

**Kari Almås**

**Inkluderende praksis, deltagelse for alle.**

**IOP med vekt på deltagelse.**

**Masteroppgave i Masteroppgave i spesialpedagogikk**

**Veileder: Ellen Saur Trondheim, mai 2017**

**Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Fakultet for samfunns- og  
utdanningsvitenskap Institutt for pedagogikk og livslang læring**



## **Sammendrag.**

Tema for studiet har vært IOP med vekt på deltagelse for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse. Bakgrunn for valg av tema er egenerfaring med bruk av planen. Formålet med studiet er å frembringe mer kunnskap på planen som verktøy for å tilrettelegge for deltagelse og inkludering for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse.

I studiet har jeg undersøkt hvordan to ulike skoler har brukt planen i opplæringstilbudet for sine elever. Studiet ønsker å belyse betydningen av perspektiver og holdninger knyttet til arbeidet med å tilrettelegge for deltagelse og inkludering. Samtidig som betydningen av relasjonskompetanse, faglig kompetanse og støtte belyses, for å se på om dette påvirker utformingen av planene og praksisen. Studiet viser også til hvilke utfordringer lærerne har i skolehverdagen med å tilrettelegge for deltagelse og inkludering.

Jeg har en etnometodologisk tilnærming som vitenskapelig ramme, og forskningsdesignet er en case-studie. Jeg har benyttet meg av kvalitativ metode, der jeg har benyttet meg av forskningsintervju, deltagende observasjon og dokumentanalyse av elevenes IOPer. Mine informanter i studiet har vært to kontaktlærere og en spesialpedagog.

Informantene viser til styrker ved planen som gir dem økt kunnskap og kompetanse ved det unike ved eleven, gjennom detaljerte og beskrivende deltagelseshandlinger. Informantene erfarer at den bevisstgjør på hva som er viktig for eleven og synliggjør opplæringens mål. Mine funn peker på at begge skolene har et perspektiv og en intensjon om å skape en inkluderende skole. Samtidig viser funnene at fordi om intensjonene er til stede, så er det ikke nødvendigvis praksisen. Egenskaper ved eleven og hvordan opplæringen organiseres kan ha betydning for hvor stor tilhørighet eleven har til klassen. Informantene viser til manglende tid til samarbeid som hinder for å tilrettelegge for deltagelse og inkludering. På bakgrunn av dette synliggjøres ansvars- og rollefordelingen mellom kontaktlærerne og spesialpedagogene, og utfordringene med å få til et samspill mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.

Funnene kan tyde på at IOP med vekt på deltagelse som arbeidsverktøy kan være hensiktsmessig i arbeidet med denne elevgruppen. Forutsetningen for å oppnå dette er at mål og tiltak i planen er knyttet til et sosialt fellesskap, og at skolen har en kultur som anerkjenner mangfold i elevgruppen.

## **Førord**

### *DEN STØRSTE GAVEN.*

*Den største gaven jeg kan tenke meg å få  
fra mennesker er  
at de ser meg,  
hører meg,  
forstår meg  
og tar på meg.*

*Den største gave jeg kan gi er  
at jeg ser,  
hører, forstår  
og tar på et annet menneske.  
Det er når dette har skjedd at vi har skapt kontakt.*

*Ukjent*

Til minne om Oliver.

En liten gutt som viste meg at små ting kan ha stor betydning.



Det har vært en innholdsrik reise de siste to årene, gjennom studiet erfaringsbasert master i spesialpedagogikk. Med både oppturer og nedturer, frustrasjon og mestringsglede. Men til slutt sitter jeg igjen med større innsikt og kunnskap.

Aller først vil jeg takke mine informanter som har stilt opp i dette studiet, og som ga meg innblikk i sin arbeidshverdag, og som delte sine tanker og refleksjoner med meg rundt temaet. En stor takk også til elevene og deres foresatte som ga sin tillatelse til at jeg fikk innsyn i deres barns opplæringstilbud. Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig.

En stor takk til min veileder Ellen Saur ved NTNU, for raske og konstruktive tilbakemeldinger i prosessen.

Videre vil jeg takke Herlaug, som gjorde det mulig for meg å få tak i informanter, og ikke minst en stor takk til Ann Kristin og Tore, som tok seg tid i en hektisk hverdag med å lese korrektur.

Takk til arbeidsgiver som har lagt til rette for at jeg endelig har oppnådd mitt mål med å gjennomføre masterutdanningen.

Verdal 05.05.2017

Kari Almås

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.

Forord.

Bakgrunn for studien.....	7
Studiens formål og problemstilling.....	8
Beskrivelse av feltet.....	10
Rettigheter og retningslinjer for spesialundervisning i grunnskole.....	12
Individuell opplæringsplan.....	13
Individuell opplæringsplan med vekt på deltagelse.....	13
Teori.....	15
Inkludering.....	15
Støtte, relasjonskompetanse og faglig kompetanse.....	18
Metode- og forskningsprosessen.....	21
Etnometodologisk tilnærming.....	21
Deltagende observasjon.....	25
Det kvalitative forskningsintervjuet.....	26
Utforming av intervjuguiden.....	27
Analyse av observasjoner.....	31
Dokumentanalyse.....	32
Etiske betraktninger.....	36
Presentasjon av funn og diskusjon.....	39
Inkludering.....	43
Diskusjon.....	44
Organisering av opplæringstilbudet.....	46
Diskusjon.....	47
Individuell Opplæringsplan med vekt på deltagelse som verktøy.....	50
Diskusjon.....	52
Kompetanse og samarbeid.....	53
Diskusjon.....	56
Utfordringer med å tilrettelegge for deltagelse og inkludering.....	58
Diskusjon.....	59
Avsluttende kommentar.....	60
Litteraturliste.....	63
Vedlegg nr. 1 Informasjonsskriv.....	66
Vedlegg nr. 2 Intervjuguide.....	67

Vedlegg nr. 3 Godkjenning fra NSD.....	69
Vedlegg nr. 4 Samtykkeskjema 1 .....	70
Vedlegg nr. 5 Samtykkeskjema 2.....	71
Vedlegg nr.6 Observasjonsskjemaer .....	72
Vedlegg nr. 7 Eksempler på IOP med vekt på deltagelse. ....	73

## **Innledning.**

Når jeg entrer temaet og studiet, er det med stor interesse gjennom egenerfaring med bruk av individuell opplæringsplan med vekt på deltagelse (heretter IOP med vekt på deltagelse) for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse.

Inn i studiet har jeg med meg en forforståelse og erfaring som tilsier at IOP med vekt på deltagelse kan være et verktøy som kan bidra til å sette fokus på deltagelse og inkludering, men har samtidig erfart at det ikke nødvendigvis trenger å bli praksisen. Ulike perspektiver og holdninger innad i samarbeidsteamet og ved skolene er noen av faktorene som påvirker praksisen. Derfor synes jeg det er interessant å se på hvordan vår relasjonskompetanse og faglige kompetanse, og de perspektiver vi har på læring og individ, har å si for hvordan vi tilrettelegger for denne elevgruppen.

## **Bakgrunn for studien.**

Mitt utgangspunkt for masteroppgaven er basert på egenerfaring med bruk av IOP med vekt på deltagelse. Dette verktøyet er utarbeidet av Knut Slåtta, psykologspesialist ved Statped(Slåtta, 2015).

I mitt arbeid med et barn med store sammensatte funksjonsnedsettelse kom vi til et punkt der vi måtte skifte fokus og mål i opplæringen, fra å utvikle ferdigheter til å opprettholde ferdigheter. Endringer i barnets forutsetninger og behov gjorde at jeg kjente på at den vanlige individuelle opplæringsplanen (heretter beskrevet som IOP) ikke fungerte optimalt som verktøy. Jeg søkte på nettet etter alternative planer som kunne hjelpe meg til å få frem hva som var fokuset i opplæringen til dette barnet. Etter en del leting kom jeg over en plan som het «Individuell opplærings- og deltagesplan», utviklet av Knut Slåtta, som da jobbet ved Torshov kompetansesenter. Dette navnet ble senere endret til IOP med vekt på deltagelse, slik at det ikke skulle oppstå tvil om at den hadde samme status som en vanlig IOP.

Min erfaring med denne planen var at jeg følte at vi fikk en plan som bidro til at alle sider ved barnet ble synliggjort. Med sin utforming og format, bidro planen til at vi kunne formulere hvilke behov dette barnet hadde, og kartlegge barnets unike kvaliteter gjennom hans uttrykk for deltagelse. Fokuset var å gi dette barnet økt livskvalitet gjennom tilhørighet i fellesskapet. Mitt utgangspunkt og forståelse med IOP med vekt på deltagelse var at planen hadde et inkluderende fokus, at opplæringen skulle skje i et sosialt fellesskap sammen med andre barn.

Jeg har sett at organisering av opplæringstilbudet for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse gjøres på ulike vis, og at betydningen av å være i et sosialt fellesskap for disse elevene kan bli nedprioritert. Tilrettelegging i forhold til elevens diagnose blir ofte brukt som argument for segregerende tiltak, noe som kan føre til utenforskap. Men er det disse behovene som skal definere barnet, og hva er opplæring for denne gruppen elever?

### **Studiens formål og problemstilling.**

Studiet er en kvalitativ undersøkelse på hvordan det kan tilrettelegges for deltagelse og inkludering for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse i grunnskolen ved bruk av IOP med vekt på deltagelse, og for hvordan mine informanter har opplevd og erfart å bruke dette verktøyet i sitt arbeid.

Min egen erfaring med bruk av denne planen har vist meg at det kan være et hensiktsmessig verktøy i forhold til prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering, og at planen kan bidra til å øke bevisstheten rundt egen praksis. Anlaug Flem, 2000 (Midthassel, 2003) viser til at utfordringene i grunnskolens spesialundervisning i dag er de samme som på 70- og 80-tallet. At lærere synes det er vanskelig å ha elever med spesielle behov i klassen. Fysisk tilrettelegging oppleves som enklere, men pedagogisk innhold og tilrettelegging oppleves som en stor utfordring. Med dette studiet ønsker jeg å få innsyn i hvordan inkluderingen skjer i praksis. Jeg tror derfor at det kan være et relevant tema å forske på.

Min problemstilling i denne sammenhengen er da som følger:

*«På hvilken måte kan en ved å bruke en IOP med vekt på deltagelse fremme deltagelse og inkludering i grunnskolen for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse?»*

Hensikten med studien er å frembringe mer kunnskap om IOP med vekt på deltagelse som et verktøy for å tilrettelegge for deltagelse og inkludering for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse.

Jeg har tre forskerspørsmål som jeg ønsker å få kunnskap om i studiet.

*1)Hvilke muligheter gir bruk av IOP med vekt på deltagelse til å tilrettelegge for deltagelse og inkludering i skolemiljøet?*



2) *Hvilke utfordringer har spesialpedagoger og kontaktlærere i skolehverdagen med å tilrettelegge for deltagelse og inkludering?*

3) *På hvilken måte kan nærpersionenes perspektiv, kunnskap og kompetanse ha betydning for hvordan IOP med vekt på deltagelse formuleres og for praksisen rundt elevene?*

For å besvare problemstillingen har jeg undersøkt hvordan to ulike skoler har brukt dette verktøyet i tilretteleggingen av opplæringstilbudet for to elever i grunnskolen. For å få innsikt i dette har jeg benyttet meg av deltagende observasjon, forskningsintervju, og dokumentanalyse av elevenes IOP med vekt på deltagelse. Denne informasjonen danner grunnlaget for mitt forskningsdesign som er en case-studie.

Oppbygningen av oppgavene gir først en beskrivelse av feltet gjennom redegjørelse for hvilke rettigheter og retningslinjer for spesialundervisning i grunnskolen som er relevant for studiet. Jeg ønsker å vise til hvilken hensikt og mål IOP har i grunnskolen, og gi en redegjørelse for hva en IOP med vekt på deltagelse er. For å synliggjøre behovet alle elever har for å tilhøre et fellesskap, har teoridelen fokus på teori knyttet til begrepene inkludering, deltagelse og livskvalitet. Teori i forhold til støtte, relasjonskompetanse og faglig kompetanse er tatt med i tillegg for å se på andre faktorer som påvirker utarbeidelse, utforming av planen og praksisen rundt elevene.

Videre har jeg gjort rede for metode- og forskningsprosessen så konkret og nøyaktig som mulig for å gjøre studiet gjennomskiktig for leseren.

I kapittelet der jeg gjør rede for funnene, har jeg tatt utgangspunkt i de fem kategoriene som har blitt utviklet i løpet av studiet; *inkludering, organisering av opplæringstilbudet, IOP med vekt på deltagelse som verktøy, kompetanse og samarbeid, og utfordringer med å tilrettelegge for deltagelse og inkludering*. Casene som blir presentert i dette kapittelet er basert på mine tolkninger og analyser av materialet, og skal bidra til å synliggjøre mine funn i studiet. Kategoriene blir brukt til å drøfte funnene, og for å besvare min problemstilling og forskerspørsmålene.

## Beskrivelse av feltet.

Hovedprinsippet i Norge er at skolen skal tilpasses alle barn, uavhengig av fysiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle, språklige funksjonsnedsettelse eller andre forhold (Tøssebro, ukjent). Dette er vedtatt av Unesco i 1994, i Salamanca-erklæringen, og prinsippet skal være det overordnede målet for undervisningen. I stortingsmelding nr. 18(St.mld. nr. 18, 2010-2011) vises det til at inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk. Dette krever at det legges til rette for gode læringsmiljøer som skal fremme trivsel, glede og mestring.

Intensjonene om å skape en inkluderende barnehage og skole for alle, uavhengig av utfordringer og forutsetninger er til stede, men tallene fra grunnskolens informasjonssystem, GSI(Utdanningsdirektoratet, 2016) viser at så mange som 6192 elever får spesialundervisning i enetimer, og 20 616 elever får spesialundervisningen organisert i smågrupper, det vil si i grupper med 2-5 elever.

Samtidig viser tallene i GSI at det er en oppgang i antall elever som får spesialundervisning i ordinære klasser, 37% for skoleåret 2016/2017. Forskning gjort av Tøssebro (Solli, 2004, revidert) fra skoleåret 2000/2001 viser at over 90 % av funksjonshemmede som går på vanlig skole, er det bare 20 % av disse som er sammen med jevnaldrende i halvparten eller mer av skoleuken.

Tallene i GSI viser også til en liten nedgang i antall elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen, 7,8% for skoleåret 2016/2017. Utdanningsdirektoratet er usikre på hva som ligger bak denne nedgangen. De trekker frem større fokus på inkludering, og at skolene har fått ned andelen spesialundervisning, og lyktes i større grad med den tilpassede opplæringen som mulige faktorer til nedgangen.

I «Veileder for spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2014) vises det til opplæringsloven §8-2 (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998) hvordan tilbudet for elever med behov for spesialundervisning skal organiseres;

*«Alle elever skal tilhøre en basisgruppe/klasse, jf. opplæringsloven § 8-2. De skal være i denne basisgruppen/klassen så mye av skoletiden at deres behov for sosial tilhørighet og stabilitet blir ivaretatt. Dette gjelder også for elever som får spesialundervisning. Prinsippet om sammenholdte klasser er en bærebjelke i fellesskolen og har også en viktig funksjon i forbindelse med inkludering av elever. Dersom elevene tas ut av basisgruppen/klassen kan*

*dette føre til at elevens sosiale tilhørighet til basisgruppen/klassen svekkes. Når den sosiale tilhørigheten og stabiliteten i opplæringen er ivaretatt i klassen/basisgruppen, følger det av loven at elevene i deler av tiden kan deles i andre grupper etter behov».*

Dette punktet viser at det er mulig å tilrettelegge spesialundervisningen på ulike vis, avhengig av hvordan teksten tolkes. Skoletilbudet kan bli lagt utenfor den ordinære undervisningen, men er likevel innenfor anbefalingen, når tilbudet organiseres i baser eller mindre grupper. Formuleringen i seg selv gir rom for ulike varianter av inkluderende praksis i skolen.

Midtløng-utvalget(St.mld. nr. 18, 2010-2011) viser til at spesialundervisning kan forstås og beskrives på ulike måter. Det vises til to ytterpunkter i hvordan spesialundervisning kan forstås, enten som en individuell tilnærming der en tar utgangspunkt i individuelle forutsetninger eller vansker hos eleven, noe som gjør at deltagelse og læring blir vanskeliggjort. Den andre måten å forstå spesialundervisning på er systemrettet tilnærming som tar utgangspunkt i relasjoner og systemer, der behovet for spesialundervisning kan finnes i skolens innhold og arbeidsmåter, og i forholdet mellom elev og lærer. Midtløng-utvalget hevder at det er den individuelle tilnærmingen som dominerer i den norske skole. Monica Dalen hevder at når inkludering blir sett på som et ansvar for spesialundervisningen, fritas den ordinære opplæringen for å tilrettelegge for alle; «Vi burde i langt større grad ha rettet søkelyset mot de ordinære opplæringstilbudene for å gjøre dem mer romslige og inkluderende. Dette vil igjen kreve at den ordinære pedagogikken også må ta et ansvar for å utvikle kompetanse i undervisning tilpasset en større heterogenitet i elevgruppen» (St.mld. nr. 18, 2010-2011).

I Barneombudets nyeste rapport, «Uten mål og mening»(Barneombudet, 2017), har det blitt rettet fokus mot at spesialundervisningen kan bli veldig tilfeldig, og at det ikke bestandig er lærere med spesialkunnskap som står for opplæringen. Rapporten viser til elever og foreldre som forteller om at det er lærere uten nødvendig kompetanse og voksne uten godkjent utdanning som står for undervisningen. Barneombudet anbefaler i sin rapport at opplæringsloven må endres, slik at elever med rett til spesialundervisning får opplæring av fagperson med godkjent utdanning. Rapporten viser også til at elever, foreldre og organisasjoner opplever manglende samkjøring mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen. De forteller om mange elever som ikke får tilhørighet til fellesskapet, da de ikke får delta i aktiviteter sammen klassen.

I en undersøkelse gjort av Monica Melbye-Lervåg i 2014 (Høegh-Omdal & Rødal, 2016), vises det til at hele 30% av spesialundervisningen blir gjort av ufaglærte, og hun fremhever at for at elever skal oppleve mestring og utvikle sitt potensiale må de ha kompetente fagpersoner. Peder (Haug, 2016) viser også til at kvaliteten på undervisninga må sees i sammenheng med kunnskap og kompetanse hos den enkelte læreren, men også på skolen som helhet. Han definerer gode skoler som de som er kollektivt orientert, der de ansatte er gode til å samarbeide.

Peder Haug viser til at retningslinjene og rettighetene for inkludering er tilstede, men at det er stor variasjon i skolene om de har en inkluderende praksis som er i henhold til intensjonene (NOU, 2009). Dette viser til holdninger og perspektiver i forhold til hvordan spesialundervisningen organiseres grunnskolen. Har nærpersonene og skolen den nødvendige kompetansen for å gi spesialundervisning ut i fra retningslinjene, og innehar nærpersonene og skolen et perspektiv som bidrar til at retningslinjene etterfølges?

Jeg vil videre i dette kapittelet gi en kort redegjørelse for de rettigheter og retningslinjer som ligger til grunn for spesialundervisning i skolen, og hensikt og formål med IOP. Videre vil jeg gi en beskrivelse av IOP med vekt på deltagelse.

### **Rettigheter og retningslinjer for spesialundervisning i grunnskole.**

Alle barn har en plikt og en rettighet til å gå på skole, og få en likeverdig og tilpasset opplæring ut i fra sine forutsetninger og behov. §5-1 i opplæringsloven (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998) inneholder sentrale bestemmelsen som gjelder for barn og unge med funksjonsnedsettelse som trenger tilrettelagt undervisning og retten til å motta spesialundervisning. §2-2 og § 3-2 viser til at spesialundervisning gis som en rett til den enkelte, og dersom eleven ikke har konkret utbytte av den ordinære opplæringen er vilkåret oppfylt. Men det er ikke noe entydig kriterium hva som er tilfredsstillende utbytte. Det må ifølge Lippestad (Lippestad, 2014) vurderes ut fra skjønn, og for at utbyttet skal være tilfredsstillende ligger det derfor til rette for at eleven kan ha rett til spesialundervisning, også der eleven har et visst utbytte av opplæringen. Prinsippet om likeverdig opplæring er utgangspunktet for vurdering av innholdet i retten til spesialundervisning (Diskriminerings og tilgjengelighetsloven, 2008). Elever med funksjonsnedsettelse skal ha omtrent samme sjanse til å realisere sine mål, slik som andre elever har til å realiseres sine mål i det ordinære opplæringstilbudet.

## **Individuell opplæringsplan.**

I dette punktet vil jeg gi en kort redegjørelse for hensikt og formål med IOP. En IOP bygger på det som er fastsatt i enkeltvedtaket og er et arbeidsverktøy for skolen/lærerne. Hensikten med IOP er å sikre et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud for elever med spesialundervisning, og sikre kvaliteten på spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Opplæringsloven (§5-5) slår fast at alle elever som får spesialundervisning, skal ha en IOP. IOP danner grunnlaget for tilpasset opplæring, og hensikten er å fremme læring og utvikle kompetanse hos eleven. Nordahl og Overland (Nordahl & Overland, 2001) hevder at det er 3 hovedprinsipper i arbeidet med IOP. Det kreves en kartlegging av det unike ved eleven utover elevens diagnose, da diagnosen bare sier noe om generelle trekk. IOP skal tilpasses nasjonale mål og bestemmelser, og den skal være tilknyttet praksis.

Nordahl og Hausstätter (Nordahl & Hausstätter, 2009), har sett på bruken av IOP i grunnskolen. Deres funn viser at IOP i mange tilfeller blir et administrativt dokument som ikke har direkte føringer for praksisen. Rapporten viser til fravær av tid til samarbeid som den største utfordringer rundt arbeidet med IOP, og med å tilrettelegge for spesialundervisning. De viste også til manglende spesialpedagogiske kunnskaper og ferdigheter hos lærerne som hadde ansvar for fellesundervisningen, medførte at fellesundervisningen ikke ga tilfredsstillende utbytte for elever med IOP.

## **Individuell opplæringsplan med vekt på deltagelse.**

Her vil jeg gi en nærmere beskrivelse av hensikten og formålet med planen, og vise til planens utforming. En IOP med vekt på deltagelse er en tilpasset opplæringsplan for elever med omfattende og kombinerte lærevansker. Det vil si elever som har vansker knyttet til forståelse, bevegelighet og bearbeiding av sanseintrykk, og som i begrenset grad kan nyttiggjøre seg av symboler i sin kommunikasjon med andre. Veilederen for planen tar utgangspunkt i kunnskapsløftets generelle del at:» *Opplæringens mål er å utvide barn, unges og voksnes evne til erkjennelse og opplevelse og til innlevelse, utfoldelse og deltagelse*» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I en vanlig IOP blir det ofte brukt målkategorier som er knyttet til kompetansemål. Disse målkategoriene kan være vanskelig å anvende for denne gruppen med elever, og da bør opplæringen gis i en alternativ retning. Planen ble utviklet etter disse erfaringene.

Utdanningsdirektoratet viser til i «Veileder for spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2014) at alternativ opplæringen kan rettes inn mot følgende områder; praktiske ferdigheter, kommunikasjon, nærhet og samhørighet, verdsatte sosiale roller og egenomsorg. I en IOP med vekt på deltagelse er det læring av kunnskaper og ferdigheter som kan gjøre det mulig for eleven å utvikle økt grad av deltagelse i aktiviteter som er betydningsfulle i elevens liv, både på kort og lang sikt (Slåtta, 2015). Planen henviser til nærpersoner som den som utøver sosial støtte.

Planen skal hjelpe skolen til kreativ tenkning, og bidra til å finne løsninger til en praksis som kan gi eleven forutsetninger for å oppnå deltagelse i skolehverdagen, hjemmet eller nærmiljøet. Planen er delt inn i to deler. Den første delen skiller seg fra en vanlig IOP med at malen har plass til en detaljert beskrivelse av elevens behov, hvordan eleven uttrykker sin deltagelse, og kan også inneholde en dagsplan/timeplan/faste aktiviteter som beskriver skolehverdagen. Malen er også fleksibelt utformet, slik at den skal fungere best mulig for den aktuelle eleven. Denne delen forutsetter at det gjøres en del kartlegging rundt elevens behov for å kunne gi en konkret og nøyaktig beskrivelse av hvordan eleven uttrykker seg. Det igjen forutsetter at teamet som utarbeider denne planen må kjenne eleven godt, slik at tolkninger av uttrykk blir riktige i forhold til eleven. I denne delen skal det også komme frem hva som er skolens overordnede målsetning for eleven. Planen skal også inneholde en god-praksis-liste, som gir beskrivelser og eksempler på hvordan nærpersonen kan støtte elevens deltagelse, slik at elevens livskvalitet og læringsmuligheter blir optimale, og skal bidra til felles praksis.

Deltagelse er sentralt i denne planen. Veilederen (Slåtta, 2015) definerer deltagelse som; «Å være aktivt involvert i en situasjon eller en aktivitet. Man er aktivt involvert når man påvirker og påvirkes av noe, når man reagerer på noe eller får noe til å skje i omgivelsene». Begrepet knyttes opp til handling eller atferd i en eller annen form. Det vises til 4 typer uttrykk for deltagelse hos eleven; viljestyrte, målrettede handlinger, forventningshandling og naturlig reaksjon.

Planen bruker begrepet «dagsmål» som beskriver hvilke ferdigheter/atferd/handling eleven har på det nåværende tidspunktet, og begrepet «deltagelsesmål» som beskriver mål for økt deltagelse for eleven. Hva som er betydningsfullt i elevens liv bør defineres og kartlegges fra nærpersoner med god kunnskap og kjennskap til eleven. I planen er hensikten å utarbeide nøyte beskrivelser av mål til kun et utvalg situasjoner som kan overføres til andre situasjoner, der hensikten er å løfte frem en god praksis. Målene skal være realistiske og fornuftige, slik at det gir eleven en gevinst. Evaluering av målene gjøres gjennom observasjon av eleven der en

ser at det har vært en endring av hyppighet, varighet eller intensitet av eksisterende deltagelseshandlinger. Eller at eleven trenger mindre hjelp og støtte.

Planen har som utgangspunkt at nesten alle situasjoner som eleven involveres i har et pedagogisk potensiale. Tiltakene i den aktuelle situasjonen beskrives i forhold til pedagogiske tilrettelegging og støtten som er nødvendig for eleven. Veilederen henviser til at det er to typer støtte som vil være betydningsfulle for eleven, miljømessig og sosial støtte. Begrepet støtte vil jeg gjøre rede for i teorikapittelet.

## **Teori.**

I dette kapittelet vil jeg se på begrepet inkludering, og hvilke perspektiver og faktorer som har betydning for å tilrettelegge for en inkluderende skole. Deretter vil jeg belyse begrepet deltagelse, og betydningen for mennesket av å være i et sosialt fellesskap. Videre ønsker jeg å se på hvordan en kan tilrettelegge for deltagelse gjennom både miljømessig og sosial støtte. For å kunne gi god støtte er det avgjørende at nærpersonen har nødvendig kompetanse, der både relasjonskompetans og faglig kompetanse har betydning.

## **Inkludering.**

Selve begrepet inkludering kom inn i læreplanverket i 1990-årenes reformer (Det kongelige kirke-, 1996), og er videreført i Kunnskapsløftet, den generelle delen: ” *Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres* ” (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Positiv diskriminering skal ha fokus i skoler og barnehager, der de skal ta hensyn til ulikheter og ha høye forventninger til læring for alle. Å etablere en skolekultur med positiv diskriminering, innebærer formulering og implementering av mål for skolen. Mitchell (Mitchell, 2015) sier at disse målene vil avspeile felles verdier, overbevisninger, holdninger, tradisjoner og atferdsmessige normer for skolens brukere, og spesielt personer i ledende posisjoner. Skolekulturen kan uttrykkes gjennom en visjon, enten som dokumenter eller som uttalelser. Utvikling av skolekultur for elever med særlige behov krever utøvelse av lederskap, der rektor må utforme og utarbeide en visjon som definerer inkluderingens filosofi og målsetning. Visjonen må utformes slik at det skapes oppmuntring og anerkjennelse, da

anerkjennelse fremmer inkludering. Når det utarbeides målsetninger for inkludering, må også rektor påse at disse målsetningene utføres. Mitchell viser også til at en av de største barrierene for å få til en vellykket inkludering, er mangel på tilstrekkelig med ressurser. Det er derfor rektors ansvar å skaffe ressurser og sørge for at disse fordeles rettferdig, slik at eleven gis muligheter til deltagelse gjennom miljømessig og sosial støtte, og et kompetent personell.

Når jeg skal gjøre rede for begrepet inkluderende praksis, vil jeg vise til Edvard Befrings teori «*Den forløsende pedagogikk*» (Befring, 2015) og de læringsvilkår som han mener gjør gode skoler gode. Befrings teori er inspirert av hans tidligere studier, der han utviklet begrepet berikelsesperspektivet. Hans studier viser at skoler som gir gode læringsvilkår for vanskeligstilte barn også har de beste læringsvilkårene for alle elevene. Når skolemiljøet innehar et mangfold av elever, med ulike styrker og ferdigheter, vil det bidra til motivasjon for læring. Befring (Befring, 2015) sier at de offisielle målformuleringene for skolen fremholder læringsmål som allmennkunnskap, karakterdanning, selvstendige og gagnlige mennesker. Hvor elevene skal oppleve et rettferdig, inkluderende og stimulerende læringsmiljø, et læringsmiljø der ingen skal nedverdies eller diskrimineres. Disse formuleringene vil da, ifølge Befring gi skolen to hovedkrav, opplæringskvalitet og skolekvalitet, som beskriver gode skolars verdigrunnlag.

Begrepet opplæringskvalitet knyttes til skoler som greier å tilby elever vilkår som mobiliserer læringspotensialet for å fremme en relevant og ønsket kompetanse. Kvaliteten viser seg i at skolene stimulerer lærings- og livsglede, og fremmer konstruktive holdninger og karakterdanning. De gir også vilkår som utvikler livsdyktighet, relevante ferdigheter og kunnskap, psykososial kompetanse, selvregulerende kompetanse og energiskapende holdninger som selvtillit, optimisme og pågangsmot. Disse begrepene kan knyttes til et overordnet begrep som livskvalitet. Begrepet skolekvalitet viser til skoler der de tilbyr et rettferdig, trygt og stimulerende læringsmiljø, og har en holdning der alle skal føle at de er verdsatte i fellesskapet. En skole som innehar slike kvaliteter, vil ha ansatte som utfører en praksis som er forankret i etiske verdier, og som har en sensitivitet for barn og unges læring.

Daniels(Dysthe, 2001) viser til betydningen av inkludering, da han hevder at den største vansken for barn med spesielle behov, ikke forårsakes av deres særegne behov, men av fravær fra fellesskapet. Skogdal (Skogdal, 2014) viser til Vygotsky og hans motstand av å kategorisere mennesker etter avvik og mangler, og at det å delta i fellesskap med jevnaldrende kunne gi uante utviklingsmuligheter, langt utover individenes eventuelt biologiske og organiske begrensninger. Dette viser hvordan læreres og skolens perspektiver til inkludering,



får konsekvenser for elevenes læringsmuligheter. I den sammenheng ønsker jeg å vise til Lave & Wenger (Dysthe, 2001), som ser på læring som noe som skjer overalt og alltid. Der læring er et sosialt fenomen, og er noe som primært skjer gjennom å delta som handlende mennesker i praksisfellesskapet. Et segregerende tiltak vil dermed ha hemmende konsekvens for utvikling og læring.

I NOU 2009:18 (NOU, 2009) vises det til en annen side ved inkludering, hvor likhet og likeverd er tenkt ut i fra et homogent normalfellesskap, uten utgangspunkt i det særegne og unike ved elevene, og har et ønske om å ikke skille noen ut. Et slikt perspektiv vil gjøre at flere elever deltar i den ordinære undervisningen uten å få utbytte av den. Det er da snakk om integrering uten inkludering. Tallene fra GSI (Utdanningsdirektoratet, 2016) viser at det er en større andel elever som får spesialundervisning i ordinær klasse nå enn tidligere år. Når forskning viser til manglende kompetanse hos fagpersoner, og lite samarbeid mellom den som har ansvar for fellesundervisningen og spesialpedagogen, kan en undre seg over hvilken kvalitet det er på spesialundervisningen som gis. Dette viser hvilke utfordringer det er i skolen for å gi et opplæringstilbud for denne elevgruppen.

Jeg vil avslutningsvis i dette punktet vise til forskning som hevder at det å være i fellesskap er bedre enn andre løsninger for elevene (NOU, 2009), og at inkludering ut i fra intensjonene gir best læringsutbytte for alle elevene (St.mld. nr. 18, 2010-2011). Så lenge det er vilje, evne og kompetanse til å sette inn de tiltakene som er nødvendige, er det mulig å legge til rette for opplæring innenfor et fellesskap. Når skolene ikke lykkes med inkluderingen, er som oftest forklaringen at innsatsen og oppleggene rundt eleven ikke er omfattende og målrettede nok, og at tilstrekkelig faglig kompetanse ikke har vært tilgjengelig i det direkte arbeidet rundt eleven.

### **Deltagelse og livskvalitet.**

Innledningsvis ønsker jeg å vise til Skogdal (Skogdal, 2014), som tolker begrepet inkludering som et ideal og en visjon, mens begrepet deltagelse kan sees på som mer konkret og målbar dimensjon av inkludering i praksis.

Wenger (Dysthe, 2001) sin definisjon av deltagelse innbefatter samhandling i større grad enn definisjonen i veilederen for IOP med vekt på deltagelse;

*«Innen sosiokulturell teori beskrives deltagelse som samhandling, å handle/gjøre noe sammen. Man må føle at man er sammen og gjøre noe sammen før man kan kalle det deltagelse».*

Deltagelse gir gode sosiale erfaringer, der en får tilhørighet til et større hele. Når en føler seg ønsket som deltager i fellesskapet, gir det en føles av å bety noe for andre. Gjennom å få disse opplevelsene og følelsene, kan det bidra til motivasjon hos eleven til å bli deltagende og engasjert i det som skjer i fellesskapet. Derfor er det viktig hvordan en møter elevene og tilrettelegger for å sikre at alle elever får reell deltagelse i det sosiale fellesskapet. For at sosialt samspill og sosial læring mellom elever med ulike forutsetninger kan oppstå, må skolen og ansatte jobbe bevisst med å legge til rette for at naturlige sosiale møtepunkt utnyttes og at det jobbes bevisst med å utvikle nye møtepunkt (Skogdal, 2014).

Gjennom å være deltagende i et fellesskap får elevene mulighet til å fremstå som verdifulle og interessante for de andre elevene i samhandling. Det å vite at de er gode nok, gjennom å bli møtt med positive forventinger vil gi en opplevelse av læringslyst, og gi dem en erfaring som de opplever som verdifullt for dem (Befring, 2014). Derfor må det skapes en forståelse av at en slik samhandling har betydning for elevens livskvalitet.

I dagligtale brukes livskvalitet ofte som en betegnelse på velferd eller det å ha et godt liv (Barstad, 2015). Det at mennesker er forskjellige, vil gjøre at begrepet livskvalitet oppfattes og oppleves forskjellig. Det som gleder ett menneske behøver ikke nødvendigvis å glede et annet, dette på grunn av at vi mennesker har ulike behov og interesser. Tilhørighet og deltagelse er begreper som er knyttet til livskvalitet da det går på hvordan enkeltindividet opplever seg selv, og i forhold til andre mennesker. Dette viser nødvendigheten av å ha kunnskap om alle sider ved eleven.

### **Støtte, relasjonskompetanse og faglig kompetanse.**

For at elever skal oppleve å være deltagere i eget liv må nærpersionene å søke etter hva som motiverer og engasjerer den enkelte elev. Dette krever kartlegging, som gir kunnskap og kompetanse om eleven, for å sikre at opplæringen blir gitt med utgangspunkt i elevens forutsetninger, behov og interesser.

I veilederen for IOP med vekt på deltagelse (Slåtta, 2015) vises det til at nærpersionene må ha kunnskap om hvordan en kan støtte opp om elevens deltagelse og livsutfoldelse (jf.

livskvalitet), for å gi eleven en utviklende skolehverdag. Dette gis gjennom at elevene får delta i samspill med andre, og mulighet til læring og utvikling i praksisfellesskapet (jf. Lave og Wenger). Wood, Bruner og Ross (Hjelmbrekke, 2014) sier at nærpåsonenes oppgave er å bygge et stillas av hjelpebetingelser til eleven, gjennom å lage gode rammer for læring og utvikling. Veilederen viser til to typer støtte som vil være betydningsfulle for tilrettelegging av opplæringstilbudet for eleven, miljømessig og sosial støtte.

Jeg vil her gi en kort redegjørelse for hva som ligger i betegnelsen miljømessig støtte.

Universell utforming (Diskriminerings og tilgjengelighetsloven, 2008) er en strategi som skal bidra til å oppnå et inkluderende samfunn med full likestilling og deltagelse for alle, uten behov for tilpasninger eller spesiell utforming, dette gjelder både bygninger og uteområdet. Tilgjengelighet og miljømessig tilrettelegging er da sentrale faktorer som avgjør om skoleelever har reell deltagelse. Utover Universell utforming vil hjelpemidler som avhjelper elevens vansker være viktig miljømessig støtte. Nærpersonene trenger kunnskap og kompetanse om hvilke hjelpemidler eleven har behov for, og at de benytter seg av hjelpetjenester for å få den nødvendige veiledningen om hvilke hjelpemidler som er mest hensiktsmessig for eleven. Riktige hjelpemidler til eleven vil føre til at eleven får et bedre utgangspunkt for å delta, og styrker elevens mulighet til å uttrykke sine deltagelseshandlinger.

Som jeg har vist til tidligere, så viser forskning til at skolene synes det er enklest å tilrettelegge miljøet i forhold til elevenes fysiske behov. Men inkludering har flere perspektiver enn den fysiske inkluderingen, og dette trenger nærpersonene kompetanse på. Faglige og sosial inkludering må sees i sammenheng med den fysiske inkluderingen. En faglig inkludering dreier seg om valg av metode, materiell eller organisering, og kan ivaretas gjennom de tilpasninger som blir gjort i opplæringen. Ved å tilby eleven et læringsmiljø som gir trygghet, sosial tilhørighet, mestring og læring, vil den sosiale siden av inkludering bli ivaretatt (Olsen, 2015). Mirjam Hørkestad Olsen (Olsen, 2015) mener at lærernes holdninger spiller en stor rolle i det opplæringstilbudet som elevene får, og at måten elevene blir møtt på, ofte gjenspeiler kvaliteten på tilretteleggingen; «*Det handler om å se, og forstå det du ser. Og for å forstå det du ser, må du ha en kunnskap. Og for å se, må du ha en vilje til å møte individet der individet er. Det handler om holdninger*».

Sosial støtte beskrives i veiledere for IOP med vekt på deltagelse, som den støtten som nærpersonen gir slik at eleven hjelpes til deltagelse og involvering. Det henvises til egenskaper hos nærpersonen som må være til stede, der det påpekes at elevens utvikling i stor grad vil påvirkes av nærpåsonenes evner til å møte eleven på en slik måte at det leder til

felles forståelse og god kommunikasjon. Nærpersonen må ha kunnskap om eleven forutsetninger, erfaringsverden og interesser, og at eleven må vises respekt og nærpersonen må være oppmerksom tilstedeværende. Det er også viktig at nærpersonen kan tolke og oversette elevens handlinger til omgivelsene, slik at elevens delaktighet, involvering og kommunikasjon støttes i alle situasjoner.

Disse egenskapene kan sees i sammenheng med Røkenes & Hanssens (Røkenes & Hanssen, 2002) beskrivelse av relasjonskompetansen og faglig kompetanse, hvordan vi kommuniserer både som medmenneske og fagperson når vi samhandler med mennesker. Det handler om å se hele mennesket, å ha et holistisk perspektiv, der den andres opplevelser, følelser, ønsker og vilje er viktig i samspillet. Hvor mennesket blir sett på som et subjekt og ikke et objekt, en fysisk ting uten følelser, ønsker og vilje. Objekt håndterer du, men subjekter kommuniserer og samhandler du med. Røkenes og Hansen fremhever den allmenne kommunikasjonskompetansen som den viktigste ressursen en har når en samhandler med andre mennesker, denne ressursen er relasjonskompetansen. Relasjonskompetansen handler blant annet om å kjenne seg selv. Det å forstå den andres opplevelse, og forstå hva som skjer i samspillet med den andre.

I vid forstand er din faglige kompetanse, din evne som fagperson å forstå og forholde seg til de kravene som en møter i arbeidssammenheng. Når du jobber som lærer handler det om å bidra med å legge til rette for forandring, utvikling og læring hos andre mennesker. En relasjonskompetent nærpersion kommuniserer på en måte som gir mening for den en samhandler med, og som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, og som ikke krenker den andre parten. Det er da viktig å ivareta den andres interesse i samhandlingen, gjennom å tolke og forstå, og gjennom anerkjenne elevens uttrykk, gir vi bekreftelse og aksept for at elevens uttrykk er viktige i fellesskapet, samtidig som vi formidler til eleven at han/hun har spesielle kvaliteter som kan deles med noen (Røkenes & Hanssen, 2002).

Å arbeide med barn med funksjonsnedsettelse krever oppmerksomhet for den enkelte elevs behov og signaler. Når nærpersonene forsøker å forstå elevens perspektiv og opplevelser, vil eleven få muligheter for å være en aktiv deltager i eget liv. En må unngå å la elevens diagnose bli det som får fokus, slik at en ikke ser elevens personlighet og ressurser. En må reflektere over sin måte å kommunisere med eleven på, sine tolkninger og måter en besvarer elevens uttrykk for deltagelse i samspillet.

Avslutningsvis ønsker jeg å vise til stortingsmelding 11(St.meld. nr. 11, 2008-2009) som konkluderes med at for å arbeide inkluderende må læreren føle seg kvalifisert til den jobben som de er satt til å utføre. Samtidig viser nyere forskning og rapporter til at mange lærere ikke mestrer å håndtere elevmangfoldet som er i skolen, og til manglende kompetanse hos de som utfører spesialundervisningen. Da er det betenkelig at gjennomgående resultater i forskningen viser at kvaliteten på læreren er den faktorene som skolen rår over, som har størst betydning for elevens utvikling og ressurser (NOU, 2009).

## **Metode- og forskningsprosessen.**

For å belyse min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, da jeg skal forske på et tema som det er lite forskning på fra før. Når det er et tema som det er lite forskning på fra før er det hensiktsmessig med en tilnærming som fleksibel og stiller store krav til åpenhet (Thagaard, 2013). Ved å ha en metode som er preget av fleksibilitet har jeg hatt muligheter underveis til å endre og tilpasse studiet ut i fra de erfaringer og utfordringer som har dukket opp. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2013).

## **Etnometodologisk tilnærming.**

Jeg har en etnometodologisk tilnærming i dette studiet, og forskningsdesignet er en case-studie. Valg av design er gjort med bakgrunn i det antallet informanter som jeg lyktes å få med i dette prosjektet. Kriteriet for utvalget var å få informanter som hadde erfaring med bruk av IOP med vekt på deltagelse. Jeg visste at dette kunne bli en utfordring, da denne planen er lite kjent, og dermed lite brukt i mitt fylke. Jeg vil gi en redegjørelse for mitt utvalg senere i kapitlet.

Den vitenskapsteoretiske forankringen har betydning for hva en søker kunnskap om, og danner grunnlaget for forståelsen som forskeren utvikler. Fortolkende teoretiske retninger innbefatter ulike paradigmer som vektlegger mening og betydning for det som studeres (Thagaard, 2013). Jeg har valgt en etnometodologisk tilnærming, og vil videre gjøre rede for denne teoretiske retningen.

Etnometodologisk tilnærming har ifølge Svein Møthe (Møthe, 2009) 4 hovedpunkter. Det første er at etnometodologen er opptatt av subjektet. Det finnes ikke bare en virkelighet, men

flere virkeligheter som skapes og endres i en sosial interaksjon. Virkeligheten er ikke objektiv, noe stabilt og konstant, derfor må den studeres gjennom menneskenes egne fortolkninger. Dette fordi det er gjennom egen subjektivitet av den sosiale interaksjonen at menneskene handler i hverdagen. Konsekvenser ved en slik tilnærming er at med et subjektivt fokus, må en bruke metoder i forskningen som gjør at avstanden mellom forsker og informant blir så liten som mulig for å fange informantens fortolkninger i denne konteksten. Det er derfor hensiktsmessig å bruke en kvalitativ metode istedenfor kvantitativ metode i dette studiet, da det er mine informanternes opplevelser og erfaringer jeg ønsker å belyse.

For det andre ønsker etnometodologien å ha fokus på hverdagslivets realitet og den naturlige innstillingen. Det handler om at det vi ser og opplever, tar vi for gitt at andre opplever og ser på samme måte som oss selv. Utgangspunkt her er at den sosiale virkeligheten er skapt av oss selv og ikke har noen eksistens uavhengig av våre persepsjoner.

Det tredje hovedpunktet er at tilnærmingen har fokus på hvordan fenomener og prosesser konstrueres. Endringsprosesser er sentralt, og en ser på mennesket som de som skaper og endre seg selv gjennom sin egen aktivitet, og samfunnet endres som et resultat av denne aktiviteten.

Fjerde og siste hovedpunkt er at etnometodologien legger vekt på mikroanalyser. Dette på grunn av det subjektive fokuset, der en ønsker å se på informantenes sosiale konstruksjon av virkeligheter, hvordan de definerer og fortolker sin egen hverdag. Det er da hensiktsmessig å se på enkeltindividet eller på små grupper i samfunnet, fordi en legger vekt på hvordan personer samhandler med hverandre i det daglige. Formålet er å forstå hvilke spilleregler som styrer atferden til personene som samhandler. Etnometodologi er en empirisk vitenskap, da den ser på de metoder som mennesker benytter i dagliglivet for å konstruere den sosiale virkelighet og at dette skjer gjennom sosial interaksjon. I denne sammenhengen samles ikke datamateriell inn, men data skapes gjennom forskningsprosessen, og er en viktig del av teorigrunnlaget.

Metoden i denne sammenhengen er alle de prosesser som førte til konstruksjon av teorien, for å skape en forståelse av den sosiale realiteten i studiet. Med bakgrunn i dette ønsket jeg å få mest mulig informasjon for hvordan lærerne tilrettelegger opplæringstilbudet for sine elever. Gjennom å bruke både dokumentanalyse, forskningsintervju og deltagende observasjon, ønsket jeg å få innsikt i deres visjoner, perspektiver og praksis ved bruk av IOP med vekt på deltagelse som verktøy for å skape deltagelse og inkludering. Dette vil gi meg et stort

grunnlag å tolke og analysere ut i fra, og gir meg en mer helhetlig innsikt i opplæringstilbudet til elevene. Dette er også ut i fra den etnometodologisk tilnærmingen, der meninger i en situasjon ikke kan ses uavhengig fra hvilke aktører, regler og konkrete situasjoner en studerer. Fordi sosiale handlinger er meningsfylte handlinger, må de studeres ut i fra aktørens egne fortolkninger. For å forstå den sosiale interaksjonen må dette undersøkes først (Møthe, 2009).

Ved å bruke tre metoder, blir materialet stort, noe som har medført til at jeg har tatt noen valg underveis. Valgene er tatt i forhold til det jeg har tolket og forstått som det mest betydningsfulle for informantene og for studiet. Det er da viktig å ha innsikt i at en som forsker er med på å skape den virkelighetene en studerer, gjennom egne tolkninger og forståelse for fenomenet som studeres, da påvirkning er uunngåelig gjennom analyse- og tolkningsprosessen. Refleksivitet i forhold til forskerrollen blir da viktig, å ha innsikt i hvordan jeg som forsker påvirker og former prosessen. Gjennom refleksivitet vil jeg både skape og endre min fortolkning, og forståelsen av de sosiale fenomener som er knyttet til temaet.

Etnometodologisk tilnærmingen har blitt kritisert for at den kan bli for beskrivende og alminnelig da informantens perspektiv fremheves på bekostning av en mer omfattende tolkningsramme (Thagaard, 2013). Min utfordring i dette studiet blir å balansere mellom det teorien sier om temaene, den informasjon som jeg får innsyn i av mine informanter og min egen erfaring på området. I følge Popper (Thagaard, 2013) og rasjonaliteten i egen evne til å være kritisk til egne og andres oppfatninger (kritisk rasjonalisme), så vil den kunnskapen som skaffes til veie under studiet aldri kunne gi meg sikker kunnskap. En etnometodologisk beskrivelse blir derfor en av mange, og ikke nødvendigvis mer korrekt enn andre.

I de neste punktene vil jeg gi en redegjørelse for de metodene jeg har benyttet i prosessen med å innhente materiale til studiet. Dette for å sikre at studiet innehar kvaliteter som gjennomsiktighet og åpenhet, gjennom at jeg redegjør for de valg jeg har gjort underveis i studiet.

### **Strategisk utvalg.**

Ut i fra min problemstilling og mine forskerspørsmål ønsket jeg å skaffe informanter til studiet som hadde erfaring med bruk av IOP med vekt på deltagelse, og der elevene hadde tilhørighet til klasse. Utover dette hadde jeg ingen spesifikke kriterier for utvalgsgruppen.

Mine informanter fikk jeg rekruttert på et kurs om IOP med vekt på deltagelse. Forut hadde jeg sendt en forespørsel om å få presentere studiet mitt på kurset, noe som jeg positiv tilbakemelding på, både fra kursholder, Knut Slåtta og arrangøren av kurset. Gjennom å rekruttere informanter på et slikt kurs, fikk jeg tilgang til informanter som kunne gi meg økt innsikt i forhold til dette prosjektet. «*Kvalitative studier basere seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltagere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen eller undersøkelsens teoretiske perspektiver*» (Thagaard, 2013).

I min presentasjon av studiet på dette kurset, redegjorde jeg for problemstilling, hensikt og formål. Samt hvilke metoder jeg ønsket å bruke, anslag over tidsbruk, og hvordan de etiske siden ville bli ivaretatt. I løpet av kurset knyttet jeg kontakt med tre aktuelle informanter som meldte sin interesse for å være informanter. Jeg fikk mailadressene deres, og godkjenning på at jeg kunne kontakte dem i løpet av august for å gjøre nærmere avtale for det videre løpet.

I månedsskifte august/september sendte jeg en mail til informantene og takket for at de hadde stilt seg til disposisjon som informanter. Jeg beskrev studiet på nytt for dem og lurte på om de fremdeles var interesserte i å delta. Jeg fikk positivt svar fra to av informantene rimelig raskt. Min tredje informant sendte mail og beklaget at han dessverre ikke hadde mulighet til å bidra på grunn av hans arbeidssituasjon. Dette medførte til at jeg hadde mistet en av informantene, og måtte bruke mitt nettverk for å finne en ny informant. Jeg sendte seg mail til tre kontakter ved PP-tjenesten i tre forskjellige kommuner, om de kunne sette meg i kontakt med skoler eller spesialpedagoger som brukte IOP med vekt på deltagelse. Etter tips fra den ene kontakten, sendte jeg en mail med forespørsel til den aktuelle skolen. Jeg fikk svar om at elevene som de brukte denne planen til, hadde liten eller ingen tilhørighet til en klasse, og at de ikke var aktuelle som informanter til mitt prosjekt. Med bakgrunn av dette, valgte jeg å gjennomføre studiet med kun to informanter, da jeg så at det kom til å ta tid med å rekruttere en ny informant.

Jeg vil videre presentere prosessen i den rekkefølgen som metodene ble gjennomført. Ved begge skolene ble det avtalt å ha tre skoletimer med observasjon, før vi gjennomførte intervjuene. Elevenes IOP med vekt på deltagelse fikk jeg overlevert etter intervjuene.



## **Deltagende observasjon.**

Definisjon av deltagende observasjon: «*Innebærer at forskeren er til stede i sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvordan personene handler og samhandler*» (Thagaard, 2013).

Denne metoden er spesielt egnet når en ønsker å se på hvordan mennesker forholder seg til hverandre, som i dette studiet, der jeg søker informasjon om elevenes mulighet for deltagelse i fellesskapet. Møthe (Møthe, 2009) hevder at deltagende observasjon er særlig velegnet når en skal studere fenomener i en sosial interaksjon.

I observasjonene er jeg deltagende observatør, da jeg underveis samhandler med de som jeg observerer. Jeg deltar ikke i aktivitetene, men stiller spørsmål og får også informasjon uoppfordret fra informantene og medelever underveis. Jeg valgte å ha en åpen observasjon, hvor jeg informerte om hensikten med mitt besøk ved skolen. Det kan ha virket både positivt og negativt inn på informasjonen som jeg fikk ut av observasjonen. Ved at de visste hensikten med observasjonen, kan det ha bidratt til at medelever og informanter, både bevisst og ubevisst, ønsket å vise frem kvaliteter ved handlinger som de visste jeg var der for å se etter. Min tilstedeværelse kan også ha påvirket de prosesser som normalt skjer i samspillet i klasserommet, at medelever og informanter utførte handlinger som kanskje ikke stemmer med den vanlige praksisen. Hvis jeg hadde benyttet meg av skjult observasjon, kunne det ha ført til at medelevene og de ansatte hadde blitt for opptatt av at en ukjent person kom inn i klasserommet, og undret på hensikten med besøket, noe som også kunne påvirket de vanlige prosessene.

Observasjon som metode gir forskeren både nærhet og distanse, da en gjennom bruk av sin relasjonskompetanse forsøker å få en relasjon til den som observeres, for å forstå hvordan deltagerne opplever sin situasjon. Distanse til deltagerne oppstår gjennom at en vurderer situasjonen fra avstand og at en har en faglig og teoretisk plattform (Thagaard, 2013).

Thagaard sier at observasjon innebærer seleksjon, da en observasjonssituasjon gir mye informasjon, og en må gjøre valg for hva en skal se etter, da en ikke har mulighet til å få med seg alt som skjer. Med bruk av observasjonsskjema, gjorde jeg de nødvendige valgene i forkant av observasjonen.

## **Utvikling av observasjonsskjema og gjennomføring av observasjon.**

Jeg vil her redegjøre for utformingen av observasjonsskjema, samt vise til gjennomføringen av observasjonene. Før jeg gjennomførte observasjonen hadde jeg laget et observasjonsskjema, i form av løpende protokoll (vedlegg nr. 4). Skjemaet inneholdt stikkord, for hva jeg skulle se etter. Dette var elevens deltagelseshandlinger, miljømessig støtte og hvordan sosial støtte ble gitt av både nærpersoner og medelever.

Jeg startet observasjonene med å kartlegge den miljømessige støtten i den aktuelle situasjonen/aktiviteten, for så å se på hvordan eleven selv deltok i situasjonen/aktiviteten og hvordan sosial støtte ble gitt eleven. I etterkant av observasjonen renskrev jeg mine observasjoner i et nytt dokument, der jeg ga fargekoder til de ulike deltagelseshandlingene eleven viste under observasjonen. Jeg laget deretter en oppsummering av både den sosiale støtten og den miljømessige støtten som jeg observerte.

I gjennomføringen av observasjonen fikk jeg være med på musikktimer ved begge skolene. Ved den ene skolen var det musikktime i elevens klasse, og ved den andre skolen deltok eleven i musikktime sammen med en annen klasse enn sin egen. Disse timene ble organisert på forskjellige måter, men det var tydelig gjennom elevenes deltagelseshandlinger at det var en viktig og betydningsfull aktivitet. Den sosiale og miljømessige støtten blir veldig tydelig i et slikt fag, noe som jeg tror var bakgrunnen for at de valgte disse timene som tidspunkt til observasjonen, slik at de fikk vist frem opplæringstilbudet for elevene på en svært positiv måte. Det samme gjaldt en annen observasjon ved skole B, der jeg fikk være med som observatør når eleven skulle lage mat sammen med medelever.

I mine observasjoner var eleven ved skole A sammen med klassen hele tiden, mens eleven ved skole B var innom sin egen klasse i knappe ti minutter. Materialet fra skole B viser at eleven ikke har så stor tilhørighet til sin klasse, så det kan virke bevisst at de valgte disse aktivitetene for at jeg skulle få observere eleven i samspill med andre. Dette viser viktigheten av at jeg har fått informasjon gjennom andre metoder i tillegg til observasjon, slik at jeg får en mer helhetlig informasjon på opplæringstilbudet, og ikke bare deler av den.

## **Det kvalitative forskningsintervjuet.**

Jeg har valgt å benytte meg av forskningsintervju som metode, fordi intervju har som formål å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike

situasjoner ved sin livssituasjon (Dalen, 2013). I dette studiet vil det være å få informasjon fra kontaktlærere og spesialpedagogers erfaringer og opplevelser ved bruk av IOP med vekt på deltagelse i sitt arbeid.

Samtaler i et intervju kan inneholde mye usagt som en utenforstående må kjenne til dersom en skal gripe meningen bak en uttalelse. Deltakerne i en samtale derimot, tar slike usagte ting for gitt. Indeksikalitet sammenfatter det meningssskapende i en sosial interaksjon, og kan forenklet beskrives som de egenskaper som i dagliglivets kommunikasjon tas for gitt, som viser til den sosiale interaksjonen. Der poenget er at en setning ikke kan forstås ut i fra den bokstavelige betydningen av ordene, men ut ifra hele samtalen. Bakgrunnen for setningen og de sosiale omgivelsene som samtalen finner sted i, må tas med dersom meningen med setningen skal bestemmes (Møthe, 2009). Gjennom å ha gjennomført observasjon forut for intervjuet, fikk jeg økt forståelse for den konteksten som den sosiale interaksjonen foregikk. Dette ga meg større forutsetning for å danne mening ut i fra en større helhet, enn om jeg hadde gjennomført observasjonen i etterkant.

Min egen erfaring rundt arbeid med IOP med vekt på deltagelse gir meg tilknytting til temaet som skal studeres. Et felles tema med felles erfaring kan gjøre at informantene blir mer åpne og gi mer informasjon under intervjuet, enn om intervjuet hadde blitt gjort av noen uten samme erfaring. Min erfaring bidra til at jeg har innsikt i temaet, slik at jeg kan forstå og tolke informantenes utsagn. Det ligger også en risiko i det, med at jeg kan tolke utsagn ut i fra min egen livsverden, og at det da blir en feilkilde i det videre arbeidet med informasjonen.

Intervjuet kan bidra til å belyse informasjonen som jeg får igjennom de andre metodene, og jeg kan få en forståelse og innsikt for å se sammenhengen mellom informasjonen.

### **Utforming av intervjuguiden**

Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i min prosjektskisse. Dette ble operasjonalisert ned til 31 spørsmål som skulle bidra til å gi meg den nødvendige informasjonen som jeg trengte i forhold til min problemstilling (Vedlegg nr. 1). Min problemstilling krever en åpen forskningstilnærming, det vil si at forskningsintervjuet må ha mest mulig åpne spørsmål, der de mest sentrale spørsmålene skal sørger for at jeg får svar på de områdene som studien ønsker å belyse (Dalen, 2013). Med åpne spørsmål sørger jeg for at det emiske perspektivet, deltakerperspektivet blir ivaretatt, da jeg søker å få informantenes oppfatninger og forestillinger av sin livsverden (Moen & Karlsdottir, 2011).

Intervjuguiden åpner med å presentere min problemstilling og forskerspørsmål. Videre en kort presentasjon av meg selv, og bakgrunnen for studiet. Jeg ønsket videre å åpne med enkle spørsmål for å få en myk start, og med et ønske om at de skulle oppleve situasjonen som positiv. Dette var spørsmål om informantenes bakgrunn, hvor lenge de hadde jobbet med eleven, og hvilke behov og utfordringer eleven har i forhold til sine funksjonsnedsettelse i klasserommet. Jeg følte også det var viktig å få frem kontaktlærernes/spesialpedagogens egen vurdering av kunnskap og kompetanse rundt elevens behov.

Hovedspørsmålene, substansspørsmålene som er særlig relevant for min problemstilling, er knyttet opp til informantenes konkrete erfaringer knyttet til det å bruke IOP med vekt på deltagelse. Jeg ønsket med mine spørsmål å få belyst både det som de syntes fungerte godt med en slik plan og hva som ikke fungerer i skolehverdagen i forhold til å tilrettelegge for deltagelse og inkludering, og deres refleksjoner rundt dette. Samt at spørsmålene mine angående samarbeidsrutiner og prosedyrer vil gi meg en forståelse for hvordan kulturen ved skolen er.

### **Gjennomføring av intervju.**

Jeg var spent på gjennomføringen av det første intervjuet. Mottagelsen jeg fikk på skolen bidro til at jeg fikk lettet på spenningen. Etter tre skoletimer med observasjon ble jeg litt mer «husvarm», og fikk etablert en god kontakt med informantene på begge skolene. De erfaringen jeg gjorde meg i det første intervjuet tok jeg med meg inn i det andre intervjuet, noe som jeg føler bidro til at det rent teknisk ble et bedre intervju. Jeg var også spent om jeg greide å holde meg i intervjurollen, at jeg ikke skulle bli revet med i en diskusjon rundt temaene. Dette gikk greit på begge skolene, greide å holde fokuset ved hjelp av intervjuguiden og at vi hadde et tidsrom å forhold oss til. Jeg følte selv at jeg mestret å ha en balanse mellom det å være lyttende, bekreftende og at jeg viste engasjement for deres uttalelser.

Under intervjuene brukte jeg diktafon, slik at jeg kunne ha fullt fokus på informantene under intervjuet, bruken av denne avklarte jeg med informantene før vi startet intervjuet. Forut for intervjuene satte jeg meg inn i hvordan den skulle brukes, slik at jeg ikke skulle bli for opptatt av det tekniske. Informantene var kjente med tema og problemstilling i forkant av

forskningsintervjuet, gjennom informasjon med beskrivelse av studiet de hadde fått tidligere. Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden på forhånd, da jeg ønsket å få spontane svar fra dem.

### **Intervju ved skole A.**

Den ene av mine kontakter ved denne skolen hadde siden vi møttes i juni sluttet som kontaktlærer for eleven. Hun ønsket fremdeles å delta i intervjuet sammen med spesialpedagog/vernepleier, men ville også ha med den nye kontaktlæreren. Jeg ønsket å imøtekomme deres ønske, av respekt for deres arbeidsoppgaver og tid de har til rådighet for en masterstudent. Samtidig som det var viktig for meg å beholde de informantene som jeg hadde.

Da intervjuet skulle gjennomføres, fikk jeg beskjed om at en av informantene, vernepleier/spesialpedagog, var sykmeldt. Mine informanter i dette intervjuet ble da den tidligere kontaktlæreren og den nye kontaktlæreren. Jeg var litt bekymret for om jeg ville få mindre relevant informasjon da den som hadde utarbeidet planen ikke hadde anledning til å delta. Men jeg valgte å gjennomføre dette intervjuet på tross av dette, på grunn av at det hadde vært så mange utsettelse, og jeg var usikker på når informantene var tilbake på jobb. Samtidig var det interessant å få kontaktlærernes opplevelser og erfaringer med å bruke IOP med vekt på deltagelse som verktøy, slik at jeg på den måten kunne få informasjon rundt utfordringene mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Intervjuet ble gjennomført en time etter at observasjonen var gjort.

Jeg startet opp intervjuet med å lese opp min problemstilling og mine forskerspørsmål. Fikk reaksjon umiddelbart fra informantene om at det var langt. Denne tilbakemeldingen tok jeg med meg inn i neste intervju, da jeg så at jeg kunne være tydeligere på å informere hvordan jeg kom til å gjennomføre intervjuet på forhånd med informantene/-ene. Informantene var litt mer avventende i sine svar når vi kom inn på spørsmål som berørte utarbeidelsen av planen, da det var vernepleier/spesialpedagog som hadde utarbeidet den. Den nye kontaktlæreren hadde lest planen, men hadde ikke vært direkte involvert i utarbeidelsen i planen. Den tidligere kontaktlæreren hadde vært mer aktiv i utarbeidelsen i tidligere utgaver av planen, men ga uttrykk for at hun syntes at det var henvisning til det arbeidet som ble gjort tidligere, og at det nødvendigvis ikke var relevant for den nåværende situasjonen. På tross av dette viste

de stort engasjement på spørsmålene, de supplerte og bekreftet hverandres svar under intervjuet. De ga meg også verdifull informasjon utover mine spørsmål, med mange eksempler fra deres arbeidshverdag. Disse informantene ønsket å få tilsendt det transkriberte intervjuet i etterkant av intervjuet. Jeg fikk ikke noen tilbakemelding fra informantene etter at de hadde mottatt dette, og jeg tolket dette som om de ikke hadde noen innvendinger eller ønsker om endringer av intervjuet.

### **Intervju ved skole B.**

Intervjuet ble gjennomført i løpet av en time ved denne skolen, der vi gikk igjennom alle spørsmålene, og jeg fikk også stilt spørsmål som gjorde at jeg fikk forklaringer på det jeg hadde sett under observasjonen. Dette medførte at jeg fikk en større forståelse for de valg de hadde gjort i opplæringstilbudet til denne eleven. Denne informanten ønsket ikke å få tilsendt det transkriberte intervjuet, da informanten uttalte at hun gikk ut ifra at de etiske sidene ved studiet ble ivaretatt. Informanten var engasjert under hele intervjuet, og vi fikk etablert en god tone. Noe som kan forklares ut i fra felles erfaring og at dette var et tema vi begge interesserte oss for.

### **Analyse- og tolkningsprosessen.**

Analyse- og tolkningsprosessen retter seg mot innholdet i tekstene som jeg fått gjennom de ulike metodene. De tekstene som jeg skal analysere og tolke, er det bearbejdede forskningsintervjuet, skriftliggjorte observasjoner og elevenes IOPer. I dette tekstmaterialet har jeg sett på om det er sentrale begrep som går igjen i materialet, og hvordan disse begrepene forholder seg til hverandre. Analysen skal bidra til å utvikle en helhetsforståelse av materialets meningsforhold.

Jeg har en temasentrert analytisk tilnærming til materialet, der jeg ønsker å gå i dybden på de enkelte temaene, noe som innebærer at jeg velger å se på informasjon på hvert tema for alle informantene. Jeg vil her redegjøre for hvordan jeg har gjort analysen og tolkningen av observasjonene og av planene, og beskrivelse av analyse- og tolkningsprosessen av forskningsintervjuet, for å vise hvordan jeg har gått frem i arbeidet med å utvikle koder og kategorier.

### **Analyse av observasjoner.**

Jeg starter analysen med at jeg gikk igjennom observasjonsskjemaet med å gi fargekoder for de fire uttrykkshandlingene for deltagelse. Beskrivelsen av den sosiale støtten fra nærperson og medelev ble tolket i etterkant i observasjonsskjemaet, og oppsummert for å se på hvilke måter denne støtten kom til uttrykk. Den miljømessige støtten som jeg observert, ble også oppsummert.

Svakheten ved denne analysen, er at jeg bare har observasjoner fra tre skoletimer, noe som ikke gir meg tilstrekkelig informasjon om hele opplæringstilbudet for elevene. Jeg må derfor støtte meg til elevenes IOP med vekt på deltagelse og forskningsintervjuene for å få et helhetsinntrykk. Styrken ved observasjon, er at jeg har fått sett praksisen rundt eleven, og ikke bare har dokumenter og uttalelser fra informantene å forholde meg til.

### **Transkribering, utvikling av koder og kategorier.**

Transkribering er den prosedyren som transformerer forskningsintervjuet om til skriftlig tekst, slik at det er mulig å analysere intervjuet. Jeg transkriberte intervjuene dagen etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, for å ha det friskt i minne når jeg satte i gang med arbeidet. Ble tidlig klar over at dette kom til å bli en tidkrevende jobb. Jeg brukte lengst tid på det første intervjuet, der det var to informanter. Den siste transkriberingen tok litt kortere tid, dette på grunn av at jeg hadde fått litt erfaring og at det kun var en informant.

Jeg transkriberte intervjuet ordrett, men valgte å gjøre om dialekt til bokmål, da enkelte ord og uttrykk kunne la seg gjenkjenne. Dette for å sikre informantenes anonymitet fullt ut i denne prosessen. Tok også med alle prober i transkriberingen, siden jeg tolker dette som pauser, der informantene trengte lengre tid til å svare.

Arbeidet med å kode det transkriberte intervjuene startet med at jeg leste igjennom intervjuene igjen, samtidig som jeg skrev åpne koder. Dette for å få innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer, og at analyseprosessen er å komme frem til funn i materialet. Disse funnen skal i tolkningsprosessen bidra til å skape en mening. Når jeg hadde gjort dette, så jeg på hva som gikk igjen av koder, om de hadde noen fellestrekk. For så å se om eventuelle begrep gikk over hverandre, slik at jeg fikk utviklet kategorier. Jeg endte opp med mange koder som gjorde at det også ble mange kategorier. Ulike omstendighet gjorde at jeg fikk en lang pause fra arbeidet med studiet. Da jeg tok det opp igjen, leste jeg igjennom intervjuene

på nytt, og så at de kategoriene som ble først utviklet var veldig styrt ut i fra den teorien som jeg hadde lest meg opp på forut for intervjuene. Denne refleksjonen gjorde at jeg gjentok prosedyren med å utvikle koder og kategorier, og jeg fikk utviklet kategorier som stemte mer med det som var viktig for informantene og det som de uttrykte var betydningsfullt for dem. Noe som førte til at jeg måtte lese meg opp på ny teori, gjøre endringer av problemstillingen og fikk justert på forskerspørsmålene.

I det videre arbeidet med analysen, laget jeg meg en matrise, der jeg satte opp kolonner for tema/kategori, empiri og teori. I matrisen satte jeg inn sitater fra intervjuene som jeg hadde tolket som betydningsfulle og viktige for informantene i deres hverdag, og som kunne belyse min problemstilling. Sitatene fra begge skolene ble satt opp ved siden av hverandre, slik at jeg fikk sammenlignet både likheter og forskjeller. Jeg hentet også ut sitater som kunne belyse den teorien som jeg har i studiet om deltagelse, inkludering, støtte, relasjonskompetanse og faglig kompetanse for å se hvilke tanker og refleksjoner mine informanter hadde rundt arbeidet med elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse. De kategorier som ble utviklet i analyse- og tolkningsprosessen var *inkludering, organisering av opplæringstilbudet, IOP med vekt på deltagelse som verktøy, kompetanse og samarbeid og utfordringer med å tilrettelegge for deltagelse og inkludering*. Det blir derfor en analyse ut i fra et empirisk og teoretisk perspektiv.

### **Dokumentanalyse.**

Hensikten med å analysere elevenes IOP er å søke skriftlig informasjon som kan belyse sider ved elevens deltagelse sammen med jevnaldrende, og om de har et inkluderende opplæringstilbud. Informasjon som kan gi meg større forståelse av fenomenet, gjennom at analysen kan bidra til å forklare handlinger og situasjoner i observasjonene, og uttalelser i intervjuene.

*«Bruk av analyse av dokumenter skiller seg fra andre data forskeren samler inn til studier, da dokumentet er skrevet med et annet formål enn det forskeren skal bruke det til» (Thagaard, 2013).*

Siden dokumentet er skrevet med et annet formål, må dokumentet analyseres ut i fra den kontekst det er utformet i, et spesialpedagogisk arbeidsverktøy. Analysen av planen ble gjort i et eget dokument, der jeg tok for meg de ulike punktene en IOP med vekt på deltagelse bør



inneholde (Slåtta, 2015). Dette har jeg redegjort for i beskrivelsen av feltet. Jeg analyserte de ulike punktene, satte det inn i en matrise, for å se på likheter og ulikheter ved planene til elevene. I gjennomgangen av planene startet jeg med å se på den generelle delen. Jeg så på hvordan de hadde formulert skolens hovedmål for elevene, og om formuleringene ga meg informasjon på hva som var fokuset i opplæringen for elevene. Videre så jeg på hvordan elevene ble beskrevet, hva som ble vektlagt i beskrivelsene, for å kunne få en forståelse for hvilket perspektiv de ble formulert ut i fra.

Planenes oversikt over timeplan/dagsrytme/ faste aktiviteter ga meg innsyn i hvor stor del elevene hadde klassetilhørighet, og hvilke aktiviteter de hadde i opplæringen når de ikke var i klassemiljøet. De inneholdt også beskrivelsene over hvordan støtte skulle gis til elevene, både miljømessig og sosialt. Dette ga meg innsyn i relasjonskompetansen og faglig kompetanse.

I planens andre del, der elevens målsettinger, pedagogisk tilrettelegging og støtte ble formulert, benyttet jeg meg av fargekoder, slik som i analysen av observasjonene. Der så jeg på hvordan elevens uttrykk for deltagelse kom til syne. Samt en analyse av deltagelsemålene, hvordan de var formulert og hvilke tiltak som skulle støtte opp om eleven. Dette for å se på hvilket perspektiv de hadde i forhold til elevens læring, og om fellesskapet ble sett på som arena for læring og utvikling.

Jeg vil avslutningsvis i dette kapittelet vise til hvordan jeg har sammenfattet informasjonen fra studiet. For å sammenfatte analyseenhetene og funnen, vil disse bli presentert i caser. Dette for å få frem helheten og sammenhengen mellom informasjonen som jeg har fått ved bruk av de valgte metodene. I tillegg ønsket jeg å ordne meg en oversikt over informasjonen fra de valgte metodene. For å få til dette, lagde jeg et tankekart, der jeg skrev ned funnene i forhold til bearbeidet materiale. Videre knyttet jeg teori og forskning til tankekartet. Dette ga meg oversikt over det materialet som jeg hadde, slik at jeg kunne diskutere funnene. Casene og funnene vil bli beskrevet i kapittelet der jeg presenterer mine funn i studiet.

### **Kvaliteter ved kvalitativ forskning. Validitet og reliabilitet.**

I metoddelen har jeg forklart hvordan jeg har gått frem i prosessen og hvilke valg jeg har tatt underveis, og endringer som har blitt gjort. Jeg har vært åpen om prosessen og valgene, slik at mitt arbeid har blitt tilgjengelig for kritikk og forskningsgrunnlaget blir på denne måten «gjennomsiktig» for leseren. Kvaale og Brinkmann, 2010(Thagaard, 2013) viser til at

innenfor samfunnsvitenskapen blir forskningens troverdighet, styrker og overførbarhet vurdert. Dette blir vurdert ut ifra om studien innehar kvaliteter som åpenhet, som bidrar til gjennomsiktighet, og om studien har sider ved seg som gjør at funnene og resultatene er gjenkjennbare for leseren. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er viktige begreper i forskningsarbeidet. I dette punktet vil jeg redegjøre for hvordan dette er ivaretatt i studiet.

Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger undersøkelsen fører til. Silverman viser til at validitet er knyttet til tolkning av materialet, og en kan vurdere validiteten av forskningen på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert (Dalen, 2013). Gyldighet berører spørsmålet om jeg har hentet inn informasjon som er relevant for min problemstilling, for så å vurdere om mine tolkninger er gyldige. I dette ligger begrepet begrepsvaliditet, om jeg har undersøkt det som jeg sier at jeg skal undersøke. Validitet handler også om kvalitetskrav til forskningen, og er et begrep som blir brukt sammen med begrepene reliabilitet og generaliserbarhet. Tolkningsvaliditet er et begrep som brukes av Dalen, som refererer til begrepene, mønstrene og modellene som gir en teoretisk forståelse av fenomenet som studeres. Det vil si at dette må dokumenteres i materialet i studiet, der sammenhenger må avdekkes og forklares. Dette har blitt gjort i studiet, gjennom å definere teoretiske begrep, vist til teori og forskning som har vært relevant til studiet, og vist til sammenhengen mellom dem.

Det at jeg har samlet analysert informasjon i en beskrivende case, kan ha gjort at det som opplevdes viktig for informanten, ikke har blitt vektlagt like mye av meg i denne sammenhengen. Jeg har gjort en seleksjon av materialet som er basert på mine tolkninger og analyser av materialet. Jeg har tatt med den informasjonen som jeg har ment er relevant for problemstillingen og forskerspørsmålene, og det som jeg har tolket og analysert som mest viktig og betydningsfullt for informantene i denne konteksten.

Jeg har innledningsvis redegjort for min forforståelse og kunnskap om temaet. Det å redegjøre for sin egen forforståelse i studiet, gjør at leseren blir bevisst hvilken forforståelse forskeren har når en går inn i feltet. Det er også viktig for å vurdere studiens validitet at jeg forteller underveis hva jeg har gjort, hvilke valg som har blitt tatt, og om de valg som er foretatt har ført til endringer i prosessen. Det å tolke ut i fra en «holistisk feilantagelse» er en kjent utfordring ved en kvalitativ studie, hvis forskeren er godt kjent med temaet, slik at en tolker hendelser og utsagn ut i fra sin egen forforståelse.

Validiteten berører også om en har gjort et grundig arbeid forut for innsamlingen av informasjon. Om intervjuguiden innehar de spørsmål som trengs for å få den informasjonen som kan belyse sider ved problemstillingen, og at den møter formålet med studien. Intervjuguiden ble grundig jobbet med i god tid før intervjuene, og ble utformet ut i fra min prosjektskisse. Min problemstilling har blitt endret flere ganger i denne prosessen, og med den problemstillingen som jeg nå har og de erfaringer som jeg har gjort meg underveis, tror jeg at jeg hadde formulert andre spørsmål i intervjuguiden. Jeg hadde valgt færre spørsmål og heller gått mer i dybden på enkelte temaer hvis jeg skulle ha gjort dette på nytt. For studiet hadde det vært interessant og gått nærmere inn på mine informanternes forståelse av begreper som deltagelse og inkludering, og med det fått mer informasjon om skolens kultur. Dette med bakgrunn i funnen som ble gjort i studiet, der de fremhever enkelte utfordringer som hemmet deres muligheter for å tilrettelegge for deltagelse og inkludering. I den sammenheng hadde det også vært interessant å få rektorers tanker og refleksjoner inn i studiet, som kunne ha belyst deres rolle i skolen i forhold til deltagelse og inkludering.

Validitet i forhold til utvalgsgruppen kan diskuteres, da jeg har et lite utvalg. Men studiet har en etnometodologisk tilnærming, der en ser på samhandling mellom enkeltindivid eller små grupper, og derfor fungerte det antallet som jeg har til studiet. Det styrker også studiet at jeg har benyttet meg av flere metoder, for å få et mer helhetlig informasjonsmateriale. Mine informanter er innenfor de kriterier som jeg satte for utvalgsgruppen, og det styrker også validiteten i studiet at jeg brukte de samme punktene i analysen og tolkningen av elevenes planer og av observasjonene.

For å sikre validiteten i denne forskningen har jeg gjort rede for hva jeg har gjort underveis, på den måten kan andre ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av studiet (Dalen, 2013). Dette viser til studiets reliabilitet. Reliabilitet handler om at forskningsresultatene er troverdige og konsistente, og om undersøkelsen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013). Dette har jeg gjort gjennom mine redegjørelser for hvordan metoder har blitt valgt, hvorfor de har blitt valgt og beskrivelse av gjennomføringen. Nøyaktighet ligger også til grunn i hvordan transkriberingen, og utvikling av koder og kategorier har blitt gjort, samt analyse- og tolkningen av det materialet som jeg har fått tilgang til i studiet. Thagaard (Thagaard, 2013) viser til at begrepet reliabilitet refererer til spørsmålet om en annen forsker ville ha kommet frem til de samme resultatene om de samme metodene hadde blitt brukt.

I denne sammenhengen der informantenes subjektive opplevelser og erfaringer er i sentrum, hadde resultatet blitt annerledes selv om de samme informantene hadde blitt brukt. Dette på grunn av at deres bevissthet rundt temaet har blitt forsterket gjennom å ha deltatt i dette studiet, og ved å ha gjennomført samme studie med de samme metoder, ville deres refleksjoner rundt temaet bidratt til andre svar enn de jeg fikk i dette studiet.

Hvis resultatene i undersøkelsene skal vurderes til å være rimelig pålitelige og gyldige, må en se på om forskningen kun er av interesse lokalt eller om det kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. Det vil si å vurdere studiens generaliserbarhet. De funn som jeg har gjort i studien er først og fremst innblikk i hvordan mine informanter har erfart og opplevd å bruke IOP med vekt på deltagelse som verktøy, og med å tilrettelegge for deltagelse og inkludering. Det at jeg har sammenlignet, og sett funnene opp mot forskning og teori til de begrepene som studiet omhandler, kan være med å gi studiet styrke. Funnene viser også til at denne planen er fleksibel utformet slik som veilederen for IOP med vekt på deltagelse hevder, og at den kan tilpasses det unike ved hver elev. Dette har vist seg gjennom ulike tilrettelegginger ved skolene, ut i fra elevens interesser, forutsetninger og behov, som har ført til individuelle opplevelser og erfaringer med bruk av planen. Mine informanter viser til noen felles tanker rundt utfordringer og likheter ved arbeidet med å få en inkluderende praksis. Den største likheten er hva de fremhever som det mest positive med å bruke en IOP med vekt på deltagelse. Med unike elever, og informanter med ulike referanser og livsverdener er det ikke enkelt å generalisere over til en større gruppe. Men de utfordringer som de beskriver i arbeidet med å tilrettelegge for deltagelse og inkludering, stemmer med forskning og teori, noe som bidrar til at studiet og resultatene blir gjenkjennelig for fagpersoner i feltet, og kan derfor være overførbare(Thagaard, 2013).

I hensyn til mine informanters anonymitet kan ikke de transkriberte intervjuene, observasjonsskjema og elevenes planer legges ved i oppgaven. Som vedlegg til oppgaven har jeg valgt å legge ved intervjuguiden, eksempel av observasjonsskjema og eksempel av deltagelsesmål i IOP med vekt på deltagelse, som jeg har hentet fra veilederen (Slåtta, 2015) slik at leseren har nødvendig bakgrunnsinformasjon utover mine redegjørelser.

### **Etiske betraktninger.**

Prosjektet startet i forhold til mine informanter da jeg presenterte studiet for dem på et kurs vi deltok på sammen. De som stilte seg positive da, fikk med seg prosjektbeskrivelsen, slik at de

kunne se nærmere på den. Denne inneholdt studiets problemstilling, tema og hvordan de etiske sidene ved studiet ville bli ivaretatt i forhold til informantene.

Før jeg kom i gang med intervjuene sendt jeg inn den nødvendige søknaden til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), da jeg hadde et prosjekt som var meldepliktig i forhold til at jeg fikk tilgang til personopplysninger i elevenes planer, og at jeg skulle bruke observasjon som metode. I forhold til deltagende observasjon som jeg ønsket å bruke, beskriver NSD det slik: *«Slik datainnsamling er gjerne svært dynamisk i formen. For å kunne tilrå behandling av personopplysninger, er personvernombudet likevel avhengig av å få noe informasjon om studien. Derfor ser vi gjerne at en kort prosjektskisse sendes sammen med meldeskjemaet»* (NSD, Hentet 17.april 2016). NSD fungerer som personvern for forskningsinstitusjoner, høgskoler og universitet, og skal vurdere prosjekt ut i fra gjeldende forskningsetiske retningslinjer.

Å fylle ut søknaden var en tidkrevende prosess, og tok lengre tid enn jeg hadde trodd. Jeg sendte ved all informasjon som var nødvendig for å vurdere prosjektet, prosjektskisse, intervjuguiden og samtykkeskjemaet som jeg hadde utarbeidet. Samtykkeskjemaet inneholdt en beskrivelse av prosjektet, dens problemstilling og hvilke metoder jeg ønsket å bruke for å innhente data. Det ble også formulert at deltagelse fra informantenes side var frivillig og at de kunne avslutte samarbeidet til enhver tid, og at all informasjon ville bli slettet umiddelbart hvis de ønsket å trekke seg fra prosjektet. Det ble også informert om at opplysningene som jeg fikk tilgang til ville bli behandlet konfidensielt, og at navn og skole ville bli anonymisert (Vedlegg nr. 2).

Jeg fikk tilbakemelding fra NSD, der de etterlyste et samtykkeskjema for foresatte til de elevene som skulle delta i prosjektet. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt at både informanter og foresatte skulle få det samme samtykkeskjemaet.

*«Utvikling av samtykkeskjema er i henhold til respekten av individets råderett over eget liv, og at den enkelte skal ha kontroll med de opplysninger om seg selv som skal deles med andre. Det skal være et fritt samtykke uten ytre press»* (Thagaard, 2013).

Jeg utformet derfor et eget skjema til foresatte, der de fikk informasjon stilet direkte til dem. Fikk ordnet dette, og godkjenning av søknaden kom en stund senere og jeg kunne sette i gang med innsamlingen av informasjon til studiet.

Siden kvalitative studier baserer seg på fleksibilitet, kan et samtykkeskjema bare gi informantene generelle beskrivelse av prosjektet. Det at samtykkeskjemaet må underskrives tidlig i prosessen gjør at en ikke kan gi en helhetlig og detaljert beskrivelse av hva det vil innebære for informantene å delta i studiet, da studiet kan endres mye underveis.

På grunn av den direkte kontakten forskeren har til sine informanter i kvalitative metoder har etiske dilemmaer en fremtredende plass. NESH (NESH, 2016, oppdatert) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Der viser de til at forskeren skal utvise redelighet og nøyaktighet i prosjektet. En skal unngå personalopplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner. Diktafon og privat pc har blitt brukt i prosjektet, og disse er det bare jeg som har hatt tilgang til. Det ble avklart med informantene forut for forskningsintervjuet startet, at jeg ønsket å ta opp samtalen med diktafon. Jeg har vært bevisst på å anonymisere dokumentene, og de har ikke vært tilgjengelig for andre. Lydfiler fra diktafonen ble slettet etter at de ble lagret på pc. I de transkriberte intervjuene gjorde jeg om dialekt til bokmål for å sikre informantenes anonymitet, da enkelte dialektord kunne avsløre informantenes tilhørighet i fylket. Ikke at det i seg selv kunne avsløre identiteten, men av hensyn til summen av informasjon i materialet. I fremstillingen av casene, har jeg anonymisert både nærpå personer og elever gjennom å gi dem fiktive navn. Alle dokumenter og lydfiler vil bli slettet og makulert etter at studiet er avsluttet.

Under et av intervjuene uttalte informanten noe som hun ikke ønsket skulle bli transkribert. Dette ble tatt hensyn til, og er ikke en del av materialet. Med å imøtekomme ønsket til informanter respekterte jeg hennes beslutning og medbestemmelse. I et lite og gjennomsliktig miljø kan det være muligheter for at personen kan bli identifisert av andre i miljøet ut i fra denne uttalelsen. Dette er et av de etiske prinsippene, der den etiske siden blir vurdert å være viktigere enn å bruke den informasjonen informanten kommer med, selv om denne informasjonen kunne ha vært relevant for prosjektet.

I min fremstilling av funnene i casene var det viktig for meg å presentere funnene korrekt i forhold til den informasjonen som jeg fikk tilgang til. Når jeg skulle sammenfatte materiale fra tre forskjellige metoder, krevde det at jeg var bevisst min egen forforståelse, slik at jeg ikke formulerte meg på en måte som kunne oppfattes provoserende og negativt av mine informanter. Når sitater og situasjoner blir tatt ut av en sammenheng og satt inn i en annen, og analysert og tolket av meg, er det ikke sikkert at informantene er enige i den beskrivelsen som jeg har på deres opplevelser og erfaringer. I starten av beskrivelsene mine av skolene har jeg

derfor fremhevet at disse beskrivelsene er gjort ut i fra min tolkning og analyse av materialet som jeg har hatt tilgang til.

## **Presentasjon av funn og diskusjon.**

I dette kapitlet vil jeg vise til de funn jeg har gjort i studiet. Funnene har utgangspunkt i mine analyser og tolkninger, og danner grunnlaget for min forståelse av materialet. Jeg velger først å beskrive skolene og elevene, hver for seg, for så å vise til funn ut i fra kategoriene som har blitt utviklet i studiet. For hver kategori tar jeg en diskusjon, der jeg trekker inn teori og erfaring opp imot empirien.

### **Case 1.**

Skole A er en fådelt skole, der barneskole og ungdomsskole ligger i samme bygning. I kommunen finnes det to barneskoler. Den eleven som jeg skal følge går i 5.klasse, og klassen er satt sammen med elever fra 5.- 7.trinn. Det er få elever i klassen, når en vurderer det opp imot vanlig klassestørrelse på 25-30 elever. I denne casen har eleven fått navnet Theodor.

Theodor har en del motoriske vansker som gjør at han er avhengig av mobilitetshjelpemidler for å få full tilgjengelighet. Diagnosen til Theodor har ikke blitt nevnt under besøket ved skolen, og det blir ikke henvist til dette i hans IOP med vekt på deltagelse heller.

Mine informanter ved denne skolen, er elevens tidligere kontaktlærer, og elevens nye kontaktlærer. Bytte av kontaktlærer har skjedd på grunn av at eleven har startet opp på mellomtrinnet. Informant 1, kaller jeg for Randi og informant 2 har i denne casen fått navnet Berit. Dette er fiktive navn, så det ikke skal være mulig å kjenne igjen mine informanter.

Berit er Theodors tidligere kontaktlærer, hun har over 20 års erfaring. Hun er utdannet allmennlærere med videreutdanning i 1.avdeling spesialpedagogikk. Randi, Theodors nye kontaktlærer, har 14 års erfaring fra skolen, og hun er utdannet allmennlærere. Det er Vernepleier/spesialpedagog Mona (fiktivt navn), som har utarbeidet planen. Hun har hatt det spesialpedagogiske ansvaret siden Theodor begynte på skolen. Berit og Mona fikk kjennskap til IOP med vekt på deltagelse gjennom at planen ble anbefalt å bruke av eksterne samarbeidspartnere. Randi fikk kjennskap til planen gjennom Mona, hun har lest den, men ikke bidratt i utarbeidelsen av den.

Skolelokalene er romslige, noe som gjør at det er enkelt for Theodor å komme seg dit han ønsker. I klasserommet har han plass fremst i klasserommet. Pultene er satt inn mot veggene, noe som bidrar til at det blir enkelt å komme seg frem med rullestolen. Bakerst i klasserommet er det en sofa, og i det ene hjørnet har eleven en bunge, et skumgummihjørne med karmen. Der kan Theodor trene, slappe av og ha alternative aktiviteter. Jeg fikk inntrykk av at dette var en skole som var tilrettelagt i forhold til Universell utforming.

Theodor har behov for hvile i løpet av dagen, derfor har skolen ordnet med et eget rom for ham. Dette rommet brukes også sammen med andre elever, og for trening. Rommet var innredet med seng og et sansehjørne.

I de tre skoletimene med observasjon, fikk jeg være med på starten av dagen. Elevene ble møtt av både Randi, musikk lærer og assistent i garderoben. Theodor beveget seg fritt i garderoben i gåstolen, mens elevene satt på sine plasser i garderoben. Theodor kjørte helt opp til medelevene, slik at han nesten kjørte på dem, og laget lyder for å oppnå kontakt med dem. Han var aktiv med blikket, og det var tydelig at han observerte og fulgte med på det som skjedde rundt seg. Theodor viste flere deltagelseshandlinger under denne observasjonen. Det jeg observerte stemte godt med informasjonen som jeg fikk i intervjuet, om at dette er en elev som ofte søkte kontakt med andre. Jeg fulgte klassen i to musikk timer, før de hadde en time i klasserommet med øving av en dans.

Observasjonen ved skole A viste meg nærpå personer og medelever som forstår elevens uttrykk. De viser respekt og anerkjennelse for Theodor gjennom å respondere på hans uttrykk. Theodor viste mange handlinger for deltagelse, viljestyrt-, forventnings- og observasjonshandlinger og naturlige reaksjoner, disse kommer også tydelig frem i hans plan. Tolket dette som om Theodor er trygg på sine omgivelser og medelever, og at han har en naturlig plass i fellesskapet.

I den generelle delen av Theodors IOP med vekt på deltagelse viser de til at de skal skape et miljø som gir ham mulighet til deltagelse. Planen har detaljerte beskrivelser for hvordan han deltar, hvordan nærpå personene skal støtte gjennom å legge til retter for virkemidler og strategier. Skole A har utarbeidet mål for deltagelse i de kategoriene som veileder henviser til. I tiltakene som formuleres er det fokus på at han skal delta i ordinær undervisning, der han skal få oppleve mening og tilhørighet i aktivitetene i klasserommet, i et så vidt spekter av aktiviteter som mulig. Målene er knyttet opp imot fellesskapet, bortsett fra mål knyttet til ankomst og avskjed, stell og fysioterapi.



## Case 2.

Skole B er en større skole, og ligger i en kommune der det er flere skolekretser. Eleven som jeg skal observere går i 2. klasse, med full klassestørrelse. Anne flyttet til denne skolekretsen før hun begynte på skolen. Jeg fikk fortalt at hennes foreldre undersøkte flere skoler i kommunen, for å finne ut hvilken skole som kunne møte hennes behov på den beste måten. Familien kjøpte da hus som lå i denne skolekretsen. I denne casen har eleven fått navnet Anne.

Min informant ved skolen er Monica. Hennes utdanning er adjunkt med tillegg, med over 20 års erfaring fra å jobbe i skolen. Hun har ikke spesialpedagogisk utdanning, men har jobbet med denne elevgruppen siden hun var ferdigutdannet. Monica forteller at hun har deltatt på ulike kurs igjennom årene som har gitt henne økt kompetanse på feltet. Monica er både Annes spesialpedagog og kontaktlærer, og det er hun som har utarbeidet planen. Kjennskap til IOP med vekt på deltagelse fikk hun gjennom en tidligere elev ved skolen. Denne planen ble anbefalt av PP-tjenesten.

Anne har mange behov som må møtes i løpet av dagen, for at hun skal få en god skoledag. Hun har epilepsi, synsvansker, motoriske vansker og er lyd - og lysømfintlige. Diagnosene gjør at hun er var for mange inntrykk, og må derfor ha en skolehverdag som tar hensyn til dette. Hvis det ikke tas hensyn til, vil det medføre til at hun kan få hyppigere epilepsianfall. Annes epilepsi gjør at hun også må hvile i løpet av skoledagen.

Jeg fikk inntrykk av dette var en skole som var Universell utformet. Min informant fortalte at rektor hadde bidratt mye i arbeidet med å tilrettelegge det fysiske skolemiljøet for Anne. Det var ordnet med mobilitetsøyper inne på skolen, slik at Anne kunne orientere seg selvstendig rundt omkring på skolen, og de jobbet med å ordne dette på uteområdet også. Alle skolens rom var tilgjengelige for Anne. I klasserommet var det trangere for Anne å bevege seg rundt i, da det var mange pulter som hindret full tilgjengelighet.

Anne hadde fått tilrettelagt en egen base ved skolen, og denne lå langt unna klasserommet til klassen. Dette var to rom som var tilknyttet hverandre. Det ene rommet hadde opprinnelig blitt ordnet til en tidligere elev ved skolen, som de nå hadde utvidet med et rom til. På det ene rommet var det gjort tilpasninger i forhold til synsvanskene med kontrastmarkeringer, og synsintrykkene minimalisert. Jeg observerte ikke at dette var gjort i klasserommet. Alt inventar var tilpasset Annes høyde, og det var flere «aktivitetsstasjoner» som hun kunne styre

selv. På det andre rommet var det innredet med en seng og forskjellige hjelpemidler for aktivisering. Det jeg så og fikk fortalt mens jeg var på skolen, viste at de hadde tatt ansvar og utført de utbedringene som måtte være på plass ved skolen for å møte Annes behov. Anne har ikke et verbalt språk, og har derfor behov for alternativ og supplerende kommunikasjon(ASK). Dette var synliggjort på basen ved at det var hengt opp en dagtavle, og jeg så kommunikasjonsbøker som hang på en av rullestolene til Anne. I tillegg hadde Monica en kommunikasjonsbok på seg.

Observasjonen sammen med Anne og Monica startet inne på basen, før vi gikk til «storkor», en musikktime sammen med 5.- 7. trinn ved skolen. Etter musikkturen gikk vi innom klassen en tur for å avtale hvem av medelevene som skulle være med å lage mat sammen med Anne denne dagen. Den siste timen med observasjon var på basen, der Anne og tre medelever laget mat sammen. En liten lekestund sammen med medelevene ble det også tid til, før de spiste mat sammen. Observasjonen viste meg at Monica har stor kunnskap og kompetanse rundt Annes behov. Hun var lydhør og var for Annes signaler og var bevisst på sin egen rolle i samspillet dem imellom. Monica benevnte, bekreftet og lot Anne få tid på seg til å respondere og utføre sine deltakelsehandlinger. Hun ga Anne sosial støtte gjennom at hun beskrev hennes handlinger og håndledet henne inn i aktivitetene, når hun så at Anne trengte bistanden. Medelevene viste interesse og nysgjerrighet for Anne, når de var sammen med henne i matsituasjonen. Når de var usikre på hvordan de skulle forholde seg til henne, støttet de seg til Monica. Det var tydelig at de satte pris på å komme til basen, og de var ivrige på å utforske det som var på rommet. Noe som kunne tyde på at de ikke hadde vært der så ofte.

I den generelle delen i Annes IOP med vekt på deltagelse og i hovedmålet vises det til et inkluderende perspektiv. Der vises det også til hennes diagnoser, helsesituasjon og hvilke utfordringer hun har i skolehverdagen. Planen inneholder en detaljert beskrivelse av hvordan hun uttrykker seg, og hvordan dette skal tolkes og forstås av nærpersonene. I forskjell til Theodors plan har ikke denne planen mål som er knyttet til medelever og samhandling med fellesskapet. Den viser til tiltak i aktiviteter med medelever, som å lage mat sammen, men medelevenes rolle i samspillet gis ikke betydning. Samhandling med andre er henvisning gjennom den generelle biten i planen. Planen mangler også mål i forhold til kommunikasjon, noe som jeg undret meg over, siden det var tydelig gjennom observasjonene at dette er en elev som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon.

## **Inkludering.**

Her vil jeg se nærmere på funnene under kategorien inkludering. Dette er en viktig kategori fordi den sier noe om hvilket perspektiv informantene har på inkludering som et overordnet prinsipp i skolen. Det kan synliggjøre intensjonen for opplæringstilbudet og for om dette har betydning for hvordan IOP med vekt på deltagelse blir formulert.

Skole A:

*«Skolens overordnede mål er å skape en skoledag for Theodor som skaper lærings- og utviklingsmuligheter, som opprettholder ferdigheter som gir Theodor gode opplevelser. Vi vil arbeide for å styrke Theodors muligheter for å ta aktivt del i hverdagslivets aktiviteter og situasjoner. Theodor skal få muligheter for lek og livsutfoldelse i trygge og interessante omgivelser. Skolen skal tilrettelegge slik at Theodor opplever tilhørighet med andre og får ta del i et barnefellesskap. Det vil bli lagt stor vekt på å skape et miljø rundt Theodors som fremmer hans muligheter til kommunikasjon, for å forstå og blir forstått».*

Skole B:

*«Siktemålet på alle arenaer er å skape en hverdag for eleven som fremmer glede, livskvalitet og innfrielse av egne muligheter. Opplæringens mål er: ruste eleven til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre og utvikle Annes evne til erkjennelse og opplevelse og til innlevelse, utfoldelse og deltagelse. Dette innebærer at Anne blir forstått og opplever mestring, er en del av fellesskapet og at Anne betyr noe for andre.».*

Informantene utdyper hva de legger i inkludering.

Berit: *«Og det som er viktig er, i hvert fall i forhold til Theodor og inkludering i klassen og sånn, det jo at, at du, at det er rom for å bruke tid, at medelever kan bruke litt tid på dette samspillet med ham. At ikke vi som voksne skynder oss videre og fokuserer kanskje, det er litt fort gjort i skolen, at du fokuserer på fag og det du skal igjennom og sånn. For det står jo presisert i IOPen også, at hvis klassekamerater for eksempel tar initiativ til, at vi voksne trekker oss litt unna, slik at det blir tiden til Theodor og medelev. Og ikke nødvendigvis oss som er voksne. At vi er litt i bakgrunnen og så observerer og støtter litt, men at det er de, at det er de som har stunden sammen».*

Monica: «Ehh, pedagoger ved skolen som er, ehh, obs på og, eller har et elevsyn, kan du jo si da, som, ehh, som tenker på at vi skal ha et tilbud til alle elever. Som er et tilrettelagt tilbud, og det gjelder jo for denne eleven her også, så jeg tenker det at det er en inkluderende tankegang i personalet generelt. Ehh, vi har jobbet mye med den tanken om at de som har spesialundervisning; hvor skal den spesialundervisningen foregå? Hvilken type tilbud går det an å gjøre? Hvordan endre fellesundervisningen for å gjøre den tilpasset for flere deltagere i klassen? [...] Nei, det er vel bare en sånn, det er den generelle som bygger på elevsyn, sant ja, at alle skal være deltagende i størst mulig grad. Alle skal tilhøre et sosialt fellesskap som i hovedsak ut i fra egen aldersgruppe. [...]vi har jobbet med visjonen vår i det siste året, og vi har jo en visjon som heter «På X lærer, mestrer og bryr vi oss[...] det gjelder alle».

På spørsmålet om hvilken betydning de tror det har for elevene å tilhøre et fellesskap svarer informantene dette:

Randi:» *Jeg tror det er kjempepositivt[...]ja også til å begynne med i høst var jo Theodor her på sfo på onsdager, også var ikke, ehh, klassen til hans her[...] og så var det noen som nevnte at Theodor var så sur og grinete, så bet jeg meg merke i at det var på onsdager det ble nevnt. Så lurte jeg jo på om det kan være fordi at han synes at det blir kjedelig å være på sfo og ikke være i klassen?*

Berit: «*Theodor er en veldig glad gutt. Som tar, er ekstra glad når han er sammen med de andre elevene da. Vi ser jo det at Theodor får et annet uttrykk når han er sammen de som er like gamle, sammenlignet med noen av oss voksne».*

Monica: «*Det er veldig, veldig viktig. [...]Anne var mye i sin egen boks, hun ble beskrevet litt sånn også, at hun ikke tok, søkte ikke kontakt til andre. Men, hun har aldri avvist heller. Men det var ikke hun som tok initiativet. Det gikk en stund etter skolestart, så var det en jente som stod og snakket med henne, så ser jeg det at Anne snur seg imot, og stryk, og så tar hun og stryker jenta på ryggen og smiler imot henne».*

## **Diskusjon.**

I beskrivelsene av casene viser jeg til at det virker som om begge skolene oppfyller kravene til Universell utforming. Miljømessige støtte blir ivaretatt gjennom et variert utvalg av hjelpemidler i forhold til elevenes motoriske vansker, og skole B har tilrettelagt for diagnosevanskene hos Anne. Basen var tilpasset behovene til Anne, men klasserommet var

ikke det i like stor grad. Men inkludering er mer enn fysisk tilrettelegging. Jeg vil derfor ha hovedvekt på den sosiale inkluderingen, når jeg vurderer funnene opp imot teorien.

Begge skolene har i hovedmålet for opplæringen et inkluderende perspektiv, et sosiokulturelt perspektiv, der de ser på læring som noe som skjer i fellesskapet. Det vil si at eleven skal være i et miljø der de kan samhandle med andre. Dette beskrives i den generelle delen av planen hos begge elevene. Samspill med andre kommer frem i svært liten grad ved skole B i formuleringen av mål og tiltak, enn ved skole A, der de har nesten alle mål og tiltak knyttet opp imot det sosiale fellesskapet. Informanten ved skole B forteller i intervjuet at skolen har et elevsyn, som sier at de skal ha et tilrettelagt tilbud til alle. Faren er da at begrepet tilrettelegging kan bli en synonym for segregering, hvis opplæringstilbudet har for stort fokus på elevens vansker. Det kan bli brukt som et argument for segregerende praksis. Informanten ved skole B fremhever at de har jobbet med temaet inkludering ved skolen, der de skal legge vekt på at elevene skal være deltagende i størst mulig grad, og skal tilhøre et fellesskap med jevnaldrende. Disse uttalelsene og formuleringen i IOP med vekt på deltagelse viser til at de har en intensjon om å ha en inkluderende skole.

Et positivt skolemiljø blir fremhevet i målene hos begge elevene, med bruk av begreper som livsutfoldelse, trygghet, tilhørighet, å forstå og bli forstått, glede, livskvalitet, mestring og fellesskapet. Formuleringene, både i hovedmålet og sitatene fra intervjuene viser at dette er skoler som har respekt for mangfold og anerkjenner forskjeller hos elevene. Hos skole B viser de til det som Mitchell anser som en hovedfaktor for at skolen skal oppnå inkludering. De har en formulert visjon, der mestring, læring og det å bry seg om andre er viktige stikkord. Men det forutsetter at eleven er i et miljø som dette kan oppnås, da gruppeundervisning og en-til-en undervisning vil begrense muligheter til å være en del av fellesskapet. Forskning viser at organisering av opplæringstilbudet vil få betydning for om de oppnår dette for elevene.

Alle informantene uttrykker at de tror at det å tilhøre fellesskapet har stor betydning for Anne og Theodor. Dette har de observert gjennom at Theodor viser andre måter for handlingsuttrykk i samspill med medelever kontra samspill med voksne. Hos skole B har dette vist seg gjennom endring av atferden hos Anne. Dette kan tyde på det som Vygotsky viser til, at det ligger uante muligheter for utvikling og læring i et fellesskap med individer med forskjellige forutsetninger. Begge disse observasjonene viser også at læring skjer i praksisfellesskapet som Lave og Wenger viser til, og at å være i fellesskapet har betydning for opplevd livskvalitet.

Både hovedmålene til elevene og informasjonen som jeg får igjennom intervjuene viser til en visjon og intensjon om å skape en inkluderende skole. For å finne ut om det er samsvar mellom uttalelsene og formuleringene i elevenes IOP, har jeg sett på organiseringen av elevenes opplæringstilbud for å se om intensjonen for inkludering er omsatt til handling. Dette med utgangspunkt i Skogdal, som sier at inkludering er en visjon, men at deltagelse er en mer konkret og målbar dimensjon som kan si om de har en inkluderende praksis.

### **Organisering av opplæringstilbudet.**

I dette punktet ønsker jeg å belyse praksisen hos skolene, for å vurdere om elevene har reell deltagelse gjennom tilhørighet til fellesskapet.

Tid i klasserommet.

Randi: *«Hvis vi sier det sånn at Theodor hviler i fjerde og femte timen, så er han der i første, andre og tredje, og sjette time. Men, så tar de med ham ut for å tøye i løpet av den første økten en gang, i løpet av andre time som regel».*

Monica: *«Skal vi si, ehh, ikke så mang, det er mellom 8 og 14 vil jeg si, og det er maks fjorten på timeplanen, og så har vi friminuttene i tillegg. [..]ja, ehh, grunnen til at eleven ikke deltar på alt er jo eleven trenger hvile i løpet av dagen».*

Monica ved skole B begrunner hvorfor Anne ikke har så mange timer sammen klassen;

*«Men vi prøver jo å tilrettelegge tilbudet i klasserommet mest mulig, men nå er det jo en del som krever oppmerksomhet til andre[..]Og dette er sånt som ikke engasjerer eleven. Så da har vi prøvd og snudd litt på det og da tenker vi på at; «Hvor foregår det noe på skolen som kan være interessant for eleven»? Og ikke nødvendigvis i eleven sin klasse [..]Og så har vi noe som vi tenker er sånne ting som eleven må trene på alene, å være for seg selv. Og det er mest gunstig fra morgenen av for eleven, og da blir spespeden lagt dit[..] Vi prøver å tilpasse klassens plan til når eleven er opplagt, men det går ikke helt(ler)».*

Sitatene nedenfor beskriver hvordan de tilrettelegger i klasserommet og finner alternative aktiviteter når eleven ikke har utbytte eller interesse av å være i klasserommet.

Randi: «Også om vi har stillelesing, og at elevene får sette seg der de vil, og leser selv, så kan de godt sitte opp i bingen sammen med Theodor og hvis vi har høytlesing også. Og vi bruker rommet til Theodor, at de kan gå inn i det sansehjørnet, og sitte sammen med ham og lese for seg selv. [..]Så er han en del av gruppe, selv om han ikke gjør det som de andre holder på med».

Monica: «Når andre elever er på elevens område, på sangstund fast en gang i uken og når de kommer og lager mat og spiser lunsj sammen, og leker litt, en gang i uken [..]Når, og da prøver vi å tilpasse arenaen sånn at eleven kan være til stede, som i mattiden, når eleven er i klasserommet og spiser, så tenker bestandig læreren på at vi skal ikke stå og prate eller lese fra bok da, for det interesserer ikke denne her eleven, så da har vi et eller annet på You Tube, sant ja, som har ett eller annet med musikk å gjøre. Og da kjører vi engelsk, for eksempel engelske musikksnutter for det er greit for alle. Og så får eleven den musikkbiten som eleven trives med».

Disse sitatene beskriver egenskaper ved elevene som påvirker opplæringstilbudet.

Monica: «Og foreldrene sier at hvis det er tilbud som ikke noe for eleven, så vil denne ungen sitte og hyle. Og det er de overhodet ikke interessert i. At eleven skal sitte og hyle i miljøet og forstyrre læringsmiljøet til de andre. Da skal vi gi eleven et tilbud på en annen måte, på en annen plass».

Berit: «Men så, men så når det gjelder Theodor så er jo han, en elev som fort søker kontakt med de andre, ikke sant, som er veldig lett å bli glad i, for han er så blid og, ja du skjønner hva han vil[..]Men det jo kunne vært en annen situasjon hvis han hadde vært urolig, ikke sant, og laget mye høye lyder, altså det[..]når Theodor er den han er så, så ble jo situasjonen slik den ble i klassen også, men vi hadde jo helt sikkert tenkt på en annen måte hvis det hadde vært en annen type utfordringer. Det er jo ikke så enkelt».

## **Diskusjon.**

Materialet i studiet viser at det er forskjell i antall timer som disse elevene er sammen med klassen. Begge skolene viser til elevens behov for å hvile i løpet av skoledagen, som begrunnelse for at de ikke er sammen med klassen hele tiden. Ved skole B vises det også til at Anne ikke finner den ordinære undervisningen engasjerende nok som argument, og at de i tillegg har valgt å legge spesialundervisningen til morgenen når Anne er mest opplagt. Tolker

dette som at de har organisert spesialundervisningen til enetimer. Monica sier at de har prøvd å tilpasse klassens timeplan med Annes timeplan, men at de ikke har lyktes helt med dette. Et annet tiltak de gjør for å få tilhørighet med andre elever, er å «shoppe» aktiviteter som Anne liker. Mye av tiden som Anne er i samspill med andre elever, er i praktiske fag, friminutt og når det er uteskole. Hun spiser lunsj sammen med klassen, der informantene viser til at de tilpasser situasjonen for henne. Annes IOP viser at hun spiser lunsj kun to ganger i uken sammen med klassen.

Ut ifra min tolkning av Annes IOP, så kan det tyde på at skolen har en individuell tilnærming til spesialundervisningen, dette med utgangspunkt i organiseringen og tid sammen med klassen, samtidig som at mål og tiltak ikke er knyttet opp imot læring i fellesskapet. Annes diagnoser og forutsetninger, kan ha bidratt til at hun trekkes ut av fellesskapet istedenfor å bli inkludert. Dette vises gjennom at de ikke har lyktes med å tilrettelegge i klasserommet, og Anne gir uttrykk for at hun ikke trives i undervisningssituasjonen. Dette på tross av intensjonen i Annes hovedmål for opplæringen, og en inkluderende holdning hos personalet ved skolen. Når i tillegg foreldrene til Anne ikke ønsker at hun skal forstyrre undervisningen i klasserommet, legger også det føringer for praksisen. Det er tydelig at det oppleves vanskelig å få til tilretteleggingen av opplæringen i klasserommet, med bakgrunn i Annes atferd og behov. Når Anne gir høylytte protester ved å være inne på klasserommet, vil det ikke oppleves som positiv, hverken for henne selv eller omgivelsene. Det er derfor fort gjort at nærpersionene finner alternativ som Anne finner mer motiverende og større glede ved å delta i. Det kan tyde på at det er kvaliteter ved den ordinære undervisningen som hindrer Anne fra å delta sammen med klassen. Den største utfordringen slik som jeg tolker det hos skole B, er å få til et samspill mellom spesialpedagogikken og den ordinære pedagogikken i klasserommet, for at de skal få til en undervisning som Anne kan ha utbytte av i større grad. Å forvente at hun skal delta i alt, er ikke realistisk, men å øke hennes utholdenhet og utvikle større evne til å takle inntrykk, vil på lang sikt gi henne en større tilhørighet i fellesskapet.

Ved at skole B har laget «møteplass» inne på basen til Anne (jf. Skogdal), bekrefter det også at de ikke har lyktes med å tilrettelegge undervisningen for henne i klasserommet. I tillegg så er basen tilpasset ut i fra diagnosevansken, noe som jeg ikke observerte at var gjort på klasserommet. Gjennom å invitere medelever inn på hennes base, har de lagt til rette et tiltak som gir henne mulighet til å fremstå som verdifull og interessant for de andre elevene. Dette gir en opplæringssituasjon som gjør at hun får muligheten til å øke sine ferdigheter, på en trygg arena og som begrenser inntrykkene. Ut ifra observasjonen viser det at medelevene



synes at det er spennende og være med til Annes base. Her blir hun møtt med positive forventninger av medelevene, noe som ifølge Befring bidrar til læringslyst. Informasjon fra intervjuet, der Monica viser til at Anne viser uttrykk for at hun ser frem til aktiviteter sammen med medelever, kan tyde på at hun synes det er positivt å være sammen med andre i større grad enn tidligere. Denne observasjonen av endring av deltageruttrykk kan bidra til et nytt fokus i hennes IOP med vekt på deltagelse, med deltagelsesmål for å utvikle utholdenhet i samspill med andre. Å utvikle denne aktiviteten, fra å være på basen med få inntrykk, til å overføre denne ferdigheten i klasserommet, kan få stor betydning for Anne på sikt.

Basen til Anne er tatt over etter en tidligere elev, og nå tilpasset hennes behov. Det kan også være en faktor, som kan tyde på at det er en skolekultur, der elever med spesielle behov får en egen arena. Spesielt når observasjonen viser at det ikke var den samme tilretteleggingen av miljøet i klasserommet. En kan tolke dette som om skolen har et perspektiv på at inkludering omhandler i hovedsak fysisk tilrettelegging ut i fra elevens individuelle behov og vansker. Det at basen var så langt unna klasserommet, gjorde også at tilhørigheten med klassen var begrenset. Ved å ha tilpasset klasserommet til hennes behov i større grad, eller hatt et grupperom ved siden av klassen, hadde gjort det mulig i et større omfang til å delta i improviserte her- og nåsituasjoner, når klassen hadde aktiviteter som hun kunne ha deltatt i.

Ut i fra min tolkning har Anne liten grad av deltagelse sammen med klassen, da de fleste tiltakene er lagt utenfor klasserommet. En mulig forklaring på dette, kan være at de ikke har fått forankret visjonen til skolen og Annes hovedmål for opplæringen i konkrete mål og tiltak opp imot fellesskapet. Det kunne ha bidratt til større fokus hos nærpersionen på viktigheten og betydningen av sosial tilhørighet og læring i samspill med medelevene. Dette kan sees i sammenheng med forskning (NOU, 2009) som viser at når skolene ikke lykkes med inkluderingen, er forklaringen ofte at innsatsen og oppleggene rundt eleven ikke har vært omfattende og målrettede nok.

Theodor ved skole A har større tilhørighet til klassen. Dette vises i hans IOP, der mål og tiltak i hovedsak er rettet inn mot fellesskapet, og gjennom sitatene som viser at han deltar i de fleste timene. Det vises også gjennom at de tilrettelegger og tilpasser for alternative aktiviteter for ham i klasserommet. I Theodors IOP er samspill og samhandling med andre vektlagt gjennom hele planen. Det kommer til syne både i hovedmål, den generelle delen, i deltagelsesmål og tiltak. I forhold til Theodors opplæringstilbud, vil kvaliteten på tilbudet i stor grad være avhengig av hvor flinke nærpersionene og medelevene er til å involvere ham i samspillet. Slik at det ikke blir integrering, med kun fysisk tilstedeværelse. Han må få et

tilbud både i forhold til faglig og sosial inkludering. Mine observasjoner i musikktime sammen med Theodor og klassen hans, viste meg at både enkeltelever og nærpersion var oppmerksomme på de handlingsuttrykk hans viste. Han deltok ut i fra sine forutsetninger sammen med de andre, og kontaktlærer avsluttet timen med en aktivitet som hun viste at han likte, som ga ham mulighet til å samhandle i stor grad sammen med de andre. Jeg tolker materialet slik at deres formulering av hovedmål for opplæringen, er omsatt til realistiske og konkrete delttagelsesmål, der læring er knyttet til tiltak i klasserommet. Både perspektiv, holdninger og handlinger gjenspeiler en organisering som gir en inkluderende praksis. Ut ifra dette får jeg en forståelse av at han har stor grad av deltagelse, og at han har sosial tilhørighet med klassen sin (jf. opplæringsloven §8-2).

Skole A og skole B har forskjellig fokus i IOPene, og det kan tolkes som om dette setter føringer for organiseringen av spesialundervisningen. En av faktorene som styrer dette er egenskaper ved elevene. Theodor har en atferd som lettere tilpasser seg klasse miljøet. Han gir ikke høylytte uttrykk for å mistriivsel når det blir for mange inntrykk, slik som Anne gjør. Mine informanter viser til observasjoner som viser at han heller uttrykker misnøye når medelevene ikke er til stede. Dette viser at den sosiale tilhørigheten til klassen har stor betydning for trivselen til Theodor. Sitatet fra Randi, der hun beskriver egenskaper ved Theodor og at det hadde vært vanskeligere hvis han hadde hatt en annen atferd, sier noe som om at atferden til eleven påvirker i stor grad hvor stor tilhørighet de har til klassen. Dette kan sees i sammenheng med nyere klasseromsforskning, at mange lærere ikke mestrer å håndtere elevmangfoldet som er i skolen. Noe som kan bidra til en segregerende organisering.

### **Individuell Opplæringsplan med vekt på deltagelse som verktøy.**

I dette punktet vil jeg se på hva mine informanter trekker frem som det viktigste ved deres erfaringer og opplevelser med å bruke IOP med vekt på deltagelse.

*Monica: «[...]da hadde vi i lang tid, ehh, brukt den vanlige IOP`n til kommunen og prøvd og gjort tilpasninger der. De skiftet stadig vekk til nye maler der, og det gjorde det egentlig enda vanskeligere, fordi da ble det mer låst i det digitale systemet, sant ja, vi fikk endret så lite på malen og etter hvert. For det vi gjorde med den vanlige IOPen var jo å legge på de kategoriene vi ønsket, kommunikasjon, sant ja, og sånt. Men så låste det seg enda mere, for det skulle være norsk, og matte og sånn. Og det ble jo mer og mer håpløst å få tilpasset inn i det. Og så stod det norsk, og så stod det strekk og så stod det kommunikasjon, sant ja, det ble*

*kluss og kludd på det(ler). Ja, så når vi ble kjent med denne her da, da så vi at det var en helt annen mulighet til å prioritere områder som de her ungene trenger».*

*Berit: «Jeg tror jo egentlig at det var anbefalt, men det er jo, denne her er jo en mer, mer informativ plan for de andre som ikke kjenner Theodor så godt også[.], fordi den beskriver [..]hvordan han er, hva han klarer og hvordan han reagerer, hvordan, altså, her for eksempel er jo(har planen foran seg)beskrevet hvordan han deltar, hva det betyr når han [..]men den er, altså den er jo veldig grundig da[.].]jeg synes det er veldig godt beskrevet, på hvilke måter Theodor har det best og , ja, hvordan han utvikler seg best.».*

*Randi: «[..]for det første så, når man skriver det så tenker man jo igjennom, og blir klar over hva, hva er det som funker. Og så gjør du noen tanker om det da, og vi som leser den også, får jo se, får noen aha-opplevelser, altså, derfor ja, hvorfor ..., og sånn».*

*Monica: ««Det bidrar sterkt til å gjøre det. Ehh, ehh, det beskriver elevens hverdag og hva som er viktig for eleven i den deltagelsesplanen[.].Ja, det det bevisstgjør i stor grad. Og alle som jobber i rundt også, så bevisstgjør det oss i forhold til hvordan vi skal få eleven til å delta i ulike situasjoner. Hvis vi ikke hadde hatt denne her, så hadde vi ikke hatt en slik detaljert beskrivelse av hvordan vi kan hjelpe eleven å være deltagende, og da hadde det vært mye vanskeligere, overbevist [..] Ja den er egentlig for stor ennå på mange områder, men så godt å ha noe å gå igjennom igjen; «å ja, det var sånn vi tenkte i forhold til det».» Kanskje skal vi hente oss inn på det». Ja, den virket litt sånn synes jeg den deltagelsesplanen også. Det er lett å komme inn på kurs igjen».*

Monica fikk vite om IOP med vekt på deltagelse gjennom kolleger som brukte denne planen til en elev ved skolen. Som supplerende spørsmål, lurte jeg på om hun visste hvilke tanker de hadde gjort seg rundt bruken av denne planen.

*Monica: «Ehh, de var veldig glad at de hadde hørt om den, det ble mye lettere og, å skrive, å ha fokus på det som var målene, som burde være målene for den eleven. ehh, det ryddet egentlig tankegangen litt for dem, på hva de skulle ha fokus på».*

Før intervjuet hadde Monica spurt en av assistentene hva hun syntes om planen. Tar med dette for å belyse assistentens erfaringer og opplevelser med planen også.

*Monica: «Nei, assistenten syntes jo det var kjempebra for det var jo som en oppskrift på hvordan vi skulle jobbe med eleven i dagliglivet[.].]Så det er akkurat det der å få rutiner med å gå igjennom hyppig nok, at vi lager oss slike sidespor, så er vi ofte en og en imot eleven. Og*

*så hopper vi over ting, så jeg tror vi skal være enda mer bevisst på, sant ja, «å guri meg, jeg bruker ikke ta eleven med bort til kjøleskapet og ta ut safta, jeg gjør det for eleven», ikke sant ja, sånne ting kan vi gå oss på».*

## **Diskusjon.**

Informasjon som jeg har fått i studiet viser at kunnskap om denne planen er liten i skolemiljøet, noe som stemmer med mitt inntrykk før jeg startet opp med dette studiet. Informantene hadde ikke kjennskap til denne planen før de fikk den anbefalt av fagpersoner i interne og eksterne tjenester.

Monicas sitat rundt utfordringene som de hadde med IOP og målkategoriene, viser til det som veileder for IOP med vekt på deltagelse henviser til, og min egen erfaring med IOP. At for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse er det en utfordring med å utarbeide mål i vanlig IOP, da kompetansemål i forhold til fag ikke er relevant for opplæringen deres. Hun fremhever at planen gir muligheter til å prioritere områder som eleven trenger, det som har blitt definert som viktig for eleven i planen. Hun henviser også til kolleger og deres erfaringer med at planen gjorde det lettere å utarbeide IOP for elever. Tolker dette som at hun henviser til at målkategoriene i planen bidrar til dette. Disse kategoriene har utgangspunkt i de områdene som veilederen for spesialundervisning anbefaler at alternativ opplæring skal gis i.

Sitatet fra Randi, der hun viser til at planen har egenskaper ved seg som gjør at en tenker over hva som fungerer og ikke fungerer i opplæringstilbudet, viser at planen fungerer som et arbeidsverktøy for dem. De prøver ut, evaluerer aktiviteter og tiltak. Jeg tolker det som at Monica har den samme erfaringen, da hun sier at planen er litt stor, men at det samtidig er godt å ha denne informasjonen i planen, da de kan se tilbake på hvordan de har tenkt mål og tiltak for eleven. Sitatene fra Monica der hun beskriver at planen fungerer som en «oppskrift» for dem, og at de kan bruke den for å hente seg inn igjen hvis de «kommer ut av kurs», viser at de også bruker planen som et arbeidsdokument og ikke et administrativt dokument.

Som jeg viste til i beskrivelsen av feltet, så skiller IOP med vekt på deltagelse seg fra en vanlig IOP med at det er større fokus på å få frem en detaljert beskrivelse av elevens behov, og hvordan eleven uttrykker sin deltagelse. I vanlig IOP bruker det heller ikke å være en oversikt over dagsplan/timeplan/faste aktiviteter som beskriver skolehverdagen og det opplæringstilbudet som gis, som det gjør i IOP med vekt på deltagelse. Dette medfører at IOP

med vekt på deltagelse blir et mer omfattende dokument enn en vanlig IOP. Den krever nøye kartlegging og stor kjennskap til eleven hos den som utarbeider planen, for å sikre at alle sider av eleven blir ivaretatt. Monica fremhever planens muligheter til å synliggjøre opplæringens mål igjennom beskrivelse av hva som er viktig for eleven i hverdagen.

Et av hovedprinsippene for å utarbeide IOP, er å beskrive det unike ved eleven. Mine informanter viser til at IOP med vekt på deltagelse bidrar i sterk grad til dette. Dette gir kunnskap og kompetanse om eleven, slik at en anvender den pedagogikken som er best egnet for å kunne gi eleven en tilpasset opplæring og realistiske mål for å utvikle sine ferdigheter. Dette viser Monica til i sitatet, der hun sier at planen bidrar til bevisstgjøring hos nærpersionen gjennom detaljerte beskrivelser.

Informantene beskriver planen som både mer grundig og mer informativ enn vanlig IOP siden den beskriver eleven så detaljert. Slik som Randi beskriver det, at planen bidrar til at de skjønner når Theodor har det best og utvikler seg best. Dette sikrer at nærpersionene vil ha mer informasjon rundt eleven utover diagnose og behov, og dermed styrke nærpersionens relasjonskompetanse og faglige kompetanse gjennom økt kunnskap og kjennskap til eleven. Dette bidrar til at de forstår det de ser, slik som Olsen viser til. De får kunnskap og kjennskap for hvordan den enkelte elev kommuniserer med omgivelsene gjennom sine deltagelseshandlinger. Med at denne planen setter fokus på de ulike deltagelseshandlingene, gir det økt bevissthet hos nærpersionene for å se og tolke disse uttrykkene hos eleven, som igjen vil styrke elevens muligheter til å bli påvirket og til å påvirke. Det vil også bidra til større forutsetning hos nærpersionen å støtte eleven i deltagelse og samhandling med andre, slik som Monica viser til. Min tolkning av materialet på dette området er at planen har bidratt til at nærpersionene har stor kompetanse og kjennskap til alle sider ved eleven, og hvordan de skal tolke elevens deltagelseshandlinger. Noe som informantene viser til at har bidratt til en felles praksis, da de opplever at planen fungerer som en «oppskrift» på hvordan de skal forholde seg til eleven, gjennom å tolke og forstå dem. I observasjonen ved skolene så jeg nærpersioner som var lydhøre for elevens uttrykk, og de ble tatt på alvor i sin måte å kommunisere på.

### **Kompetanse og samarbeid.**

I denne kategorien vil jeg se på de funnen jeg har gjort som kan belyse betydningen av nærpersionenes relasjonskompetanse og faglig kompetanse, i forhold til deltagelse og

inkludering. Å belyse informantenes kompetanse er viktig, siden forskning viser til at læreren er den faktoren som har størst betydning for utvikling og læring for eleven, og at en kompetent fagperson bidrar til at eleven opplever mestring og utvikle sitt potensiale. Samtidig ønsker jeg å se på funnene som sier noe om samarbeidet rundt elevene på skolen, da forskning viser til manglende samkjøring mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Dette med utgangspunkt i Peder Haug, som hevder at gode skoler er de som er kollektivt orienterte og der de ansatte er gode til å samarbeide. Han viser også til sammenhengen mellom kunnskap og kompetanse, både hos den enkelte lærere og skolen som helhet.

Sitatene nedenfor viser til informantens refleksjoner over egen kunnskap og kompetanse.

*Monica: «(stille, tenker), jeg, ehh, jeg tenker det at det er så spesielle behov, at jeg kan aldri si at jeg har nok kompetanse. Jeg er nødt til å ha noen å forholde meg til, i forhold til å spille ball med, hva finnes? Hva er mulig? Sånn at du, jeg kjenner på at jeg er nødt til å ha flere hjelpeapparatet til å diskutere med. Statped, habtjeneste og sånne ting, er helt nødvendig for meg, synes jeg, og likedan på arbeidsplassen også, så bruker vi tid på å diskutere».*

*Randi: «For jeg også vil jo vite mest mulig. Hva er det som er greit? Når er det Theodor synes at det er ok å være sammen med oss? Og det vises jo ganske godt etter hvert da, så vi ser jo det ganske tydelig, altså, når Theodor får være sammen med andre, da har han det best».*

Sitatet fra Randi er svar på om hun føler at hun har nok kunnskap og kompetanse rundt Theodor, eller om hun stoler på at vernepleier/spesialpedagog ivaretar dette.

*Randi: «Stort sett ja, jeg har gjort det, for det jeg har følt meg trygg på at vernepleier kjenner Theodor så godt og vet hva han liker og hva han trenger».*

Med bakgrunn i sitatet fra Randi, ønsker jeg å vise til sitater som belyser rolle- og ansvarsfordeling mellom kontaktlærere og spesialpedagoger.

*Berit:» [...]Så tenkte jeg det at min jobb som kontaktlærer det er å prøve å legge opp til aktiviteter for alle i klassen [...]Men jeg har liksom tenkt at som kontaktlærer så er det ikke jeg som har hovedansvaret for innholdet til Theodor med trening og det der, og med medisin og sånt[...]Men, for det er som Randi sier, det er jo Mona eller noen andre som liksom ser på litt hvilke aktiviteter som kan tilpasses i forhold til Theodor[...]Men det viktige å ha, å ha en tydelig ukeplan og årsplan, nær sagt, fordi da er det så mye lettere å se det».*

Berit: «Og ganske bevist på, at når du snakker til de andre at du snakker til Theodor på samme måten, at du sier navnet til hans, selvfølgelig, så snakker du med ham, og til Theodor som du gjør til, ikke, blir jo ikke helt samme måten som de andre, men[.] Der det er tenkt i gjennom noe som Theodor også kan delta med, det å være bevist på, når du deler ut, om det så er et blankt ark, så skal alle ha det, også Theodor».

De videre sitatene skal belyse funnene som er gjort av samarbeidet ved skolene, både skolen som helhet og i teamene rundt elevene. Informantene svarte dette på spørsmålet om hele skolen var informert om planen og hadde kjennskap til den;

Berit: «[.]Vi har jo snakket om at vi skulle, altså, at alle i kollegiet bør kjenne til noen av punktene her[.]Det var jo X, som er rektor da, og jeg, som gikk i gjennom[.] også snakket om egentlig på hvilken måte Theodor deltar, og beskrivelse av ham da. Hva den som er sammen med Theodor, eller når vi møter ham [.] Men målet er jo at alle på skolen skal kjenne til».

Monica: «Nei, det er de ikke. Men de som, ehh, får noen i klassen, som har en sånn plan, der, ja som blir involvert i arbeidet i arbeidet med noen som har en sånn plan blir godt kjent med den».

Sitatene belyser samarbeidet i teamene rundt elevene.

Monica: «Ja, og de er med i utarbeidelsen av den også. Alle som jobber opp imot eleven, er med på og utarbeider den der planen. Nei, hun (klassens kontaktlærer) er ikke med på og utarbeider den, hun leser den og tilpasser, altså opplegget i klassen ut i fra det. [.]så alle som har ansvar i forhold til eleven møtes en gang i uken, og da tar vi opp aktuelle ting».

Berit: «Det var jo vernepleier som hadde hovedansvaret for utformingen, men jeg kom jo med innspill både på IOP og rapport[.] Men Randi og vernepleier, altså det at bare det å ha arbeidsplass ved siden av hverandre, på samme rommet, det hadde jo jeg og vernepleier også. Da får du jo litt sånn rom, tid til å planlegge, selv om det ikke er formelt akkurat, en bestemt tid i uka. Så blir det mye tillegg, så kunne vi snakket litt sånn, ehh, hva skal jeg si, dele litt mer erfaringer underveis også».

## Diskusjon.

Monica beskriver et behov for å få økt egen kompetanse, da hun henviser til at eleven har så spesielle behov at hun aldri får nok kompetanse. Monica viser igjennom sitatet, at hun trenger mer kunnskap rundt Annes behov, og at hjelpeapparatet er viktig for å ha noen å diskutere dette med. Dette kan sees i sammenheng med stortingsmelding 11, at lærere må føle seg kvalifiserte i jobben for å arbeide inkluderende, og at elevkunnskap og sosial kompetanse er blant de viktigste kvalitetene ved en lærer.

IOP med vekt på deltagelse skiller seg fra vanlig IOP med at den har detaljerte beskrivelser av alle sider ved eleven, dette bidrar til at nærpersionenes relasjonskompetanse øker rundt elevene. Sitatet fra Randi viser at planen har denne egenskapen, når hun viser til at hun er bevisst på når Theodor har det greit, og når han synes at det er ok å være sammen med klassen. Hun vet ut i fra hans deltagelseshandlinger at han har det best når han er sammen med klassen, og dette viser at han føler tilhørighet til klassen. Gjennom planen har hun fått innsikt i Theodors livsverden, og har økt sine muligheter til å forstå det hun ser i hans handlingsuttrykk. Dette krever at hun er andre-orientert og viser interesse for hans uttrykk og behov. Det handler om å forstå det du ser for å få kunnskap om eleven (jf. Olsen).

Sitatene fra Randi og Berit ved skole A, viser til rolle- og ansvarsfordelingen mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Der spesialundervisningen, og det spesielle ved eleven blir spesialpedagogen sitt ansvar. Berit forteller at de kan bidra med tydelige ukeplaner og årsplaner, slik at det blir enklere å tilpasse aktiviteter for vernepleier/spesialpedagog. Jeg tolker dette som at det ikke er et samarbeid mellom vernepleier og kontaktlærere når ukeplaner og årsplaner utarbeides, men at det ligger en forventning om at vernepleier skal lese planene, for så å tilpasse aktiviteten til Theodor. Jeg har tidligere vist til at en av de største utfordringene med å få til en inkluderende praksis er å få til et samspill mellom spesialundervisningen og ordinær undervisning, slik at undervisningen i klasserommet tilpasses en større heterogenitet i elevgruppen. I følge Befring ville det ha gjort at undervisningen ble mer romslig og inkluderende, og samtidig skapt anerkjennelse og respekt for et større mangfold i skolen.

Samtidig viser sitatene en holdning om å tilrettelegge for hele klassen, noe som viser at kontaktlærerne ved skole A har et fokus på å tilpasse innholdet i klasserommet for Theodor, med unntak av det spesielle. Han blir medregnet, og han blir sett når han får ark slik som de



andre, og den handlingen viser en respekt og anerkjennelse for mangfold og variasjon i klasserommet.

Funnene viser til at skole A har informert hele kollegiet om deler av Theodors plan. Det vil bidra til at ansatte ved skolen har fått kunnskap og kompetanse på hvordan de skal møte Theodor i skolemiljøet, gjennom at de har fått informasjon om hans deltakelsesuttrykk. Men de har ikke informasjon på mål og tiltak som er knyttet til hans IOP, som kunne ha bidratt til større kunnskap og kompetanse hos faglærere som er inne i klassen.

Ved skole B er det teamet rundt Anne, og kollegene som hadde denne planen til en tidligere elev som har kjennskap til IOP med vekt på deltagelse. Men det er kun teamet rundt Anne som har informasjon om Annes plan. Dette vil bidra til at det er mindre kunnskap og kompetanse ved skolen som helhet på Annes deltakelsesuttrykk. I tillegg har klassens kontaktlærer fått innsyn i den, og hun tilpasser aktiviteter i klasserommet for henne. Men ut ifra materialet, så tolker jeg at dette skjer i mindre grad.

Med lite samarbeid og informasjon til de andre ansatte ved skolen får Monica et vanskeligere utgangspunkt for å tilrettelegge for deltagelse og inkludering enn skole A har. Dette bidrar til en viss grad at spesialpedagogen står alene om å tilrettelegge for «sin» elev. Monica Dalen viser til at det kan bli en utfordring når inkludering blir sett på som et ansvar kun for spesialpedagogen. Med det mener hun at den ordinære undervisningen fritas for å tilrettelegge for alle. En opprettholder en holdning i skolen, slik at spesialundervisning til denne elevgruppen blir «noe ved siden av», som ikke hører til undervisningen i klasserommet. Dalen viser til at for å få endret denne rolle- og ansvarsfordelingen, så må den ordinære pedagogikken ta ansvar for å utvikle kompetanse i undervisningen, slik at flere får utbytte av den. For å få til deltagelse og inkludering for Anne kreves det en felles tankegang på hele skolen, og spesielt for klassen. En må se på den ordinære undervisningen, for å se på kreative løsninger for å tilpasse den, slik at Anne får større utbytte av å delta. Det blir et spesialpedagogisk dilemma, der en skal vektlegge det særegne og unike ved eleven, samtidig som eleven skal inkluderes i fellesskapet i den ordinære undervisningen.

Samtidig tyder sitatene fra Monica på at de har et nært og godt samarbeid i teamet rundt Anne, og at teamet har stor kunnskap og kompetanse rundt Annes behov og deltakelseshandlinger. Teamet har utarbeidet planen sammen, og de setter av tid til å evaluere planen i det faste møtet de har hver uke. Dette bidrar til å øke mulighetene for en felles praksis rundt eleven, at de får et eierforhold til planen og at IOP blir et arbeidsverktøy.

## Utfordringer med å tilrettelegge for deltagelse og inkludering

I denne kategorien ønsker jeg å belyse det som informantene opplever og erfarer som utfordringer med å tilrettelegge for deltagelse og inkludering. Samtidig ønsker jeg å belyse hvilke aktiviteter og fag de synes er enklest å tilrettelegge for deltagelse og inkludering, for å se om det er en sammenheng mellom dette og deres beskrivelser av utfordringene.

Randi: *«Det jo hvis det er noen som ikke kjenner Theodor, har lite med ham å gjøre ellers i løpet av uka. Ehh, og så er det jo det som er som er mye muntlige fag, så kan det være tammere over lengre tid for ham da. Ikke så mye av disse artigaktivitetene».*

Monica: *«Ehh, det er å så få, ehh, nok tid sammen med andre unger. Det synes jeg er den største utfordringen å få til. Og lete etter tilbud, for jeg er jo overbevist om at dette barnet også lærer best i samspill med andre unger[.]ehh, det er alle de her som vi tenker er sånn må-ting, i hverdagen, i forhold til læringsmål til de andre elevene[.]Jog så greie å få nok samarbeidstid, til å greie å tenke alles tilbud sammen inn imot noe, ehh, sånn at, det blir for få arenaer, for lite tid, til å ta de diskusjonene. Ehh, og så få til en, gode møteplasser der det er vinn-vinn for begge parter[.]blir det ikke enklere når de blir større».*

Berit: *«Når i hvert fall det er småtrinn, så går jo, altså du trenger jo ikke tenke så mye fag sånn, for det går litt mer over i hverandre og det er jo enda lettere å få til i småtrinnet, for det trenger jo ikke å være vanskeligere å tenke inkludering oppover i klasser[.]. Men det kan være lett å tro at det er enklere når elevene er yngre».*

For å belyse sider ved tilrettelegging som de opplever som enklest å legge til rette deltagelse og inkludering, svarte informantene dette;

Monica: *«Ja, altså eleven er en elev som liker å være aktiv motorisk, så sånn som gymtimer, ute i friminuttene, uteskole».*

Berit: *«Sang og dans ja.. kunst og håndverk, kroppsøving, jeg syns jo, jeg hadde jo kroppsøving i tredje og fjerde, jeg syns jo det».*

Begrunnelse på hvorfor det oppleves som enklere.

Randi: *«Det er jo mye friere og så du har den kontakten med elevene, du kan, altså alle sammen kan være litt mer i flyt. Og det er litt mer fysiske ting som skjer, det er litt mer lyd og musikk til en del av det».*

### **Diskusjon.**

Randi viser til at det er en utfordring når det er faglærere med liten kunnskap og kjennskap til Theodor som har timer i klassen. Dette viser at faglærerne skulle hatt innsyn i hele planen, slik at de også hadde hatt større elevkunnskap i forhold til Theodor. At de har denne utfordringen gjenspeiler også holdningen om at det er spesialpedagogens ansvar å tilrettelegge for ham i klasserommet, og at samarbeid mellom faglærere og spesialpedagog er fraværende.

Monicas holdning er at hun tror at også Anne lærer best sammen med andre barn. Men at de har utfordringer med å få til nok tid sammen med andre elever, for å få utnyttet den ressursen og muligheten som ligger i læring i praksisfellesskapet. At Anne har lite tid sammen med andre elever, vises i Annes plan, og antallet timer som hun er sammen med klassen. I tillegg så bekrefter mine observasjoner at hun har liten tilhørighet i klassen.

Videre i sitatet kan det tolkes som om det er mangel på samarbeidstid i skolen (jf. Nordahl og Hausstätter). Monica etterlyser en arena der de kan diskutere og samarbeide innad på skolen for å skape møteplasser for elevene. En forklaring på at det ikke er samarbeid innad i skolen, kan være som Monica forteller, at det blir nedprioritert på grunn av alle «må-ting» i skolen. Hun fremhever at hun opplever at de andre elevenes kompetansemål og at det faglige fokuset gir begrenset tid til samarbeid. Dette tolker jeg som at hun henviser til den økende mengden med dokumentasjon og arbeidsoppgaven som ansatte i skolen har fått i de senere årene. Når arbeidsoppgavene blir for mange, så presser det seg frem en prioritering av tidsbruken, og da kan holdningen i forhold til rolle- og ansvarsoppgaver få et sterkere fotfeste i personalgruppen. Dette kan bidra til at individuell tilnærming til spesialundervisning presser seg frem, når det ikke er tid til samarbeid. Befring viser til at de mange oppgaver og kompetansekrav som skal innfris i skolen, gjør at mange lærere synes det er vanskelig å jobbe etter prinsippene i berikelsesperspektivet for å legge til rette for inkludering. Selv om forskning viser at det å være i fellesskap ofte er bedre enn andre løsninger for eleven.

Både Berit og Monica viser til at de tror at inkludering blir vanskeligere når elevene blir eldre, på grunn av høyere krav i forhold til kompetansemålene for de andre elevene. Det kan virke som om elevenes mulighet til deltagelse og inkludering blir satt opp imot de andre elevenes kompetansemål, som gjør at spesialundervisningen blir sett på noe ved siden av den ordinære undervisningen. Dette kan sees i sammenheng med fag og aktiviteter som de opplever som enklere å legge til rette for deltagelse og inkludering i.

De viser til at praktiske fag har andre kvaliteter som gjør at det blir enklere å tilpasse for deltagelse og inkludering. Fagene er mer frie, de har en annen kontakt med alle elevene, og de er mer i «flyt» som de sier. I tillegg er fagene mer fysiske, noe som passer begge elevene. At fagene oppleves som friere av lærerne, kan være at kompetansekravene i praktiske fag kan tolkes og vurderes av læreren i større grad enn i basisfagene. Det gir muligheter for læreren å ha større variasjon i undervisningen. Noe som igjen gjør at fokuset på å oppnå kompetansemålene ikke er like stort i disse fagene. Ut i fra dette, så burde undervisning av basisfagene hatt mer av disse kvalitetene ved seg, slik at elever som Anne og Theodor hadde fått mer utbytte av å delta i dem.

Både Mitchell og Befring viser til at det er skolen, og spesielt rektor, som må ta ansvar for å tilrettelegge for en inkluderende skole. En av rektors ansvarsoppgave er å sørge for at ressurser er til stede. Og slik som jeg har tolket informasjonen fra informantene, så er tid, og det å ha en felles arena for å samarbeide og diskutere en viktig ressurs for dem. Samtidig kommer det tydelig frem at økt arbeidsmengde gjennom antall arbeidsoppgaver i skolen, er til hinder for å skape inkludering. Det kan derfor være viktig å få redusert en del av arbeidsoppgavene i skolen, slik at det blir mer tid til samarbeid ved skolen.

## **Avsluttende kommentar.**

For å vise til om jeg har fått besvart forskerspørsmålene og problemstillingen, ønsker jeg å oppsummere funnene som belyser dette.

Forskerspørsmål;

*1)Hvilke muligheter gir bruk av IOP med vekt på deltagelse til å tilrettelegge for deltagelse og inkludering i skolemiljøet?*

Mine funn i studiet viser at informantene finner styrker ved IOP med vekt på deltagelse i forhold til vanlig IOP for denne elevgruppen. Den bidrar til økt kunnskap og kompetanse, som gjør at nærpersonene får større forutsetning for å tolke og forstå elevens deltagelseshandlinger. Planens utforming bidrar til bevisstgjøring på hva som er viktig for eleven, hvilke tiltak som fungerer og synliggjør opplæringens mål i et større omfang. Disse styrkene kan bidra til å fremme muligheten for deltagelse og inkludering, da det gir bedre forutsetninger for å tilpasse undervisningen i klasserommet for dem.

*2) Hvilke utfordringer har spesialpedagoger og kontaktlærere i skolehverdagen med å tilrettelegge for deltagelse og inkludering?*

Informantenes viser til at det er for liten tid til samarbeid. Dette fører til at faglærere har for liten kunnskap om elevene som gir utfordringer med å tilpasse den ordinære undervisningen. Informanten ved skole B, så på mangel av en arena der de kunne diskutere og planlegge for møteplasser mellom elevene som en utfordring. Samarbeid innad på skolen kunne ha bidratt til at de hadde fått større forutsetning for å omsette intensjonene for inkludering til reell deltagelse. Mengden med arbeidsoppgaver og fokus på medelevers kompetansemål, påvirker tid til samarbeid, samtidig som det kan forsterke holdninger i forhold til rolle- og ansvarsfordeling. Dette skaper et skille mellom spesialundervisningen og ordinær undervisning, og som kan påvirke skolekulturen.

*3) På hvilken måte kan nærpersonenes perspektiv, kunnskap og kompetanse ha betydning for hvordan IOP med vekt på deltagelse formuleres og for praksisen rundt elevene?*

Funnene ved begge skolene viser at nærpersonen har stor kompetanse og kunnskap ved alle sider ved eleven. Samtidig så viser studiet at skole A har et perspektiv på at læring skjer i fellesskapet. Ved skole B kan det tyde på at de har et for stort fokus på diagnosevanskene, og at dette legger føringer for mål og tiltak. Det kan tyde på at også egenskaper ved eleven styrer organiseringen av opplæringstilbudet.

Min problemstilling i dette studiet har vært;

*«På hvilken måte kan en ved å bruke en individuell opplæringsplan med vekt på deltagelse fremme deltagelse og inkludering i grunnskolen for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse?»*

Funnen viser at IOP med vekt på deltagelse får frem det unike ved eleven, og bevisstgjøring for elevens behov i større grad enn en vanlig IOP, som gir bedre forutsetninger for å tilrettelegge for eleven. Men for å legge til rette for deltagelse og inkludering må mål og tiltak rettes inn imot fellesskapet. For å få til dette må det skapes et læringsmiljø som anerkjenner variasjoner og mangfold i elevgruppen, der alle elevene får mulighet til å bli påvirket i et fellesskap og til å påvirke fellesskapet.

Kan mine funn og beskrivelser være gjenkjennbart for andre i feltet? Jeg tror funnen i dette studiet bekrefter variasjonen i hvordan organiseringen av opplæringstilbudet tilrettelegges for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse i den norske skole. De utfordringene som mine informanter viser til, er kjente utfordringer i skolen, og jeg vil tror at de som har tilknytning til feltet vil gjenkjenne disse.

## Litteraturliste.

- Barneombudet. (2017). "Uten mål og mening". Oslo: Barneombudet Retrieved from [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkelt sider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf).
- Barstad, A. (2015). Livskvalitet. Retrieved from <https://snl.no/livskvalitet>
- Befring, E. (2014). Mangfold som ressurs. Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. In S. Skodal (Ed.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Det kongelige kirke-, u.-o. f. (1996). *Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <http://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#5>.
- Diskriminerings og tilgjengelighetsloven. (2008). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (diskriminerings- og tilgjengelighetsloven)*. Lovdata Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-06-20-42>.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk, vol 2*(no 3).
- Hjelmbrekke, H. (2014). "Det viser seg at mangfold er bra for oss alle". Å legge rette for eit inkluderande læringsmiljø. *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høegh-Omdal, K., & Rødal, A. (2016, 11. jan. 2017). Barn med spesialundervisning blir oftere undervist av ufaglærte Retrieved from <http://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2016/barn-med-spesialundervisning-blir-oftere-undervist.html>
- Lippestad, G. (2014). Fra et juridisk persektiv. Barn med funksjonsnedsettelse har rettigheter. In S. Skodal (Ed.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, o. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, opplæringslova*. Lovdata:  
Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Midthassel, U. V. (2003). Skoleutvikling i Norge de siste 30 år. Fokus på sentrale og lokale utfordringer forbundet med intensjonen om å utvikle en inkluderende skole. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, 81*.
- Mitchell, D. (2015). *Hvad der virker i inkluderende undervisning-evidensbaserede undervisningsstrategier*. (O. L. Henriksen, Trans.). Fredrikshavn: Dafolo A/S.

- Moen, T., & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Møthe, S. (2009). *Etnometodologi. Et vitenskapsteoretisk grunnlag for kvalitativ forskning*. Vol. Rapport nr. 70. Retrieved from <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/141948>
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Retrieved from [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning\\_grskole.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf)
- Nordahl, T., & Overland, T. (2001). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. (Vol. 2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NOU. (2009). *NOU 2009: 18. Rett til læring*. regjeringen.no Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/sec2>.
- Olsen, M. H. (2015). To søyler i en inkluderende skole. *StatpedMAGasinet, nr.1*.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (Vol. 2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogdal, S. (2014). inkludering er deltagelse for alle. In S. Skogdal (Ed.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slåtta, K. (2015). Veilder. En deltagelsesfokusert IOP- mal, tilpasset elever med omfattende og kombinerte lærevansker. Retrieved from [http://www.statped.no/globalassets/fag/sammensatte-larevansker/dokumenter/iop\\_veileder\\_omfattende\\_kombinerte\\_laerevansker.pdf](http://www.statped.no/globalassets/fag/sammensatte-larevansker/dokumenter/iop_veileder_omfattende_kombinerte_laerevansker.pdf)
- Solli, K.-A. (2004, revidert). Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge. Retrieved from <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf>
- St.meld. nr. 11. (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen* regjeringen.no: Regjeringen Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/>.
- St.mld. nr. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. regjeringen.no: regjeringen.no Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tøssebro, J. (ukjent). Inkludering og deltagelse. Retrieved from <http://kurs.helsekompetanse.no/sor/17539>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>.



Utdanningsdirektoratet. (2015). *Individuell opplæringsplan (IOP)*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/hva-betyr/individuell-opplaringsplan-iop/>.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Grunnskolens informasjonssystem*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>.

## Vedlegg nr. 1 Informasjonsskriv



Kunnskap for en bedre verden

01.09.2016

Forespørsel om informanter i forbindelse med mastergradsprosjekt:

«Kan en deltagelsesfokuseret individuell opplæringsplan bidra til økt deltagelse og sosial tilhørighet i klasserommet for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse?»

Mitt navn er Kari Almås og jeg er student ved 2-årig erfaringsbasert master i spesialpedagogikk ved NTNU, hvor jeg nå er i gang med mitt mastergradsprosjekt. Den foreløpige tittelen på prosjektet er;

«Kan en deltagelsesfokuseret individuell opplæringsplan bidra til økt deltagelse og sosial tilhørighet i klasserommet for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse?»

Utgangspunktet for dette prosjektet er min egen erfaring med bruk av deltagelsesfokuseret individuell plan for elever med omfattende og kombinerte lærevansker. Jeg ønsker å sette fokus på denne planen, og se på om den oppleves og erfares som et viktig verktøy i arbeidet med å skape en arena der elevene gis mulighet til reel deltagelse i det sosiale felleskapet i grunnskolen.

I mitt mastergradsprosjekt ønsker jeg å få innsyn i de erfaringer som har blitt gjort med bruk av denne planen. Og med det ønsker jeg å få belyst disse sidene ved bruk av planen.

1)Har dere lyktes med å tilrettelegge for økt deltagelse og sosial tilhørighet for eleven med en slik plan og hvilken betydning har det hatt for eleven?

2)Hvilke utfordringer har dere i hverdagen for å få omsatt de formulerte målene i planen i praksis og hvilke faktorer påvirket denne prosessen?

Metodene som jeg ønsker å bruke i dette prosjektet er:

- Innsyn i elevens deltagelsesfokuserete individuelle opplæringsplan.
- Intervju med lærer/spesialpedagog.
- Observasjon.

Jeg ønsker å få innsyn i elevens deltagelsesfokuserete individuelle plan for å se på formuleringene av målene og hvilke mål som har blitt formulert for eleven. Hensikten med å få innsyn i planene er for at jeg skal få bedre innsikt i det arbeidet som gjøres rundt eleven. Ønsker også å få være med i noen skoletimer for å observere hvordan dere gjennomfører målene i planen i praksis.

Det vil bli gjennomført et intervju, hvor samtalen vil være fokusert mot bestemte spørsmål som jeg har formulert på forhånd. Dette vil kun ta ca. en time av deres tid.

Deltagelsen til studiet er frivillig og det vil til enhver tid være mulig å avslutte samarbeidet. Opplysningene som blir gitt, blir slettet dersom deltaker trekker seg. Under intervjuene vil det bli tatt lydopptak med en diktafon. Disse opptakene vil bli slettet umiddelbart etter at de har blitt transkribert. De individuelle opplæringsplanene vil også bli slettet etter at jeg har fått gjort en sammenligning av dem. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og navn på skole, elever og lærere vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å identifisere. Datamateriell vil underveis i prosjektet bli beskyttet mot at uvedkommende får innsyn.

Forventet prosjektslutt er i mai 2017, alt av transkriberte intervju vil bli slettet ved avslutning av masterprosjektet.

Studentens veileder er Ellen Saur.

Kontaktinformasjon:

ellen.saur@svt.ntnu.no

Førsteamanuensis

Institutt for pedagogikk og livslang læring. Tlf; 735 90 553

Mvh.

Kari Almås

Tlf: 922 86 266

Mailadresse: [kari.almås@verdal.kommune.no](mailto:kari.almås@verdal.kommune.no)

## Vedlegg nr. 2 Intervjuguide

### **Problemstilling;**

«Kan en deltagelsesfokuset individuell opplæringsplan bidra til økt deltagelse og sosial tilhørighet i klasserommet for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse?»

### **Forskerspørsmål:**

- 1) Har de lyktes med å tilrettelegge for økt deltagelse og sosial tilhørighet for eleven med en slik plan og hvilken betydning har det hatt for eleven?
- 2) Hvilke utfordringer har de i hverdagen for å få omsatt de formulerte målene i planen i praksis og hvilke faktorer påvirket denne prosessen?

### **Informasjon om prosjektet.**

Kort presentasjon om meg og prosjektet

### **Forskningsdeltakernes bakgrunn.**

- 1) Hvor mange år har du jobbet som lærer/spesialpedagog?
- 2) Hvilken utdanning har du? Eventuell tilleggsutdanning?

### **Elev.**

- 3) Hvor lenge har du jobbet med denne eleven?
- 4) Hvilke utfordringer og behov har denne eleven i forhold til sin funksjonsnedsettelse i klasserommet?  
(stikkord; behov for hjelpemidler, medisinsk bistand, stell, lyd- og lysømfintlig?)

### **Kompetanse.**

- 5) Føler du at du har den nødvendige kompetansen og kunnskap ifht denne elevens behov?
- 6) Hvilken kunnskap og kompetanse skulle du ønske at du hadde mer av?  
(Ønsker å se på betydningen av kompetanse og kunnskap hos nærpersionene. Stortingsmelding 11(2008-2009) vises det til at for å arbeide inkluderende må læreren oppleve seg som kvalifisert til oppgaven).

### **Deltagelsesfokuset IOP.**

- 7) Hvordan fikk du kunnskap om denne planen?
- 8) Hvor lang erfaring har du med bruk av denne planen?
- 9) Hvorfor har du valgt å bruke denne planen for din elev?  
(I en deltagelsesfokuset IOP rettes søkelyset mot læring av kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig for eleven å utvikle økt grad av deltagelse i aktiviteter som er betydningsfulle i elevens liv, både på kort og lang sikt).
- 10) Hvilke aktiviteter/timer vil du si er betydningsfulle for din elev?  
(Utdanningsdirektoratet peker i sin «Veileder for Spesialundervisning» på at opplæringen kan gis i en alternativ retning for de elever som har utfordringene av et slikt omfang at kompetansemålene i Kunnskapsløftet er lite aktuelle og at opplæringen kan rettes inn mot følgende områder: praktiske ferdigheter, kommunikasjon, nærhet og samhörighet, verdsatte sosiale roller og egenomsorg).
- 11) På hvilke områder føler du at denne planen bidrar til å synliggjøre denne elevens mål for opplæring ifht en vanlig IOP?

(Knut Slåtta definerer at du er deltagende når du har mulighet til å bli påvirket og til å påvirke. Men sier også at det da er nødvendig å være i et sosialt fellesskap for å oppnå dette).

- 12) På hvilke områder er det enklest å tilrettelegge for deltagelse og sosial tilhørighet i klasserommet? Kan du gi meg noen eksempler på tiltak som dere føler har bidratt til deltagelse og sosial tilhørighet?
- 13) Hvilke faktorer mener du har bidratt til at dere har oppnådd deltagelse og sosial tilhørighet?
- 14) På hvilke områder er det vanskeligst å tilrettelegge for deltagelse og sosial tilhørighet?
- 15) Hvilke faktorer mener du bidrar til det?
- 16) Hvor mange skoletimer har klassen pr.uke? Hvor mange timer i løpet av skoleuka deltar eleven sammen med klassen?
- 17) Hvilket opplæringstilbud har eleven hvis/når, han/hun ikke deltar sammen med klassen?
- 18) Hvordan opplever du betydningen av deltagelse og sosial tilhørighet har å si for din elev?
- 19) Har medelevene fått opplæring/veiledning ifht hvordan de kan bidra til deltagelse for denne eleven? Ta kontakt, involvere eleven i samhandling. Kan du gi eksempler på hvordan?
- 20) Hvordan opplever du betydningen av denne elevens deltagelse og sosiale tilhørighet har å si for medelevene?
- 21) Vil du si at denne planen har bidratt til deltagelse i klasserommet for eleven? Kan du gi eksempler på hvorfor og hvordan?
- 22) Er elevens IOP synlig i det daglige arbeidet? Eks: kommer elevens mål frem på ukeplanene?
- 23) Er alle som jobber med denne eleven satt inn i målene?
- 24) Tror du flere kunne hatt utbytte av å bruke denne planen? Kan du gi eksempler på hvorfor?

### **Samarbeid**

- 25) Hvordan legges det til rette for at personalet på trinnet kan samarbeide og kan ta et felles ansvar når det kommer til deltagelse og sosial tilhørighet for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse?
- 26) Har skolen samarbeidsrutiner/prosedyrer ifht deltagelse, sosial tilhørighet for denne elevgruppen? Eventuelt hvilke rutiner/prosedyrer?
- 27) Er dine kolleger ved skolen kjent med deltagerfokuset IOP?
- 28) Brukes planen for flere elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse ved skolen?  
Hvis ja: hvordan opplever du deres erfaring med planen?  
Hvis nei: hva tror du er grunnen til at de ikke benytter seg av den?

### **Oppsummering av intervjuet**

- 29) Opplever du at du har fått sagt det du synes er viktig å fortelle, eller er det noe du kunne tenkt deg å tilføye eller utdype?
- 30) Hvordan opplevde du å bli intervjuet om dette temaet? Opplevelse og erfaring ved bruk av deltagerfokuset IOP?
- 31) Ønsker du å lese gjennom intervjuet etter transkribering for å se at det er korrekt gjengitt?
- 32) Er det greit at jeg kontakter deg om jeg ser det er noe jeg trenger mer informasjon på?

## Vedlegg nr. 3 Godkjenning fra NSD

Ellen Saur  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.10.2016

Vår ref: 50223 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref.:



### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt  
26.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

*50223 Kan en deltagelsfokusert individuell opplæringsplan bidra til økt deltagelse og sosial  
tilhørighet i klasserommet for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse?*

*Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig Ellen Saur*

*StudentKari Almås*

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold  
til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter  
tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse  
angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
Kjersti Haugstvedt

## Vedlegg nr. 4 Samtykkeskjema 1



Kunnskap for en bedre verden

01.09.2016

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om mastergradsprosjektet:

«Kan en deltagelsfokuset individuell opplæringsplan bidra til økt deltagelse og sosial tilhørighet i klasserommet for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse?»

Jeg er innforstått med at deltagelsen er frivillig og at det til enhver tid vil være mulighet til å avslutte samarbeidet. Opplysningene jeg har gitt blir slettet dersom jeg trekker meg fra samarbeidet. Jeg er kjent med at det under intervjuet vil bli tatt lydopptak med diktafon, og at disse opptakene vil bli slettet umiddelbart etter at de er transkriberte. Jeg har også blitt informert om at opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og at skole, elev og mitt navn vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å identifisere.

Studentens veileder er Ellen Saur.

Jeg samtykker med dette til deltagelse i intervju knyttet til masterstudiet:

«Kan en deltagelsfokuset individuell opplæringsplan bidra til økt deltagelse og sosial tilhørighet i klasserommet for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse?»

Sted/dato: \_\_\_\_\_ Navn: \_\_\_\_\_

Student:

Kari Almås

922 86 266

kari.almas@verdal.kommune.no

Veileder:

Ellen Saur, førsteamanuensis ved NTNU

735 90 553

[ellen.saur@svt.ntnu.no](mailto:ellen.saur@svt.ntnu.no)

## Vedlegg nr. 5 Samtykkeskjema 2



Kunnskap for en bedre verden

01.09.2016

### Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt informasjon om mastergradsprosjektet «Kan en deltagelsesfokuset individuell opplæringsplan bidra til økt deltagelse og sosial tilhørighet i klasserommet for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse?»

Jeg/vi er innforstått med at deltagelsen er frivillig og at det til enhver tid vil være mulighet til å avslutte samarbeidet. Jeg/vi har fått informasjon om hensikten med bruk av mitt/vårt barns deltagelsesfokusede individuelle opplæringsplan og observasjon i dette prosjektet og at opplysningene jeg/vi har gitt tilgang til blir slettet dersom jeg/vi trekker oss fra samarbeidet. Jeg/vi har også blitt informert om at opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og at skole og vårt barns navn vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å identifisere.

Studentens veileder er Ellen Saur.

Jeg/vi samtykker med dette til at mitt/vårt barns deltagelsesfokusede individuelle opplæringsplan kan benyttes til masterstudiet «Kan en deltagelsesfokusede individuell opplæringsplan bidra til økt deltagelse og sosial tilhørighet i klasserommet for elever med store sammensatte funksjonsnedsettelse?» Studenten vil bare få tilgang til en anonymisert plan.

Sted/dato:

Navn: \_\_\_\_\_ Navn: \_\_\_\_\_

Student:

Kari Almås

922 86 266

kari.almas@verdal.kommune.no

Veileder:

Ellen Saur, førsteamanuensis ved NTNU

735 90 553

[ellen.saur@svt.ntnu.no](mailto:ellen.saur@svt.ntnu.no)

## Vedlegg nr.6 Observasjonsskjemaer

### OBSERVASJONSSKJEMA- EKSEMPEL PÅ UTFYLLING AV SKJEMA.

Fokus: Basert på punkter fra veileder til deltagelsesfokuset IOP.

Elevens måter å være deltagende på:

- Viljestyrte handlinger (motoriske handlinger). Fargekode: **rød**
- Forventningshandling (kroppsspråk, smil o.l). Fargekode: **blå**
- Observasjonshandling (blikk). Fargekode: **grønn**
- Naturlig reaksjon (latter, lyder o.l). fargekode: **gul**

Hvordan den sosiale støtten gis av nærpersioner og medelever:

- Hvordan svarer de på innspill fra eleven?
- Hvordan er de plassert ifht eleven?
- Hvordan inviterer de til deltagelse?

Kartlegging av den miljømessige støtten for eleven:

- Elevens plass i klasserommet.
- Er hjelpemiddel brukt i tilretteleggingen som bidrar til deltagelse og samhandling?
- Tematavler? IOP, ukeplaner?

Tid	Situasjon/aktivitet Eksempel:	Tolkning
08.50.	<p><b>X og eleven går til dagtavlen.</b> Blir styrt mot tavle. Eleven går med støtte av X. De går igjennom bilde for bilde, forteller hva de skal gjøre. <b>Eleven kikker på bildene</b> og <b>tar på dem.</b></p> <p><b>Eleven bøyer seg mot golvet.</b> X tolker dette som om eleven ønsker å utforske; «er du nysgjerrig?». Eleven får litt tid til å krabbe litt på golvet.</p> <p>X og eleven har gått til klasserommet til elevens klasse. <b>Eleven kikker seg rundt i rommet,</b> <b>er motorisk aktiv med hender og føtter.</b> X sier;» hello everybody», spør så hvem av elevene som ønsker å være med å lage mat sammen med eleven i dag.</p>	<p>Viljestyrt handling fra eleven. Får i tillegg støtte fra nærpersion, sosial støtte. Invitasjon til deltagelse.</p> <p>Nærpersion svarer på elevens innspill med å bekrefte gjennom handling og verbal tilbakemelding. Gir tid og rom for eleven.</p> <p>Sosial støtte.</p> <p>Sosial støtte gjennom at læreren hilser på klassen for dem begge. Får klassens oppmerksomhet. Fokus rettes mot dem.</p>



## Vedlegg nr. 7 Eksempler på IOP med vekt på deltagelse.

Del 2

- Beskrivelser av mål for økt deltagelse knyttet til utvalgte rutinesituasjoner
- Beskrivelser av mål for økt deltagelse knyttet til utvalgte samværs eller leke-aktiviteter

Vi ser at planen består av to deler. Del 1 gir viktig informasjon om skolen, eleven og om hvordan elevens nærpersoner kan utøve god pedagogisk praksis i det daglige. Del 2 er mer konkret, og lærer skal her beskrive hva som er elevens læringsmål i utvalgte aktiviteter. I tillegg skal lærer beskrive hva eleven trenger av pedagogisk tilrettelegging og støtte i aktiviteten og også hva som er nå-situasjonen med henblikk på elevens deltagelse.

Her ser vi et eksempel på hvordan oppsettet for å beskrive mål i planen del 2 ser ut. Eksemplet er hentet fra IOP'en til en elev som hadde aktiviteten «Pianospilling»

Pedagogisk tilrettelegging og støtte	Dagsmål (dagens mulige deltagelse)	Mål om økt deltagelse (Læringsmål)
Karoline hjelpes på plass ved siden av den voksne. Hun posisjoneres slik at hun når pianoet med høyre hånd. Underveis i musiseringen lekes det med lyder, spilles kjente sanger og Karoline inviteres til å bli med på turtaking og samspill. Av og til tas det pause, og Karoline gis tid til å respondere og til å komme med egne innspill.	Karoline ser opp av og til på den hun er sammen med og smiler. Kommer av og til med «godlyder».  Karoline løfter av og til høyre hånd og slår på tangentene.  Karoline viser at hun skjønner at det er min tur/din tur ved at hun er forholdsvis raskt ute med å spille når det er hennes tur i vekselspill	Karoline bruker hånden mer aktivt på tangentene  Karoline holder i større grad takten i når hun slår på tangentene i et stykke som spilles.  Karoline viser gjennom tidspunktene for oppmerksomhet og smil mot den voksne at hun har forventninger til min tur/din tur vekslinger i samspillet.

Deltagelsesmål i planlagt samværsaktivitet eller lekeaktivitet

Eventuelt et BILDE

Sammen om fortellinger

Pedagogisk tilrettelegging og støtte	Dagsmål (Dagens mulige deltagelse)	Mål om økt deltagelse (Læringsmål)
<p>Finn fram en bildebok og studer bildene sammen med Kristian (Favoritter: Larven Aldri Mett, Fugl, Sabeltann).</p> <p>Den voksne forteller med ord hva som er avbildet og sørger med stemme og bevegelser for å tilføre liv til historien.</p> <p>Boka og sider posisjoneres slik at det skal være mulig for Kristian å berøre og å bla.</p> <p>Av og til kan det passe å invitere med en annen elev i denne aktiviteten.</p>	<p>Smiler. Bøyer hodet framover. Ser på bildene.</p> <p>Strekker hånden mot boken og blar.</p>	<p>Større tålmodighet før det skal blas over på neste side.</p> <p>Av og til føre hånden mot favorittbilder når han spørres «hvor er..?»)»</p>
<b>Evaluerings</b>		