

Individuelle opplæringsplaner for
elever med multifunksjonshemning
Hva gjør skolen for å utvikle individuelle
opplæringsplaner (IOP) for elever med
multifunksjonshemning?

Sadia Younus Mirza



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITET I OSLO

Vår 2014

En kvalitativ undersøkelse om individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med multifunksjonshemming.

Sadia Younus Mirza

Vår 2014

Individuelle opplæringsplaner for elever med multifunksjonshemming

Sadia Younus Mirza

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Grafisk Senter i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål

De siste tiårenes generelle spesialpedagogiske utvikling viser et klart endret syn på tenkning rundt elever med multifunksjonshemning. Tidligere ble disse elevene ansett som kontaktløse og ikke opplæringsdyktige (Horgen, 2010). Arbeidet med utvikling av individuelle opplæringsplaner fører likevel med seg utfordringer, grunnet det faktum at elever med multifunksjonshemning fungerer på et tidlig kognitivt nivå. Det kan synes som at Læreplanverket for Kunnskapsløftet med læreplaner med mål for opplæringen skaper et tydelig skille mellom lærere som har et læreplanverk å støtte seg til, og de som ikke har det. Horgen (2011) fremhever at inkluderingsarbeidet rundt denne elevgruppen bærer preg av en treg og segregerende utvikling, som videre kan bidra til utfordringer knyttet til ivaretagelsen av elevgruppens rettigheter. Mitt formål med denne studien var å belyse hva skolen gjør for å utvikle individuelle opplæringsplaner for elever med multifunksjonshemning, det vil si hva lærerne konkret gjør og vektlegger i planlegging, gjennomføring og evaluering av IOP. Jeg ville altså få innsikt i hva som gjøres for å inkludere disse elevene i læreplanarbeidet i skolen.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i oppgavens formål formulerte jeg følgende problemstilling:

Hva gjør skolen for å utvikle individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med multifunksjonshemning?

Problemstillingen ble ytterligere konkretisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hva vektlegger skolen i sin planlegging og utvikling av IOP?
- I hvilken grad er IOP 'ene anvendelige som et arbeidsverktøy i det daglige?
- Hvordan evaluerer skolen IOP 'ene for å måle elevenes progresjon og utviklingsmuligheter?

Disse forskningsspørsmålene var tenkt å bidra til å gi et mer helhetlig bilde av hvordan IOP – arbeidet gjennomføres i praksis, og i hvilken grad IOP 'ene fungerer etter sin hensikt. Jeg brukte dermed hensikten bak IOP som verktøy, altså planlegging, gjennomføring og evaluering som en ramme for å belyse problemstillingen min.

Metode og utvalg

Jeg valgte en kvalitativ tilnærming for å få innsikt i lærernes erfaringer, tanker og meninger omkring IOP – arbeidet i henhold til planlegging, gjennomføring og evaluering. Jeg benyttet meg av semistrukturert intervju med hver enkelt informant. Utvalget mitt bestod av fem lærere til elever med multifunksjonshemming. Intervjuene ble transkribert, tolket og analysert i lys av relevant teori knyttet til elever med multifunksjonshemming, og i forhold til læreplanteori som spesielt fokuserte på Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Resultater og konklusjon

Jeg fant ut at alle lærerne i denne studien var svært kunnskapsrike og trygge i forhold til kartlegging av elevenes individuelle behovene. For å utvikle individuelle opplæringsplaner ble det tatt utgangspunkt i Utdanningsetatens fastlagte mal for IOP, men her meldte det seg en stor utfordring, og det var ”pålegg” om bruk av fag. Dette ble begrunnet med at bruk av tradisjonelle fag var vanskelig å vektlegge i opplæringen av denne elevgruppen, noe som videre preget skissering av mål og innhold i IOP ´ene. Utviklingsområdet språk og kommunikasjon ble sett på som en grunnleggende ferdighet, og dermed vektlagt som et gjennomgående hovedområde i alle IOP ´ene. Gjennom helhetlig kartlegging av den enkelte elevens forutsetninger og behov, samt forankring i Kunnskapsløftet via stadig forenkling av målformuleringer ned til tidlig utviklingsnivå, skisserte samtlige lærere så realistiske mål som mulig. Noen få lærere tok kun utgangspunkt i helhetlig kartlegging av elevenes forutsetninger og behov skissering av mål.

Den største utfordringen for alle lærerne var å forankre IOP ´ene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, da de opplevde at Kunnskapsløftet ikke var skrevet med hensyn til elever med multifunksjonshemming. Siden elever med multifunksjonshemming sjeldent når opp til 1. klassenivå i Kunnskapsløftet, måtte lærerne i denne studien basere seg på kunnskap og innsikt fra spedbarnsforskning og nyere utviklingsteorier som utgangspunkt for skissering av realistiske mål for elevgruppen. Det kan dermed konkluderes med at lærerne ikke så noen sammenheng mellom Kunnskapsløftet og opplæringen av denne elevgruppen, og opplevde kravet om forankring av IOP i Kunnskapsløftet som et dilemma fremfor støtte.

Forord

Først og fremst vil jeg takke mine fem informanter, som stilte opp og gjorde denne oppgaven mulig å gjennomføre. Takk for tilliten dere har vist meg, og at dere har latt meg få innsikt i deres erfaringer, meninger og tanker omkring temaet for denne oppgaven. Uten deres velvillighet og engasjement ville ikke denne oppgaven blitt til.

Tusen takk til min fantastiske veileder Hanne Marie Høybråten Sigstad, for ditt engasjement, åpenhet, gode råd og oppløftende veiledningssamtaler underveis.

Takk til rektorene som stod for mitt utvalg ved skolene, tusen takk for deres bidrag og at dere åpnet dørene for meg.

Takk til min kjære samboer og kjæreste, som gitt meg uvurderlig støtte gjennom hele masteroppgaveprosessen. Og til slutt vil jeg takke Gunn Rita Øvergård for gode råd og støtte.

Oslo mai 2014

Sadia Younus Mirza

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og valg av tema	1
1.2 Aktualitet og formål	3
1.3 Presentasjon av problemstilling.....	4
1.4 Begrepsavklaring.....	5
1.4.1 Multifunksjonshemning.....	5
1.5 Oppgavens oppbygning.....	6
2. Teoretisk grunnlag	7
2.1 Inkludering og tilpasset opplæring.....	8
2.2 Læreplan.....	11
2.2.1 Læreplanarbeid	11
2.2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet	14
2.2.3 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	15
2.2.4 Individuell Opplæringsplan (IOP)	16
2.3 Multifunksjonshemning ledsaget av utviklingshemning.....	17
2.3.1 Somatikk.....	18
2.3.2 Beskrivelse av elever med multifunksjonshemning.....	19
2.3.3 Språkutvikling hos barn med utviklingshemning.....	21
2.3.4 Kommunikasjon.....	22
2.3.5 Samspill	23
2.3.6 Voksenrollen i samspill	24
2.4 Tilrettelegging av opplæring.....	27
2.5 IOP for elever med multifunksjonshemning.....	28
2.4.6 Oppsummering av teorikapitlet	31
3. Forskningsmetodisk tilnærming	33
3.1 Valg av forskningsmetode	33
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv	34
3.3 Planlegging av undersøkelsen	36
3.3.1 Utvalg	37
3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguiden	38
3.3.3 Prøveintervju	39
3.3.4 Gjennomføring av intervjuene	39
3.4 Bearbeiding og analyse.....	40
3.4.1 Transkribering.....	40
3.4.2 Metode for analyse	40
3.5 Etske hensyn	42
3.6 Reliabilitet, validitet og generalisering	43
3.5.1 Reliabilitet.....	43
3.5.2 Validitet.....	44
4. Presentasjon og drøfting av resultater	47
4.1 Utarbeidelse av IOP	48
4.1.1 Oppbygning	48
4.1.2 Vektlagte utviklingsområde	51
4.1.3 Skissering av IOP – mål	53
4.2 IOP i relasjon til Kunnskapsløftet.....	57

4.2.1 Kunnskapsløftet som hjelp til utforming av IOP	57
4.2.2 Kunnskapsløftet som støtte for valg av fag.....	61
4.3 Anvendelse av IOP i praksis.....	63
4.3.1 IOP som hverdagsverktøy	63
4.3.2 IOP som verktøy for å jobbe mot mål.....	65
4.3.3 IOP som verktøy for samarbeid med foreldre og andre instanser	66
4.4 IOP som verktøy for måling av progresjon og utviklingsmuligheter.....	67
4.4.1 IOP som evalueringsverktøy	67
4.4.2 Metodiske begrensninger	73
5. Avslutning.....	75
5.1 Sammenfattende konklusjoner	75
5.2 Endelig konklusjon	79
5.3 Forskningsmessige implikasjoner.....	80
Litteraturliste	81
Vedlegg 1	85
Vedlegg 2	88
Vedlegg 3	90

1. Innledning

I dette kapitlet følger først en presentasjon av oppgavens bakgrunn og tema, videre redegjøres det for aktualitet og formål, deretter problemstilling og dens innhold. Så følger en begrepsavklaring av begrepet multifunksjonshemming, og helt til slutt beskrives oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Dette er en empirisk undersøkelse, som har som siktemål å få innsikt i hva skolen gjør for å utvikle individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med multifunksjonshemming i relasjon til Læreplanverket for Kunnskapsløftet; altså hva som konkret gjøres og vektlegges når de individuelle opplæringsplanene utvikles for denne elevgruppen. Utgangspunktet for valg av tema for denne masteroppgaven bunner primært i egen praksiserfaring, som satte i gang en undringsprosess rundt hvordan individuelle opplæringsplaner for elever med multifunksjonshemming blir utviklet i skolen.

I løpet av praksisperioden hadde jeg hyppige diskusjoner med min veileder omkring planlegging og tilrettelegging av læring for elever med multifunksjonshemming. Lærerne ved denne skolen hadde selv gått mange runder for å utvikle funksjonelle IOP 'er. Grunnet utfordringer knyttet til skissering av konkrete mål under hvert enkelt fagområde basert på elevgruppens behov og forutsetninger. Dette medførte at mange av elevene hadde IOP 'er som ikke var ferdig utfylte. Særsilt grunnet det faktum at det var begrenset i hvilken grad de kunne støtte seg til Kunnskapsløftet for skissering av opplæringsmål. Opplæringsmålene var gjerne formulert ved hjelp av omfattende beskrivelser, og opplevdes lite målbare i forhold til evaluering. Slik ble IOP – arbeidet mer oppfattet som et formelt krav om å formulere og evaluere mål, som ikke var målbare i praksis.

Denne skolen erfarte imidlertid at IOP – arbeidet ble lettere ved bruk av ”Routes for Learning”, et alternativt kartleggings- og vurderingsverktøy, utviklet med utgangspunkt i Læreplanverket i England (Utdanningsetaten, 2006). Dette verktøyet ble utviklet for å gi støtte i kartleggingsarbeidet med henblikk på utvikling og muligheter for læring hos elever med multifunksjonshemming (ibid.). Hovedtanken bak ”Routes for Learning” er at tilpasset opplæring for elever med multifunksjonshemming forutsetter et mer helhetlig syn på eleven

og hvordan vedkommende lærer. En slik vurdering må ta hensyn til de foretrukne lærekanaler og måter å behandle informasjon på (f.eks. gjennom visuelle, auditive og taktile kanaler), foretrukne kommunikasjonsmåter; måter å integrere nye erfaringer med tidligere læring, evne til å etablere og huske rutiner osv. Dette verktøyet ga pedagogene en etterlengtet støtte i deres arbeid med IOP` er. ”Routes for Learning” ga først og fremst hjelp til kartlegging av elevenes ferdigheter ved bruk av en sjekklister med hensyn til kommunikasjon, språk og leseferdighet, sosial – emosjonell utvikling, fysisk utvikling, musikk og IKT data. I neste omgang utgjorde denne kartleggingen et grunnlag for å finne ut hvor eleven plasserte seg i forhold til tidlig kognitiv utvikling, kommunikasjon og sosial interaksjon. Basert på dette, ble det formulert opplæringsmål og egnede aktiviteter. Slik kunne de knytte målene opp mot den generelle delen av Kunnskapsløftet, og på denne måten utvikle funksjonelle IOP` er. Dette ble en støtte i IOP arbeidet, da det bidro til å synliggjøre elevenes svakheter og styrker , samt progresjon og utviklingsmuligheter.

Denne praksiserfaringen vekket en interesse hos meg. Jeg hadde imidlertid ingen erfaring med elever med multifunksjonshemming. Virkeligheten jeg møtte var svært annerledes og ny, bare klasserommet skilte seg fra ”tradisjonelle” klasserom, som besto av et fellesrom med alt fra skinner i taket, takheis, madrasser, matter, hengekøyer, påler, stå – stativ, korsetter og fargesterke og lysreflekterende materialer. Elevenes skoledag besto av felles musikkksamling, etterfulgt av enetimer, fysiotimer, fys mus, stå stativ timer, og dagen ble avsluttet med sondemating, stell, pleie og pauseavvikling. Mye av den individuelt tilpassede en – til – en undervisningen var basert på læringsaktiviteter med fokus på sansestimulering (stimulering av syn, hørsel, smak og lukt, taktil og vestibulærsans samt av muskel og ledd). Selve samhandlingen mellom de voksne og elevene var basert på nær kroppslig og lydlig dialog, som videre bidro til å ruste de voksne til å tolke og forstå elevene, så langt det lot seg gjøre. Ifølge Horgen (2010) fungerer taktil stimuli i seg selv som en støtte til å utvikle tillit, kontakt og kommunikasjon med mennesker som har vanskelig for å forstå forholdet til egen kropp og omverdenen pga. sine omfattende funksjonshemninger. Med utgangspunkt i Horgens forståelsesramme for taktil stimuli som støtte for kommunikasjon (2010) ble kjente og etablerte taktile og auditive aktivitetene videreutviklet, hensiktsmessig for å etablere nærhet og kontakt med elevene. På grunn av varierende dagsform, som ofte skyldtes somatiske plager, epileptiske anfall og varierende dagsrytme, ble det enkelte dager imidlertid mest fokusert på smertelindring, omsorg og pleie.

Dette møtet ga meg innsikt i en ny ukjent verden, men etter hvert som jeg ble kjent med elevene og deres kroppslige kommunikasjon, fikk jeg en utvidet forståelse for hvordan kroppen og sansene kan gi utgangspunkt for kommunikasjon og samhandling. Samtidig så jeg at elevene var like ulike som mennesker flest, med sine individuelle kroppslige væremåter, lyder, blick, mimikk osv. Jeg gikk altså fra å betrakte elevgruppen ene og alene basert på et grunnleggende medisinsk perspektiv, i form av fellestrekk som store og omfattende somatiske og kognitive funksjonsnedsettelse, til å se at det eneste fellestrekket som er å spore er omfattende funksjonshemninger, og at de fleste ikke utvikler tale i tradisjonell forstand. Slik utviklet jeg en relativt ny og dyp interesse for elever med multifunksjonshemning, og planlegging og tilrettelegging av læring gjennom IOP - arbeid.

Elever med multifunksjonshemning har rett til spesialundervisning etter Opplæringslovens § 5-1, og elever som får spesialundervisning skal få utarbeidet en individuell opplæringsplan (IOP) etter § 5-5 i Opplæringsloven, som også regulerer IOP 'en og dens innhold (Opplæringsloven, 1998). En individuell opplæringsplan skal være et arbeidsverktøy som skal bidra til planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen (Nilsen, 2012). I forhold til IOP –arbeid, spiller også Læreplanverket for Kunnskapsløftet en viktig rolle, da det utgjør et sentralt styringsdokument for grunnskole - og videregående opplæring, som består av generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag samt fag og timefordeling (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kunnskapsløftet er dermed arbeidsgrunnlaget for lærernes virksomhet, og IOP 'en skal så langt det lar seg gjøre ta utgangspunkt i Kunnskapsløftet for opplæringsmål, og beskrive undervisningen i fag hvor opplæringen avviker fra de ordinære målene i Kunnskapsløftet (Nilsen, 2012).

1.2 Aktualitet og formål

Formålet med denne undersøkelsen var å få innsikt i hvordan lærere til elever med multifunksjonshemning planlegger og utvikler individuelle opplæringsplaner med forankring i Kunnskapsløftet, altså konkret hva de vektlegger og gjør for å utvikle individuelle opplæringsplaner for disse elevene. Arbeidet med utvikling av individuelle opplæringsplaner fører med seg utfordringer, grunnet det faktum at elever med multifunksjonshemning fungerer på et tidlig kognitivt nivå (Horgen, 2006). Det kan synes som om Læreplanverket for Kunnskapsløftet med læreplaner med mål for opplæringen skaper et tydelig skille mellom lærere som har et læreplanverk å støtte seg til, og de som ikke har det. Horgen (2011)

fremhever at inkluderingsarbeidet rundt denne elevgruppen dermed bærer preg av en treg og segregerende utvikling, som videre kan bidra til utfordringer knyttet til ivaretagelsen av elevgruppens rettigheter. Det trengs dermed en sterk kompetanseoppbygning på området ifølge Horgen (2011). I lys av dette kan det være nærliggende å anta at utforming av IOP 'er, som på en kort og konsis måte skisserer mål med utgangspunkt i Kunnskapsløftets læreplaner for fag og grunnleggende ferdigheter, kan være utfordrende. Da verken læreplanene for fag eller de grunnleggende ferdighetene er anvendbare i forhold til opplæring av denne elevgruppen. Kunnskapsløftet som styringsdokument beskriver først og fremst opplæringens innhold med henblikk på "normalt" fungerende barn fra seksårsalderen og oppover (Horgen, 2010). Dette kan medføre at lærere til elever med multifunksjonshemming finner begrenset støtte i Kunnskapsløftet i forhold til skissering av opplæringsmål basert på elevgruppens funksjonsnivå og behov. I lys av dette anser jeg dette som et aktuelt tema, som jeg vil forsøke å få dypere innsikt i, og hensiktsmessig for å få tak muligheter og begrensninger knyttet til IOP – arbeidet i praksis, samt hva som må vektlegges for at denne elevgruppen skal få gode læringsbetingelser.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Ved å intervju spesialpedagoger og lærere som jobber med denne elevgruppen til daglig, ville jeg i denne studien søke å få innsikt i hva som gjøres i praksis for å inkludere disse elevene i læreplanarbeidet i skolen.

Problemstillingen for min undersøkelse har derfor vært som følgende:

Hva gjør skolen for å utvikle individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med multifunksjonshemming?

Problemstillingen ble konkretisert ytterligere gjennom følgende **forskningsspørsmål**:

- Hva vektlegger skolen i sin planlegging og utvikling av IOP?
- I hvilken grad er IOP 'ene anvendelige som et arbeidsverktøy i det daglige?
- Hvordan evaluerer skolen IOP 'ene for å måle elevenes progresjon og utviklingsmuligheter?

Disse forskningsspørsmålene var tenkt å bidra til å gi et mer helhetlig bilde av hvordan IOP – arbeidet gjennomføres i praksis, og i hvilken grad IOP 'ene fungerer etter sin hensikt. Altså i hvilken grad det fungerer som et verktøy for planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning for elever med multifunksjonshemming.

1.4 Begrepsavklaring

Problemstillingen for denne undersøkelsen retter seg mot en bestemt målgruppe; elever med multifunksjonshemming. Derfor vil jeg avklare hva jeg legger i begrepet multifunksjonshemming, for å skape en tydelig forståelsesramme.

1.4.1 Multifunksjonshemming

Multifunksjonshemming kan beskrives som en tilstand som fremtrer når store og sammensatte lærevansker oppstår som en konsekvens av flere og omfattende funksjonshemninger (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Multifunksjonshemming er imidlertid ikke en diagnose i seg selv, snarere en samlebetegnelse for mennesker med store og sammensatte vansker. Når det gjelder mennesker med multifunksjonshemming skilles det vanligvis mellom to grupper; mennesker med omfattende fysiske funksjonshemninger, men som kognitivt sett fungerer på samme nivå som andre på sin alder, og mennesker som både har omfattende og sammensatte fysiske og kognitive funksjonshemninger (Melgård, 2000). Dette er dog et skille som ikke er enkelt å trekke. Mennesker med multifunksjonshemming utgjør ikke en ensartet gruppe, men er snarere en gruppe med store variasjoner innad, variasjoner som kan bestå i blant annet at muskeltonus, epilepsi og helsemessige vansker spiller ulikt inn på den enkeltes funksjonsnivå, våkenhetstilstand og sansebevissthet. Motorisk kan spennet bevege seg fra de som klarer å stå og gå, til andre som er fullstendig avhengige av hjelpemidler, grunnet manglende kroppskontroll. Andre variasjoner kan spores i forhold til språk og kommunikasjon, da enkelte kan benytte seg av blick og bevegelser for å gjøre seg forstått. Mens andre der igjen har store vansker med å gjøre seg forstått. Et fellestrekk som i midlertidig kan markeres er at alle med multifunksjonshemming vil være avhengige av hjelp og støtte til alle dagliglivets aktiviteter til alle døgnets tider (Horgen, 2006). Denne oppgaven er avgrenset til elever med både store og sammensatte fysiske funksjonsnedsettelse og kognitiv svikt. Altså retter jeg søkelys mot elever med multifunksjonshemming, der funksjonshemmingen er affisert av utviklingshemning.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler, inkludert dette første introduksjonskapitlet. Kapittel 2 vil ta for seg teorigrunnlaget som denne oppgaven hviler på; teorien her vil ta utgangspunkt i en forståelse av at opplæring for elever med multifunksjonshemming preges av deres store og svært sammensatte funksjonsnedsettelse. Med denne forståelsesrammen som grunnlag vil planlegging og tilrettelegging av læring basere seg på elevgruppens funksjons og støttebehov innenfor områder som; språkutvikling, kommunikasjon, samspill, lærerens rolle og betydningen av miljø og omgivelser som grunnlag for deltagelse, utfoldelse og inkludering. I lys av dette vil det fokuseres på de muligheter og begrensninger som en kan møte på i forhold til utforming av individuelle opplæringsplaner relatert til Kunnskapsløftet. Dette vil videre ses i sammenheng med gjeldende retningslinjer og rettigheter for bruk av spesialundervisning, samt hensikten med individuelle opplæringsplaner. Læreplanteori vil også anvendes for å klargjøre hvilke føringer Læreplanverket for Kunnskapsløftet gir i forhold til utforming av IOP. Kapittel 3 vil redegjøre for hvilken metodisk tilnærming som er valgt og begrunnelse for dette. Her beskrives forskningsprosessen og hvilke vitenskapelige perspektiv som ligger til grunn for prosessen. Kapitlet vil også omfatte en redegjørelse av valg av analysemetode, validitet og reliabilitet og til slutt noen refleksjoner og overveielser knyttet til etiske dilemmaer. Kapittel 4 tar for seg presentasjon av analyse og drøfting av resultatene. Kapittel 5 gir til slutt en oppsummering av undersøkelsen og antyder noen mulige implikasjoner for arbeid med denne målgruppen.

2. Teoretisk grunnlag

Jeg velger å starte denne delen av oppgaven med å vise til inkluderingsprinsippet, for å markere alle elevers rett til en inkluderende opplæring i den norske skolen, basert på en avklaring av hvilke føringer inkluderingsprinsippet legger for opplæringen som gis til den enkelte elev. Hensiktsmessig for å klargjøre hvordan elever med multifunksjonshemming best kan inkluderes, basert på deres forutsetninger og behov, sett i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring og gjeldende rettigheter.

Læreplanarbeid vil være avgjørende i arbeidet med å legge til rette for at elever med multifunksjonshemming skal få et inkluderende og tilpasset opplæringstilbud. Da et inkluderende opplæringstilbud, forutsetter at læringen starter der eleven befinner seg i sin utvikling, relateres til Læreplanverket og foregår i et tempo som tar hensyn til elevens forutsetninger (Skogen, 2004). Læreplanarbeid blir viktig i den forstand at bearbeidelse av læreplaner utgjør selve utgangspunktet for planlegging, gjennomføring og evaluering med støtte i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. I henhold til undersøkelsens formål, vil det være mest relevant å se på hvordan Læreplanverket for Kunnskapsløftet kan tenkes å anvendes i utformingen av individuelle opplæringsplaner for elever med multifunksjonshemming. Da Kunnskapsløftet utgjør arbeidsgrunnlaget for lærernes virksomhet, og IOP 'en skal så langt det lar seg gjøre ta utgangspunkt i Kunnskapsløftet for opplæringsmål, og beskrive undervisningen i fag der opplæringen avviker fra de ordinære målene i Kunnskapsløftet (Nilsen, 2012). Arbeidet med utforming av individuelle opplæringsplaner for elever med multifunksjonshemming, vil dermed beskrives med utgangspunkt i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette dualistiske forholdet er avgjørende for å beskrive hva som må vektlegges, for å gi elever med multifunksjonshemming tilpasset opplæring gjennom retten til spesialundervisning etter § 5-1 i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Med retten til spesialundervisning følger også retten til å få utarbeidet en individuell opplæringsplan etter § 5-5 i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Det vil derfor klargjøres hva en individuell opplæringsplan er i henhold til gjeldende retningslinjer og krav, samt hva som er hensikten med IOP 'er.

Videre vil særtrekk ved elever med multifunksjonshemming utdypes, for å skape et videre forståelsesgrunnlag for målgruppen det er snakk om. Nærmere sagt hvilke tilretteleggings – og støttebehov som gjør seg gjeldende i undervisning for elever med multifunksjonshemming, som fungerer på et tidlig kognitivt nivå. Typiske trekk ved språkutvikling hos elever med

utviklingshemning og multifunksjonshemning vil beskrives, gjennom en klargjøring av typiske kommunikasjons- og samspillsformer. For å beskrive voksenrollen eller lærerens rolle i møte med elever med multifunksjonshemning, vil det her tas utgangspunkt i Turid Horgens tre dialogformer (2006, 2010) for måter å være sammen med elever med multifunksjonshemning på. Denne modellen er utviklet med utgangspunkt i spedbarnsforskeren Daniel Sterns lagdelte modell (2003), som beskriver spedbarnets utvikling og typiske væremåter den voksne gjør bruk av i det tidlige samspillet. Den lagdelte modellen fokuserer på menneskelig interaksjon og den sosiale og emosjonelle utviklingen, hvor det vokser frem måter for det han betrakter som ”måter å være sammen med andre på” (Horgen, 2010). Samlet sett utgjør dette en viktig kunnskapsbase for hva som er viktig å sette inn av tilrettelegging og støtte i opplæringstilbudet, for å kunne fremme læring og utvikling basert på elevenes behov og forutsetninger. Dette vil utgjøre grunnlaget for å si noe om hvorfor individuelle opplæringsplaner er viktige for opplæring av elever med multifunksjonshemning. Kapittelet vil avslutningsvis gi en oppsummering av teorigrunnlaget.

2.1 Inkludering og tilpasset opplæring

De siste tiårenes generelle spesialpedagogiske utvikling, viser et klart endret syn på tenkning rundt elever med multifunksjonshemning. Tidligere ble disse elevene ansett som kontaktløse og ikke opplæringsdyktige, men i dag inkluderes de i den norske skolen på lik linje med alle andre (Horgen, 2010). I dag er det lærerens innstilling og evne til å etablere kontakt som avgjør læringsutviklingen skjer, slik at et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud avhenger av kvaliteten på den nære kontakten og støtten den voksne evner å oppnå i møte med elever med multifunksjonshemning. Lorentzen (2001) fremmer at en slik sosialkonstruktivistisk tilnærming, hvor læring skjer i barnet gjennom sosial samhandling med andre mennesker, bør være grunnlaget for å fremme læring hos alle barn. Med dette som bakgrunn følger en avklaring av inkluderingsbegrepets opphav og betydning for opplæring i skolen. Begrepet inkludering kommer av latin, og betyr å innbefatte (Håstein & Werner, 2003). Inkluderingsbegrepet kom inn i norsk skolepolitikk i forarbeidet av Reform 97 (Strømstad, 2004), inspirert av UNESCOs Salamancadeklarasjon fra 1994 om inkludering i opplæringen. Hensikten med Salamancadeklarasjonen var å rette fokus mot opplæring av personer med spesielle behov, ved å markere utdanningsinstitusjonenes ansvar for å ta hensyn til den store variasjonen i barnas egenskaper, forutsetninger og behov. Denne deklarasjonen nedtegnet dermed prinsipper om tilrettelegging av en inkluderende opplæring for alle i

ordinære skoler, uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn, og uavhengig av sosial, kulturell og etnisk bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2009). Læreplanverket for den 10 – årige grunnskolen (L97) slo dermed fast at alle skal ha tilrettelagt opplæring etter evne og forutsetninger, i et inkluderende og likeverdig miljø (Regjeringen.no). Inkludering er dermed ikke en statisk tilstand, men snarere en dynamisk prosess hvor en må jobbe kontinuerlig mot målet om at alle skal kunne delta i fellesskapet på en likeverdig måte (Befring, 2012).

For å forstå inkludering på et helhetlig nivå er det nødvendig å skille mellom integrering og inkludering. For mens integrering handler om det å ha rett til å være en del av et fellesskap, handler inkludering om endring i skolen, der skolen må tilpasse seg alle elever (Strømstad, 2004). Integreringsbegrepet ble implementert for å avskaffe ekskludering og segregering av svakerestilte og mindre funksjonsdyktige mennesker i samfunnet. Tanken om at de segregerte tilbudene var uegnede og lite verdige i forhold til likeverd og likestilling begynte for alvor å ta form på 1960 – tallet. I den forbindelse ble det i 1975 vedtatt en tilleggslov om grunnskolen, for å fremme tanken om likeverd og likhet. ”Heretter skulle alle barn, uansett funksjonsstyrke eller funksjonshemning, få opplæringsrettighetene ivaretatt gjennom en felles lov om skoleforvaltning” (Befring, 2012, s. 41). Integreringspolitikken har imidlertid fått kritikk for å assimilere elever inn i den ordinære skolen, uten at det medførte endringer i skolens virksomhet og tilpasning. Vektleggingen av at alle elever skal ha opplæring i fellesskap med andre som de har utbytte av, krever et større fokus på hvordan fellesskapet tar ansvar for og legger til rette for at det er rom for alle i skolen.

Inkludering i den norske skolen handler med andre ord om å møte den enkelte elev basert på hans eller hennes forutsetninger og behov, og legge til rette for opplæring både sosialt, faglig og kulturelt, tilpasset den enkelte på både individ og gruppenivå (Befring, 2012). Denne inkluderingstankegangen gjør seg også gjeldende for elever med multifunksjonshemning, da disse elevene har et særskilt behov for opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger. Her kan Befrings syn på inkludering (2012) ses som et godt utgangspunkt for at opplæringen i den norske skolen skal tilpasses alle elever. Da han fremhever at det sentrale ved inkludering er enkeltmenneskers opplevelse av å være anerkjent som en likeverdig deltaker. Inkluderingsprinsippet innebærer altså ikke at alle skal være like, derimot handler det om rett til og aksept knyttet til forskjellighet. Dette åpner opp for at inkludering for elever med multifunksjonshemning, kan innebære at de skal få en totalt differensiert opplæring.

Inkludering av elever med multifunksjonshemming handler om at de får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud, basert på deres forutsetninger og behov, et opplæringstilbud som ofte vil innebære tilknytning til en liten spesialbase med flere voksne enn barn. Da de grunnet flere og omfattende funksjonsnedsettelse og tidlig kognitivt nivå er prisgitt nære voksne, som kan være et mellomledd eleven og læring og utvikling.

Inkludering handler dermed om hvordan man basert på aksepten for forskjellighet, kan tilby tilpasset opplæring til alle elever i den norske skolen, både på gruppe- og individnivå, uavhengig av utviklingshemning, hudfarge, sosial status, bakgrunn og så videre (Haug, 2008). Kunnskapsløftet bygger på inkluderingsprinsippet og prinsippet om tilpasset opplæring, som begge utgjør et utgangspunkt for å fremme læring fra tidlig av, uansett funksjonsnivå. Samtidig utgjør disse prinsippene også hovedutfordringen i Kunnskapsløftet (Dale & Wærness, 2007). I Opplæringslovens § 1-3 heter det at ”opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, lærling og lære kandidaten” (Opplæringsloven, 1998). Dette fordrer at skolen og lærerne har god kompetanse i å utforme tilpassede læringsmål for opplæringen (Dale & Wærness, 2007).

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som fremmer at alle elever har et utviklingspotensial som må tas på alvor. Innebygd i begrepet tilpasset opplæring ligger kravet om at læringen skal starte der eleven befinner seg i sin læring og utvikling, relateres til læreplanverket (som også er forstått av eleven), og foregår på en måte og tempo som bestemmes av elevens forutsetninger (Skogen, 2004). Det er nettopp her lærere til elever med multifunksjonshemming kan møte på utfordringer, da læringen til denne elevgruppen ofte vil basere seg på et tidlig kognitivt nivå, mens læreplanene i Kunnskapsløftet i praksis starter på 1. trinn. Tilpasset opplæring fordrer derfor at det gjennomføres grundig læreplananalyse, og en videreutvikling av kompetansemålene som er beskrevet i Kunnskapsløftet. Altså kan en se det slik at en tilpasset opplæring i samsvar med intensjonene i Kunnskapsløftet, fordrer på den ene siden at læreren stiller krav og forventninger som peker i retning av målene med opplæringen. På den andre siden må disse kravene og forventningene være både realistiske og utfordrende (Dale & Wærness, 2007). Tilpasset opplæring blir i Kunnskapsløftets generell del beskrevet som at ”skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den enkelte eleven og den sammensatte klassen” (Kunnskapsdepartementet, 2006). Altså er både inkluderingsprinsippet og prinsippet om

tilpasset opplæring viktig, for at den enkelte lærer skal evne å møte eleven der han eller hun er i forhold til alderstrinn og utviklingsnivå. Samtidig som at læreren må klare å tilpasse opplæringstilbudet til Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

2.2 Læreplan

2.2.1 Læreplanarbeid

Oppgaven med å legge til rette for læring for elever i den norske skolen er en komplisert og sammensatt oppgave. Sentralt utformede læreplaner et viktig utgangspunkt for lærerens opplæringsvirksomhet i Norge (Engelsen, 2006). Elever med spesielle behov har rett til spesialundervisning, men både planlegging og tilrettelegging av opplæring er styrt av de samme prinsippene og retningslinjene som gjelder for alle andre elever (Nilsen, 2012). Dermed er det viktig at læreren i tillegg til spesialpedagogisk kunnskap, har kjennskap til læreplanteori, for å planlegge og vurdere undervisningen (Holmberg & Lyster, 2000). Dette markerer viktigheten av bearbeidelse av læreplaner, som utgangspunkt for planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæring med støtte i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Videre kan læreplanteori være til hjelp for lærere i arbeidet med å tolke og analysere læreplaner, som igjen gir grunnlag for tilrettelegging av god opplæring (Bjørnsrud, 2005). Læreplanteori regnes i Norge som et delområde under didaktikken eller undervisningslæren. Didaktikken klargjør opplæringens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, og gir perspektiv på lærernes virksomhet. Opplæringens *hva* gir svar på forhold som har med mål og innhold å gjøre, *hvordan* klargjør undervisningsformer og arbeidsmåter eller metodeproblematikken, mens *hvorfor* dreier seg om begrunnelse av valg og beslutninger, med hensyn til mål, innhold og metoder (Engelsen, 2007).

Betydningen av kjennskap til læreplanteori klargjøres ytterligere gjennom bakgrunnen for Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dette kan spores helt tilbake til OECDs undersøkelse om skoleferdigheter, PISA¹ 2000 som viste at norsk skole var middelmådig i lesing, matematikk og naturfag. Kunngjøringen av de svake resultatene ble grunnlaget for skolereformen ”Kunnskapsløftet”, som to og et halvt år senere ble vedtatt og støttet av et samlet storting (Hølleland, 2007). I innledningen til reformens grunnlagsdokument, St.meld.nr.30 (2003 - 2004) *Kultur for læring*, markeres det at ”(...) norsk og internasjonal forskning tyder på at den norske skolen har svakheter. Forskning dokumenterer ferdighetssvikt i sentrale fag. Evalueringen av L97 viser at vi ikke har lyktes i å realisere

idealet om en tilpasset opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter.” (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 1). De styrende begrunnelsene for reformen baserte seg altså på svak og ujevn kunnskapsutvikling i samfunnet generelt, men de svake resultatene som internasjonal og nasjonal forskning avdekket virket i praksis å være mest styrende.

Løsningene i Kunnskapsløftet kan adresseres til nyliberalistisk skoletenkning, da Kunnskapsløftet stiller nasjonale krav og målsettinger for skolen, selv om skolen får lokal frihet til å velge arbeidsmåter og organisering selv. Resultatene på sin side blir kontrollert gjennom nasjonale prøver og ulike brukerundersøkelser (Hølleland, 2007). Dette tydeliggjør den lokale skolens og lærerens utvidede ansvar for å tolke læreplaner, og tilpasse målene på en mest mulig adekvat måte. Læreplanverket for Kunnskapsløftet fordrer altså at lærere har kjennskap til læreplanteori, for å kunne planlegge og velge egnede gjennomførings – instrumenter for å fremme tilpasset opplæring. Det var nettopp kompetanse knyttet til læreplananalyse, som ble trukket frem, som et av de største forbedringsområdene i evalueringen av L97. Slik form for kompetanse kommer ikke av seg selv, men kan tilegnes gjennom kunnskap om læreplananalyse og læreplanarbeid (Bjørnsrud, 2005).

Læreplanarbeid kan forgå på forskjellige måter og nivåer, men kan for ordens skyld også beskrives som en todelt prosess. Den første delprosessen tar for seg læreplananalyse, og utgjør en stor del av lærernes læreplanarbeid. Planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen skal gjøres innenfor rammen av læreplanens bestemmelser, råd og retningslinjer. Dette fordrer at læreren er i stand til å analysere læreplaner. Planene lærerne lager for eget arbeid, for å tilpasse læreplanene til elevenes forutsetninger og rammefaktorene ved skolen, må bygge på analyse av den sentralt gitte læreplanens råd og retningslinjer. Den andre delprosessen dreier seg om videreutvikling av læreplaner, siden læreplaner er sjeldent utformet slik at de skal følges regelrett. Læreplaner må derfor leses og tolkes, og basert på dette må lærerne være i stand til å se det pedagogiske handlerommet læreplanene gir dem (Engelsen, 2006).

Målgruppen i undersøkelsen vil etter Opplæringslovens § 5-1 ha rett til spesialundervisning, og elever som får spesialundervisning skal i samsvar med Opplæringslovens § 5-5 også ha en individuell opplæringsplan (Opplæringsloven, 1998). Denne undersøkelsen fokuserer dermed

også på hvordan lærerne forholder seg til Kunnskapsløftet i læreplanarbeidet, og hva de konkret vektlegger og gjør, for å relatere de individuelle opplæringsplanene til Kunnskapsløftet. Læreplanarbeidet i Norge er styrt fra sentralt hold, og de planene lærerne utvikler selv må ta utgangspunkt i læreplananalyse av sentrale læreplaner (Engelsen, 2006). Men arbeidet med læreplaner bør også føre til at læreren etter hvert blir i stand til på se læreplanen i en kontekst, altså se den gjennom forskjellige perspektiv, for å kunne danne seg et bilde av hvor ulikt den kan tolkes og anvendes (ibid.) Med utgangspunkt i dette vil det vises til fem ulike læreplannivåer, utviklet av Goodlad mfl. (1979);

Ideenes læreplan: som tar for seg de mange ideene som blir satt på dagsorden i blant annet debatt om skole, utdanning, undervisning og fag. Ideene baserer seg på filosofiske eller ideologiske idestrømninger, og noen av disse ideene får betydning for innholdet og utformingen av læreplanen.

Den formelle læreplanen er selve læreplandokumentet, som utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet. LK06 er en slik formell plan.

Den oppfattede læreplanen dreier seg om lærere (og andre) som leser læreplandokumentet, og tolker råd og retningslinjer i planen. Denne tolkningen utgjør utgangspunkt for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.

Den operasjonaliserte læreplanen tar for seg den opplæringen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens rammer – slik de blir oppfattet av læreren.

Den erfarte læreplanen tar først og fremst for seg elevenes erfaringer og opplevelser av opplæringen, i form av deres læring og sosialisering. Men her kan også foreldrenes eller andre samfunnsmedlemmers opplevelse av opplæringen settes i fokus (Engelsen, 2006).

Med disse fem læreplannivåene som bakgrunn, kan man danne seg et bilde av de ulike dimensjonene som inngår i utvikling av planverk og læreplanarbeidet skolen og læreren må forholde seg til. I henhold til problemstillingen for denne undersøkelsen vil nivå 2. "Den formelle læreplanen" anvendes som teoretisk grunnlag og for å si noe om hvilke føringer den formelle læreplanen legger for planarbeidet til lærerne i undersøkelsen. Nivå 3. "Den oppfattede læreplanen" vil vise seg i lærernes uttalelser knyttet til forståelse og tolkning av Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Mens nivå 4. "Den operasjonaliserte læreplanen" vil fremkomme gjennom hva lærernes konkret gjør og vektlegger i sin praksis for å forankre individuelle opplæringsplaner i Kunnskapsløftet.

2.2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet utgjør et sentralt styringsdokument, som beskriver opplæringens innhold i grunnskolen og videregående skole. Planverket er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kunnskapsløftet består av fire deler og omfatter den generelle delen av læreplanen, som utdyper formålsparagrafen i Opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen. Læreplanene for fag beskriver formål, hovedområder og grunnleggende ferdigheter integrert i kompetansemålene. Prinsipper for opplæringen gjelder for alle fag og trinn i skolen og inkluderer ”Læringsplakaten”, noe som videre må ses i sammenheng med lover og forskrifter. Mens fag og timefordelingen beskriver en overordnet ramme for hvor mange opplæringstimer de enkelte fagene skal ha i grunnskolen og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det som gjennomsyrrer Kunnskapsløftet er intensjonen om bedre ivaretagelse av prinsippet om tilpasset opplæring, og styrking av elevenes grunnleggende ferdigheter (Tangen, 2012). De grunnleggende ferdighetene er definert som å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig og bruke digitale verktøy. Læreplanene inneholder korte beskrivelser for hva hver av de fem grunnleggende ferdighetene innebærer i hvert enkelt fag, ved at disse ferdighetene er integrert i kompetansemålene. De grunnleggende ferdighetene anses som avgjørende redskaper for læring i faget, samt en forutsetning for at eleven kontinuerlig skal utvikle grunnleggende ferdigheter gjennom hele den 13 – årige grunnopplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2006). Læreplanene i Kunnskapsløftet legger dermed opp til at den lokale skolen og enkelte læreren skal velge metoder for å nå kompetansemålene i læreplanene, slik at opplæringen lettere kan tilpasses den enkelte elevs forutsetninger (Isnes, 2007). Kunnskapsløftets læreplaner har dermed gjennomgått en endring, da evalueringen av Reform 97 blant annet viste at de gamle læreplanene var for omfattende (Hølleland, 2007). Hovedforskjellen mellom L97 og Kunnskapsløftets læreplaner er først og fremst at de er inndelt i ulike kapitler, slik at rammer for undervisning og læring kan formidles tydeligere (Isnes, 2007). Her trekkes imidlertid kompetansemål og grunnleggende ferdigheter frem for å markere de mest styrende endringene i læreplanene. Læreplanene i Kunnskapsløftet er mindre detaljerte enn de forrige læreplanene. Kravene er innskrenket, kompetansemålene er gjort tydeligere, slik at de nå er mulige å nå for den enkelte skole og lærer (Hølleland, 2007).

Denne endringen gir utslag i at elevene ikke lenger skal ha innsikt og kjennskap til masse forskjellig kunnskap, men heller være i stand til å mestre oppgaver og ferdigheter de har tilegnet seg gjennom arbeid med det enkelte fag.

2.2.3 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

For elever med multifunksjonshemming vil det ikke være tilstrekkelig med tilpasning innenfor skolens ordinære rammer. Prinsippet om tilpasset opplæring i skolen fører med seg et stort ansvar for å ivareta alle elever basert på deres forutsetninger og behov (Nilsen & Herlofsen, 2012). Dette fører med seg et stort ansvar for å ivareta alle elever basert på deres forutsetninger og behov. Prinsippet om tilpasset opplæring fordrer at man i første omgang tilpasser i ordinær undervisning, og i andre omgang en ytterligere tilpasning gjennom retten til spesialundervisning (ibid.). Opplæringslovens § 5-1 gir rett til spesialundervisning til elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998). Opplæringslovens § 5-1 utdyper denne retten på følgende vis:

”I vurderinga av kva for opplæringstilbud som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar” . (Opplæringslova, 1998)

Retten til spesialundervisning reguleres av den spesialpedagogiske tiltakskjeden som er styrt av Opplæringsloven. I Opplæringslovens § 5-3 heter det at det skal foreligge en sakkyndig vurdering av de særlige behovene til eleven (Opplæringslova, 1998). Paragraf 5-3, annet ledd i opplæringsloven krever at minstekrav i form av fem momenter i en sakkyndig vurdering skal foreligge. Disse momentene utgjør elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktig for opplæringen, realistiske mål for opplæringen, og om vanskene kan avhjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Og hva slags tilbud som gir et forsvarlig opplæringstilbud. En fullstendig tilrådning klargjør omfanget av spesialundervisningen, da dette er et av kravene i siste moment i § 5-3 annet ledd i Opplæringsloven. I forhold til innhold skal PPT også vurdere om eleven kan følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dersom eleven har behov for avvik fra kompetansemålene i fag, må PPT skissere hvilke opplæringsmål som er realistiske for eleven å oppnå (Utdanningsetaten, 2011). Ellers så er denne fasen også regulert av Opplæringslovens § 5-4 som er et generelt prinsipp om samarbeid med foreldrene. Opplæringslovens § 5-4 lovfester dermed at tilbudet om spesialundervisning så langt det er

mulig, skal utformes i samarbeid med foreldrene, og deres syn skal tillegges stor vekt (ibid.). Tilrådingen sendes til slutt til skolen/rektor, som fatter enkeltvedtak om spesialundervisning (Nilsen, 2012). Den sakkyndige vurderingen er ikke bindende, men en rådgivende uttalelse til rektor som skal fatte enkeltvedtak etter Opplæringslovens § 5-1 (Opplæringslova, 1998). Ved avvik fra den sakkyndige vurderingen, er det rektor ansvar å sikre at det i enkeltvedtakets skissering av innholdet i opplæringen framgår om eleven skal følge kompetansemålene for fagene i Kunnskapsløftet, eller om eleven skal ha egne kompetansemål, og i hvilke fag eleven skal ha egne kompetansemål (Utdanningsetaten, 2011).

2.2.4 Individuell Opplæringsplan (IOP)

Elever som får spesialundervisning skal etter § 5-5 i Opplæringsloven ha en individuell opplæringsplan (IOP), som også regulerer IOP 'en og dens innhold (Opplæringslova, 1998). En individuell opplæringsplan skal være et arbeidsverktøy som skal bidra til planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen (Nilsen, 2012). I følge veilederen for spesialundervisning (2009) skal IOP 'en sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud, samt være et arbeidsverktøy for læreren, som skal sikre at elevens opplæringstilbud blir i samsvar med enkeltvedtaket for spesialundervisning. Enkeltvedtaket har altså en tilrådene funksjon, da det begrunner opplæringens omfang, innhold, organisering og evt. avvik fra Kunnskapsløftet. Dermed danner enkeltvedtaket et viktig grunnlag for planlegging og utvikling av IOP, og det er skolen har ansvaret for at den individuelle opplæringsplanen utarbeides (Nilsen, 2012).

IOP som arbeidsverktøy har en tredelt funksjon, da planen skal utgjøre grunnlag for planlegging, gjennomføring og evaluering (ibid.). Opplæringslovens § 5-5, annet ledd lovfester at skolen en gang i året skal utarbeide en skriftlig oversikt over opplæringen eleven har fått, samt gi en vurdering av elevens utvikling (Opplæringslova, 2013). Stangvik (2001) definerer evaluering i forhold til IOP slik; ”Evaluering betyr å samle inn og systematisere erfaringer og observasjoner for å få svar på om målet med programmet er nådd og undersøke hvordan det ble gjennomført” (Stangvik, 2001, s. 165). En kan se det slik at den årlige evalueringen av IOP har som hensikt å bidra til at læreren basert på egne erfaringer og observasjoner, vurderer hvorvidt eleven har oppnådd målene i IOP 'en, og hva som blir viktig å vektlegge videre for at eleven skal få et likeverdig opplæringstilbud. På den måten kan planlegging, gjennomføring og evaluering av IOP sees som tre deler av samme helhet.

I rundskrivet for spesialundervisning i grunnskolen (2011) framgår det at det skal brukes en egen fastlagt IOP – mal og evalueringsmal for alle elever som har rett til spesialundervisning i sikker sone. Sikker sone er en nettportal hvor sensitive opplysninger kan lagres (Utdanningsetaten, 2011). Målene i de individuelle opplæringsplanene skal skisseres med utgangspunkt i enkeltvedtaket og kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Disse målene skal skisseres slik måte at de evner å angi den kompetansen det tas sikte på at eleven skal opparbeide i de aktuelle fag. Men de kan også omhandle former for kompetanse som er relatert til den generelle delen av Kunnskapsløftet, som ikke spesifikt går på fag (ibid.). Basert på dette kan det konstateres at det i de individuelle opplæringsplanene er rom for å formulere mål som ikke spesifikt går på fag.

2.3 Multifunksjonshemning ledsaget av utviklingshemning

I Norge anvendes ICD- 10 for å stille diagnosen utviklingshemning (Grøsvik, 2008). Dette forutsetter ifølge ICD – 10 diagnosemalen at følgende tre kriterier er oppfylt: 1) Betydelig svekket evnenivå, som viser seg i en slik grad at det medfører vansker med å tilpasse seg vanlige krav til fungering i det daglige og sosiale liv. Dette vil si at mental fungering ligger mer enn to standardavvik under gjennomsnittet for aldersgruppen. 2) Adaptive ferdigheter skal være svekket i den grad at sosial modenhet og evne til å tilpasse seg, skal være betydelig svekket. Her anbefales bruk av standardiserte vurderingsskalaer, med intervju av foreldre eller nærpersoner som har god kjennskap til personens fungering i det daglige. 3)Funksjonsvanskene skal ha vist seg i løpet av utviklingsperioden, og senest før fylte 18 år (Grøsvik, 2008). ICD-10s diagnosemanual beskriver fire undergrupper av utviklingshemning, som graderes etter personens evnenivå basert på psykometriske tester for måling av IQ. Utviklingshemning rangeres fra lett, moderat, alvorlig og til dyp grad, og det er også to tilleggs kategorier. Henholdsvis annen psykisk utviklingshemning og uspesifisert utviklingshemning. Disse kategoriene brukes når det ikke er mulig å fastslå evnenivå ved hjelp av psykometriske tester eller det ikke er tilstrekkelig informasjon, men at man likevel antar at personen har en utviklingshemning (ibid). Elever med multifunksjonshemning inngår i de to siste undergruppene, altså alvorlig og dyp grad av utviklingshemning. Som følge av multifunksjonshemningen er det vanskelig å gjennomføre standardiserte IQ – tester på denne gruppen. For å avgjøre kognitivt nivå vil en være avhengig kreative og utradisjonelle tilnærminger. Her kan kunnskap om tidlig utvikling og grunnleggende behov

hos spedbarn og små barn komme til nytte. I denne sammenhengen vil det tidlige samspillet mellom den voksne og eleven spille en avgjørende rolle (Lorentzen, 2001).

For å definere betegnelsen utviklingshemning velger jeg å ta utgangspunkt i definisjonen til American Association On Intellectual and Developmental Disabilities, som er den mest anvendte definisjonen på internasjonal basis:

Utviklingshemning er en funksjonshemning som kan karakteriseres av betydelige begrensninger både i intellektuell fungering og i adaptiv atferd, som dekker en rekke hverdagslige, sosiale og praktiske ferdigheter. Denne funksjonshemningen fremtrer før fylte 18 år.
(AAIDD 2012:5, egen oversettelse)

Denne definisjonen av utviklingshemning er valgt, da den markerer den avgjørende betydningen av at det skal foreligge en signifikant begrensning innenfor de to sentrale områdene intellektuell fungering og tilpasningsevne, samtidig som at utviklingshemningen skal bidra til vansker innenfor funksjonsområder som begrepsmessig, sosial og praktisk fungering (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Med utgangspunkt i denne definisjonen, er det to viktige særtrekk ved denne elevgruppens funksjonsnivå som særlig kan løftes frem, nemlig behovet for spesiell tilrettelegging i forhold til kommunikasjon og samspill, samt at de er 100 % avhengige av pleie og omsorg til enhver tid. De store og omfattende funksjonsnedsettelsene kombinert med den store kognitive svikten virker sammen og forsterker hverandre, og bidrar til at det er vanskelig for elever med multifunksjonshemning å mestre seg selv og omverdenen (Horgen, 2006).

2.3.1 Somatikk

Fysiske smerter og ubehag vil ofte utgjøre en del av hverdagen for elever med multifunksjonshemning, da denne målgruppen med de alvorligste funksjonsnedsettelsene gjerne også rammes av somatiske tilleggsvansker (Grøsvik, 2008). For å gi en beskrivelse av de somatiske tilleggsvanskene som kan følge med multifunksjonshemningen tas det her utgangspunkt i diagnosen Cerebral parese, som ofte er aktuell hos mennesker med multifunksjonshemning. Ved Cerebral parese er bevegelsehemning det sentrale symptomet, som igjen kan påvirke andre utviklingsområder (Rasmussen & Tvedt, 2002). CP kan beskrives som en ikke progressiv tilstand, der kroppens bevegelse og stilling er påvirket. ”Tilstanden er ikke varig, men ikke uforanderlig og skyldes en skade eller en defekt som rammer hjernen mens den er umoden”. (Bax 1964, Hagberg og Hagberg mfl. 1975, i Rasmussen & Tvedt, 2002, s. 305). Grad og utbredelse av bevegelsehemning ved CP

varierer sterkt fra barn til barn, og i noen tilfeller kan barnet ha både CP, utviklingshemning og epilepsi. I disse tilfellene kan CP 'en gi spastisitet og variasjoner i muskeltonus, som i sin tur medfører vansker med å styre motoriske funksjoner, noe som igjen vanskeliggjør gjennomføring av viljestyrte bevegelser og aktiviteter. CP deles inn i undergruppene spastisk, dyskinetiske og ataktiske syndromer, det er som regel de spastiske formene for CP, som diplegi, hemiplegi og tetraplegi som utgjør hovedtyngden (Rasmussen & Tvedt, 2002). Her vil den siste formen, altså tetraplegi utdypes nærmere, da tetraplegi (kvadriplegi) primært hemmer begge armer og ben, og armer kan være like mye eller mer rammet enn bena. De har alvorlig nedsatt funksjonsevne, og symptomene viser seg gjerne fra fødselen av. I tillegg til ben og armer, er ofte muskulaturen i ansikt, munn og svelget også rammet, noe som kan medføre vanskeligheter med å tygge, svelge og snakke (ibid.). Denne CP – gruppen har gjerne alvorlig til dyp grad av utviklingshemning. Det følger også ofte med en del andre tilleggsvansker som nedsatt syn og hørsel, spise og svelgevansker og epilepsi (ibid.). Epilepsi er ofte en vanlig tilleggsvanske å spore hos mennesker med multifunksjonshemning, og kan være vanskelig å regulere, til tross for medisinerer (Horgen, 2006). Frölich (1995) fremhever at denne målgruppen alltid vil være utsatt for akutt livsfare, her viser han blant annet til nedsatt vitalitet i hele kroppen, som er en pådriver i forhold til sykdommer som gir infeksjoner. Og at kroppsrelaterte endringer i form av muskeltonus og misdannelser av skjelettet kan videre bidra til belastning av viktige kroppsfunksjoner, forskyve indre organer og hindre utvikling av disse. Dette er altså en gruppe mennesker som ofte lever med konstant fysisk smerte, ubehag og livsfare (Frölich, 1995).

2.3.2 Beskrivelse av elever med multifunksjonshemning

Mennesker med multifunksjonshemning kan defineres innenfor en medisinsk kontekst. I en spesialpedagogisk skolefaglig sammenheng vil det imidlertid være mer nyttig å snakke om beskrivelser som tar for seg funksjon og hvilke støttebehov og læringsbetingelser som er nødvendige (Horgen, 2010). Elevenes funksjonsnivå og støttebehov er knyttet til deres store og omfattende lærevansker, og kommer som en konsekvens av betydelig kognitiv svikt og bevegelses, syn og hørselshemning. Hemningene virker sammen, og forsterker hverandre i den grad at det gir betydelige kommunikasjonsvansker og problemer med å mestre seg selv og verden rundt seg. I tillegg følger det ofte med tilleggsvansker som epilepsi, komplikasjoner knyttet til næringsinntak og pustevansker. Utviklingsmessig er de på et tidlig kognitivt nivå, og trenger full hjelp til alle dagliglivets aktiviteter til enhver tid (Horgen,

2006). Dermed er dette en elevgruppe som er avhengige av voksne som evner å inngå i aktivt meningsskapende samhandlingsprosesser, hvor medfølelse og innlevelse utgjør viktige elementer i tilnærmingen (Frølich, 1995).

Videre må elevenes store og sammensatte funksjonshemninger og lærevansker ses i et relasjonelt perspektiv, der omgivelsene spiller en avgjørende rolle for individets fungering. Med et slikt perspektiv til grunn markeres betydningen av tilrettelagte omgivelser og nære voksne rundt barnet som utgangspunkt for deres læringsbetingelser. Ved å tilpasse omgivelsene til den enkelte, kan det åpnes opp for at man kan kompensere for de manglene, som de omfattende funksjonshemningene fører med seg (Horgen, 2006). Dermed er det viktig å fremheve behovet for kunnskap om elevenes somatiske og kognitive vansker, da dette er med på å tydeliggjøre områder for faglig innretning og arbeid. Denne kunnskapen gir i neste omgang et ståsted for etablering av et godt utviklende og kommunikativt miljø (ibid).

For elever med multifunksjonshemning både lærer og utvikler seg, men utviklingen og progresjon kan ikke måles på samme måte som hos andre barn. Dette medfører utfordringer knyttet til skissering av konkrete opplæringsmål, da deres læring og utvikling foregår i samhandling med andre. Gjennom kroppslig og lydlig dialog, er man sammen med elevene for å tone seg inn mot deres opplevelsesverden, og med utgangspunkt i dette, samskaper man mening (Horgen, 2010). Erfaringen og kompetansen den nære voksne og eleven utvikler sammen, kan gi grobunn for utvikling av nye aktiviteter. Dermed kan en se det slik at læringsbetingelsene for elever med multifunksjonshemning baserer seg på lærerens forståelse, tolkning og ideer om hvordan læring kan stimuleres på ulike områder for den enkelte eleven. Tankegangen rundt den nære og gjensidige samspillspedagogikken som Horgen (2006, 2010) fremmer her er også i tråd med Lorentzens (2009) forståelse av elever med multifunksjonshemning. Basert på egne erfaringer, hevder Lorentzen (2009) (...) ”at en pedagogisk tilnærming til elever med multifunksjonshemning som baserer seg på kunnskap og innsikt fra spedbarns forskningen og nyere utviklingsteori, både fremmer et bedret ferdighets- og fungeringsnivå og sikrer at oppnådde resultater forankres i meningsfulle relasjoner mellom barnet og betydningsfulle voksne” (Lorentzen, 2009, s. 20). Altså kan elever med multifunksjonshemning beskrives som en elever med et særskilt stort behov for å bli sett og forstått ut fra sine forutsetninger og behov til enhver tid. Dette fordrer kunnskap om tidlig utvikling og grunnleggende behov hos spedbarn, da disse elevene fungerer på et

tidlig kognitivt nivå og har utviklingshemning. Overordnet sett utgjør dette utgangspunktet for at deres læringsbetingelser er særlig knyttet til samspill og kommunikasjon.

2.3.3 Språkutvikling hos barn med utviklingshemning

Språkutvikling er en del av barnets kognitive utvikling (Høigård, 2006). I forhold til mennesker med utviklingshemning er selve kardinalsymptomet på utviklingshemning ofte nedsatt evne til å forstå og anvende språk. Et av kriteriene som må oppfylles for å få diagnosen utviklingshemning er nedsatt språklig fungering (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Gjærum og Ellertsen (2002) viser også til at språkutviklingen alltid er forsinket ved utviklingshemning, men at det for øvrig er store variasjoner avhengig av barnets assosierte handikap. Forsinket språkutvikling sammen med forsinket motorisk utvikling er de første kliniske tegn som kan bidra til å vekke mistanke om utviklingshemning. Videre fremmes det at språkutviklingen hos barn med utviklingshemning bør forstås både innenfor rammene av normal språklig utvikling og i forhold til spesifikke årsaker knyttet til arvelige tilstander og eventuelle hjernedysfunksjoner (Tetzchner og Feilberg mfl. 1993, Tetzchner og Martinsen 1991, i Gjærum & Grøsvik 2002).

Språkutviklingen hos elever med multifunksjonshemning, som også har dyp grad av utviklingshemning sees innenfor rammene av normal førverbal utvikling på et tidlig kognitivt nivå. Elever med multifunksjonshemning blir ofte omtalt som språkløse i fagfeltet (Horgen, 2006). Men språk- og kommunikasjonsvanskene kan likevel ikke ses som noe som ene og alene ligger hos individet, da vanskene som regel fremtrer i samspill med andre.

Kommunikasjon er en sosial prosess som er innfelt i et opplevelsesfellesskap (Evenshaug & Hallen, 2001). Med utgangspunkt i den sosiale konteksten som inngår i en kommunikasjonsprosess, kan man altså ikke ha et kommunikasjonsproblem alene. En kan heller se det slik at kommunikasjonsproblemer først oppstår som en konsekvens av de voksnes manglende kunnskap og innsikt i hva som kreves for å forstå den enkelte elevens uttrykk. Dermed ligger ikke problemet hos eleven, snarere er det et resultat av de voksnes manglende evne til å se elevens kommunikasjon i sammenheng med dets følelsesmessige og sosiale utvikling innenfor konkrete samhandlingssekvenser (Holmen, 2009). I arbeid med elever med multifunksjonshemning er det derfor viktig at man tilegner kommunikasjonsbegrepet en vid definisjon, slik at enhver bevegelse, aktivitet, rykning og spenning kan tolkes som mulig kommunikasjon (Horgen, 2006).

2.3.4 Kommunikasjon

Det finnes mange definisjoner av kommunikasjonsbegrepet, og Lorentzen (2009) trekker frem flere, ved å skille mellom abstrakte og konkrete definisjoner. En av de konkrete definisjonene han trekker frem, er den tradisjonelle lineære forståelsen av kommunikasjon, hvor en avsender sender et budskap til en mottaker. Denne kommunikasjonsforståelsen er ifølge Lorentzen (2009) ikke særlig fruktbar å anvende i møte med elever med multifunksjonshemming. I denne sammenheng kan Batesons vide definisjon av kommunikasjon (1972) tenkes å være mer anvendelig, som tilsier at alt kan kommunisere noe. Med denne definisjonen åpnes det opp for en videre forståelse av kommunikasjon, da man kan fange opp ytringene til elever med multifunksjonshemming, som gir den nære voksne mulighet til å handle på grunnlag av kommunikasjonen (Horgen, 2006).

I samspill med elever med multifunksjonshemming, kreves den samme tolkende, nærværende og oppmerksomme voksentilnærmingen som med spedbarn, men tilnærmingen må tilpasses funksjonsnedsettelsen og alderen til eleven man skal være nær (Horgen, 2010). Denne voksentilnærmingen krever en snuoperasjon, basert på følgende perspektivskift; fra barnet alene til fokus på kropp, fra hjerne til å se hele mennesket med kropp og følelser, dvs. fra det rent kognitive til de særegne kroppslige sanseopplevelsene. Med dette som grunnlag kan man bevege seg bort fra den tradisjonelle tankegangen om å lære bort eget språk, til å utvikle et fellesspråk sammen med barnet (ibid.). Denne snuoperasjonen kan videre bidra til positiv kommunikasjonsutvikling hos barn med multifunksjonshemming, da dette fører med seg muligheten til å finne frem til den best fungerende sansekanalen hos den enkelte eleven (Frølich, 1995). Samtidig bidrar kroppskontakt til at det etableres bånd mellom mennesker, som er avgjørende for gjensidigheten i relasjonen mellom eleven og den voksne. En tilnærming Horgen (2006) beskriver som ”det nære språket”, en form for taktil kommunikasjon gjennom sansestimuli.

Her forutsettes det at barnet tas på alvor ved at alt som skjer i samspillet oppfattes og tolkes som kommuniserende på et eller annet vis. Dette fordrer at man i samhandling med elever med multifunksjonshemming, er tilstedeværende i den grad at man er oppmerksom på lyder, ansiktsuttrykk, muskelspenninger og andre kroppslige og sansemessige uttrykk. Innebygd i denne tilnærmingen har man også et følelsesmessig aspekt, da den nære voksne gjennom kroppslig inntoning, også må ta barnets følelser på alvor (ibid.). Følelser er like tilstedeværende hos mennesker med multifunksjonshemming som hos andre mennesker, og

gir barnet forutsetninger for å strukturere sin tilværelse på et grunnleggende nivå (Hautaniemi, 2004). Ved å ta tak i følelsesuttrykkene i samspillet kan kommunikasjonen bli tydeligere, følelsesuttrykkene kan være positive følelser som f.eks. oppmerksomhet, konsentrasjon, glede, forventning og tilfredshet, eller negative følelser som f.eks. irritasjon, urolighet, misnøye, tretthet, fortvilelse, sinne og tristhet. Følelsesuttrykkene uttrykkes med ansiktet og kroppen, og utgjør grunnlag for at læreren kan skape mening ved å ta følelsene på alvor i ”her – og – nå” kontekster. Men for å få tak i elevens individuelle mening med følelsesuttrykkene, vil det være lettere om den voksne er mye sammen med eleven over lengre tid, da det utgjør utgangspunkt for å få tak i elevens individuelle følelsesuttrykk og mening. Hautaniemi (2004) fremhever at følelsesuttrykkene gjerne viser seg på en spontant og ureflektert måte, og kan dermed være lett å mistolke som tilfeldige bevegelser eller kroppslige reaksjoner.

Det er dermed viktig at man som nærpersion deltar med egne følelser, som utgangspunkt for å møte deres følelser, da dette gir en avgjørende samstemthet i samspill med elever med multifunksjonshemming. Frølich (1995) fokuserer også på kommunikasjon gjennom sansestimuli, og viser til at de tidligste sanseområdene, som det vestibulære området (balansesansen), det vibratoriske området (lydbølger nær kroppen, systematisering og tolkning av hørselsinntrykk) og det somatiske området (taktil, proprioseptiv og kinestetisk sans) utgjør et eksistens kriterium. Disse tidlige sanseområdene får barnet nemlig erfaring med før hørsels og synssansen setter inn for fullt, og gjennom disse sanseområdene kommuniserer barnet med hele kroppen, ved å oppfatte og tolke med det kroppslige sanseapparatet (Frølich, 1995). Basert på denne tankegangen blir ”det nære språket” viktig å vektlegge, slik at elever med multifunksjonshemming, får muligheten til å erfare verden gjennom sansene for å orientere seg i forhold til omverdenen rundt seg. Med dette som utgangspunkt kan ”det nære språket” ses som en inngangsport til denne elevgruppens kommunikasjonspotensial og utviklingen av et godt språkmiljø (Horgen, 2006).

2.3.5 Samspill

Alle barn er født predisponert for sosialt samspill og har de samme behovene (Evenshaug & Hallen, 2001), men elever med multifunksjonshemninger har bare andre forutsetninger for å utvikle seg og inngå i samspill, grunnet organiske, motoriske og sansemessige skader. Disse skadene kan i neste omgang gi sosiale og relasjonelle vansker, som preger den optimale

kognitive og kommunikative utviklingen (Lorentzen, 2001). For å fremme samspill og utvikling, er det nødvendig å se bort fra manglene hos individet, og heller rette fokus mot relasjonen. Man kan altså ikke se funksjonshemningen som en ”forsinkelse” eller ”mangel” i forhold til en antatt normalutvikling, men mer som noe som gir opphav til ulike ”utviklingsstier” for ethvert barn (Vygotsky 1981). Med utgangspunkt i disse elevenes forutsetninger vil samspillet i stor grad avhenge av de nære voksnes innstilling og evne til å etablere kontakt. Siden elever med multifunksjonshemning fungerer på et tidlig kognitivt nivå, kan kunnskap og innsikt om sentrale kjennetegn ved spedbarnsutviklingen være en nyttig kunnskapskilde. Dette er ikke ensbetydende med at elever med multifunksjonshemning kan sammenlignes med spedbarn, fordi de blant annet vil inneha videre erfaring med å være tilstede i verden rundt seg. Spedbarn på sin side vil klare å få til mye av det elever med multifunksjonshemning ikke vil være i stand til. Men vi kan likevel dra nytte av å se fellestrekkene mellom elever med multifunksjonshemning og nyere teorier om spedbarnsutviklingen, da det gir noen innfallsvinkler til hvilke grunnleggende utviklingsbehov som er gjeldende for alle barn (Horgen, 2006).

2.3.6 Voksenrollen i samspill

Den moderne spedbarnsforskningen har blant annet bidratt til et større fokus på det tidlige samspillet mellom omsorgsperson og barnet, som gir et bilde av et fint, synkronisert samspill med gjensidig utfylling og oppfølging av den andres uttrykk og bevegelser, som starter fra første stund, som på mange måter har preg av en samtale (Trevårthen 1974, 1989, i Bråten 2004). Rye (1993) fremhever tre aspekter som er avgjørende i omsorgsgiver – barn relasjonen; *tilknytning*, *kommunikasjon* og *formidling av læring*. Det første punktet *tilknytning* dreier seg om begynnelsen på og utgangspunkt for at samspillet kommer i gang. Mens det andre punktet *kommunikasjon* dreier seg om gjensidig utveksling av signaler, initiativ og reaksjoner. Dette utgjør starten på omsorgsgiver-barn-samspillet, utviklingen av denne tidlige kommunikasjonen er viktig, da det er en forutsetning for at kontakten mellom omsorgsgiver og barnet etableres. Det tredje punktet er *formidling av læring*, som markerer omsorgspersonens rolle, som et bindeledd mellom barnet og omverdenen. Omsorgsgiveren skal bidra til å gjøre omverdenen tydeligere, ved å støtte barnet i å få informasjon og erfaring knyttet til sitt forhold til omverdenen. Den voksne kan gjøre dette delvis ved å hjelpe barnet med å rette oppmerksomheten mot deler av omgivelsene, ta initiativ, oppfatte og reagere på

inntrykkene barnet får fra omgivelsene. Her kan man også tilpasse miljøet, slik at barnet lettere kan forstå omverdenen ut ifra sine forutsetninger (Rye, 1993).

I forhold til elever med multifunksjonshemming, er det nettopp denne tolkende, medlevende og dype oppmerksomheten som spedbarnet får fra sine nære, som er avgjørende for utvikling og samspillmuligheter. I et slikt lys kan en del av støtten og tilretteleggingen som spedbarnet trenger for å utvikle seg, sees som overførbar i forhold til undervisning av elever med multifunksjonshemming (Horgen, 2010). For at disse elevene skal få en mest mulig helhetlig og positiv utvikling, er kunnskap om vanlige småbarns tilegnelse av omverdensforståelse en forutsetning (Holmen, 2009). Målet blir da å legge til rette for at eleven får mulighet til å påvirke samspillet på en gjensidig måte. For å få til dette, må læreren arbeide med å etablere kontakt med eleven, og forsikre seg om at eleven er en aktiv deltaker i samspillet, slik at *formidling av læring* kan finne sted (Rye, 1993).

Voksenrollen vil her beskrives med utgangspunkt i Turid Horgens tre dialogformer (2006, 2010) for måter å være sammen med elever med multifunksjonshemming på. Inspirert av Daniel Sterns lagdelte modell (2003), har Horgen (2010) utviklet tre dialogformer basert på tre typiske trekk ved den tidlige utviklingen i barnets første leveår, hvor samspillet mellom spedbarnet og omsorgspersonen utvikler seg, og blir typiske samværsformer (Horgen, 2006). Disse væremåtene kan opptre samtidig og veksle lynraskt om hverandre, og viser seg når samhandlingen med eleven går bra. Dialogformene utgjør tre ulike væremåter man går inn i når man samskaper det nære språket sammen med eleven, henholdsvis **1.** den selvregulerende andre, **2.** den samklingende andre og **3.** den nærværende andre (ibid).

Den selvregulerende andre skal hjelpe barnet til å være tilstede, og rette seg våkent mot det som skal skje eller skjer. Elever med multifunksjonshemming vil ofte være preget av uvanlig våkenhets- og søvnmønster, epilepsi, muskelspenninger og vansker med mattilførsel. Dette bidrar til at de har vansker med å regulere seg selv, så den voksne må hjelpe barnet med å regulere seg, slik at de kan være aktivt tilstede. Her er det svært viktig at den voksne er bevisst på å regulere eleven på det motoriske området, for det er forutsetning for at barnet kan slappe av og aktivt rette sin oppmerksomhet mot omgivelsene. For spedbarnet i de tidligste månedene handler det om å regulere fysiske faktorer for overlevelse. For elever med multifunksjonshemming gjør det også det, men samtidig utgjør dette grunnleggende faktorer for å kunne mestre hverdagen og utvikle seg i et livsløpsperspektiv (Horgen, 2006).

Den samklingende andre er aktivt tilstedeværende og medlevende i dialogen, hvor den voksne og eleven er oppmerksomt rettet mot hverandre. Samstemtheten kan vise seg i form av lyder, bevegelser eller at den voksne forsiktig tilpasser seg elevens ulike lydlige uttrykk i tempo og styrke. Her vil det ofte være den voksne som skaper rammene for dialogen med sanger, regler og mindre handlinger. Når samspillet er i gang, og eleven har gjenkjent handlingen, da må den nære voksne la seg påvirke og være mottakelig for elevens uttrykk. Altså må den voksne tone seg inn, for å kunne få tak i elevens uttrykk. Stern (2003) omtaler denne samværsformen med spedbarnet som ” selv i resonans med annen”. Her må den voksne tilstrebe å være i takt med eleven og variere temaet for aktiviteten, hensiktsmessig for å holde på elevens oppmerksomhet (Horgen, 2006).

Den nærværende andre er en dialogform der oppmerksomheten rettes mot noe utenfor den voksne og eleven. Funksjonsnedsettelsene vil bidra til at elever med multifunksjonshemning kan ha vansker med å rette seg mot verden og erobre den alene. Derfor må den voksne være nær og oppmerksomt rettet mot det som kan fange elevens interesse, og i neste omgang bringe det interessante innenfor barnets oppmerksomhet og mulige handlefelt (Horgen, 2006). I denne sammenheng dreier voksenrollen seg om en ”affektinntoning”, det vil si en følelsesmessig inntoning til barnets stemningsleie på en spontan og umiddelbar måte (Bråten, 2004). Stern (2003) innførte begrepet ”affektinntoning”, for å markere at den voksne må gjøre noe mer enn å imitere, matche, speile og vise empati, og dette noe innebærer en følelsesmessig tilstand med barnet. Dette utgjør kjernen i intersubjektivitet, og her må den voksne gå inn med innlevelse for å oppnå en felles følelsesmessig tilstand som barnet kan oppfatte. Den voksnes innlevende, medlevende og følelsesmessige engasjement er viktig å vektlegge. Men i forhold til elever med multifunksjonshemning vil engasjementet endre form ut fra hva barnet kan oppfatte og sanse basert på sine bevegelsesforutsetninger. Og hva de har fått orden på i forhold til det å være sammen med andre (Horgen, 2006).

Den nærværende andre må altså være nært tilstede med en slags dobbel funksjon. For det første må den nære voksne forsøke å tone seg inn følelsesmessig, og for det andre samtidig kompensere for de motoriske og sansemessige vanskene som bidrar til at elevene ikke får tak i gjenstander og kan erobre rommet med tanke på forflytning.

2.4 Tilrettelegging av opplæring

Pedagogisk sett er det først og fremst avgjørende å vektlegge et vidt syn på læring for å skape et godt læringsmiljø for elever med multifunksjonshemming. Begrepet barnets nærmeste utviklingssone kan anvendes for å markere og forstå læringspotensialet til elevene, slik det framstår i det nære samspillet mellom elev og lærer (Horgen, 2010). Den nærmeste utviklingssonen er knyttet til Lev Vygotsky (Woolfolk, 2004). Vygotsky betraktet den tidlige kognitive utviklingen som en dynamisk prosess, som foregår via samhandling og kommunikasjon med mer kompetente andre. De kompetente andre kan ha en veileder eller lærerrolle, og bidra med den informasjon eller støtte som er nødvendig for barnets kognitive vekst. Denne prosessen går inn under stillasbygging (scaffolding), som vil være et nyttig begrep i forhold til læringspotensialet hos elever med multifunksjonshemming. Rent definisjonsmessig omhandler begrepet stillasbygging om at barn bruker hjelpen fra mer kompetente andre som støtte mens de bygger en solid forståelse. Over tid vil denne støtten ruste dem til å løse problemet på egenhånd (ibid.). Hos elever med multifunksjonshemming vil læreren eller pedagogen være stillasbyggeren, men på grunn av elevgruppens omfattende funksjonsnedsettelse og kommunikasjonsvansker vil elevene ofte befinne seg innenfor den nærmeste utviklingssonen stort sett hele tiden. I lys av dette læringsperspektivet, kan vektlegging av læring innenfor en sosial og relasjonell kontekst være av stor betydning i forhold til opplæring. Dette kan videre ses i sammenheng med spedbarnsutviklingen og det tidlige samspillet, hvor andre halvdel av det første halvåret blir karakterisert som et lærlingforhold mellom spedbarnet og omsorgsperson (Evenshaug & Hallen, 2001). Her er barnet en lærling som skal ledes inn i det sosiale og kulturelle fellesskapet, og foreldrenes oppgave er å tolke spedbarnets intensjoner og hjelpe det med å fullføre dem (ibid.). I lys av dette kan en se det slik at opplæring av elever med multifunksjonshemming baserer seg på gjensidighet mellom elev og lærer, noe som blant annet fordrer at den voksne intuitivt og sensitivt tilpasser egne initiativ og omgivelsene til eleven i alle undervisningsaktiviteter.

I forhold til opplæring av elever med multifunksjonshemming er det to andre viktige aspekter som er verdt å trekke frem; fysiske rammer og menneskelige ressurser. Når det kommer til de fysiske rammene er det først og fremst viktig at det er god plass, tilpasning i forhold til lyd, lys og farger og ikke minst gode tilrettelagte muligheter for stell og pleie (Horgen, 2002). For elever med multifunksjonshemming har behov for omfattende hjelp fra lærere og assistenter i skolehverdagen, i tillegg har de behov for ulike plasskrevende hjelpemidler for å kunne få

undervisning. Som blant annet rullestoler, ståbrett, takheis og andre former for nødvendig tilpasning, da undervisningen i seg selv vil foregå i rullestolen, på gulvet, på matter eller ved bruk av spesialhjelpemidler. I forhold til stillinger og bevegelse, vil elevene ha behov for variasjon, samt hjelp til å gjennomføre bevegelser fra de voksne eller ved bruk av hjelpemidler.

I løpet av en skoledag kan elevene også ha behov for hvile på grunn av epileptiske anfall eller lignende ting, i den forbindelse vil det være en fordel om skolelokalene gir gode hvilemuligheter. I forhold til stell og hygiene vil det være nødvendig med et eget tilpasset rom, da vanlige skoletoaletter ikke er nok. For elevene vil ofte måtte ligge under stell, og da vil justerbare og høydetilpassede stellebenker være helt nødvendig. Elevene vil også ha konsentrasjonsvansker grunnet blant annet sansehemninger i form av nedsatt eller manglende syn og hørsel. Derfor kan det være ønskelig med sterke farger på veggene, for å skape stemning og gi grunnlag for gjenkjenning.

Undervisningen bør gjennomføres både i gruppe og i enerom, men en – til – en undervisningen er særskilt viktig på grunn av elevenes behov for avskjerming og uforstyrret samspill mellom lærer og elev. Ikke minst utgjør en – til – en undervisningen også et viktig grunnlag for at den enkelte elev skal få tilpasset opplæring, ved bruk av individuelt tilpasset undervisningsmateriale (Horgen, 2002). En – til – en dekning gjør seg også gjeldende, da elever med multifunksjonshemning ikke har forutsetninger for å oppfatte hva som skjer når læreren henvender seg til flere elever på en gang. De kan også ha vanskelig for å samspille med mennesker, ting og hendelser i omgivelsene ”av seg selv”. Dermed er de prisgitt nære voksne, som sensitivt toner seg inn for å formidle kunnskap. Det må rett og slett være en lærer eller assistent per elev, for disse utgjør bindeleddet mellom eleven og læring og utvikling.

2.5 IOP for elever med multifunksjonshemning

Planlegging og tilrettelegging av undervisning for elever med multifunksjonshemning, vil i det store og det hele basere seg på den enkelte elevens behov og forutsetninger (Holmen, 2009). Tilrettelegging av undervisning for elever med omfattende funksjonsnedsettelse og sammensatte lærevarer kan være en mangfoldig og svært differensiert oppgave, som skiller seg betydelig fra vanlig opplæring (Tangen, 2012). Opplæringen av elever med multifunksjonshemning vil ofte måtte gjennomføres i små grupper kombinert med individuell

hjelp (Holmen, 2009). Grunnet behovet for utradisjonelt lærestoff og hjelpemidler må utviklingspotensialet til den enkelte eleven kartlegges helhetlig før det formuleres opplæringsmål i IOP 'en for elever med multifunksjonshemning (Holmberg & Lyster, 2000). For å få en helhetlig kartlegging av elevens svake og sterke sider, er det viktig at foreldrene inkluderes i planlegging og utforming. Opplæringslovens § 5-4 lovfester at tilbudet om spesialundervisning så langt det er mulig, skal utformes i samarbeid med elevens foreldre, og deres syn skal vektlegges (Opplæringslova, 1998).

Innholdsmessig skal IOP 'en klargjøre mål for opplæringen, og hvilke arbeidsmetoder og tiltak som settes inn for å nå målene. Skissering av mål fordrer en grundig kartlegging av den enkelte eleven, for å få oversikt over elevens evner og forutsetninger, som videre danner utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av tilpasset opplæring gjennom retten til spesialundervisning (Holmberg & Lyster, 2000). Kartlegging handler om å avdekke elevenes faglige og sosiale utviklingsnivå og miljøbetingelser. Identifisering av elevens styrke og vansker gir utgangspunkt for en mest mulig konkret beskrivelse av hva elevens problemer består i, og hvilke sterke sider eleven har.

Elever med multifunksjonshemning vil ofte i tillegg til faglige og sosiale behov trenge omsorg og stell, hvile, regulering av ekstremiteter i kroppen som følge av spastisitet og lammelser o.l.. Enkelte vil dermed ha behov for blant annet fysioterapi og fysisk trening for å kunne fungere i skolehverdagen. Dette må også inngå i en kartlegging, da tilfredsstillelse av slike behov kan være avgjørende for at de kan rette sin oppmerksomhet mot undervisningen og det som skjer rundt dem (Horgen, 2010). Grunnet omfattende funksjonsnedsettelse og sammensatte lærevansker, vil mye av læringen foregå i samspill med læreren, slik at voksenstøtten også må kartlegges. Denne kartleggingen kan gjøres ved at læreren blir kjent med eleven, hensiktsmessig for å finne frem til elevens utviklingspotensial. Basert på dette kan man videre kartlegge hvilken støtte og tilrettelegging som er nødvendig, for at eleven kan inngå i samspill og kommunikasjon. Her kan samarbeid med foreldre være nyttig, da de ofte kjenner barnet sitt best, og kan dermed komme med noen innspill til hvilken støtte og tilrettelegging som trengs for at eleven kan delta basert på sine forutsetninger. Den individuelle opplæringsplanen skal altså bygge på en behovskartlegging, som også tar utgangspunkt i den ordinære fagplanen så langt det lar seg gjøre, samtidig som den bygger på den enkelte elevs muligheter og funksjonshemning. Holmberg og Lyster (2000) trekker frem en rekke punkter, som kan være nyttig å avklare i arbeidet med å utforme individuelle

opplæringsplaner; først og fremst må læreren kartlegge hva slags kompetanse det er realistisk å sikte mot i det kommende skoleåret. Det vil si hva de viktigste opplæringsbehovene består i. Sosial funksjonsevne og deltakelse i samfunnsliv, i hvilken grad ordinær læreplan skal følges med og uten støtte. Hvilke alternative undervisningsopplegg som kan være aktuelle og hva de viktigste opplæringsbehovene sett i et langtidsperspektiv er.

IOP ´en skal så langt det lar seg gjøre ta utgangspunkt i Kunnskapsløftets generelle del og læreplanene for fag (Aarnes, 2008). Men den må også relateres til den enkelte elevs behov, forutsetninger, utviklingsmuligheter både sosialt og faglig, samt ta hensyn til organisering og de rammefaktorene som eksisterer ved den enkelte skole (Nilsen, 2012). Elever med multifunksjonshemming vil ikke ha evner og forutsetninger til å følge læreplanene i Kunnskapsløftet, men den generelle delen vil være aktuell. Da den utdyper formålsparagrafen i Opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen. Dermed er det viktig at læreren gjør grundig læreplananalyse og videreutvikler læreplanene, ved å tolke seg fram til hvilke deler av planverket som kan være aktuell å ta utgangspunkt i (Engelsen, 2006). Elever med multifunksjonshemming vil ofte ha behov for hjelp i forhold til helse i opplæringen, noe som videre fordrer langvarige koordinerte tjenester fra flere instanser. Dermed må IOP ´en også måtte samordnes med øvrige hjelpebehov i en overordnet individuell plan (Aarnes, 2008).

Individuell opplærings- og deltagelses deltagelsesplaner (IODP)

Når det gjelder elever med multifunksjonshemming kan det være utfordrende å utforme en IOP som på en kort og konkret måte skisserer tiltak med utgangspunkt i Kunnskapsløftet, da spesielt læreplanene for fag er vanskelig anvendbare i forhold til elevenes forutsetninger og utviklingspotensial. En annen utfordring i dette arbeidet kan er at de tradisjonelle IOP – skjemaene tar utgangspunkt i mål for ulike fagområder, som gir målkategorier som er vanskelig anvendbare i forhold til elevgruppen (Slåtta, 2004).

De tradisjonelle planmalene legger dermed i liten grad til rette for en helhetlig framstilling av målsettinger og pedagogisk praksis for elever med multifunksjonshemming. Det finnes imidlertid individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP), som et supplement til individuelle opplæringsplaner. Formålet med IODP er at elevens målsettinger skal formuleres som konkrete deltagelsesmål i vanlige situasjoner i dagliglivet. Et konkret deltagelsesmål kan f.eks. være at eleven skal være oppmerksom ved bruk av blikk, smil og godlyder i møtet med natur og kultur. Her skal eleven stimuleres til opplevelse og utforskning gjennom syn, hørsel,

lukt, smak og berøring. Den pedagogiske tilretteleggingen og støtten kan bestå i at den voksne hjelper eleven til å komme nær det han støter på av f.eks. trær, skogbunn og snø, og gir eleven tid og mulighet til å være oppmerksom og delta. Deltagelsesmål dreier seg altså den støtten og tilretteleggingen som er nødvendig i en bestemt situasjon eller aktivitet, for at eleven skal kunne delta med sine forutsetninger. Deltagelsesmålene kan deles inn i to nivåer. Mål for hva det er mulig å få til i dag (gitt god dagsform og dyktige lærere), og mål for utvidet deltagelse for fremtiden (ibid.). Planen legger også vekt på at alle samhandlingsepisoder i skolehverdagen har en potensiell pedagogisk verdi. Planen krever at målsettinger formuleres i forhold til lek og samværssituasjoner, rutinesituasjoner og til spontane improviserte øyeblikksmuligheter. Deltagelse forstås vidt, som viljestyrte handlinger, forventningshandling, observasjonshandlinger og kroppslige reaksjoner betraktes som legitime former for deltagelse. Pedagogiske framgangsmåter beskrives gjennom klargjøring av hva slags tilrettelegging og støtte som kreves av lærere og assistenter, for å skape deltagelse, samt hva slags pedagogiske strategier som kan øke elevens deltagelse over tid. Planen er ment å være lettlest og informativ for foreldre og andre, og åpner for bruk av bilder som supplement til tekst (ibid.).

2.4.6 Oppsummering av teorikapitlet

Læreplanarbeid vil være avgjørende i arbeidet med å legge til rette for at elever med multifunksjonshemming skal få et inkluderende og tilpasset opplæringstilbud. Skogen (2004) fremhever at et inkluderende opplæringstilbud forutsetter at læringen starter der eleven befinner seg i sin utvikling, relateres til Læreplanverket og foregår i et tempo som tar hensyn til elevens forutsetninger. Dette markerer betydningen av læreplanarbeid, da bearbeidelse og tolkning av Læreplanverket for Kunnskapsløftet utgjør selve grunnlaget for planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringstilbudet. Det er dermed viktig at læreren har kjennskap til læreplanteori, da det kan være til hjelp i arbeidet med å tolke og analysere læreplaner, som igjen gir grunnlag for tilrettelegging av god opplæring (Bjørnsrud, 2005). Med dette som utgangspunkt, har jeg forsøkt å redegjøre for hva læreplanteori er, og hvilken betydning kjennskap til læreplanteori har for læreplananalyse, som videre danner grunnlag for planlegging og gjennomføring av tilpasset opplæring. Arbeidet med utvikling av individuelle opplæringsplaner for elever med multifunksjonshemming er beskrevet basert på forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Et dualistisk forhold, som er avgjørende for å beskrive hva som må vektlegges for å gi elever med multifunksjonshemming

tilpasset opplæring gjennom retten til spesialundervisning etter § 5-1 i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). I tillegg til retten til spesialundervisning følger retten til å få utarbeidet en individuell opplæringsplan jf. Opplæringslovens § 5-5 (Opplæringslova, 1998). Med dette som utgangspunkt er det redegjort for at hensikten med individuelle opplæringsplaner er at det skal være et arbeidsverktøy, som skal bidra til planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen (Nilsen, 2012).

Særtrekk ved elever med multifunksjonshemning er beskrevet inngående, for å gi et forståelsesgrunnlag for hvilken målgruppe denne undersøkelsen omhandler. Og for å tydeliggjøre hvilke tilretteleggings – og støttebehov som gjør seg gjeldende i opplæring av elever med multifunksjonshemning, som fungerer på et tidlig kognitivt nivå. For at disse elevene skal få en mest mulig helhetlig og positiv utvikling, er kunnskap om vanlige småbarns tilegnelse av omverdensforståelse en forutsetning (Holmen, 2009). Videre er typiske trekk ved språkutvikling, kommunikasjon og samspill klargjort, da dette gir nyttige innfallsvinkler til hva som er viktig å vektlegge i opplæringstilbud for elever med multifunksjonshemning.

Dette tydeliggjør også hvilke utfordringer lærere til elever med multifunksjonshemning kan støte på i forhold til forankring av individuelle opplæringsplaner i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. For elever med multifunksjonshemning både lærer og utvikler seg, men progresjonen deres kan ikke måles på samme måte som hos andre elever. Dette medfører utfordringer knyttet til utforming av IOP 'er som på en kort og konkret måte skisserer tiltak med utgangspunkt i Kunnskapsløftet. For læring og utvikling hos elever med multifunksjonshemning foregår i nær samhandling med andre, gjennom nær kroppslig og lydlig dialog er læreren sammen med eleven, og toner seg inn mot elevens oppdagelses verden. Med utgangspunkt i dette samskaper man mening (Horgen, 2010). Dette markerer at skissering av mål og tiltak i individuelle opplæringsplaner, ofte vil basere seg på den enkelte lærerens forståelse, tolkning og ideer om hvordan læring kan stimuleres på ulike områder for den enkelte eleven.

3. Forskningsmetodisk tilnærming

”Metode kan forstås i vid forstand. Den opprinnelige greske betydningen av ordet er *veien til målet*” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.99). Metode handler altså om veien man som forsker velger å gå. For at prosjektet skal oppnå troverdighet må metoden som benyttes forklares inngående. En kan se det slik at metode dreier seg om å belyse og forklare nøyaktig hva man har gjort i prosessen for å nå målet, samtidig som man også redegjør for hvorfor man har foretatt de valgene man har tatt. I dette kapitlet følger en beskrivelse av forskningsprosessen, etter en redegjørelse av hvilken metode som er valgt, og hvilket vitenskapelige perspektiv som ligger til grunn for prosjektet. Planleggingen av undersøkelsen vil beskrives gjennom en avklaring av hvordan jeg har kommet frem til utvalg og utarbeidelse av intervjuguide, og deretter følger en beskrivelse av hvordan gjennomføring av intervju og transkribering har foregått. Det vil også gis begrunnelser for valg av metode for analyse og beskrivelser av hvordan analysen er gjennomført, etiske hensyn og hvordan reliabilitet og validitet er forsøkt ivaretatt på best mulig måte.

3.1 Valg av forskningsmetode

Basert på at problemstillingen for dette prosjektet tar sikte på å få innsikt i hva skolen gjør for å utvikle individuelle opplæringsplaner for elever med multifunksjonshemming, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Kvalitativ forskning baserer seg på data, som fokuserer på informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger (Befring, 2007). Da formålet er å få tak i hvordan lærerne til elever med multifunksjonshemming planlegger og utvikler individuelle opplæringsplaner med forankring i Kunnskapsløftet. Og hvordan IOP fungerer som et verktøy for planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringstilbudet, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativt intervju. Hensiktsmessig for å få dypere innblikk og forståelse med utgangspunkt i lærernes erfaringer, meninger og tanker omkring arbeidet med å utvikle IOP 'er for elever med multifunksjonshemming. ” Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser” (Dalen, 2011, s.12). Basert på formålet med denne undersøkelsen, vil kvalitativt intervju være mest hensiktsmessig å anvende.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er intervjuet en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess, hvor intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen. Her må forskeren basere seg

på en varsomt spørre – og – lytte tilnærming, da hensikten er å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd. Nettopp dette har vært intensjonen med denne undersøkelsen, altså innhente kunnskap om fenomenet IOP i forhold til elever med multifunksjonshemming, for å få en forståelse for hvordan lærerne opplever dette arbeidet i praksis.

Semistrukturerte intervju baserer seg på at forskeren velger ut bestemte temaer og formulerer spørsmål på forhånd, men intervjuet åpner også opp for at informantene utdyper temaene slik det faller dem naturlig. Dette for å sikre at informantene er meddelsomme og åpne om temaet (Dalen, 2011). For å få belyst de ulike temaene som inngår i problemstillingen for denne undersøkelsen, har jeg ansett det som nyttig å benytte meg av et semistrukturert intervju. En semistrukturert intervjuform innebærer at en intervjuguide utarbeides på forhånd, men her vil det være rom for å ikke følge den til punkt og prikke hele veien. Det kan her være aktuelt å stille både planlagte og ikke planlagte oppfølgingsspørsmål, så det er viktig å være bevisst på at intervjuguiden utarbeides for å sikre at problemstilling og forskningsspørsmål belyses, samt for å gi intervjuet en god struktur. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at temaet for intervjuet markeres av intervjueren, som årvåkent responderer på informantens svar på spørsmålene. Her kan intervjueren stille oppfølgingsspørsmål for å få dypere klarhet i hva informanten sier, eller forsøke å tone samtalen inn på riktig spor i forhold til problemstillingen, om svarene ikke er klare nok.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Forskning omkring utvikling av individuelle opplæringsplaner i forhold til elever med multifunksjonshemming og andre generelle menneskelige fenomener fordrer vitenskapsteoretiske og filosofiske refleksjoner. I den sammenheng vil jeg her gå inn på hermeneutikk som en relevant tilnærming for denne undersøkelsen.

Hermeneutisk tilnæringsmåte

Hermeneutikk står for ”læren om tolkning”, og utgjør et vitenskapsteoretisk grunnlag for det sterke fokuset på forståelse og fortolkning i den kvalitative forskningen (Dalen, 2011).

Hermeneutikk handler om læren om fortolkning av tekst, og dreier seg om tolkning og utfordringer knyttet til tolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne undersøkelsen utgjør informantens nedskrevne intervjuuttalelser selve teksten, som jeg har forsøkt å fortolke for å forstå. I tolkningsprosessen kan motsetninger som fremtrer i teksten,

forholdet mellom forsker og informant eller kultur og miljøbetingede faktorer bidra til utfordringer i tolkningsarbeidet.

Hermeneutikk er en filosofisk disiplin, som undersøker og forklarer fortolkningen og forståelsen. Denne er vokst ut av en rekke spesialiserte enkeltdisipliner med hver deres retning – den filologiske, den juridiske og den teologiske hermeneutikk. Den filosofiske hermeneutikken har derimot ingen bestemt retning, og omhandler forståelsen slik den utfolder seg i hele spekteret av menneskelig omgang med verden. Den undersøker med andre ord hva som alltid skjer, når vi fortolker eller forstår (Gulddal & Møller, 2005). Denne undersøkelsen tar sikte på å forstå hva skolen gjør for å utvikle IOP 'er for elever med multifunksjonshemming, dermed er målet å få dypere innsikt i fenomenet, hensiktsmessig for å få en dypere forståelse av hva informantene vektlegger i praksis. Slik jeg forstår det kan dette være en form filosofisk hermeneutikk, som vil få en sentral plass i denne undersøkelsen, da problemstillingen retter søkelys mot analyse av fenomenet individuell opplæringsplan.

I den hermeneutiske forståelsesprosessen handler det om å fortolke et budskap ved å fokusere på å finne et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet (Dalen, 2011). Tolkningsprosessen i denne undersøkelsen begynner med at jeg som tolker retter meg mot et (meningsformidlende) materiale, som i dette tilfellet utgjør intervjutranskripsjonene, og forfølger spørsmål av typen: Hva formidles? Hvilket budskap eller mening uttrykkes? Hvordan kan materialet forstås? Gjennom tolkningsprosessen analyseres informantenes uttalelser for å få en mest mulig velbegrunnet tolkning eller *meningsutlegning* av dette (Wormnæs, 2005). Tolkningen her er det språklige formulerte resultatet jeg kommer frem til gjennom analyse av datamaterialet, og utgjør hovedkategorier og underkategorier som presenteres i resultatkapitlet. Begrunnelsen er det som taler for om tolkningen eller forståelsesutlegningen er riktig, rimelig, overbevisende, og vil utgjøre drøfting av resultatene innenfor et teoretisk perspektiv.

En vid tolkning av hermeneutikken handler ifølge Fugleseth (2006) om å tolke innholdet av f.eks. en tekst, gjennom forsøk på å forstå hvorfor mennesker handler slik de gjør. Gjennom tolkningen overfører vi det mennesket sier, til andre uttrykk og tegn, og slik settes teksten inn i en ny sammenheng (Fugleseth, 2006). Den nye sammenhengen i denne undersøkelsen utgjør min problemstilling, som har som siktemål å tolke hva skolen gjør for å utvikle individuelle opplæringsplaner for elever med multifunksjonshemming. Et poeng her er at

tolkningen må basere seg på en bevisst forståelse av at mine egne forventninger til materialet, teksten i seg selv og at omverdenen rundt meg, har en egen struktur som virker inn på tolkningen. Gadamer (1990, i Gulddal & Møller 2005) opererer med et subjektbegrep, som tilsier at mennesket ikke alltid bare er forbundet med sin omverden, men også bundet til sitt historiske øyeblikk på samme tid. Altså er det slik at menneskelig fornuft ikke har fri utfoldelse, men er alltid begrenset og styrt av tradisjon og historie (Gulddal & Møller, 2005). Derfor er det viktig å reflektere over egne forventninger og sammenhengen mellom det subjektive (egen forforståelse) og det objektive aspektet (teksten). Med det tydeliggjøres betydningen av at uansett hva vi tolker, vil vi alltid på en eller annen måte måtte tolke oss selv inn i tolkningsprosessen, ved å fremheve egne forventninger og forforståelse i forhold til teksten som tolkes.

Min forforståelse i forhold til dette temaet er som nevnt i innledningskapitlet basert på egen praksiserfaring og refleksjoner knyttet til Læreplanverket for Kunnskapsløftet og arbeid med elever med multifunksjonshemming. Dette tilsier at Kunnskapsløftet ikke er skrevet med direkte hensyn til elever med spesielle behov, slik at arbeidet med å utforme individuelle opplæringsplaner som er forankret i Kunnskapsløftet, krever nøye og målrettet læreplanarbeid. Dette har gitt grobunn for en hypotese om at lærere som jobber med elever med multifunksjonshemming lett kan føle seg litt overgitt til seg selv i arbeidet med IOP. Da arbeidet lett kan oppleves som et umulig krav om skissering av opplæringen på en konkret måte som viser helhet og sammenheng i opplæringstilbudet. Det oppleves muligens noe utfordrende å støtte seg til Læreplanverket for Kunnskapsløftet, dersom lærerne ikke har bred erfaring med læreplanarbeid og læreplanteori. Betydningen av egne forventninger og forforståelse kan forklares nærmere gjennom hermeneutikkens sirkelmetafor, hvor vi i en stadig sirkelgang må se teksten i lys av forventninger hos oss selv, og omvendt. For hver gang vi leser en tekst, leser vi den på en ny måte, og her er det viktig at tolkeren er oppmerksom på at det skjer en endring eller muligens også en bedre forståelse for hver leserunde (ibid). Fugleseth (2006) forstår denne prosessen som en hermeneutisk spiral (ibid.).

3.3 Planlegging av undersøkelsen

Planlegging av en undersøkelse vil basere seg på ulike faser, som bør planlegges og beskrives. Disse trinnene omfatter alt fra valg av tema og utforming av problemstilling, valg av informanter, utarbeidelse av intervjuguide, søking om tillatelse, gjennomføring av

intervju. Koding, organisering og bearbeidelse av datamaterialet, tolkning og analyse av intervjumaterialet, samt fremstilling av sentrale resultater med utgangspunkt i aktuell og relevant teori (Dalen, 2011).

3.3.1 Utvalg

Kriterier for utvalg

Siden denne undersøkelsens formål var å få tak i lærernes erfaringer, tanker og meninger omkring utvikling av IOP for elever med multifunksjonshemming, bestemte jeg meg for en kriteriebasert utvelgingsmetode (Dalen, 2011).

Utvelgingen av informanter baserte seg på følgende tre kriterier:

- Informantene skulle arbeide med elevgruppen til daglig.
- Informantene skulle ha tilknytning til ordinære osloskoler.
- Informantene skulle inneha tre til fire års erfaring med elever med multifunksjonshemming og IOP – arbeid.

Endelig utvalg

For å finne et egnet utvalg ble utvalgs prosessen innledet tidlig i desember. Jeg fant frem til tre ulike ordinære skoler, som alle hadde forsterkede baser for elever med multifunksjonshemming. For å lokalisere informanter formulerte jeg et informasjonsbrev om prosjektets formål, samt kriterier for valg av informanter (se vedlegg 2), som ble sendt per mail til rektorene ved de respektive skolene. Rektorene skulle deretter trekke utvalget ved å gi ut et eget informasjonsbrev til de aktuelle lærerne. Etter ca. en uke tok jeg direkte kontakt med rektorene, for å høre om de hadde hatt anledning til å se over informasjonsbrevet, den ene rektoren sa at de ikke hadde noen lærere som var interesserte i å delta. Mens på de to andre skolene var det to lærere fra hver av skolene, som ønsket å delta i forskningsprosjektet mitt. Siden jeg ønsket å få med 5-6 informanter totalt, fikk jeg til slutt med en informant til, som hadde tilknytning til en spesialscole. Her måtte jeg vike fra kriteriet om lærernes tilknytning til en ordinær skole, men endte opp med et endelig utvalg på totalt fem lærere og spesialpedagoger. Det endelige utvalget mitt besto av 5 lærere med hovedansvar for elever med multifunksjonshemming. Datainnsamlingen ble gjennomført ved to ordinære grunnskoler, med forsterkede avdelinger for elever med multifunksjonshemming, og en spesialscole med elever fra 1. trinn til videregående. De ordinære skolene hadde ganske lik organisering, det var bare størrelsen på elevantallet som skilte seg litt. Mens elevantallet på

spesialskolen var noe større, var organiseringen nokså lik den som de praktiserte ved de ordinære skolene. Det endelige utvalget utgjorde dermed tre spesialpedagoger, med over 20 års erfaring med elevgruppen, og to førskolelærere, hvorav den ene hadde jobbet med gruppen i 3 år, og den andre hadde jobbet i litt over 1 år. Disse informantene oppfylte ikke det tredje utvalgsriteriet, da de hadde mindre enn tre til fire års erfaring med elever med multifunksjonshemming.

3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguiden

I arbeidet med å utforme intervjuguiden startet jeg prosessen med å sette meg inn i relevant teori om IOP og foreta et dypdykk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. I den forbindelse dro jeg også på et besøk til min gamle praksisskole for å studere oppbygningen og innholdet i IOP 'ene de hadde for elever med multifunksjonshemming. Formålet med dette besøket var å få et bilde av hvordan IOP 'ene var utviklet i forhold til oppbygning og innhold. Der fikk jeg muligheten til å studere planene til seks forskjellige elever med multifunksjonshemming, og en individuelle opplæringsplan fra en annen skole. IOP 'en fra den sistnevnte skolen var svært annerledes bygd opp, og var mer relatert til Kunnskapsløftet, selv om det gjaldt elever på samme nivå. De vektla mer tradisjonelle fagområder, fremfor egenutviklede fagområder, slik de hadde gjort på min gamle praksisskole.

Intervjuguiden ble utarbeidet i henhold til fire hovedkategorier basert på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg valgte å dele inn intervjuguiden min i fem deler totalt, inkludert en introduksjonsdel, slik at informantene først fikk fortalt litt om seg selv og deres arbeidshverdag. Den andre og tredje delen tok for seg spørsmål om det praktiske arbeidet med IOP, altså hva lærerne vektla og fokuserte på i utarbeidelsen, også sett i relasjon til Kunnskapsløftet. Del fire tok for seg anvendelse av IOP i praksis, altså hvordan lærerne anvender det som et arbeidsverktøy i hverdagen. Mens den siste delen fokuserte på bruk av IOP som et verktøy for evaluering. Hensikten med intervjuguiden var at den skulle gi en økt forståelse om hva lærerne i utvalget gjør og vektlegger i arbeidet med å planlegge, gjennomføre og evaluere individuelle opplæringsplaner for elever med multifunksjonshemming.

3.3.3 Prøveintervju

Intervjuguiden ble prøvd ut ved hjelp av et prøveintervju med en medstudent, som hadde fem års erfaring som assistent på en forsterket avdeling for elever med multifunksjonshemming. Ved å gjennomføre dette prøveintervjuet, fikk jeg anledning til å prøve ut spørsmålene og båndopptakeren før de virkelige intervjuene startet. Slik fikk jeg muligheten til å evaluere intervjuguiden med hensyn til spørsmålenes tydelighet, og om spørsmålene egnet seg til det jeg søkte å få svar på. Jeg erfarte at enkelte spørsmål ikke var tydelige nok. Disse spørsmålene valgte jeg å endre før jeg gikk i gang med de virkelige intervjuene, da de var litt uklare i formuleringen. Totalt sett gikk prøveintervjuet ganske greit, og jeg opplevde at intervjuguiden fungerte til sin hensikt. Intervjuguiden viste seg å belyse både problemstillingen og forskningsspørsmålene på en utfyllende og helhetlig måte. I prøveintervjuet fikk jeg også mulighet til å reflektere over mine intervjuferdigheter. Under prøveintervjuet opplevde jeg at jeg til tider var litt for passiv, noe som resulterte i at jeg ikke fikk stilt gode nok oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde meg bevisst på at jeg måtte være tydeligere i spørsmålsstillingen, for å få relevante og utfyllende svar. Med utgangspunkt i prøveintervjuet, gjorde jeg noen små endringer av intervjuguiden før selve undersøkelsen.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Samtlige intervjuer ble gjennomført ved skolene. Intervjuene ble gjennomført ved bruk av lydopptak, for å sikre alle data, og være så tilstedeværende som mulig under intervjuene. ”Å lytte og la informantene få tid til å fortelle er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng” (Dalen, 2011, s. 33). Overordnet sett synes jeg at alle mine fem intervju gikk bra, da jeg kjente at jeg hadde ”god kjemi” med alle informantene. De var svært meddelssomme og åpne, og tydelig engasjerte i temaet. Men i fire av fem intervjuer kjente jeg imidlertid på at informantene til å begynne med virket noe engstelige og nervøse for å bli intervjuet. Enkelte uttrykte at de var nervøse og usikre på temaet, men de roet seg alle ned når de fikk forklart gangen i intervjuet, og vi hadde gått igjennom introduksjonsspørsmålene. Da vi var ferdige med den andre delen, som omhandlet utarbeidelse av IOP, ble de på nytt nervøse når vi skulle gå over til å snakke om IOP i relasjon til Kunnskapsløftet. Her opplevde jeg på nytt at jeg måtte forsøke å roe dem ned, ved å utdype spørsmålene flere ganger, nikke ekstra anerkjennende, og være aktivt lyttende. Alle uten om en informant, hadde dessuten behov for ha en ferdig utfylt IOP foran seg, for å kunne svare på spørsmål om utarbeidelse, oppbygning og innhold.

3.4 Bearbeiding og analyse

3.4.1 Transkribering

Transkribering går ut på å omforme et muntlig materiale til et skriftlig materiale (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg foretok transkribering av intervjuene rett i etterkant av gjennomføringen av det enkelte intervju, for å sikre at utsagnene skulle være ferske og enkle å skriftliggjøre. Dette var en prosess som var svært tidkrevende, hvor jeg også foretok en del valg. Blant annet valgte jeg å fjerne noen fraser fra de endelige transkripsjonene, for at de skulle være lettere for meg å lese og analysere. Jeg valgte også å fjerne informantens pauser, dvelinger og lignende, for å få tak i de reelle utsagnene deres under lesing av transkripsjonene. For å sikre at alt som ble sagt, ble skrevet ned, gikk jeg gjennom opptakene flere ganger både under og etter transkribering. Opptakene ble også benyttet under analyse av datamaterialet, noe Kvale og Brinkmann (2009) fremhever som viktig, da transkribering er en form for datareduksjon. Det er viktig at man alltid forholder seg til opptakene, da de er råmaterialet for analysen.

3.4.2 Metode for analyse

Analyse knyttet til kvalitative data har som formål å finne meningsinnholdet i en tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Hovedmålet for min analyse har i første omgang vært å finne de mest sentrale temaene og mønstrene i forhold til fenomenet som studeres. For å oppnå dette har jeg benyttet meg av en abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming dreier seg om en kombinasjon av induktive og deduktive metoder, noe som betyr at fenomenet fortolkes både fra data og ved bruk av teoretiske forestillinger og begreper (Dalen, 2011). Med abduktiv tilnærming som grunnlag, er datamaterialet mitt analysert delvis ut ifra forhåndsdefinerte temaer utledet fra intervjuguiden, og delvis ut ifra sentrale temaer som har fremkommet gjennom intervjuene. De sentrale temaene i datamaterialet utgjør fire hovedkategorier, henholdsvis 1. utarbeidelse av IOP, 2. IOP i relasjon til Kunnskapsløftet, 3. IOP i praksis og 4. IOP som verktøy for måling av progresjon og utviklingsmuligheter.

Analysen av denne intervjuundersøkelsen baserer seg på Kvale og Brinkmanns analysenivåer (tolkningskontekster) for intervjuanalyse (2009); henholdsvis 1. Selvførståelse, 2. Kritisk forståelse basert på sunn fornuft og 3. Teoretisk forståelse. I henhold til Kvale og Brinkmanns tolkningskontekster (2009), vil forskeren på et selvførståelsesnivå forsøke i en fortettet form å formulere det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine

uttalelser, det vil si at fortolkningen er mer eller mindre begrenset til den intervjuedes selvforståelse. På det andre nivået kan tolkningene dras lenger og ha en bredere forståelsesramme enn intervjupersonenes egne, ved at forskeren stiller seg kritisk til det som blir sagt og fokuserer på uttalelsens innhold og eller på personene som står bak. Til sist vil det teoretiske nivået innebære at man benytter en teoretisk ramme ved fortolkningen av datamaterialet i en diskusjon. I denne undersøkelsen vil Kvale og Brinkmanns andre nivå (2009), altså kritisk forståelse basert på sunn fornuft, sammenføres med det tredje nivået teoretisk forståelse.

Analyseprosessen ble innledet rett i etterkant av gjennomføring og transkribering av intervjuene. Jeg begynte med å se på de tydeligste likhetene og motsetningene i informantens uttalelser. Det var hensiktsmessig for å få nærhet til materialet. Dette innledende arbeidet ga meg en overordnet oversikt over de gjennomgående temaene i datamaterialet mitt, samt et utgangspunkt for strukturering og kategorisering av datamaterialet med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns analysenivåer for intervjuanalyse (2009). Som en vei fram til selvforståelsesnivået ble informantens uttalelser kondensert, en form for meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) definerer meningsfortetning som en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Informantens uttalelser er fortettet i naturlige meningsenheter, for så å trekke frem det sentrale temaet som dominerer den naturlige meningsenheten i uttalelsene så klart som mulig. De sentrale temaene har igjen gitt grobunn for utvikling av hovedkategorier og underkategorier av det samlede datamaterialet. Analysen av datamaterialet har således basert seg på tematisk koding hele veien.

Det samlede bearbejdede datamaterialet mitt ble videre reanalysert i forhold til relevante teoretiske perspektiv, som trinn to av analysen, altså analyse basert på teoretisk forståelse. Denne analysen baserte seg på teori som omhandlet inkludering, tilpasset opplæring, læreplanarbeid, læreplanteori, spesialundervisning, individuelle opplæringsplaner, Kunnskapsløftet og tilrettelegging av opplæring for elever med multifunksjonshemming. Resten av analyseprosessen beskrives for øvrig mer inngående i begynnelsen av kapittel fire i oppgaven, som er resultat og drøftingskapittel. Den endelige presentasjonen av analysen vil være todelt, da del en vil være tematisk, med informantens selvforståelse som grunnlag. Mens del to vil være teoribasert, med teoretisk forståelse som grunnlag.

3.5 Etiske hensyn

Formålet med denne undersøkelsen var å få kjennskap til lærernes erfaringer, tanker og meninger omkring utvikling av individuelle opplæringsplaner for elever med multifunksjonshemming. Selv om temaets art og formål var nokså generelt, måtte jeg gjennom hele forskningsprosessen ta hensyn til ivaretagelse av etiske vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne undersøkelsen har jeg valgt å ta utgangspunkt i noen av kravene utformet av ”Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og Humaniora” (NESH). I alle kvalitative forskningsprosjekt må man som forsker alltid forholde seg til flere forskningsetiske retningslinjer (Dalen, 2011). Jeg har vektlagt noen områder for forskningsetiske retningslinjer, som bør foreligge i henhold til min undersøkelse; krav om informert og fritt samtykke og krav om konfidensialitet.

Tidlig i forskningsprosessen tok jeg først og fremst kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), da alle forskere som skal gjennomføre et prosjekt som involverer personlige opplysninger er pålagt å sende inn et utfylt meldeskjema (Dalen, 2011). Før jeg tok direkte kontakt med NSD, tok jeg en meldeplikttest på NSD.no, da jeg var usikker på om mitt prosjekt medførte meldeplikt, siden prosjektet mitt ikke ville involvere personlige opplysninger. Meldeplikttesten viste at prosjektet mitt falt utenfor meldeplikten, men for å være på den sikre siden snakket jeg også med en saksbehandler i NSD per. telefon. Da fikk jeg enda en gang bekreftet at prosjektet ikke medførte meldeplikt, dersom lydfilene ikke inneholdt personidentifiserbare opplysninger. Etter dette tok jeg kontakt med rektorene ved de respektive skolene, slik at de kunne trekke utvalget for meg ved å dele ut informasjonsbrev til lærere som oppfylte kriteriene og ønsket å delta.

I alle kvalitative forskningsprosjekter må det tas hensyn til informantenes rett til informert og fritt samtykke, slik at informanten har rett til å trekke seg når som helst i prosessen (NESH 2006). Informantene i utvalget mitt fikk både muntlig og skriftlig informasjon om prosjektets formål, som har vært med på å sikre informert og fritt samtykke (se vedlegg 3). I informasjonsskrivet ble kontaktinformasjon oppgitt, og de fikk informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, og få all innsamlet data slettet uten at det ville reises spørsmål omkring det (se vedlegg). Tre av fem samtykkeerklæringer ble samlet inn før intervjuene, og de resterende ble samlet inn ved intervjutidspunktet. I henhold til kravet om konfidensialitet ble alle informantene informert om at lydopptakene fra intervjuet kun ville

bli benyttet av meg og slettes ved prosjektets slutt (ibid.). Alle mine informanter ble forsikret om at alle intervjuene og data ville bli anonymisert, slik at de ikke ville være gjenkjennelige på noen som helst måte (ibid.). Dataene har gjennom hele prosessen blitt behandlet på en konfidensiell måte, ved at informantenes kjønn har blitt anonymisert, gjennom bruk av kun hankjønn i formidlingen av funnene. Videre har jeg forsøkt å være saksrettet og nøytral i formidlingen av funnene, for å unngå å henge ut informantene på noen som helst måte.

3.6 Reliabilitet, validitet og generalisering

I kvalitative undersøkelser dreier reliabilitet seg om hvor pålitelige resultatene er, og validitet dreier seg om hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å undersøke, altså hvor gyldig den er. Mens generalisering dreier seg om i hvilken grad resultatene fra undersøkelsen kan overføres til andre tilfeller om lignende fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009). Vurdering av reliabilitet, validitet og generalisering utgjør viktige deler i arbeidet med å sikre kvaliteten i en undersøkelse. I det følgende vil jeg forsøke å gi en redegjørelse for hvordan jeg har forsøkt å sikre reliabilitet, validitet og generalisering i mitt prosjekt. Generalisering skiller her ut som et eget punkt, som vil beskrives til slutt.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet, det vil si at de skal kunne etterprøves av andre (Kvale & Brinkmann 2009, Dalen, 2011). God reliabilitet i kvalitative undersøkelser forutsetter at forskeren bestreber seg på å gi svært nøyaktige beskrivelser av forskningsprosessen, slik jeg har forsøkt å gjøre ved å beskrive planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undersøkelsen. Slik at det er mulig for en annen forsker å ta på seg de samme ”forskerbrillene” ved gjennomføring av en lignende undersøkelse (Dalen, 2011). I forhold til intervjuene gikk jeg mange runder for å utvikle en intervjuguide som ikke inneholdt ledende spørsmål. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg erfare hvilke spørsmål som kunne være ledende, og formulert disse til åpne spørsmål, for å sikre at informantene selv kunne ta stilling til spørsmålene i form av tolkning. Videre fikk jeg justert uklare spørsmål, ved å omformulere noen få spørsmål slik at de ble klarere, samt reflektere over noen gode oppfølgingsspørsmål. Dette var hensiktsmessig, da det ville utgjøre grunnlag for at informantene kunne komme med innholdsrike og fyldige uttalelser, slik at informantenes fortolkninger av bestemte episoder eller handlinger kunne komme frem, som jeg videre kunne fortolke for å gi ”tykke beskrivelser”. Utledet basert på en analytisk prosess, som har

bevegd seg fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå (Dalen, 2011). I henhold til reliabilitet vil dette være med på å styrke resultatenes pålitelighet. Transkriberingene ble gjennomført rett i etterkant av gjennomføring av hvert enkelt intervju, for å sikre at alt som ble sagt, ble nedskrevet. Jeg gikk også gjennom opptakene flere ganger både under og etter transkribering, opptakene ble også benyttet under analyse av det samlede datamaterialet. Dette er hensiktsmessig for å sikre at det forhåpentligvis er et gjennomgående samsvar mellom råmaterialet og de endelige transkripsjonene gjennom hele prosessen. I forhold til analysen har jeg beskrevet hvilke analysemetode og valg jeg har foretatt under bearbeiding av datamaterialet trinnvis. Basert på dette har jeg forsøkt å sikre reliabiliteten knyttet til både intervjuene, transkripsjonene og analysen.

3.5.2 Validitet

Validitet omhandler forskningens gyldighet. I den sammenheng er det viktig å gi en grundig redegjørelse for hvordan data er innhentet, fortolket og analysert (Dalen, 2011; Maxwell 1992). En grundig redegjørelse for hele forskningsprosessen legger grunnlag for en styrket validitet, Leseren får dermed en mulighet til å vurdere hvilken virkning mine valg og handlinger kan ha hatt på undersøkelsen og analyse av datamaterialet (Dalen, 2011). Hvordan jeg kom fram til mitt utvalg og deres forhold til fenomenet som studeres, har også vært avgjørende for validiteten (ibid). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er sikring av validitet relevant for alle fasene i en kvalitativ forskningsprosess. Disse prosessene utgjør både forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og analyse og bearbeidingsfasen. Validitet vil på denne måten dreie seg om å kvalitetssikre prosjektet, for at leseren på best mulig måte kan vurdere kvaliteten på prosjektet. Dette fordrer at det gjøres rede for hvilke valg som er tatt og hvilken metode som er benyttet, samtidig som en gir nøye begrunnelser for sine valg. For å beskrive validiteten i denne oppgaven, vil det tas utgangspunkt i Maxwells fem validitetsfaser (1992); *beskrivende validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet*, *generalisering* og *evalueringsvaliditet*.

Beskrivende validitet går ut på å fange opp det informanten faktisk sier og mener (Maxwell, 1992). Her er det viktig at forskeren gir en nøyaktig beskrivelse av det hun ser og gjør, for å styrke den deskriptive validiteten. Ved bruk av båndopptaker mener jeg at validiteten i denne sammenheng ble ivaretatt, da det bidro til at jeg kunne høre på intervjuopptakene flere ganger. Med det fikk jeg mulighet til å dobbeltsjekke at jeg hele tiden fikk med meg det

informantene faktisk sa. Foruten bruk av båndopptaker, har jeg også ført loggbok (memos) under intervjuene, for på den måten kunne registrere spesielle reaksjoner på spørsmålene og lignende. For å sikre deskriptiv validitet, har jeg beskrevet planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og bearbeidelse og analysefasen grundig.

Tolkningsvaliditet dreier seg om at selv om forskeren har informantenes utsagn til rådighet, vil det alltid være usikkerhet knyttet til hvorvidt forskeren faktisk forstår det informanten virkelig sier og mener (Maxwell, 1992). For å styrke fortolkningsvaliditeten må forskeren gi grundig redegjørelse for fortolkningsprosessen, hvordan kategorier er utarbeidet og at nærheten til informantenes utsagn er tydelig (Dalen, 2011). Her må forskeren også se informantenes utsagn i en helhetlig kontekst. Hvis handling fortolkes, bør det komme tydelig frem at det er forskeren som fortolker (Maxwell, 1992). For å styrke tolkningsvaliditeten i dette prosjektet, har jeg forsøkt å beskrive fremgangsmåten for kategorisering (se pkt. 3.4). Jeg stilte også oppklarende spørsmål, når jeg var usikker på om jeg hadde forstått det informantene sa under intervjuene

Teoretisk validitet handler om å vurdere i hvilken grad teorien som anvendes i forskningsprosjektet, er relevant i forhold til fenomenene som studeres (Dalen, 2011). I denne undersøkelsen har kategorier og analytiske valg vært basert på abduksjon, jeg har altså brukt en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming til materialet (ibid.). Det er viktig å redegjøre inngående for hvordan dette ble gjort. Det er dessuten hensiktsmessig for å styrke den teoretiske validiteten. Dette utgjør videre grunnlag for at leseren kan følge forskerens vei fra utsagn via fortolkning, og frem til abstrahering.

Evalueringsvaliditet dreier seg om hvorvidt forskeren har evaluert funnene i forhold til fenomenet som studeres (Maxwell, 1992). Ved å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuene, har jeg forsøkt å få avklart mulige feiltolkninger, noe jeg tenker har bidratt til å styrke evalueringsvaliditeten. På en annen side vil jeg likevel preges av tolkningen jeg gjorde underveis i intervjuet og senere i fortolkningsprosessen. Dette forstår jeg slik at min førforståelse alltid vil forme min tolkning av det jeg hører eller ser, uavhengig av hvor bevisst jeg enn forsøker å være på min egen førforståelse (Wormnæs, 2005).

Generalisering

I kvantitative studier vil generalisering være begrenset til å gjelde utsagn om statistisk gjennomsnitt og variasjonsfordeling i populasjonen, men i kvalitative studier vil den type generalisering være utfordrende å oppnå (ibid.). Innenfor kvalitativ forskning vil generalisering isteden handle om i hvilken grad en studie kan overføres til andre tilfeller om lignende fenomener (ibid.). Maxwell (1992) deler generaliseringsvaliditet inn i intern og ekstern, hvor intern generalisering går ut på i hvilken grad forskningsresultatene kan overføres til andre tilfeller som tilfredsstillende lignende kriterier. Utvalget i denne undersøkelsen er kriteriebasert, og samme fremgangsmåte er anvendt for å finne frem til informantene. Det endelige utvalget mitt bestod av informanter som oppfylte flere av de samme kriteriene, men det største fellestrekket var at alle anså temaet for undersøkelsen som svært viktig. Basert på at min undersøkelse omfatter et veldig lite utvalg, vil ikke mine funn kunne generaliseres til populasjonen. Men funnene kan kanskje indikere hva andre forskere kan komme til å finne i studier om samme fenomen, hvor de samme kriteriene foreligger.

4. Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapitlet følger en presentasjon av de resultatene som har markert seg gjennom analyse av datamaterialet. Analysen er inspirert av en hermeneutisk tilnærming, og tar utgangspunkt i Kvale & Brinkmanns analysenivåer (tolkningskontekster) for intervjuanalyse (2009); henholdsvis 1. Selvførelse, 2. Kritisk forståelse basert på sunn fornuft og 3. Teoretisk forståelse. I forhold til tolkningskontekstene, vil forskeren på et selvførelsesnivå forsøke i en fortettet form å formulere det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser, slik at fortolkningen mer eller mindre er begrenset til den intervjuedes selvførelse. På det andre nivået kan tolkningene dras lenger og ha en bredere forståelsesramme enn intervjupersonen egen, ved at forskeren stiller seg kritisk til det som blir sagt og fokuserer på uttalelsens innhold og/eller på personen som står bak. Mens det siste nivået innebærer at man benytter en teoretisk ramme ved fortolkningen av datamaterialet. I denne undersøkelsen vil Kvale og Brinkmanns andre nivå (2009), altså kritisk forståelse basert på sunn fornuft sammenføres med det tredje nivået teoretisk selvførelse.

For å finne de mest sentrale temaene og essensielle trekkene i forhold til fenomenet som studeres, benyttet jeg meg av en abduktiv tilnærming. Kombinasjon av induktive og deduktive metoder kan kalles en abduktiv tilnærming, noe som betyr at teorien både utvikles fra data og ved bruk av teoretiske forestillinger og begreper (Dalen, 2011). Med denne tilnærmingen til grunn ble datamaterialet mitt analysert delvis ut ifra forhåndsdefinerte temaer utledet fra intervjuguiden, og delvis ut ifra sentrale temaer som har fremkommet gjennom intervjuene. Presentasjonen av resultatene i denne undersøkelsen er knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene for prosjektet, samt temaer som har fremkommet på bakgrunn av intervjuene. De nye temaene som framkom gjennom analyse av intervjuene er Utdanningsetatens fastlagte IOP-mal og evalueringsskjema, språk og kommunikasjon som grunnleggende ferdigheter i opplæringen, individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) og kartleggingsverktøyet "Routes for Learning" som støtte i IOP-arbeidet. Og utfordringer knyttet til evaluering av forhåndsdefinerte IOP-mål. Som en vei frem til selvførelsesnivået ble informantenes uttalelser kondensert gjennom en form for meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2009). Så ble informantenes uttalelser fortettet inn i naturlige meningsenheter. Deretter ble det trukket ut sentrale temaer fra den enkelte naturlige meningsenhet basert på det temaet som dominerte mest i uttalelsene. Disse sentrale temaene utgjorde i neste omgang grunnlag for utvikling av hovedkategorier og underkategorier av det

samlede datamaterialet. Følgende fire hovedkategorier utgjør grunnlag for presentasjon og drøfting av resultatene; **1.** Utarbeidelse av IOP, **2.** IOP i relasjon til Kunnskapsløftet, **3.** Anvendelse av IOP i praksis og **4.** IOP som verktøy for måling av progresjon og utviklingsmuligheter. Presentasjonen av resultatene er altså basert på selvforståelsesnivået, og drøftingen av resultatene vil gjøres med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns tredje nivå (2009) kritisk forståelse basert på sunn fornuft sammenføyd med det tredje nivået teoretisk forståelse. Resultatene drøftes avslutningsvis for hver underkategori innenfor hver enkelt hovedkategori, med utgangspunkt i min egen kritiske forståelse og i relasjon til relevant teori knyttet til elever med multifunksjonshemming. Og i forhold til læreplanteori der det særskilt vil fokuseres på Læreplanverket for Kunnskapsløftet. I presentasjonen av resultatene og drøftingen er benevnelsen lærer anvendt for å omtale alle informantene. For å beskytte intervjupersonene har jeg dessuten valgt å anonymisere ved å bruke hankjønn på alle (Kvale & Brinkmann, 2009). Sitatene er benyttet slik at utvalgte enkeltsitater som illustrerer det samme poenget brukes for å belyse de enkelte hovedkategoriene med underkategoriene. For å få frem nyansene vil det gjøres bruk av forskjellige sitater, På den måten kan jeg belyse bredden omkring temaer som har fremkalt forskjellige svar.

4.1 Utarbeidelse av IOP

4.1.1 Oppbygning

I samtlige intervjuer ble anvendelse av Utdanningsetatens fastlagte IOP – mal for osloskolen trukket frem som en styrende faktor i forhold til oppbygning av elevenes individuelle opplæringsplaner:

I perioder er vi pålagt å bygge opp IOP rundt fag, da skal alle fag på det gjeldende trinnet belyses, for Utdanningsetaten har bestemt at IOP skal være bygd opp ut ifra fag. Men alle elever kan ikke ha alle fag, så vi slipper malen av og til. Siden det vi driver med er så lite fagrelatert, er det ideelt å skrive ut ifra områder i stedet for fag. Det er PPT og skolen som godkjenner, så det går som regel å vri seg litt rundt.

Bruken av fag kunne altså by på utfordringer, da opplæringen for elever med multifunksjonshemming ofte dreide seg om tidlige grunnleggende utviklingsområder, fremfor tradisjonelle skolefag. IOP – malen ble anvendt av alle lærerne, men bruken varierte noe. En av lærerne uttrykte det slik:

Vi bruker Utdanningsetatens mal, og skisserer helhetlig tilrettelagt tilbud, så langsiktige mål for en treårs – periode. Vi har områder som kommunikasjon, samspill og lek, fysisk aktivitet og ernæring og måltid. Allerede her har jeg avveket fra norsk og matematikk, men noen av målene er de samme. Til slutt skisseres kompetansemål for hvert område, innhold og hvordan.

Her kom det videre frem at han også valgte å se litt eller helt bort fra den sakkyndige vurderingen. Dette ble begrunnet med at han ofte syntes at elevene hadde andre behov enn det PPT så, siden de ofte kunne anbefale kompetansemål for fag forankret i Kunnskapsløftet. Dette resulterte i urealistiske mål med tanke på elevens funksjonsnivå og behov. For andre lærere var nettopp sakkyndig vurdering en styrende faktor i oppbygningen av IOP, supplert med kartlegging av elevens behov og forutsetninger. En lærer valgte å si det slik:

Tar veldig utgangspunkt i sakkyndig vurdering, kjennskap til eleven og fjorårets evaluering. Kompetansemål tas konsekvent fra sakkyndig vurdering, mens innhold tenker jeg ut på egenhånd.

I dette tilfellet spilte den sakkyndige vurderingen en avgjørende rolle med tanke på innholdet i IOP 'ene, slik at IOP 'ene skulle utarbeides med hensyn til lovverket.

Utdanningsetatens pålegg om bruk av en fastlagt mal for IOP, som også fordret bruk av fag viste seg å være den mest styrende faktoren for oppbygning av IOP. Kravet om bruken av de tradisjonelle fagene medførte utfordringer fordi opplæringen for denne elevgruppen oftest baserte seg på opplæring innenfor tidlige grunnleggende utviklingsområder isteden for tradisjonelle skolefag. Lorentzen (2009) mener at en god pedagogisk tilnærming til elever med multifunksjonshemning bør basere seg på kunnskap og innsikt fra spedbarnsforskning og nyere utviklingsteorier. Dette begrunnes med at en slik tilnærming kan bidra til å fremme et bedret ferdighets- og fungeringsnivå, og sikre at oppnådde resultater forankres i meningsfulle relasjoner mellom barnet og betydningsfulle voksne. Lærernes frustrasjon omkring bruk av tradisjonelle fag fremfor egne områder kan dermed ses som gyldig i lys av hvilke forutsetninger og behov elever med multifunksjonshemning har. Disse forutsetningene og behovene markerer betydningen av kunnskap om tidlig utvikling og grunnleggende behov hos spedbarn som en kunnskapsbase for faglig innretning og vektlegging. Siden elever med multifunksjonshemning ofte fungerer på et tidlig kognitivt nivå, og har utviklingshemning. Dette har sammenheng med at deres læringsbetingelser særlig er knyttet til samspill og kommunikasjon.

IOP-maler skal kun være veiledende i arbeidet med å utforme IOP' er, det vil si at læreren ikke er fastlåst til å følge malen slavisk eller bruke fag. Utdanningsetaten har utarbeidet en egen IOP - mal og en evaluerings - mal, som skal brukes for alle elever som får spesialundervisning. Målene i de individuelle opplæringsplanene skal skisseres med utgangspunkt i enkeltvedtaket og de kompetansemålene som fremgår av Læreplanverket for

Kunnskapsløftet. Målene må utformes slik at de angir den kompetansen det tas sikte på at eleven skal opparbeide i de aktuelle fagene. Men målene kan også basere seg på kompetanse relatert til den generelle delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og som ikke spesifikt går på fag (Utdanningsetaten, 2011). Pålegget om bruk av fag kan dermed ses i sammenheng med hvorvidt avvik fra sakkyndig vurdering er spesifisert i enkeltvedtaket. For den sakkyndige vurderingen er ikke bindende, men en rådgivende uttalelse til rektor som skal fatte vedtaket. Det er rektor som har ansvar for å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning etter Opplæringslovens § 5-1, hvis rektor velger å avvike fra den sakkyndige vurderingen, skal det gis en begrunnelse for hvorfor eller hvordan enkeltvedtaket oppfyller elevens rett til et forsvarlig opplæringstilbud jfr. Opplæringslovens § 5-3 og § 5-1 (Utdanningsetaten, 2011 og Opplæringslova, 1998). Det foreligger ikke juridisk sett noe krav om at alle IOP 'er skal bygges opp rundt fag. I enkeltvedtaket må det imidlertid fremgå om eleven skal følge kompetansemål for fagene i Kunnskapsløftet, eller om eleven skal ha egne kompetansemål, og i tilfelle for hvilke fag dette gjelder.

Sakkyndig vurdering var en annen styrende faktor som ble trukket frem i forbindelse med oppbygningen av IOP. Enkelte lærere i denne studien valgte å se helt eller delvis bort fra den sakkyndige vurderingen, mens andre lærere anvendte vurderingen aktivt. Opplæringslovens § 5-3 stadfester at det skal foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særlige behov. PPT skal som sakkyndig instans utrede elevens behov for spesialundervisning, og har som oppgave å gi en tilrådning om omfang, innhold og organisering av spesialundervisningen (Opplæringslova, 1998). I forhold til innhold, skal PPT også vurdere om eleven kan følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dersom eleven har behov for avvik fra kompetansemålene i fag, må PPT skissere hvilke opplæringsmål som er realistiske for eleven å oppnå (Utdanningsetaten, 2011). De sakkyndige vurderingene skal altså baseres på en helhetlig kartlegging av elevens behov og forutsetninger, og vurdere i hvilken grad innholdet i opplæringen skal ta utgangspunkt i kompetansemål for ulike fag i Kunnskapsløftet. Ut fra dette kan det være nærliggende å anta at de lærerne som brukte de sakkyndige vurderingene aktivt i oppbygging av IOP, gjerne fikk sakkyndige vurderinger, hvor elevens forutsetninger for å følge kompetansemålene for fag i Kunnskapsløftet var utredet helhetlig. Som igjen åpnet opp for at de kunne skissere realistiske mål for opplæringen, som følge av en helhetlig sakkyndig vurdering omkring hvorvidt og hvor langt eleven kunne følge kompetansemålene for fag i Kunnskapsløftet. Mens de sakkyndige vurderingene som skisserte urealistiske mål, inneholdt muligens ikke vurderinger knyttet til avvik fra kompetansemålene i fag, og dermed

ble disse vurderingene vanskelige for lærerne å bruke som utgangspunkt for oppbygging av IOP.

4.1.2 Vektlagte utviklingsområde

Et fellestrekk som gikk igjen i forhold til vektlagte utviklingsområder i IOP, var et særlig fokus på språk og kommunikasjon. Det virket å være et gjennomgående område i all opplæring av denne elevgruppen. Slik poengterte en av lærerne det:

Det viktigste er språk, begrep og kommunikasjon, det blir på en måte grunnleggende ferdigheter. Har du regning kan du øve inn først, sist og mellom, som også er de grunnleggende begrepene. Vi er også nødt til å bruke en del tid på personlig omsorg og stell.

Her ble det framhevet at språk, begrep og kommunikasjon utgjorde kjernen i alle fagområdene deres, dermed var dette et viktig hovedområde, som det var viktig å ha et gjennomgående fokus på i opplæringen av elevene. Andre utviklingsområder som ble vektlagt var omsorg og stell, sosialt samspill og motorisk trening, disse områdene ble ansett som viktige for at elevene skulle kunne mestre praktiske ting i hverdagen:

Vi vektlegger realistiske mål med tanke på gjennomføring og oppnåelse. Enkelte mål i sakkyndig vurdering er ganske vide, slik at alt blir ikke tatt med. Men målene skal jo gjelde for tre år av gangen, slik at enkelte mål fordeles over tre år. Med eleven i bakhodet i utarbeidelsen vektlegger jeg veldig at eleven skal mestre praktiske ting i hverdagen.

Mer overordnet sett fokuserte mange av lærerne på at IOP `ene skulle være gode arbeidsredskap, i den forstand at de var enkle og konkrete, samt at de skulle bidra til god styring av arbeidet, og bedre kommunikasjon med kollegaer og foreldre. Realistiske mål inn under de ulike utviklingsområdene ble også trukket frem av enkelte.

Det at utviklingsområdet språk og kommunikasjon var et gjennomgående hovedområde i all opplæring, kan ses i sammenheng med at elever med multifunksjonshemming grunnet store og omfattende funksjonsnedsettelse, kombinert med stor kognitiv svikt har behov for spesiell tilrettelegging i forhold til kommunikasjon og samspill. Samtidig som at de 100 % avhengige av pleie og omsorg til enhver tid. Språkutviklingen hos elever med multifunksjonshemming som også har utviklingshemning, kan vurderes innenfor rammene av normal førverbal utvikling på et tidlig kognitivt nivå (Horgen, 2006). Elever med multifunksjonshemming blir ofte omtalt som språkløse i fagfeltet. Språk- og kommunikasjonsvanskene kan likevel ikke ses som noe som ene og alene ligger hos individet, da vanskene som regel fremtrer i samspill med andre. Evenshaug og Hallen (2001)

definerer kommunikasjon som en sosial prosess som inngår i et opplevelsesfellesskap. Med utgangspunkt i den sosiale dimensjonen i en kommunikasjonsprosess, kan man altså ikke ha et kommunikasjonsproblem alene. Holmen (2009) mener at kommunikasjonsproblemene kan ses som et resultat av voksnes manglende evne til å se elevens kommunikasjon i sammenheng med dets følelsesmessige og sosiale utvikling innenfor konkrete samhandlingssekvenser. Sett i lys av en slik forståelse, kan det virke som at lærerne i denne studien tolker og forstår språk og kommunikasjon som den fremste grunnleggende ferdigheten i opplæringen. Horgen (2006) mener at man i opplæring av elever med multifunksjonshemming må se kommunikasjonsbegrepet vidt, slik at enhver bevegelse, aktivitet, rykning og spenning kan tolkes som mulig kommunikasjon. For å tolke enhver bevegelse, aktivitet, rykning og spenning som mulig kommunikasjon, vil lærere til elever med multifunksjonshemming nettopp måtte fokusere på språk og kommunikasjon som en grunnleggende ferdighet.

For at eleven skal ha mulighet til å kommunisere og inngå i samspill, må det også tas hensyn til motoriske funksjonsnedsettelse og somatiske vansker i skolehverdagen. Dette kan ses i sammenheng med en av Horgens dialogformer, **den selvregulerende andre** (2006, 2010). Denne dialogformen dreier seg om at den voksne skal hjelpe barnet til å være tilstede, og rette seg våkent mot det som skal skje eller skjer. Den voksne må dermed hjelpe eleven til å regulere seg selv, slik at vedkommende kan være aktivt tilstede. Det er derfor viktig at den voksne er bevisst på å regulere barnet på det motoriske området, da elever med multifunksjonshemming ofte vil være preget av epilepsi, muskelspenninger, uvanlig våkenhets- og søvnmønster og vansker med mattilførsel med mer. Det er altså nødvendig å sørge for regulering i forhold til motoriske vansker, samt pleie og omsorgsbehov i skolehverdagen. Derved kan eleven slappe av og aktivt rette sin oppmerksomhet mot omgivelsene, som utgangspunkt for læring og utvikling.

Nilsen (2012) fremhever at selv om elever med spesielle behov har rett til spesialundervisning, er likevel all planlegging og tilrettelegging av opplæringen styrt av de samme prinsippene og retningslinjene som gjelder for alle andre elever. Med dette som utgangspunkt er det viktig at læreren i tillegg til spesialpedagogisk kunnskap, også har kjennskap til læreplanteori for å kunne planlegge og vurdere undervisningen (Holmberg & Lyster, 2000). Dette markerer viktigheten av at læreplaner blir bearbeidet som utgangspunkt for planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæring. Dette markeres tydelig av

Engelsen (2006) som fremhever at den første delprosessen i læreplanarbeid handler om læreplananalyse. Det vil si at de planene lærerne lager for eget arbeid, er tilpasset elevenes forutsetninger og de rammefaktorene som gjelder ved skolen, og baserer seg på analyse av den sentralt gitte læreplanens råd og retninger. Ut fra dette kan læreren gå inn i den andre delprosessen med å videreutvikle læreplanen, da læreplaner sjeldent er utformet slik at de skal følges regelrett. Læreren må være i stand til å se det pedagogiske handlerommet læreplanene gir, gjennom videre lesing og tolking. I lys av dette kan det være mulig for lærere til elever med multifunksjonshemming å forsøke og forankre de individuelle opplæringsplanene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, så langt det går (Nilsen, 2012).

4.1.3 Skissering av IOP – mål

I denne studien uttrykte alle lærerne at hovedmålene først og fremst ble skissert med hensyn til elevens behov og utviklingspotensial via en helhetlig kartlegging, som i neste omgang ga grunnlag for skissering av realistiske mål som kunne oppnås. Slik beskrev en lærer dette arbeidet:

Elevgruppen når sjelden opp til 1.klassenivå i Kunnskapsløftet, da de er på førskolenivå. Så vi tar utgangspunkt i hva en ettåring og toåring har behov for. Hvor er ettåringen og toåringen hen i sin språkutvikling? Og disse barna her svinger jo veldig mye, de kan ha tegnspråk-kompetanse knyttet til det å være to år. Men så kan de ha motoriske ferdigheter knyttet til det å være fem år.

Viktigheten av å møte elevene der de er i forhold til behov og utviklingsnivå, ble her sett på som et viktig aspekt i forhold til skissering av mål. Med utgangspunkt i kunnskap om den tidlige utviklingen, virket det som at læreren evnet å skissere realistiske hovedmål for opplæringen:

Veldig ofte bygger man videre på det som allerede er gjort, da vektlegges kartlegging av hva og hvilke behov eleven har som må dekkes gjennom dagen, og hvor utviklingspotensialet ligger. Er det realistiske og konkrete mål i tidligere planer, kan det innarbeides i IOP. Også tenker vi mye på kommunikasjon, fysisk aktivitet og sånn.

Delmål var noe som de fleste lærerne ikke eksplisitt formulerte i IOP 'ene, da de fleste betraktet det konkrete innholdet i opplæringen som delmål. En lærer pekte imidlertid på at delmål kunne komme litt etter hvert, gjennom kontinuerlig kartlegging og uformell evaluering av hva eleven fikk til i hverdagen. Denne kontinuerlige kartleggingen var med på å klargjøre hvilke utviklingsmuligheter som markerte seg i forhold til det enkelte hovedmål. Slik beskrev en lærer hvordan arbeidet knyttet til formulering av delmål ble til i en kontinuerlig prosess:

Jeg lager delmål ved siden av et hovedmål ved å f.eks. se om barnet kan jobbe med å forstå bilder av seg selv i ulike situasjoner og generelle situasjoner. Hvis bildeforståelsen ikke er tilstede, er det om å gjøre å gå over på konkreter. Hvis konkreter er forståelige, tar jeg hele tiden utgangspunkt i hvor barnet er der og da. Vi jobber kontinuerlig med å finne ut av dette.

Det er slik å forstå at hovedmålene legger føringer for hva man skal jobbe med, men i hverdagen må dette konkretiseres ytterligere gjennom delmål. Delmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i her – og – nå samspill mellom lærer og elev. Andre lærere argumenterte for at det rett og slett var vanskelig å innarbeide delmål i IOP, uten at IOP 'ene ble for omfattende.

En beskrev denne utfordringen slik:

Tidligere fikk vi lov av Utdanningsetaten til å bruke individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) i stedet for IOP. Tidsmessig er IOP – skjemaer raskere å utarbeide og et godt grunnlag for kommunikasjon med foreldre. Men IODP egner seg for mange av våre elever som arbeidsredskap, da det gir rom for konkretisering i forhold til pedagogisk tilrettelegging og støtte i bestemte situasjoner. Der tenker jeg delmålene kommer inn, men de er vanskelige å ta med i IOP, uten at det skal bli et omfattende dokument.

Læreren her la vekt på betydningen av å kunne gå i detaljer i formulering av delmål, da pedagogisk tilrettelegging og støtte utgjør en stor og viktig del av det praktiske arbeidet i hverdagen. For å kunne utarbeide konkrete og enkle IOP `er, måtte slike detaljer utelates, ellers kunne man risikere å få et altfor omfattende dokument. Med individuelle opplærings- og deltagelsesplaner hadde man imidlertid friheten til å gå i detaljer, da man kunne bruke bilder og lignende for å skissere målsettinger som konkrete deltagelsesmål i bestemte hverdagslige situasjoner.

I forhold til skissering av langsiktige mål var det slik at noen lærere bare satte inn de fastlagte målene slik de var beskrevet i den sakkyndige vurderingen. Siden disse målene gjaldt for en treårs –periode, så ble det også satt inn noen mål for ett år av gangen i IOP. Andre lærere skisserte langsiktige mål kun basert på elevens utviklingsnivå, og hva eleven kunne forventes å klare i løpet av en del år. To lærere formulerte målene ved hjelp av team og foreldresamarbeid, supplert med bruk av kartleggingsverktøyet ”Routes for Learning”:

Langsiktige mål skisseres med utgangspunkt i eleven og erfaring med tidligere elever. Vi prøver å ha en realistisk målsetting, derfor bruker vi kartleggingsverktøyet ”Routes for Learning”, hvor du i tillegg til normal barns utvikling får kunnskap om våre barn. Så kan du se hva som er neste steg inn i et nytt område, det er en spennende tankegang der du kan hoppe litt i utvikling. At du ikke alltid skal følge en sirkel, eller en retning hele veien. At læring ikke er lineær da.

Kartleggingsverktøyet ”Routes for Learning” ga støtte i forhold til kartlegging av elevenes utvikling og forventede progresjon, derfor valgte læreren å ta utgangspunkt i dette for skissering av realistiske langsiktige mål.

Helhetlig kartlegging av den enkelte elevs behov og utviklingspotensial ble av alle lærerne trukket frem som en viktig forutsetning for skissering av hovedmål. Holmen (2009) mener også at planlegging og tilrettelegging av undervisning for elever med multifunksjonshemming i det store og hele baserer seg på den enkelte elevens behov og forutsetninger. En helhetlig kartlegging av den enkeltes utviklingspotensial er særskilt viktig med tanke på konkretisering av opplæringsmål, blant annet grunnet det faktum at man i undervisningen ofte vil ha behov for utradisjonell tilrettelegging, lærestoff og hjelpemidler. Pedagogisk sett tok lærerne i denne studien hensyn til nesten alle viktige krav som er satt til arbeid med individuelle opplæringsplaner (Holmberg & Lyster, 2000). Samtidig ble det også fokusert på at elever med multifunksjonshemming sjeldent når opp til 1.klassenivå i Kunnskapsløftet, noe som tydeliggjorde behovet for å rette fokus mot den tidlige utviklingen som et utgangspunkt for skissering av realistiske hovedmål i IOP ’er. Her kom det indirekte frem at Læreplanverket for Kunnskapsløftet ikke ble benyttet i skisseringen av hovedmål, siden lærerne ikke så noen sammenheng mellom Kunnskapsløftet og planlegging og tilrettelegging av undervisning for denne elevgruppen. Lærerne virker rett og slett å være preget av den store avstanden mellom kompetansemålene for fag i Kunnskapsløftet og sin egen undervisningspraksis. Holmberg og Lyster (2000) trekker frem en rekke punkter (se pkt. 2.5) som kan være nyttige å avklare i arbeidet med å utforme individuelle opplæringsplaner. Lærerne i utvalget har avklart alle punktene i forhold til skissering av mål, men når det kommer til hvorvidt fagplanen følges virker det å være noe de har valgt å ta avstand fra. Basert på at elever med spesielle behov ikke er omtalt i Kunnskapsløftet.

I denne studien viste det seg at delmål ikke ble skissert eksplisitt i de individuelle opplæringsplanene, da de fleste lærerne betraktet innholdet i opplæringen som delmål. For enkelte lærere var det i praksis slik at delmål ble skissert gjennom en konkret prosess i hverdagen via en kontinuerlig kartlegging og evaluering av hva eleven fikk til. Dette kan ses i sammenheng med at selv om elever med multifunksjonshemming både lærer og utvikler, kan det være vanskelig å forutse og måle utviklingen og progresjonen deres på samme måte som hos andre barn. Dette medfører utfordringer knyttet til skissering av konkrete opplæringsmål, da deres læring og utvikling foregår i samhandling med andre. Gjennom kroppslig og lydlig

dialog, er man sammen med eleven for å tone seg inn mot deres opplevelsesverden. Med utgangspunkt i denne nære samhandlingen skaper man mening sammen med barnet (Horgen, 2010). Dermed kan en se det slik; læringsbetingelsene for elever med multifunksjonshemming baserer seg på lærerens forståelse, tolkning og ideer om hvordan læring kan stimuleres på ulike områder for den enkelte elev. Dette ble bekreftet av de fleste av lærerne, da hovedmålene la føringer for hva de skulle jobbe med, mens i hverdagen måtte dette konkretiseres ytterligere gjennom delmål som skulle angi hvordan man skulle jobbe for å nå hovedmålene. Delmålene måtte dermed utarbeides kontinuerlig med utgangspunkt i her – og – nå samspill mellom lærer og elev.

Andre lærere argumenterte for at det rett og slett var vanskelig å innarbeide delmål i IOP, uten at det ble et altfor omfattende dokument. Nilsen (2012) hevder at en individuell opplæringsplan skal være et arbeidsverktøy som skal bidra til planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Den individuelle opplæringsplanen skal dermed fungere som et praktisk – pedagogisk verktøy, som skal gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud. Dermed kan ikke IOP ´en ha et altfor stort omfang, da hensikten er at den skal beskrive opplæringstilbudets innhold, omfang og organisering på en praktisk og kortfattet måte. Enkelte lærere uttrykte at den manglende friheten til å gi i detaljer resulterte i at IOP ´en mistet sin praktisk-pedagogiske verdi i hverdagen. Dette ble begrunnet med at pedagogisk tilrettelegging og støtte i bestemte situasjoner utgjorde en stor del av det praktiske arbeidet i hverdagen, og ble sett på som delmål av enkelte av lærerne i utvalget. Det ble pekt på at individuelle opplærings- og deltakelsesplaner (IODP) egnede seg bedre for skissering av delmål.

Formålet med IODP er at elevens målsettinger skal formuleres som konkrete deltakelsesmål i vanlige situasjoner (Slåtta, 2004). Et konkret deltakelsesmål kan f.eks. være at eleven skal være oppmerksom ved bruk av blick, smil og go´ lyder i møtet med natur og kultur. Målet kan være å stimulere eleven til opplevelse og utforskning gjennom syn, hørsel, lukt, smak og berøring. Den pedagogiske støtten kan bestå i at den voksne hjelper eleven til å komme nær det han støter på av f.eks. trær, skogbunn og snø, og gi eleven tid og mulighet til å være oppmerksom og delta. Deltakelsesmål dreier seg altså om den støtten og tilretteleggingen som er nødvendig i en bestemt situasjon eller aktivitet for at eleven skal kunne delta med sine forutsetninger. En IODP klargjør også hva slags pedagogiske strategier som kan øke elevens deltagelse over tid, og er ment å være lettlest og informativ gjennom bruk av bilder som

supplement til tekst. I løpet av en skoledag for elever med multifunksjonshemming, vil det være mange situasjoner og aktiviteter som krever støtte og tilrettelegging fra lærere og assistenter som ikke kan inngå i en IOP. Men på en annen side er det rom for at man kan bruke IODP som et supplement til IOP, og det ene trenger ikke å utelukke det andre. Selv om det i en hektisk skolehverdag kan være vanskelig for læreren å utvikle en IODP i tillegg til en IOP, kan man prioritere å lage slike planer, noe som kan være hensiktsmessig for å gjøre det praktisk-pedagogiske arbeidet lettere i skolehverdagen. Og delmål kan fortsatt formuleres som en konkretisering av det enkelte hovedmål i IOP 'ene.

I denne studien ble langsiktige mål enten hentet direkte fra sakkyndig vurdering eller skissert ut fra den enkelte elevens utviklingsnivå. Noen lærere formulerte imidlertid langsiktige mål med utgangspunkt i team og foreldresamarbeid, supplert med bruk av kartleggingsverktøyet ”Routes for Learning”. Dette kartleggingsverktøyet baserer seg på at tilpasset opplæring for elever med multifunksjonshemming forutsetter et mer helhetlig syn på eleven og hvordan vedkommende lærer. En slik vurdering hjelper i arbeidet med å skissere langsiktige mål, da ”Routes for Learning” tar hensyn til elevens foretrukne lærekanaler og måter å behandle informasjon på (f.eks. gjennom visuelle, auditive og taktile kanaler). Og ikke minst elevens foretrukne kommunikasjonsmåter som måter å integrere nye erfaringer med tidligere læring, evne til å etablere og huske rutiner osv. (Utdanningsetaten, 2006). Kartleggingsverktøyet ga dermed lærerne en støtte i arbeidet med å skissere langsiktige mål som også tok hensyn til elevenes tidlige kognitive utvikling. Dermed kunne de ivareta Opplæringslovens § 1-3 som sier at ”opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, lærling og lærekandidaten” (Opplæringsloven, 1998).

4.2 IOP i relasjon til Kunnskapsløftet

4.2.1 Kunnskapsløftet som hjelp til utforming av IOP

I denne studien var det bred enighet om at Læreplanverket for Kunnskapsløftet var grunnlaget for opplæringen. Men på spørsmål om i hvilken grad dette var styrende for planlegging og utvikling av IOP, og hvorvidt det var en hjelp eller utfordring i arbeidet, var det mye som tydet på at de fleste forholdt seg til Kunnskapsløftet grunnet pålegg fra Utdanningsetaten. I praksis medførte dette ekstraarbeid i form av stadig tilpasning gjennom forenkling av mål, fremfor at det ble opplevd som en støtte i IOP – arbeidet. Lærerne hadde for øvrig nokså delte meninger omkring forankring av IOP i Kunnskapsløftet, og hvorvidt

læreplanen var en hjelp i IOP – arbeidet. Her viste det seg å være to ulike tilnæringsmåter. Noen av lærerne forholdt seg til Kunnskapsløftet, i den grad at de tilstrebet at IOP 'ene skulle være fagrelaterte på grunn av at Utdanningsetaten ønsket det. Andre tok bevisst avstand fra Kunnskapsløftet, da de opplevde det som lite relevant i forhold til elevgruppens funksjonsnivå og behov. Slik beskrev en lærer beskrev sin tilnærming:

Kunnskapsløftet sier lite om barn med spesielle behov, så man må være kreativ gjennom nøye leting og tolkning. På den ene siden kan dette føles som bortkastet tid, men på en annen side er det viktig at vi som jobber med elevgruppen har kjennskap til innholdet i Kunnskapsløftet. Ellers så er det vanskelig å forsvare at vi faktisk er en del av skolen!

Her ble det uttrykt at det krever grundig læreplananalyse for å finne passe målformuleringer i arbeidet med å forankre IOP 'ene i Kunnskapsløftet. Er man ikke villig til å legge inn en innsats her, vil det ha konsekvenser for elevgruppens inkludering i skolen. Andre lærere tok bevisst avstand fra Kunnskapsløftet, da de opplevde at Kunnskapsløftet ikke var skrevet med hensyn til elever med multifunksjonshemming:

Det vi jobber for i IOP 'ene og i forhold til menneskesyn, kan knyttes til de generelle målene i Kunnskapsløftet. Men vi forholder oss veldig lite til kompetansemål, og det har vi snakket med PPT om. For de skriver sakkyndige vurderinger, hvor de er pålagt å følge Kunnskapsløftet, eller i det minste fagområdene. Så vi har fått sakkyndige vurderinger som ikke er feil, men på siden av det vi synes er viktig å jobbe med. Det er vel det jeg tenker på når jeg tenker på i forhold til Kunnskapsløftet og våre elever, at det ikke er feil.

Denne læreren hadde et svært reflektert forhold til sitt bortvalg av Kunnskapsløftet, og trakk frem elevgruppens funksjonsnivå og behov som det mest avgjørende i forhold til tilrettelegging av læring. Man kunne i teorien alltid tilrettelegge for opplæring i tradisjonelle skolefag, men siden elevgruppen fungerte på et veldig tidlig utviklingstrinn kognitivt, fra ca. 6 mnd. til 2 år blant de aller sterkeste, ble det kunstig med mål relatert til aldersgruppen fra 6 år og oppover. Her var det også et etisk anliggende inne i bildet, nemlig lærernes faglighet og tidsdisponering. Ved å utarbeide IOP 'er forankret i Kunnskapsløftet, måtte man som lærer delvis eller helt vike bort fra relevant og nødvendig kunnskap om det grunnleggende samspillet og den spesielle tilpasningen som denne elevgruppen hadde behov for. Dermed ble Kunnskapsløftet bevisst valgt bort, noe som ofte var hensiktsmessig for å bruke tid og ressurser på det som ble ansett som viktig å jobbe med i hverdagen.

Et fellestrekk som imidlertid gikk igjen i studien var at samtlige lærere trakk frem den generelle delen av Kunnskapsløftet, som den beste delen å ta utgangspunkt i for utarbeidelse av IOP. Flere lærere påpekte at den største utfordringen knyttet til forankring av IOP i Kunnskapsløftet bunnet i at læreplanen ikke var skrevet med tanke på elever med spesielle

behov. De fleste virket likevel nokså forsonet med at dette var en virkelighet de måtte forholde seg til, som de forsøkte å gjøre det beste ut av ved å se muligheter gjennom kreativitet og tolkning. Det kunne de blant annet gjøre ved å forholde seg til Kunnskapsløftet på en åpen måte, ved å tilpasse relevante mål fra Kunnskapsløftet og ved å forenkle dem ned relatert til tidlig førskolenivå:

Jeg har jobbet i så mange år at uansett hvilken mal jeg får presentert, kan jeg skissere mål basert på elevenes forutsetninger, selv om barnet ikke når opp til seks år, der Kunnskapsløftet starter. Det er fullt mulig å gjøre, man plukker fra den sakkyndige vurderingen.

Her argumenterte læreren for at man måtte være kreativ, og bruke den støtten man kunne finne i de sakkyndige vurderingene. Det viktigste var å ha elevenes forutsetninger i bakhodet. Med det som utgangspunkt, kunne man velge mål fra den sakkyndige vurderingen. Var det behov for forenkling av mål, så var det rom for det. Det gjaldt på en måte å se «mulighetene i det umulige». To av lærerne i utvalget opplevde ikke Kunnskapsløftet som utfordrende, siden de bevisst hadde valgt å ikke forholde seg til læreplanen:

Kunnskapsløftet er vanskelig å ha som grunntanke i våre IOP 'er, så jeg ser heller på elevens behov og ressurser. Hvis man kan forstå den forskjellen, at vi ikke prøver å trykke oss inn i et satt skjema, men prøver å forme skjemaet etter eleven.

Her ble betydningen av å ta utgangspunkt i elevens behov og forutsetninger tydelig markert som utgangspunkt for å utvikle funksjonelle og gode IOP 'er for den enkelte elev. Disse lærerne opplevde det som et dilemma å forholde seg til Kunnskapsløftet, samtidig som man tok hensyn til elevens behov og ressurser. Rent praktisk kunne de ha forholdt seg til Kunnskapsløftet, noe som for så vidt hadde medført utfordringer. Men siden Kunnskapsløftet ble tolket som lite anvendelig for elevgruppen, var det unødvendig bruk av tid.

Lærernes oppfattelse av Læreplanverket for Kunnskapsløftet vil her ses i lys av hvilke føringer Læreplanverket for Kunnskapsløftet som en formell læreplan, legger for planarbeidet til lærerne i denne undersøkelsen. Og hvordan lærerne oppfatter Kunnskapsløftet som en formell læreplan, vil videre vise hvordan Kunnskapsløftet forstås og tolkes av lærerne i henhold til utforming av IOP, og gi et bilde av hvorvidt IOP 'ene relateres til Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Goodlad mfl., 1979, se pkt. 2.2.1). Elever med multifunksjonshemming vil etter Opplæringslovens § 5-1 ha rett til spesialundervisning. I samsvar med retten til spesialundervisning, følger også retten til en individuell opplæringsplan etter Opplæringslovens § 5-5 (Opplæringslova, 1998). Målene i individuelle opplæringsplaner skal skisseres med utgangspunkt i enkeltvedtaket om spesialundervisning og kompetansemålene

for fag i Kunnskapsløftet, men de kan også relateres til den generelle delen av Kunnskapsløftet (Utdanningsetaten, 2011).

Lærerne i denne studien undersøkelser oppfattet Læreplanverket for Kunnskapsløftet som grunnlaget for opplæringen, men i praksis var det to ulike tilnæringsmåter til forankring av IOP i Kunnskapsløftet. De lærerne som valgte å bruke Kunnskapsløftet aktivt i utformingen av IOP, gjorde det først og fremst grunnet pålegg fra Utdanningsetaten. Forankring av IOP i den formelle læreplanen ble altså oppfattet som et pålegg, som medførte ”ekstraarbeid” i form av stadig tilpasning gjennom forenkling av kompetansemålene fra fagplanene i Kunnskapsløftet. Denne forenklingen ble gjort med hensyn til elevenes behov og forutsetninger, gjennom nøye leting og tolkning av læreplanene for fag. Forankring av IOP i Kunnskapsløftet ble også sett på som nødvendig for å ivareta inkluderingsprinsippet. Befring (2012) fremmer at inkludering ikke innebærer at alle skal være like, derimot innebærer inkludering rett og aksept knyttet til forskjellighet. Dette åpner opp for at selv om elever med multifunksjonshemming får en totalt differensiert opplæring, vil de likevel være inkludert gjennom et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Et tilpasset opplæringstilbud for denne elevgruppen innebærer at læreren gjennom grundig læreplananalyse forsøker å finne målformuleringer som er tilpasset deres forutsetninger og behov. Basert på denne tilnærmingen, forsøkte noen av lærerne i utvalget å ivareta inkluderingsprinsippet ved å relatere IOP ´ene til Kunnskapsløftet.

Andre lærere oppfattet Kunnskapsløftet som helt irrelevant i forhold til denne elevgruppen, og gjorde dermed et bevisst bortvalg av Kunnskapsløftet i utformingen av IOP ´ene. Innebygd i denne tilnæringsmåten lå det også et etisk aspekt knyttet til lærernes faglighet og tidsdisponering. Disse lærerne oppfattet Læreplanverket for Kunnskapsløftet som en slags ”tvangstrøye” som medførte et stort dilemma, fremfor at det var en støtte i IOP – arbeidet. Et pålegg om en tydelig forankring av IOP til Kunnskapsløftet, bidro til at lærerne delvis eller helt måtte vike fra relevant kunnskap om det grunnleggende samspillet og annen spesiell vektlegging som elever med multifunksjonshemming har behov for. Noe som ga kunstige mål, så disse lærerne valgte å heller vektlegge elevenes forutsetninger og behov, i stedet for å la seg styre av læreplanpolitiske føringer i arbeidet med å utforme IOP ´er.

Disse lærerne så samtidig også en sammenheng mellom innholdet i IOP ´ene og Kunnskapsløftets generelle del, men valgte likevel ikke å forankre IOP ´ene i

Kunnskapsløftet. Dette tegner et klart bilde av hvilken betydning den enkelte lærerens forståelse og tolkning av den formelle læreplanen kan ha for hva som vektlegges i praksis. Det at lærerne valgte å ikke relatere IOP 'ene til Kunnskapsløftet, kan kanskje henge sammen med en usikkerhet knyttet til hvordan Kunnskapsløftet skal tolkes i forhold til elever med multifunksjonshemming. Engelsen (2007) fremhever at læreren i tillegg til å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens behov og forutsetninger, også bør ta utgangspunkt i den nasjonale læreplanen. Men disse lærerne anså ikke Læreplanverket for Kunnskapsløftet som anvendbart i forhold til elevens forutsetninger og behov, snarere mer som noe som fordret at lærerne måtte lage kunstige mål for å imøtegå læreplanpolitiske krav.

4.2.2 Kunnskapsløftet som støtte for valg av fag

På spørsmål om hvilke fagområder som ble tatt med i IOP 'ene, hvordan de ble valgt og hvorvidt Kunnskapsløftet ble benyttet, svarte samtlige lærere at de først og fremst tok utgangspunkt i fag som ble anbefalt i den sakkyndige vurderingen. Slik støttet de seg til Kunnskapsløftet i forhold til fagvalg på et indirekte vis, da fagene PPT anbefalte, som regel var i henhold til Kunnskapsløftet. Ved siden av dette, tok de også hensyn til elevens egne behov og forutsetninger:

Jeg har som regel med alle fag fra Kunnskapsløftet, noen elever har fritak fra engelsk. Jeg kommer fram til fagområdene ut ifra mål for 1. eller 2. trinn, det er sånn gjennomgående at IOP `ene ligger på det laveste nivået. Hvis man har en elev som er så svak at det er urealistisk, lager man fagområder.

Fagvalg baserte seg både på sakkyndig vurdering, i den forstand at fagene PPT anbefalte, ble tatt med, og ut ifra fagområdene som var gjeldende for de laveste trinnene. I tilfeller hvor elevene var veldig svakt fungerende, tok læreren avstand fra Kunnskapsløftet, og utviklet heller egne fagområder. Noen få lærere i utvalget benyttet seg ikke av Kunnskapsløftet i det hele tatt, men satte inn egne fellesområder med utgangspunkt i hvor eleven er. Slik ble dette begrunnet her:

Våre fellesområder er kommunikasjon, samspill og lek, fysisk aktivitet, hverdagsrutiner og av og til individuelle områder i tillegg. Andre områder kommer vi frem til gjennom foreldresamarbeid og i samspill med barnet. Vi er opptatt av å ikke styres av Kunnskapsløftet, men vi kunne godt brukt Kunnskapsløftet litt inn i IOP.

I dette tilfellet ble det kun anvendt egne faste fellesområder, som ene og alene tok utgangspunkt i elevens nivå og behov. De brukte ikke Kunnskapsløftet, men her var det en viss tvetydighet å spore da de erkjente at de godt kunne brukt Kunnskapsløftet litt i IOP.

Lærernes operasjonalisering av Læreplanverket for Kunnskapsløftet viser i hvilken grad opplæringen som blir gitt er innenfor læreplanens rammer (Goodlad mfl., 1979). Samtlige lærere benyttet seg av Kunnskapsløftet på et indirekte vis i forhold til valg av fag, da de tok utgangspunkt i de fagene PPT anbefalte i sakkyndig vurdering. I den sakkyndige vurderingen skal PPT i henhold til innhold i opplæringen, vurdere om eleven kan følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dersom eleven har behov for avvik fra kompetansemålene i fag, skal PPT beskrive hvilke opplæringsmål som kan være realistiske for eleven å oppnå (Utdanningsetaten, 2011). De fagene PPT anbefaler, bør på denne måten basere seg på den enkelte elevs forutsetninger for å følge kompetansemål i fag. For elever med multifunksjonshemming vil en del fag være uaktuelle grunnet deres omfattende funksjonsnedsettelse og tidlig kognitive utviklingsnivå. Ideelt sett bør fagene PPT anbefaler ta hensyn til den enkelte elevs forutsetninger og behov, samt være forankret i Kunnskapsløftet. Dermed kan disse lærernes operasjonalisering av læreplanen oppsummeres i at opplæringen er innenfor læreplanens rammer, da fagvalg baserer seg på fag anbefalt i sakkyndig vurdering.

Lærerne i denne studien justerte fagene ved å omdefinere kompetansemål for fag på de laveste trinnene til tidlig førskolenivå. Skogen (2004) sier at opplæringen bør ta utgangspunkt i elevenes utviklingsnivå, relateres til Læreplanverket og foregå i et tempo som tar hensyn til elevenes forutsetninger. Det kan virke som at lærerne benytter seg av Kunnskapsløftet for fagvalg, ved å forenkle kompetansemål helt ned til førskolenivå for de elevene med multifunksjonshemming som er sterkest fungerende. Dermed oppfyller de alle kravene Skogen (2004) trekker frem som viktige for opplæringen. Men når det gjelder de svakest fungerende elevene med multifunksjonshemming, må imidlertid lærerne ta fullstendig avstand fra Kunnskapsløftet i forhold til fagvalg. Dette er med på å gi et bilde av hvor utfordrende det kan være å relatere IOP 'ene til elevenes forutsetninger og utviklingsnivå, samtidig som de skal være forankret til Kunnskapsløftet.

Noen få lærere valgte fag ene og alene basert på elevenes utviklingsnivå og behov. Disse lærerne ga tydelig uttrykk for at de ikke oppfattet Kunnskapsløftet som relevant for opplæring av elever med multifunksjonshemming. De var veldig opptatt av å ikke styres av Læreplanverket for Kunnskapsløftet, selv om de innså at de godt kunne forankret IOP 'ene litt i Kunnskapsløftet. Ifølge Nilsen (2012) skal IOP 'en så langt det lar seg gjøre ta utgangspunkt i læreplanene for fag og generell del av Kunnskapsløftet. På den ene siden ytret disse lærerne en ren motvilje i forhold til forankring av IOP i Kunnskapsløftet, men på en

annen side kan denne motviljen muligens bunne i at det i forhold til opplæring av de svakeste elevene, er svært utfordrende å finne kompetansemål i læreplanene for fag, selv på de laveste trinnene.

I lys av dette kan denne motviljen komme av ren frustrasjon, som baserer seg på det enkle faktum at skoledagen for elever med multifunksjonshemming krever en tilpasning i forhold til opplæring som er svært forskjellig fra ”vanlig” undervisning. Ifølge Isnes (2007) legger Kunnskapsløftet opp til at den enkelte skole og lærer fritt skal velge metoder for å nå kompetansemålene i læreplanen, slik at opplæringen lettere kan tilpasses den enkelte elevs forutsetninger. For lærere til elever med multifunksjonshemming kan nettopp det å velge metoder for å nå kompetansemålene i læreplanen bli en større utfordring, da kompetansemål for fagene som skal tilpasses, ikke samsvarer med elevenes behov og forutsetninger i det hele tatt.

4.3 Anvendelse av IOP i praksis

4.3.1 IOP som hverdagsverktøy

For samtlige lærere utgjorde IOP et solid utgangspunkt for utvikling av praktiske timeplaner. På spørsmål om hvordan IOP ble anvendt som et arbeidsverktøy i hverdagen, ble samsvar mellom IOP og timeplan trukket frem som den viktigste hverdagsfunksjonen:

Vi lager praktiske timeplaner ut ifra områder og mål som ligger fastlagt i IOP 'ene. Det fungerer slik at innenfor f.eks. språk, begrep og kommunikasjon er det styrende at barnet skal lære om seg selv, og i det daglige liv tilrettelegges det for det.

IOP 'en utgjorde altså selve arbeidsgrunnlaget for hva de jobbet med i hverdagen. Alt de gjorde var forankret i IOP 'ene. Denne forankringen ble tydeliggjort gjennom samsvar mellom IOP og timeplan. Andre lærere brukte IOP som arbeidsverktøy litt mindre aktivt i hverdagen, slik denne læreren forklarer det:

IOP brukes litt når vi lager timeplan, som vi følger mer enn selve IOP 'en. IOP 'ene henger på plassen til hver elev, slik at den er tilgjengelig for personalet. Vi har gjennomgang av hva som er viktig å jobbe med på personalmøter, som er tatt fra IOP. Men det gamle IODP var bedre som hverdagsverktøy, på grunn av at man kunne beskrive f.eks. en bestemt posisjon under en aktivitet ved bruk av foto. Det er enklere å beskrive, enn en hel side i IOP. ”

Det var litt samsvar mellom IOP og timeplan, men det var slik å forstå at IOP 'ene opplevdes som litt vanskelig å bruke som et arbeidsverktøy i hverdagen, grunnet lite rom for konkrete beskrivelser av pedagogisk tilrettelegging og støtte.

Samsvar mellom de individuelle opplæringsplanene og lærernes timeplan, ga en sterk indikasjon på at IOP var anvendelig som et arbeidsverktøy i det daglige. Samtlige lærere i utvalget trakk frem at IOP utgjorde hovedgrunnlaget for utvikling av praktiske timeplaner. Dette kan ses i sammenheng med at intensjonen med individuelle opplæringsplaner er å utvikle praktiske og kortfattede planer. Disse planene skal gi en støtte i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen (Aarnes, 2008). For samtlige lærere fungerte IOP nettopp til sin hensikt, da planene utgjorde praktisk- pedagogisk verktøy for planlegging og tilrettelegging i hverdagen.

Andre lærere brukte IOP litt mindre aktivt i hverdagen, da de opplevde at det var lite rom for å gå i detaljer i IOP ´ene uten at det ble et altfor omfattende dokument. I hverdagen bidro dette til at IOP ´ene mistet litt av sin praktisk-pedagogiske verdi, da pedagogisk tilrettelegging og støtte i bestemte situasjoner utgjør en stor del av det praktiske arbeidet i hverdagen. Dermed opplevde disse lærere at IOP ´ens fremste hverdagsfunksjon var at den skulle være tilgjengelig for personalet, og være gjenstand for klargjøring av mål for opplæringen under personalmøter. De samme lærerne anså de individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) som mer nyttige arbeidsverktøy i hverdagen. Det kan virke som at hensikten med IOP ble tolket litt annerledes av disse lærerne, da en IOP skal beskrive elevens opplæringstilbud på en kortfattet og praktisk måte gjennom beskrivelse av innhold, organisering og omfang. Aarnes (2008) markerer nettopp dette ved å klargjøre at IOP skal gi en støtte i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. Slik at IOP utgjør bare utgangspunkt for hva, hvordan og hvorfor lærerne vektlegger og gjør det de gjør i skolehverdagen. Så IODP kan her være et supplement til individuelle opplæringsplanene, som kan beskrive innhold og arbeidsmetoder og tilrettelegging mer inngående. Gjennom disse planene kan lærerne utdype den praktiske gjennomføringen av undervisningen. Holmen (2009) sier at opplæringen av elever med multifunksjonshemming ofte vil måtte gjennomføres med individuell hjelp og støtte. Det kan være nærliggende å anta at disse lærerne føler et sterkt behov for å beskrive den omfattende tilretteleggingen og støtten som kreves av lærere og assistenter i skolehverdagen i IOP ´ene, slik det er rom for i IODP gjennom konkrete deltagelsesmål.

4.3.2 IOP som verktøy for å jobbe mot mål

Lærerne viste til at de jobbet aktivt med IOP som grunnlag ved å lage praktiske timeplaner basert på områder og mål. I det daglige ble det jobbet så å si parallelt mot hovedmål og delmål, ved at læringen var lagt opp i mindre delmål innenfor ulike fag. Noe som var med på å sikre oppnåelsen av hovedmål, slik beskrev en lærer det målbevisste arbeidet:

Vi lager opplegg for undervisningen ut ifra IOP, siden vi vektlegger språk og kommunikasjon mye kan det vi gjør i norsk som f.eks. hente pinner og stein fra skogen gå over i naturfag og forming. Slik blir det lett tverrfaglig opplegg med utgangspunkt i IOP 'en. Så det er klart at vi leser gjennom den en gang i blant, og har den i bakhodet hele tiden. Jo mer konkret man formulerer mål, innhold og organisering, desto mer praktisk blir IOP 'en.

Her beskrives det hvordan man uten å nødvendigvis lese IOP 'en hele tiden kan jobbe aktivt mot målene innenfor ulike områder i hverdagen. For så lenge IOP 'en var konkret, ville man alltid kunne tilrettelegge og planlegge undervisningen i henhold til mål. Samtidig ble viktigheten av å se at ulike områder kan flyte over i hverandre markert, da hovedmålet for undervisning av denne elevgruppen var at de skulle få erfaringer og uttrykke seg. Den sterke vektleggingen av språk og kommunikasjon bidro også til tverrfaglighet, som igjen ga kontinuitet og sammenheng. En annen lærer så imidlertid ikke på IOP som et hverdagsverktøy, og begrunnet det slik:

IOP fungerer ikke som et hverdagsverktøy for min del, føler at den blir skrevet mer for PPT og mappa. Man jobber jo ut ifra IOP 'en, da dagene og ukene blir planlagt ut ifra den. Men jeg går ikke rundt hver uke, og sjekker om det jeg gjør stemmer i forhold til IOP 'en. Men når jeg skriver halvårsrapport ser jeg på IOP.

Her ble det fremmet at IOP egentlig ble skrevet pga. juridiske pålegg, og fungerte mer som en dokumentasjon av hva som ble vektlagt i opplæringen og utgangspunkt for hva som skulle evalueres.

Det at samtlige lærere tilstrebet samsvar mellom IOP og timeplan, åpnet videre opp for aktivt arbeid med IOP - mål i det daglige. Hovedmålene var som tidligere nevnt, eksplisitt formulerte i de individuelle opplæringsplanene, og utgjorde dermed et utgangspunkt for planlegging av undervisningen i det daglige. Hovedmålene var for øvrig kontinuerlig lagt opp i mindre delmål innenfor ulike fag eller områder. Lorentzen (2009) sier at opplæring av elever med multifunksjonshemming bør ha som hovedmål at elevene blir sett og forstått ut ifra deres forutsetninger og behov til enhver tid. I lys av dette er lærernes vektlegging av språk og kommunikasjon som et overordnet mål for undervisningen, sentralt i henhold til målene i IOP 'en. Elever med multifunksjonshemming vil på grunn av sine omfattende funksjonsnedsettelse og tidlige kognitive nivå ha utbytte av opplevelsesbasert læring, som stimulerer dem til å uttrykke seg ut ifra sine forutsetninger. For å kunne jobbe aktivt mot

IOP-mål, var det dermed en forutsetning at IOP 'ene bestod av målformuleringer, innhold og organisering som var skissert på en konkret og praktisk måte. Dette viser betydningen av kortfattede og praktisk IOP 'er, som et utgangspunkt for god planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. Det overordnede fokuset på språk og kommunikasjon bidro til at mål i norsk lett kunne gå over i naturfag og forming fordi målformuleringene i IOP 'ene var formulert på en konkret og praktisk måte. I neste omgang bidro dette til sammenheng og kontinuitet i undervisningen, som utgjør selve grunnlaget for at elever med multifunksjonshemming kan forstå og gjenkjenne omgivelsene rundt seg. Og inngå i opplevelsels- og deltagelsesbaserte læringsprosesser (Lorentzen, 2009).

4.3.3 IOP som verktøy for samarbeid med foreldre og andre instanser

Tett samarbeid med foreldrene omkring utarbeidelse av IOP ble høyt prioritert av alle lærerne. Dette syntes hensiktsmessig for å sikre at foreldrene fikk mulighet til å medvirke i prosessen, og at man så den samme eleven og jobbet mot felles mål. IOP ble også brukt aktivt i samarbeid med andre instanser:

IOP lages i samarbeid med foreldre gjennom en samtale i forkant, veldig ofte blir ting som er viktig for foreldrene vektet i IOP 'en. IOP er også et godt redskap for enighet i forhold til valg og prioriteringer. I forhold til andre instanser samarbeider vi med fysioterapeuter om området fysisk aktivitet i IOP 'ene, og vi har ansvarsgruppemøter hvor det blir utarbeidet IP. IP skal da samsvare med IOP, og ofte går de langsiktige målene fra IOP inn i IP.

Denne læreren trakk frem IOP som et godt redskap for samarbeid med foreldre, da ga god støtte på veien for å komme til enighet om hva som var viktig i forhold til vektlegging i opplæringstilbudet. Som fagperson kunne man argumentere for hva man syntes var viktig kontra hva foreldrene syntes var viktig. Basert på dette kunne de sammen gjøre valg og prioriteringer. IOP utgjorde også grunnlagsdokument for samarbeid med andre instanser, og samordning av ulike tjenester. IOP fungerte også som et grunnlagsdokument for tverrfaglig samarbeid, da lærerne samarbeidet med habiliteringstjenesten om utarbeidelse av individuell plan.

Alle lærerne i denne studien trakk frem at aktivt foreldresamarbeid som svært viktig i forhold til utarbeidelse av IOP. Dette var en forutsetning for å få en helhetlig tilnærming til valg av mål, og enes om hva som var viktigst å vektlegge i opplæringstilbudet. Opplæringslovens § 5-4 lovfester at tilbudet om spesialundervisning så langt det er mulig, skal utformes i samarbeid med elevens foreldre, og deres syn skal tillegges stor vekt (Opplæringslova, 1998). Gjennom aktivt foreldresamarbeid ble alle foreldrene inkludert, med den hensikt at det skulle

bidra til at foreldrene skulle få mulighet til å medvirke og jobbe mot felles mål. Dette er særskilt viktig å vektlegge, da foreldre kjenner sine barn best, og vil kunne bidra med utfyllende informasjon om elevenes svakheter og styrker og lignende (Holmberg & Lyster, 2000). Dette vil i neste omgang være med på å sikre at opplæringstilbudet som gis også har en verdi sett i et livsløpsperspektiv, ved at alle de nærmeste rundt eleven jobber mot felles tiltak og mål. Dette gir en indikasjon på at IOP fungerer også godt som et verktøy for foreldresamarbeid, da lærere på en kortfattet og praktisk måte, kan formidle hva de anser som viktig i opplæringen av elever med multifunksjonshemming. På denne måten kan pedagogiske tiltak og mål også følges opp hjemme, der det er naturlig. IOP fungerte også som et bindeledd i arbeidet med andre instanser og samordning av ulike tjenester. En gjennomarbeidet IOP lettet veldig på samarbeidet med andre instanser, da lærere i samarbeid med habiliteringstjenesten ble enige om felles målsettinger og tiltak som var viktige å vektlegge i forhold til den enkelte elev. Elever med multifunksjonshemming vil ha behov for hjelp i forhold til helse i opplæringen, noe som videre fordrer langvarige og koordinerte tjenester fra flere instanser. Dermed må IOP ´en samordnes med øvrige hjelpebehov i en overordnet individuell plan (Aarnes, 2008).

4.4 IOP som verktøy for måling av progresjon og utviklingsmuligheter

I denne hovedkategorien presenteres funn som illustrer hvordan IOP ble brukt som utgangspunkt for evaluering. Altså, hvordan lærerne i denne studien tok i bruk de individuelle opplæringsplanene som et verktøy for å måle elevenes progresjon og utviklingsmuligheter. De beskrev også i hvilken grad IOP var et nyttig evalueringsverktøy generelt, samt for måling av oppnådde mål.

4.4.1 IOP som evalueringsverktøy

Samtlige informanter benyttet seg av Utdanningsetatens fastlagte skjema for å evaluere en gang i året. Denne evalueringen baserte seg på punktvis gjennomgang av hele IOP ´er. Uformell evaluering underveis ble her trukket frem som viktig og avgjørende for hoved – evalueringen:

Vi evaluerer underveis ved bruk av en elevbok for hver elev, Her noterer vi hva vi har gjort, hvordan det har gått og hva som fungerer godt eller dårlig. Det gir et helhetsbilde av arbeidet man gjør og elevens progresjon, slik at man kan endre underveis ved behov, samtidig som det letter hoved evalueringen.

Kombinasjon av uformell og formell evaluering ble sett på som avgjørende for å måle elevenes progresjon og utviklingsmuligheter. Dette ble begrunnet med at uformell evaluering viste progresjon og utviklingsmuligheter, og på denne måten kunne de tilpasse mål underveis ved behov, for å fremme utvikling i riktig retning. To lærere valgte å skrive halvårsrapporter i stedet for å evaluere på evalueringsskjema fra Utdanningsetaten en gang i året. Slik beskrev en av dem hvordan de brukte IOP som utgangspunkt for evaluering:

Vår formelle evaluering er halvårsrapport. Utdanningsetaten har nye avkryssingsskjemaer for evaluering som ikke gjenspeiler måten vi jobber på, pga. at våre målsettinger er mye videre. Så vi bruker en egenutviklet rapport mal, som vi linker til IOP med en oppsummering for hvert område. Her sier vi noe om målene i området er oppnådd, så vi føyer oss litt etter Utdanningsetaten.

Halvårsrapporter linket til IOP ble brukt for å evaluere, da det ga mulighet til å stoppe opp og evaluere i hvilken grad IOP – målene var for vanskelige eller for enkle basert på elevenes progresjon. I dette tilfellet ble evalueringsskjemaene fra Utdanningsetaten valgt bort, fordi de ikke ga rom for beskrivelser av den erfarings- og opplevelsesbaserte læringen som skjedde.

Det framkom til dels delte meninger knyttet til nyttigheten ved IOP som verktøy for evaluering. Det var her en deling i utvalget med hensyn til evalueringspraksis. Samtlige lærere evaluerte en gang i året, ved bruk av Utdanningsetatens fastlagte evalueringsskjema, mens noen få lærere evaluerte to ganger i året, ved bruk av en halvårsrapport med overskrifter hentet fra IOP 'ene. En av lærerne understreket at til tross for at han anvendte Utdanningsetatens fastlagte evalueringsskjema, så var ikke IOP som verktøy nyttig for evaluering. I korte trekk mente han at IOP var uegnet som evalueringsverktøy, på grunn av at evalueringsskjemaet ikke var tilpasset elevgruppen.

Det er slik at man måler eleven inn i høy, god, middels eller dårlig, og disse boksene skal disse multifunksjonshemmede barn settes inn i. Ingen av mine barn fortjener den laveste måloppnåelsen, så jeg krysser ikke av. For disse barna skaffer seg erfaringer, som er umulige å måle. Selv om de ikke kan fortelle om disse erfaringene, ser vi at de tilegner seg dem. Det kan godt hende at de lærer noe helt annet enn det vi faktisk sitter og evaluerer.

Frustrasjonen her bunnet i at bruken av de fastlagte malene gjorde det vanskelig å måle den faktiske læringen som skjedde hos elevgruppen. Dette ble begrunnet med at denne læringen ikke alltid lot seg måle i forhold til graderte evalueringskriterier, på grunn av at læringen var erfarings- og opplevelsesbasert, og dermed ikke like lett å forutse og rangere. De lærerne som evaluerte elevgruppen gjennom halvårsrapporter, opplevde IOP som et nyttig verktøy for evaluering, men opplevde likevel at dette ikke var tilstrekkelig:

Selv om man har mål kan det være vanskelig å måle progresjon og utviklingsmuligheter gjennom kun IOP. Med f.eks. kartleggingsverktøyet "Routes for Learning" kan man gjennom avkrysning se hvor langt man er kommet i rutekartet for utvikling som ikke nødvendigvis er lineær. For av og til kan utviklingen komme i så små skritt at det er vanskelig å vite på forhånd hvilket lille skritt som vil vise seg. Så har man formulert et mål på forhånd, så gjør eleven noe helt annet, men som likevel er i riktig retning.

IOP var altså et nyttig verktøy i den grad at man kunne kvalitetssikre undervisningstilbudet, ved å skissere så realistiske mål som mulig for den enkelte elev. Men når det kom til evaluering av måloppnåelse, var ikke IOP like nyttig for å se hvilken utvikling som faktisk skjedde. Siden progresjonen og utviklingen ofte viste seg i små skritt som ikke kunne rangeres, måtte dette heller beskrives i forhold til tidlig kognitiv utvikling.

I forhold til bruk av IOP for måling av oppnådde hovedmål og delmål, ble fokus rettet mot utfordringen knyttet til måling av forhåndsdefinerte mål. Slik opplevde en av lærerne det:

Jeg gjennomgår IOP 'ene med kollegaer, for ting kan oppleves forskjellig i personalgruppa. Spørsmålet blir da om barnet har lært eller ikke. For meg er det viktigste at barnet f.eks. peker, gjør noen valg, bruker blikket, følger med. Men det er ikke dermed sagt at valgene er riktige i forhold til mål, men barnet bruker blikket, peker og følger med.

Denne læreren argumenterte for at evaluering av måloppnåelse måtte gjøres i samarbeid med kollegaer, for å få et helhetsbilde av elevens utvikling. Til tross for samarbeid med kollegaer, kunne det være vanskelig å evaluere forhåndsbestemte mål, særskilt grunnet usikkerhet knyttet til evaluering av erfarings- og opplevelsesbasert læring. Men det viktigste var at elevene tilegnet seg erfaringer gjennom utfoldelse, innlevelse og opplevelse. En annen lærer pekte på lignende utfordringer:

Jeg har f.eks. en elev som ikke har vist særlig utvikling og måloppnåelse i høst, blant annet pga. hyppige epilepsianfall, dårlig form og kanskje en progredierende diagnose. Dessverre er dette en del av vår hverdagsvirkelighet, som vi må forholde oss til og skrive om i rapporten. Mens en annen elev har mer avanserte mål, slik som kombinasjon av to symboler/begreper til en ytring. Det er vi oppmerksomme på og registrer, slik at vi etterhvert får en liste på hvordan eleven kan og hvor ofte eller sjelden eleven får det til. Så det handler litt om å ha IOP 'en litt høyt oppe i hverdagen, for det er der alt skjer.

Her ble det argumentert for hvordan omfattende funksjonsnedsettelse, ledsaget av medisinske og somatiske vansker periodevis kunne bidra til lav eller ingen måloppnåelse for enkelte elever. Opplæringen av denne elevgruppen var i praksis styrt av flere faktorer som hang tett sammen og satt sitt preg på grad av måloppnåelse og evaluering. I andre tilfeller kunne måloppnåelsen evalueres systematisk gjennom daglig observasjon og registrering, noe som i sin tur fordret aktiv bruk av IOP i hverdagen, og at læreren jobbet med å fremme bevissthet rundt vektlagte mål i personalgruppen.

IOP som arbeidsverktøy har en tredelt funksjon, da planen skal utgjøre grunnlag for planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen (Nilsen, 2012). Opplæringslovens § 5-5, annet ledd, lovfester at skolen en gang i året skal utarbeide en skriftlig oversikt som viser hvilken opplæring eleven har fått, samt gi en vurdering av elevens utvikling (Opplæringslova, 2013). I forhold til evaluering valgte samtlige lærere i denne studien å evaluere formelt en gang i året på Utdanningsetatens fastlagte evalueringsskjema. Grunnlaget for den formelle evalueringen var uformell evaluering underveis i det daglige, da dette tydeliggjorde elevenes progresjon og utviklingsmuligheter. Den uformelle evalueringen var en viktig forutsetning for tilpasning av mål underveis, som videre rustet lærerne til å fremme utviklingen i riktig retning med utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov. Selv om IOP 'ene bestod av kortfattede og praktiske mål, kunne ikke lærerne med sikkerhet vite om de forhåndsdefinerte IOP- målene var realistiske før utprøving i praksis.

Disse lærernes tilnærming til evaluering kan ses i lys av Stangviks definisjon av begrepet evaluering (2001) i forhold til IOP: "Evaluering betyr å samle inn og systematisere erfaringer og observasjoner for å få svar på om målet med programmet er nådd og undersøke hvordan det ble gjennomført" (Stangvik, 2001, s. 165). Lærerne valgte nettopp å systematisere sine erfaringer og observasjoner underveis, for å sikre seg at de skisserte IOP – målene var realistiske og tilpasset elevenes utviklingsnivå. På denne måten ble planlegging, gjennomføring og evaluering av IOP tre deler av samme helhet. Da kortfattede og praktiske IOP 'er gir rom for evaluering av gjennomføringen underveis i prosessen og i etterkant. Evalueringen bidrar igjen til mer refleksjonspregede planleggingsprosesser. Lærernes perspektiver og erfaringer driver IOP – arbeidet frem på en dynamisk måte, og går inn i hverandre. For mens planlegging styres av perspektiver, teoretiske refleksjoner og vurdering av planene, setter evalueringen planlegging og gjennomføring i system. Basert på erfaringene fra den uformelle evalueringen, kunne lærerne ivareta elevenes forutsetninger og behov, samt sikre best mulig måloppnåelse for den enkelte elev.

Andre lærere valgte å skrive halvårsrapporter for å evaluere, da det ga mulighet til å evaluere om målene i IOP 'ene var for vanskelige eller enkle basert på elevenes progresjon og for å sjekke måloppnåelse. Disse lærerne valgte dermed å hele tiden ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov, fremfor å styres av forhåndsdefinerte evalueringsskjemaer. De anså evalueringsskjemaene som lite egnede for å måle den erfarings- og opplevelsbaserte læringen som nettopp er typisk for elever med multifunksjonshemming. For å måle denne

typen læring måtte det være rom for beskrivelser i evalueringen. I denne sammenheng framkom det lignende meninger knyttet til nyttheten ved IOP som evalueringsverktøy, fra en lærere som føyde seg etter Utdanningsetatens ”krav” om bruk av fastlagt evalueringsskjema. Han anså ikke IOP som et egnet verktøy for evaluering nettopp på grunn av det fastlagte evalueringsskjemaet. Selv om IOP skal fungere som et verktøy for planlegging og gjennomføring og evaluering av opplæringen, er planlegging og gjennomføring greie delprosesser hvor lærerne forsøkte å formulere realistiske mål. Men i forhold til elever med multifunksjonshemming kan det være utfordrende å måle progresjon og utviklingsmuligheter, da deres læring foregår i en kontinuerlig samhandling med andre i konteksten (Horgen, 2010). Dette bidrar til at evaluering blir vanskelig, da progresjonen og utviklingen hos elever med multifunksjonshemming som oftest er erfarings- og opplevelsesbasert.

Med dette som bakgrunn tydeliggjøres utfordringen knyttet til bruk av evalueringsskjemaer ved undervisning av denne målgruppen. Slike evalueringsskjemaer krever at elevens progresjon og utvikling rangeres, og læringen hos elever med multifunksjonshemming er verken lett å forutse eller måle. Dermed valgte disse lærerne å anvende skjemaene, men måloppnåelsen ble ikke vurdert basert på kategorier. Erfarings- og opplevelsesbasert læring viser seg gjennom elevens evne til utfoldelse, innlevelse og deltagelse, og det kan være alt fra det å rette oppmerksomhet mot andre eller ting i omgivelsene, til å gripe tak i en gjenstand som interesserer eleven. Slik læring kan læreren observere og registrere i nær samhandling med eleven, men siden eleven som oftest ikke utvikler et verbalt språk, kan læreren bare tolke erfaringene og opplevelsene eleven får ved å være nær, oppmerksom og innlevende i samhandlingen. Dette kan imidlertid være vanskelig å måle gjennom et evalueringsskjema som ikke gir rom for beskrivelser av erfarings- og opplevelsesbasert læring, men fordrer at læringen rangeres ut fra evalueringskategorier.

Lærerne som valgte å evaluere gjennom utarbeidelse av halvårsrapporter, så imidlertid på IOP som et nyttig verktøy for evaluering i kombinasjon med kartleggingsverktøyet ”Routes for Learning”. Dette kartleggingsverktøyet var en støtte i forhold til evaluering, da det tok utgangspunkt i hvordan elever med multifunksjonshemming lærer og utvikler seg i forhold til kommunikasjon og sosial interaksjon på et tidlig kognitivt nivå (Utdanningsetaten, 2006). Med støtte i dette kartleggingsverktøyet hadde disse lærerne skissert mål i IOP ’ene, som de igjen kunne evaluere med utgangspunkt i ”routemap” (rutekart) som viste typiske

utviklingstrekk på et tidlig kognitivt nivå. Disse typiske trekkene kunne f.eks. være at eleven var oppmerksom, reagerte og responderte på stimuli osv. (Utdanningsetaten, 2006). ”Routes for Learning” hadde dermed gitt disse lærerne en gjennomgående støtte i IOP – arbeidet, ved at de kunne skissere realistiske mål som var tilpasset elevenes utviklingsnivå og behov. Disse målene kunne de igjen evaluere ved bruk av rutekartet, ved å se på hvilke typiske trekk som viste seg i forhold til tidlig kognitiv utvikling. Dette åpnet opp for at elevenes progresjon og utvikling kunne plasseres innenfor tidlig kognitiv utvikling. Så selv om elevene ikke nødvendigvis oppnådde de forhåndsdefinerte mål i IOP ’en, kunne lærerne beskrive læringen som hadde skjedd hos elevene i forhold til ” Routes for Learning”.

Samtlige lærere i denne studien trakk frem en felles utfordring knyttet til IOP som verktøy for evaluering, og det var evaluering av forhåndsdefinerte IOP-mål. En lærer påpekte i denne sammenheng at måling av hovedmål og delmål måtte gjennomføres sammen med andre kollegaer, da ulike lærere og assistenter kunne ha ulike oppfatninger av hvilke IOP-mål eleven hadde oppnådd i løpet av et år. Dette kan ses i sammenheng med at læring for elever med multifunksjonshemming alltid foregår i samspill med kompetente andre. Woolfolk (2004) mener at de kompetente andre er lærere og assistenter som tilrettelegger og støtter eleven, slik at den enkelte eleven kan delta basert på sine forutsetninger. For å få dette til må læreren kontinuerlig arbeide med å etablere kontakt med eleven, og forsikre seg om at eleven er aktivt deltagende i samspillet, slik at formidling av læring kan finne sted (Rye, 1993). I forhold til elever med multifunksjonshemming dreier formidling av læring seg om at læreren fungerer som bindeleddet mellom eleven og omverdenen, og bidrar til å gjøre omgivelsene tydeligere. Dette kan læreren gjøre ved å støtte eleven i å tilegne seg informasjon og erfaring knyttet til sitt forhold til omverdenen, som omsorgspersonen gjør ved å hjelpe det lille barnet med å rette oppmerksomheten mot deler av omgivelsene, ta initiativ, oppfatte og reagere på de inntrykkene barnet får fra omgivelsene (Rye, 1993). Formidling av læring slik Rye (1993) beskriver det ble sett på som det viktigste målet for opplæringen, fremfor måling av forhåndsdefinerte mål. Denne typen læring var vanskelig å forutse i henhold til IOP-mål, med dette som bakgrunn tydeliggjøres utfordringen knyttet til forhåndsdefinerte mål og måling av utvikling og progresjon hos elever med multifunksjonshemming.

En lærer trakk frem en annen vanlig utfordring som kan gjøre seg gjeldende i forhold til evaluering av forhåndsdefinerte IOP mål, og det er det faktum at måloppnåelsen til elever med multifunksjonshemming tidvis kan bli sterkt preget av de somatiske tilleggsvanskene

som følger med de omfattende funksjonsnedsettelsene. Grøsvik (2008) fremhever at fysiske smerter og ubehag vil ofte utgjøre en del av hverdagen til elever med multifunksjonshemming, da denne målgruppen med de alvorligste funksjonsnedsettelsene gjerne også rammes av somatiske tilleggsvansker. Så til tross for at lærerne tilrettelegger og gir mest mulig støtte i opplæringen, kan de alvorlige funksjonsnedsettelsene i kombinasjon med somatiske tilleggsvansker bidra til ingen måloppnåelse. Da disse elevene vil ha konstante fysiske smerter og ubehag i hverdagen, og for lærerne vil det viktigste målet i slike perioder være å regulere epilepsianfall, muskelspenninger, våkenhets- og søvnmønster og lignende.

4.4.2 Metodiske begrensninger

Denne studien er preget av min forforståelse og sider ved meg som forsker. Med utgangspunkt i dette kan ikke studien sees som objektiv, men mer som en presentasjon og drøfting av mine resultater sett gjennom mitt perspektiv. Mitt perspektiv har vært preget av egen praksiserfaring som tilsier at Kunnskapsløftet ikke er skrevet med direkte hensyn til elever med spesielle behov, slik at arbeidet med å utforme individuelle opplæringsplaner som er forankret i Kunnskapsløftet krever nøye og målrettet læreplanarbeid. Perspektivet mitt har også blitt preget av de teorier som jeg valgte å fordype meg i ved begynnelsen av dette prosjektet. Noe som kan bety at en annen forsker med en annen bakgrunn kanskje ville sett andre mønstre, og fremhevet andre sitater i dette datamaterialet. Samtidig så er det slik at informanter i likhet med forskere har med seg ulike perspektiver og forforståelser. I denne studien har jeg undersøkt fem læreres subjektive opplevelse av arbeid med utvikling av individuelle opplæringsplaner for elever med multifunksjonshemming. Denne studien tegner dermed et bilde av hvilke muligheter og utfordringer disse lærerne opplevde i forhold til IOP-arbeid, og hvordan akkurat disse fem lærerne valgte å håndtere dem.

Grunnet prosjektets rammer er informantantallet mitt lavt, så informantene mine kan dermed ikke ses på som representative for alle lærere som arbeider med denne elevgruppen i Norge. Det var ikke mange lærere som var interessert i å delta i prosjektet, men de informantene som sa seg villige til å stille opp må sies å være over gjennomsnittet interessert i prosjektets tema. Dermed kan deres subjektive opplevelse av mulighetene og utfordringene de opplevde i forhold til IOP-arbeid i det minste gi et tilstandsbilde for tre osloskoler med denne elevgruppen.

Mitt mål for denne studien var ikke å finne en objektiv sannhet om hvordan lærere opplever arbeidet med å utvikle IOP'er for elever med multifunksjonshemming, og muligheter og utfordringer i dette arbeidet. Snarere ønsket jeg å få innsikt i hvordan mine informanter selv opplevde situasjonen, samt hvilke utfordringer og dilemmaer de møtte på i sitt daglige arbeid. Dette er gjort lite forskning på nasjonale læreplaner i forhold til elever med de største og mest sammensatte funksjonshemningene, og dette er et felt som er lite berørt i teorien. Jeg sitter igjen med en følelse av at jeg fått ny innsikt gjennom dette prosjektet, som jeg ikke kunne tilegnet meg gjennom lesing på forhånd. Ikke minst føler jeg at jeg har fått berørt et tema som det rettes for lite fokus på i den norske skolen.

5. Avslutning

Basert på en samlet vurdering av resultatene mine vil jeg i dette kapitlet presentere noen sammenfattende konklusjoner med utgangspunkt i følgende fire hovedkategorier; **1.** Utarbeidelse av IOP, **2.** IOP i relasjon til Kunnskapsløftet, gjennom disse to hovedkategoriene skal jeg forsøke å besvare det første forskningsspørsmålet. **3.** Anvendelse av IOP i praksis, gjennom denne hovedkategorien vil jeg forsøke å besvare det andre forskningsspørsmålet. **4.** IOP som verktøy for måling av progresjon og utviklingsmuligheter, gjennom denne siste hovedkategorien vil jeg forsøke å besvare det siste forskningsspørsmålet. Med utgangspunkt i mine sammenfattende konklusjoner vil jeg også gi en endelig konklusjon på problemstillingen min. Helt til slutt i dette kapitlet vil det vises til noen forskningsmessige implikasjoner.

5.1 Sammenfattende konklusjoner

Problemstillingen for denne oppgaven var følgende:

Hva gjør skolen for å utvikle individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med multifunksjonshemming?

Problemstillingen ble ytterligere konkretisert gjennom følgende **forskningsspørsmål**:

- Hva vektlegger skolen i sin planlegging og utvikling av IOP?
- I hvilken grad er IOP 'ene anvendelig anvendelige som et arbeidsverktøy i det daglige?
- Hvordan evaluerer skolen IOP 'ene for å måle elevenes progresjon og utviklingsmuligheter?

Den første hovedkategorien dreide seg om lærernes prosess i forhold til planlegging og utvikling av IOP. Her kom det frem at Utdanningsetatens fastlagte IOP-mal, som fordret bruk av fag var den mest styrende faktoren for utarbeidelse av IOP. Denne malen medførte en utfordring, da bruk av tradisjonelle fag var vanskelig å vektlegge i opplæring av denne elevgruppen. Dette ble begrunnet med at det var viktig å fremme læring innenfor tidlige grunnleggende utviklingsområder, da elevene som oftest fungerte på et tidlig kognitivt nivå, og hadde utviklingshemning. Lærernes pedagogiske tilnærming baserte seg dermed på kunnskap og innsikt fra spedbarnsforskning og nyere utviklingsteorier (Lorentzen, 2009). Det virket som at lærerne ikke var så bevisste på at IOP-maler kun skal være veiledende i arbeidet

med å utforme IOP ' er. Noe som bidro til at de ikke var klare over at pålegg om bruk av fag henger sammen med hvorvidt rektor har spesifisert avvik fra sakkyndig vurdering i enkeltvedtaket for spesialundervisningen (Utdanningsetaten, 2011). En annen styrende faktor var sakkyndig vurdering, som enkelte lærere brukte aktivt, mens andre valgte å se delvis eller helt bort fra i forhold til oppbygning av IOP. Her virket det å være litt uklart om lærerne forsto at den sakkyndige vurderingen ikke er bindende, og at PPT i forhold til innholdet i opplæringen er pålagt å vurdere om eleven kan følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dersom eleven har behov for avvik fra kompetansemålene i fag skal PPT skissere realistiske mål for eleven (Utdanningsetaten, 2011). Basert på dette kan det konkluderes med at lærerne som brukte de sakkyndige vurderingen aktivt i oppbygningen av IOP muligens fikk vurderinger, hvor elevenes forutsetninger for å følge kompetansemålene i fag var helhetlig utredet. Noe som igjen åpnet opp for at realistiske mål kunne skisseres med utgangspunkt i elevenes behov og forutsetninger.

Utviklingsområdet språk og kommunikasjon var et gjennomgående hovedområde for all opplæring, og den sterke vektleggingen av språk og kommunikasjon som en grunnleggende ferdighet hadde sammenheng med elevgruppens forutsetninger og behov. Da de grunnet store og omfattende funksjonsnedsettelse kombinert med stor kognitiv svikt hadde behov for spesiell tilrettelegging og støtte, som utgangspunkt for å kunne kommunisere og inngå i samspill med andre (Horgen, 2011). Behovet for spesiell tilrettelegging og støtte ble også tillagt stor vekt i forhold til skissering av IOP-mål. Alle lærerne anså helhetlig kartlegging av den enkelte elevens forutsetninger og behov som det viktigste hensynet i forhold til skissering av mål for opplæringen. Den største utfordringen i forhold til planlegging og utvikling av IOP var forankring i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, da elever med multifunksjonshemming sjeldent når opp til 1. klassenivå i Kunnskapsløftet. Lærerne måtte dermed også her basere seg på kunnskap og innsikt fra spedbarnsforskning og nyere utviklingsteorier (Lorentzen, 2009), som utgangspunkt for å skissere realistiske hovedmål i IOP ' ene. Dermed kan det konkluderes med at lærerne ikke så noen sammenheng mellom Kunnskapsløftet og opplæring av elever med multifunksjonshemming, siden Kunnskapsløftet ikke sier noe om barn med spesielle behov. Alle lærerne trakk imidlertid frem den generelle delen av Kunnskapsløftet som den beste delen å ta utgangspunkt i for utarbeidelse av IOP for elever med multifunksjonshemming.

Delmål ble ikke eksplisitt skissert, da innholdet i opplæringen ble betraktet som delmål. Enkelte lærere skisserte i praksis delmål gjennom kontinuerlig kartlegging og uformell evaluering av elevens prestasjoner i det daglige. Andre lærere der igjen argumenterte for at det ikke var rom for å innarbeide delmål i et konkret og praktisk dokument som IOP, uten at det ble et altfor omfattende dokument. Dette medførte at IOP 'en mistet sin praktisk pedagogiske verdi i hverdagen, basert på at delmål ble tolket som tilrettelegging og støtte i det praktiske arbeidet i hverdagen. Disse lærerne trakk frem individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) som et mer egnet verktøy for skissering av delmål, siden IODP åpnet opp for at de kunne gå i detaljer og formulere konkrete deltagelsesmål (Slåtta, 2004). Langsiktige mål ble enten hentet direkte fra sakkyndig vurdering, eller skissert med utgangspunkt i den enkelte elevens utviklingsnivå og behov. Noen få lærere viste her til at de skisserte langsiktige mål med utgangspunkt i team og foreldresamarbeid, supplert med bruk av kartleggingsverktøyet "Routes for Learning". Dette kartleggingsverktøyet førte med seg en nødvendig støtte, da var tilpasset elevgruppens tidlige kognitive nivå, og ga et helhetlig bilde av hvordan disse elevene lærer og utvikler seg (Utdanningsetaten, 2011).

Den andre hovedkategorien omhandler hvordan lærerne forankret IOP 'ene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Til tross for at alle lærerne så på Læreplanverket for Kunnskapsløftet som grunnlaget for opplæringen, hadde de i praksis to ulike tilnærminger til forankring av IOP i Kunnskapsløftet. Samtlige lærere forholdt seg til Kunnskapsløftet kun pga. "pålegg" fra Utdanningsetaten, noe som i sin tur medførte ekstraarbeid gjennom stadig forenkling av kompetansemål for fag ned tidlig utviklingsnivå. Forankring av IOP i Kunnskapsløftet krevde dermed i praksis at lærerne gjennom grundig læreplananalyse fant passende målformuleringer. Disse målformuleringene medførte i neste omgang "ekstraarbeid" i form av stadig tilpasning av kompetansemålene for fag. Noen få av lærerne oppfattet Kunnskapsløftet som en slags "tvangstrøye" som bare medførte et stort dilemma. Dette dilemmaet besto i at pålegget om tydelig forankring av IOP i Kunnskapsløftet, bidro til at lærerne delvis eller helt måtte vike fra relevant kunnskap og det grunnleggende samspillet og annen spesiell tilrettelegging som elever med multifunksjonshemming har behov for. Dette ga kunstige mål, dermed valgte disse lærerne å bare fokusere på elevenes forutsetninger og behov.

Den tredje hovedkategorien dreide seg om hvordan lærerne i denne studien anvendte IOP i praksis, det vil si hvordan IOP fungerte som et verktøy for gjennomføring av spesialundervisning (Nilsen, 2012). Her ble samsvar mellom IOP og timeplan trukket frem

som den fremste hverdagsfunksjonen av samtlige lærere, slik at IOP utgjorde hovedgrunnlaget for undervisningen elevene fikk i det daglige. IOP fungerte dermed nettopp til sin hensikt for samtlige lærere, da det var et praktisk-pedagogisk verktøy for planlegging og gjennomføring i hverdagen. For noen få lærere var IOP 'ens fremste hverdagsfunksjon at den skulle være tilgjengelig for personalet, samt være gjenstand for klargjøring av mål for opplæringen under personalmøter og annet samarbeid. Disse lærerne opplevde IOP 'ene manglet praktisk-pedagogisk verdi i hverdagen, grunnet manglende mulighet til å gå i detaljer i IOP 'ene. Beskrivelser av detaljer knyttet til pedagogisk tilrettelegging og støtte i hverdagen var en viktig og stor del av hverdagen, og en forutsetning for at IOP skulle ha praktisk-pedagogisk verdi. IODP ble i denne sammenheng trukket frem som et mer nyttig arbeidsverktøy, da det ga rom for å beskrive f.eks. en bestemt posisjon under en bestemt aktivitet ved bruk av bilde, fremfor en hel side i IOP.

Samsvar mellom IOP og timeplan bidro videre til at ble det jobbet aktivt mot hovedmål og delmål i det daglige. Disse målene ble kontinuerlig lagt opp i mindre delmål innenfor ulike fag eller områder. Det kan her konkluderes med at forutsetningen for å jobbe aktivt mot IOP-mål er at mål, innhold og organisering er skissert på en konkret og praktisk måte. Noe som videre indikerer at kortfattede og praktiske IOP 'er utgjør en forutsetning for god gjennomføring av spesialundervisning (Nilsen, 2012). IOP fungerte også som et utgangspunkt for samarbeid med foreldre og andre instanser, da alle lærerne trakk frem et aktivt foreldresamarbeid som svært viktig. For det utgjorde utgangspunkt for en helhetlig tilnærming til valg av mål, og enes om hva som var viktig å vektlegge i opplæringstilbudet.

Den fjerde hovedkategorien var IOP som utgangspunkt for evaluering, altså hvordan lærerne brukte de individuelle opplæringsplanene som et verktøy for å måle elevenes progresjon og utviklingsmuligheter. Det ble evaluert formelt en gang i året på Utdanningsetatens fastlagte evalueringsskjemaer, men evalueringsskjemaene opplevdes ikke nyttige i praksis. For selv om hensikten med IOP er at det skal fungere som et verktøy for planlegging, gjennomføring og evaluering, ble planlegging og gjennomføring sett på som greie delprosesser, hvor lærerne som best de kunne formulerte realistiske mål. Men den store utfordringen lå imidlertid i måling av progresjon og utvikling, da elevgruppens læring foregår i samhandling med andre i konteksten (Horgen, 2006). Noe som videre vanskeliggjør evalueringen, da utviklingen hos elever med multifunksjonshemming som oftest er erfarings- og opplevelsesbasert. Samtlige lærere konkluderte dermed med at IOP ikke var et nyttig verktøy for evaluering, da

Utdanningsetatens evalueringsskjemaer ikke var tilpasset elevgruppens forutsetninger og behov, og krevde at elevenes progresjon og utvikling skulle rangeres. Læringen hos elever med multifunksjonshemming er verken lett å forutse eller måle. I praksis baserte evalueringen seg på uformell evaluering underveis i det daglige, som viste elevenes progresjon og utviklingsmuligheter. Den uformelle evalueringen utgjorde dermed en viktig forutsetning for tilpasning av mål underveis, som videre rustet lærerne til å fremme utviklingen i riktig retning med utgangspunkt i elevenes behov og forutsetninger. Til tross for at IOP ´ene bestod av kortfattede og praktiske mål, var det gjennom utprøving i praksis lærerne kunne se om målene var realistiske. Andre lærere valgte å evaluere gjennom skriving av halvårsrapporter, så de valgte å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov, fremfor å følge Utdanningsetatens krav om bruk av fastlagte evalueringsskjemaer. De anså evalueringsskjemaene som lite egnede for måling av erfarings- og opplevelsesbasert læring, som nettopp er typisk for elever med multifunksjonshemming. For å måle den typen læring prioriterte de rom for beskrivelser i evalueringen, derav skrev de halvårsrapport. Disse lærerne opplevde på den måten IOP som et godt verktøy for evaluering i kombinasjon med kartleggingsverktøyet ”Routes for Learning”. For dette verktøyet ga en gjennomgående støtte i IOP-arbeidet generelt, og i forhold til evaluering bidro kartleggingsverktøyet til at elevenes erfarings- og opplevelsesbaserte læring kunne plasseres i forhold til tidlig kognitiv utvikling (Utdanningsetaten, 2006). Det kan her konkluderes med at evaluering av IOP er vanskelig på grunn av at læringen og utviklingen hos elever med multifunksjonshemming verken kan forutses eller måles.

5.2 Endelig konklusjon

Ut fra en samlet vurdering av mine sammenfattende konklusjoner går det frem at alle lærerne i denne studien var svært kunnskapsrike og trygge i forhold til kartlegging av elevenes individuelle behovene. For å utvikle individuelle opplæringsplaner ble det tatt utgangspunkt i Utdanningsetatens fastlagte mål for IOP, men her meldte det seg en stor utfordring, nemlig ”pålegg” om bruk av fag. Dette ble begrunnet med at bruk av tradisjonelle fag var vanskelig å vektlegge i opplæringen av denne elevgruppen, og noe som videre preget skissering av mål og innhold i IOP ´ene. Utviklingsområdet språk og kommunikasjon ble sett på som en grunnleggende ferdighet, og dermed vektlagt som et gjennomgående hovedområde i alle IOP ´ene. Gjennom helhetlig kartlegging av den enkelte elevens forutsetninger og behov, samt forankring i Kunnskapsløftet via stadig forenkling av målformuleringer ned til tidlig

utviklingsnivå, skisserte samtlige lærere så realistiske mål som mulig. Noen få lærere tok kun utgangspunkt i helhetlig kartlegging av elevenes forutsetninger og behov skissering av mål. Den største utfordringen for alle lærerne var å forankre IOP 'ene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, da de opplevde at Kunnskapsløftet ikke var skrevet med hensyn til elever med multifunksjonshemming. Lærerne i denne studien måtte dermed basere seg på kunnskap og innsikt fra spedbarnsforskning og nyere utviklingsteorier som utgangspunkt for skissering av realistiske mål for elevgruppen. Det kan dermed konkluderes med at lærerne ikke så noen sammenheng mellom Kunnskapsløftet og opplæringen av denne elevgruppen, og opplevde kravet om forankring av IOP i Kunnskapsløftet som et dilemma fremfor støtte.

5.3 Forskningsmessige implikasjoner

I denne studien har lærerne gitt indikasjoner på at Læreplanverket for Kunnskapsløftet ikke er tilpasset elever med spesielle behov, noe som medfører ekstraarbeid i form av ekstra grundig læreplananalyse for å finne passende målformuleringer. Disse målformuleringer må igjen tilpasses gjennom stadig tilpasning av kompetansemål for fag ned til tidlig kognitivt nivå, så disse lærerne er på en måte overgitt til seg selv i læreplanarbeidet. Det ville derfor vært en interessant forskningsoppgave å se på saksgangen fra sakkyndig vurdering til enkeltvedtak fattes. For å finne ut om PPT i forhold faktisk vurderer om eleven kan følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og hvorvidt det ved behov for avvik fra kompetansemålene i fag skisseres realistiske mål for den enkelte eleven i de sakkyndige vurderingene (Utdanningsetaten, 2011). For i denne studien var det mye som tydet på at lærerne ikke var helt bevisste på at bruk av fag i de individuelle opplæringsplanene ikke er et pålegg fra Utdanningsetaten. Men snarere noe som både PPT og rektor må ta stilling til, da den sakkyndige vurderingen ikke er bindende. Men en rådgivende uttalelse til rektor som skal fatte vedtaket (Utdanningsetaten, 2011). Før rektor fatter vedtak må vedkommende sikre at den sakkyndige vurderingen blant annet har tatt stilling til realistiske mål for opplæringen, hvis PPT har foreslått forankring av IOP i kompetansemål for fag i Kunnskapsløftet. Dersom forankring av IOP i kompetansemål for fag i Kunnskapsløftet er urealistisk i forhold til elevens forutsetninger og behov, er det rektors oppgave å vurdere innholdet i opplæringen blant annet gjennom en avklaring knyttet til elevens forutsetninger for å følge kompetansemålene for fag i Kunnskapsløftet. Slik at hvis PPT kommer med en tilråding som sier at IOP 'en skal forankres i fag kan rektor gjennom begrunnelse av avvik i enkeltvedtaket fritta eleven for opplæring i tradisjonelle fag.

Litteraturliste

- Aaidd.org. (2012). Definition of Intellectual Disability. Lokalisert på <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.U24va8a2IwA>
- Aarnes, A. (2008): *IOP i praksis: Individuelle planer og tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex
- Bateson, G. (1972): *Steps to an Ecology of mind*. Toronto: Chandler
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske samlaget.
- Befring, E. (2012): Spesialpedagogikk: historiske framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørnsrud, H. (2005): *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Bråten, S. (1998): *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug
- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2007): Tilpasset opplæring og Kunnskapsløftet. I: *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Halvard Hølleland (red.). Oslo: Cappelen forlag.
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2007): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan og hvorfor? Revidert mot LK06: Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evenshaug, O. og Hallen, D. (2001): *Barne og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fugleseth, K. (2006): Vitenskapsteori og hermeneutikk. I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Kåre Fugleseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Frølich, A. (1995): *Basal stimulering for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gjærum, B. (1993): Psykisk utviklingshemning. Mental retardasjon. I: *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrologisk perspektiv*. Bente Gjærum og Bjørn Ellertsen (red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Gomnæs, U. T. og Rognhaug, B. (2012): Utviklingshemning – mangfold og lærehemming. I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Grøsvik, K. (2008): Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I: *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. Jarle Eksnes, Trine Lise Bakken, Jon Arne Løkke og Ivar Mæhle. Oslo: Universitetsforlaget.

Guldal, J. og Møller, M. (2005): *Hermeneutikk: en antologi om forståelse*. Danmark: Gyldendalske boghandel.

Hautaniemi, B. (2004). Kanslor och meningsskapande hos gravt funktionshindrade barn. *Psykisk hälsa*, 48(2), 22-36

Holmen, L. (2009): *Pedagogikk og kjærlighet. Undervisning av barn med multifunksjonshemning*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.

Holmberg, J. B. og Lyster, S. S. H. (2000): *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal.

Horgen, T. (2002): *Elever med svært store og sammensatte lærevansker*. Artikkel: Torshov kompetansesenter.

Horgen, T. (2006): *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Horgen, T., Slåtta, K. og Gjermestad, A. (red.) (2010). *Multifunksjonshemning. Livsutfoldelse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Horgen, T. (2011): Kunnskapsløftet og barn med multifunksjonshemning: rettigheter og realiteter. *Spesialpedagogisk tidsskrift*, (2), 33-38.

Hølleland, H. (2007): Innføring i Kunnskapsløftet. I: *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Halvard Hølleland (red.). Oslo: Cappelen forlag.

Håstein, H og Werner, S. (2003): Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Isnes, Anders (2007): Læreplanverket for Kunnskapsløftet. I: *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Halvard Hølleland (red.). Oslo: Cappelen forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2006): Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo Utdanningsdirektoratet. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (Norges offentlige utredninger (NOU) 2009:18). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/22.html?id=571707>

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/1.html?id=404434>

- Kvale, S. Og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag AS.
- Lorentzen, P. (2001): *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2009): *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1998): Understanding and Validity in Qualitative Research. I *Vitenskapsteori og forskningsmetode: SPED4010: Blandingskompendium* (2013). Oslo: Universitet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for Spesialpedagogikk.
- Melgård, T. (2000): Utviklingshemning. I: *Utviklingshemning og psykisk helse*. Jarle Eksnes (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2012): Spesialundervisningens tiltakskjede. I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsen, S. og Herlofsen, C. (2012): Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning – regelverk og praksis. I: *Utdanningsrettslige emner – Artikler med utvalgte tema fra skole og utdanningsrettens område*. Jakhelln, H. og Welstad, T. (red.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 5 (2014). Lokalisert på <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rye, H. (1993): Tilknytning, kommunikasjon og omsorgsgivers formidling. I: *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Rasmussen, M., Tvedt, B. (2002): Cerebral parese. I Hjerne og atferd. *Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv...et skritt videre*. Bjørn Ellertsen (red.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Routes for Learning – veier til læring. (2006). *Veileder for kartlegging og vurdering av elever med store og sammensatte vansker og multifunksjonshemninger*. Oversatt av Norsk Språkservice på oppdrag fra Oslo kommune, Utdanningsetaten.
- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slåtta, K. (2004): Veileder for bruk av individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) for elever med multifunksjonshemning. Statped: Skriftserie nr. 24.
- Stangvik, G. (2001): Individuelle opplærings og Habileringsplaner. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Strømstad, M. (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetssikring og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012): Retten til utdanning for alle. I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Damm AS.

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

Utdanningsetaten (2011, august): *Spesialundervisning i grunnopplæringen.* (rundskriv nr.5/2011). Oslo: Utdanningsetaten.

Vygotsky, L. (1981): *The Genesis of Higher Mental Function. I: The Concept of Activity in Soviet Psychology.* J. V. Wertsch (ed.). New York: Sharpe.

Woolfolk, A. (2004): Implikasjoner av Vygotskys teori for lærere. I: *Pedagogisk Psykologi.* Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Wormnæs, O. (2005): Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I: *Vitenskapsteori og forskningsmetode: SPED4010: Blandingskompendium* (2013). Oslo: Universitet I Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for Spesialpedagogikk.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål

- Intervjuet skal handle om følgende tema...

Hvor lenge har du jobbet på denne skolen og avdelingen?

Hvor lenge har du arbeidet med elever med multifunksjonshemming?

Hvor mange ansatte består personalgruppen av?

Skoletilbudet

Hvor mange elever har dere?

Hvordan er undervisningstilbudet organisert?

Hva kjennetegner elevgruppen dere har nå? På hvilket klassetrinn er de?

Hvilke behov har de?

Hvilket hovedfokus har dere i forhold til læring og utvikling?

Kan du si litt om hvordan avdelingen er organisert i forhold til resten av skolen?

(muligheter for inkludering, antall timer, kontakt med andre..)

10. På hvilken måte har elevene glede av å være sammen som gruppe?

Kan du beskrive en typisk skolehverdag med tanke på timeplan og innhold?

Arbeid med IOP

Kan du fortelle litt om hvordan dere utarbeider en IOP for disse elevene?

Kan du gi et eksempel på hvordan en IOP er bygget opp?

3. Hva legger dere mest vekt på i utarbeidelsen av IOP?

4. Hvilke utviklingsområder har hovedfokus i en slik plan?

5. Hva vektlegger dere når dere skisserer hovedmål i IOP`ene?

6. Kan du beskrive hvordan dere utarbeider delmål i forhold til det enkelte hovedmål? Kan du gi noen eksempler.

IOP i relasjon til Kunnskapsløftet

- Snakke litt generelt om Læreplanverket for Kunnskapsløftet innledningsvis.

7. På hvilken måte har Kunnskapsløftet vært styrende for planlegging og utvikling av IOP 'ene dere bruker?

8. På hvilken måte opplever dere Kunnskapsløftet som en hjelp til utforming av IOP?

9. I hvilken grad opplever dere at det er utfordrende å forholde seg til Kunnskapsløftet ved utarbeidelsen av en IOP?

10. Hvilken del eller hvilke deler ved Kunnskapsløftet, tenker du egner seg best å ta utgangspunkt i når IOP skal planlegges og utvikles for denne elevgruppen?

11. Hvilke fagområder har dere valgt å ta med i IOP 'ene?

12. Hvordan kommer dere frem til disse fagområdene?

13. Benyttes Kunnskapsløftet for å komme frem til disse fagområdene?

14. Når dere skal spesifisere langsiktige mål for den enkelte elev, på hvilken måte gjør dere det? Gi gjerne eksempler.

NB! Hvis Kunnskapsløftet ikke benyttes.

Hva er grunnen til at dere ikke benytter Kunnskapsløftet i IOP – arbeidet?

Har dere andre retningslinjer, guide eller lignende som dere bruker som hjelp i utarbeidelse av IOP? Hvordan er de til hjelp for dere?

Anvendelse av IOP i praksis

15. Kan du beskrive på hvilken måte dere bruker IOP som et arbeidsverktøy i hverdagen?

16. På hvilken måte bruker dere IOP som et arbeidsverktøy for å jobbe mot hovedmål og delmål? (samsvar mellom innhold i IOP og innhold i timeplan, avsatt tidspunkt for evaluering av delmål)

17. Hvordan bruker dere IOP som et arbeidsverktøy i samarbeid med foreldre og andre instanser?

18. Hvordan bruker dere IOP som utgangspunkt for evaluering?

NB! Hvis ikke IOP 'ene blir benyttet som et verktøy i hverdagen.

Hva tenker du kan være årsaken til dette?

(lite samsvar, glemmer det, tar for mye tid)

IOP som verktøy for å måle progresjon/utviklingsmuligheter:

19. Hvordan benytter dere IOP ´ene for å måle elevenes progresjon og utviklingsmuligheter?
20. I hvilken grad opplever dere at IOP ´ene er et nyttig verktøy for å måle elevenes progresjon og utviklingsmuligheter?
21. Hvordan benytter dere IOP ´ene for å måle om dere har nådd hovedmål og delmål?
22. Hvor ofte evaluerer dere for å vurdere elevenes utvikling i forhold til målene i IOP ´ene?

Vedlegg 2

Brev til rektor ved ... skole.

Mitt navn er Sadia Younus Mirza, og jeg går 2.året på masterstudiet spesialpedagogikk, med fordypning i utviklingshemning ved Universitet i Oslo. Jeg er nå i gang med masteroppgaven min. Temaet for oppgaven min er: ” Skolens utvikling av individuell opplæringsplan (IOP) for elever med multifunksjonshemning ”. Masteroppgaven skal ferdigstilles og leveres 30.mai 2014.

Jeg anmoder med dette å ta kontakt med deg, og forespørre om noen spesialpedagoger/ lærere med ansvar for utarbeidelse av IOP for elever med multifunksjonshemning kan være med i undersøkelsen. I valg av spesialpedagoger/lærere ønsker jeg at du legger vekt på følgende kriterier:

Lærerne/spesialpedagogene bør arbeide med gruppen til daglig.

Inneha tre-fire års erfaring med elever med multifunksjonshemning.

Ha erfaring med IOP-arbeid.

Min problemstilling er som følger: ” Hva gjør skolen for å utvikle individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med multifunksjonshemning?

Følgende forskningsspørsmål vil danne grunnlag for intervjuet:

Hva vektlegges i planlegging og utvikling av IOP for elever med multifunksjonshemning?

I hvilken grad er IOP `ene` anvendelige som et arbeidsverktøy i det daglige?

Hvordan evalueres IOP `ene` for å måle progresjon og utviklingsmuligheter?

Det vil legges vekt på at informantene skal føle seg frie til å uttrykke sine tanker, meninger og erfaringer omkring temaet. Intervjuene vil anonymiseres, og bli tatt opp bånd.

Opplysningene som fremkommer i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og slettes ved prosjektets slutt 1. juni 2014. Ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven. Det er frivillig deltakelse, og informantene har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten noen krav om nærmere begrunnelse. Om de velger å trekke seg, vil alle innsamlede data om bli slettet umiddelbart.

Hvis du ønsker nærmere opplysninger, kan du kontakte meg på telefonnummer: xx xx xx xx eller epost: xxxxxxx@gmail.com. Det er også mulig å kontakte min veileder Hanne Marie Høybråten Sigstad på epost: xxxxxx@isp.uio.no.

Studien vil meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) AS, personvernombudet for forskning.

Med vennlig hilsen
Sadiah Younus Mirza

Vedlegg 3

Invitasjon til å delta i et prosjekt

Individuell opplæringsplan for elever med multifunksjonshemming –
Hva er praksis, muligheter og utfordringer?

Mitt navn er Sadia Younus Mirza, og jeg går 2. året på masterstudiet i spesialpedagogikk, med fordypning i utviklingshemning ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Jeg er nå i gang med masteroppgaven min, der temaet vil være: ”Skolens utvikling av individuell opplæringsplan (IOP) for elever med multifunksjonshemming”.

Du inviteres i den anledning til å delta i en intervju-undersøkelse som vil gjennomføres i tidsrommet januar-februar 2014. Masteroppgaven vil ferdigstilles og leveres 30.mai 2014. Formålet med intervjuet er å kartlegge spesialpedagogens/lærerens arbeid med IOP for elever med multifunksjonshemming. Hensikten er å få bedre innsikt og kunnskap om hvordan utarbeidelsen av IOP foregår i praksis.

Spørsmålene vil i hovedsak berøre følgende temaer:

- Hva vektlegges i planlegging og utvikling av IOP for elever med multifunksjonshemming?
- I hvilken grad er IOP `ene anvendelige som et arbeidsverktøy i det daglige?
- Hvordan evalueres IOP `ene for å måle progresjon og utviklingsmuligheter?

Det vil legges vekt på at du skal føle deg fri til å uttrykke dine tanker, meninger og erfaringer omkring temaet. Intervjuene vil anonymiseres, og bli tatt opp bånd. Opplysningene som fremkommer i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og slettes ved prosjektets slutt 1. juni 2014. Ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven. Det er frivillig deltakelse, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten noen krav om nærmere begrunnelse. Om du velger å trekke seg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet umiddelbart.

Hvis du ønsker nærmere opplysninger, kan du kontakte meg på telefonnummer: xx xx xx xx eller epost: xxxxx@gmail.com. Det er også mulig å kontakte min veileder Hanne Marie Høybråten Sigstad på epost: xxxxx.

Dersom du ønsker å være med på intervju, skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringen og send den til meg snarest mulig og innen torsdag 19.desember i vedlagte frankerte konvolutten til følgende adresse:

Sadia Younus Mirza,
Maridalsveien 59,
0458 Oslo.

Jeg vil da ta nærmere kontakt med deg for å avtale et egnet sted og tidspunkt for intervju.

Med vennlig hilsen
Sadia Younus Mirza

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgaveprosjektet ”Spesialpedagogers utvikling av individuell opplæringsplan (IOP) for elever med multifunksjonshemming med utgangspunkt i Kunnskapsløftet” og bekrefter med dette at jeg ønsker å delta i intervju. Jeg er klar over at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet.

Signatur:

Dato:

Telefonnummer:.....

E-post:

Skole: