.12.2011

Vår ref: 28774 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28774	<i>Veien fra sakkyndig vurdering til sluttvurdering med karakter</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hans Petter Wille</i>
Student	<i>Marita Tollefsen</i>

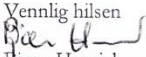
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marita Tollefsen, Smedveien 10, 1794 SPONVIKA

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28774

Prosjektets formål er å gi svar på hvordan vurderingsarbeidet og sluttvurderingen blir ivarettatt for elever med IOP, sett i forhold til nasjonale lover og retningslinjer, gjennom sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, Individuell opplæringsplan (IOP) og vitnemål. Utvalget består av omlag fem elever med vedtak om IOP, samt pedagoger og rådgivere som har erfaring med sluttvurdering for elever med IOP i grunnskolen. Det skal gjennomføres en dokumentanalyse av elevmapper og fokusgruppeintervju. Ombudet legger til grunn at prosjektet som helhet er godkjent av skolens ledelse.

Førstegangskontakt i forbindelse med dokumentanalysen går via skolens ledelse og arkiv. Dokumentanalysen dreier seg om sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, IOP, halvårsrapport og vitnemål for elevene. I dokumentanalysen er fokuset på informasjon om hvordan undervisningsvurdering og sluttvurdering kommer til uttrykk i elevmappene. Ombudet legger til grunn, og forstår det også slik, at alle elevmappene anonymiseres før de leveres ut til student. Men et anonymt datamateriale menes opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale (her elevmappene), verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste/kopplingsnøkkel eller krypteringsformel og kode. Å anonymisere et datamateriale innebærer vanligvis å slette/makulere navnelister, og kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Når et datamateriale er anonymt er det ikke mulig for noen, verken utenforstående eller prosjektleder selv, å knytte enkeltpersoner til opplysningene. Denne delen av prosjektet faller da utenfor meldeplikten.

Førstegangskontakt for pedagoger og rådgivere opprettes av studenten via hennes nettverk. Det skal gjennomføres fokusgruppeintervju med pedagoger og rådgivere hvor det skal samles inn opplysninger om informantens erfaringer med vurderingsarbeid for elever med IOP i ungdomsskolen, samt informantens syn på studentens presentasjon av funn i dokumentanalysen. Gruppeintervjuet vil tas opp på video. Videoopptak og øvrig datamateriale lagres på privat PC. Ombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc og eventuell minnepenn/bærbar enhet til oppbevaring av personidentifiserende data.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Ombudet har mottatt informasjons- og samtykkeskriv og finner dem i hovedsak tilfredstillende utformet. Vi ber imidlertid om at også veileders kontaktopplysninger føres på, samt at det minnes om at informantene ikke kan oppgi informasjon om enkeltelever/vedtak under intervjuene (at deres taushetsplikt gjelder). Vi ber om at revidert informasjonsskriv ettersendes før utvalget kontaktes. Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 (samtykke).

Prosjektslutt er angitt til 31.12.2013. Senest ved prosjektslutt vil video-/lydopptakene være slettet, og datamaterialet anonymisert, jf. informasjonsskriv. Ombudet minner om at et anonymt datamateriale kun består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste/kopplingsnøkkel eller krypteringsformel.

Vedlegg 2

Analyseskjema

Sakkyndigvurdering

- Er det beskrevet hvilke opplæringsmål som er realistiske for eleven?
- Er det beskrevet om eleven skal ha vurdering med eller uten karakter?
- Er det beskrevet hvordan den faglige vurderingen skal følges opp i tiltakskjeden?
- Er det beskrevet om eleven skal ha undervisning som ikke følger kunnskapsmålene i læreplanen?
- Er det beskrevet hvilke læringsmål eleven skal følge?
- Er det beskrevet hvordan eleven skal oppnå læringsmålene?

Enkeltvedtak

- Er enkeltvedtaket i overensstemmelse med sakkyndig vurdering?
- Er det beskrevet om eleven skal ha vurdering med eller uten karakter?
- Er det beskrevet hvordan den faglige vurderingen skal følges opp i tiltakskjeden?
- Er det beskrevet om eleven skal ha undervisning som ikke følger kunnskapsmålene i læreplanen?
- Er det beskrevet hvilke læringsmål eleven skal følge?
- Er det beskrevet hvordan eleven skal oppnå læringsmålene?

IOP

- Er målene i overensstemmelse med sakkyndig vurdering og IOP?
- Er det beskrevet om eleven skal ha vurdering med eller uten karakter?
- Er det beskrevet om eleven skal ha undervisning som ikke følger kunnskapsmålene i læreplanen?
- Er det beskrevet hvilke læringsmål eleven skal følge?
- Er det beskrevet hvordan eleven skal oppnå læringsmålene?
- Er det beskrevet hvordan underveisvurdering skal gjennomføres?
- Er målene i IOP forenlige med mål for fagene i Læreplan for Kunnskapsløfte?

Halvårsvurdering

- Bygger rapporten på målene i IOP?
- Beskriver rapporten den opplæringa som eleven har fått?
- Er opplæringa i henhold til kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet?
- Er det beskrevet om eleven har fått vurdering med eller uten karakter?
- Er det beskrevet hvilke læringsmål eleven har fulgt?
- Er det beskrevet hvordan eleven har oppnådd læringsmålene i IOP?

Vitnemål

- Sier vitnemålet noe om vurderingsgrunnlaget?