

Læring, livsutfoldelse og livskvalitet

Bruk av deltagelsesfokuserede opplæringsplaner i møte med elever med omfattende og kombinerte lærevansker

Tekst og bilder: Knut Slåtta
E post: Knut.Slatta@statped.no

Da skolen fikk tilmeldt Karoline som elev i første klasse sto det klart for rektor og lærere at dette var ei jente som trengte et innhold i skoledagen som var svært annerledes enn for de andre elevene. En alvorlig hjerneskade gjorde det krevende for henne å forstå sammenhenger i tilværelsen og gav henne omfattende helseproblemer. Hun strevde med å få orden på syns og hørselsinntrykk. Hennes muligheter til å handle på viljestyrte måter var svært begrenset og hennes kommunikasjonsform var bygd på at nærpersioner fortolket kroppslige uttrykk.



Foto: Knut Slåtta

I årene hun hadde gått i barnehage hadde de ansatte der langt på vei greid å skape en hverdag for Karoline som var trygg og som bød på opplevelser hun likte og erfaringer hun lærte av. Men nå var det skolens lærere som hadde fått i oppgave å ivareta den skjøre jenta. Deres ambisjon var å se igjennom diagnoser og vanskebilde og bli kjent med småjenta Karoline. De ønsket å gi henne en skoledag hvor læring, livsutfoldelse og livskvalitet sto i sentrum.

I denne artikkelen vil jeg gjøre leserne

kjent med den elevgruppen som Karoline tilhører, og jeg vil presentere et arbeidsredskap som lærere kan bruke for å kvalitetssikre den pedagogiske oppfølgingen av disse elevene. Dette arbeidsredskapet kalles «deltagelsesfokusert IOP», og er en spesiell type individuell opplæringsplan (IOP) (Slåtta, 2015). I Norge er det slik at alle elever som trenger spesialundervisning har krav på IOP. Slike skal lages av lærerne, etter føringer fra PPT, og de skal



Foto: Knut Slåtta

skreddersys eleven. De skal beskrive opplæringsmål, pedagogiske virkemidler og hvordan undervisningen skal organiseres.

Før jeg beskriver hva en deltagelsesfokustert IOP er må jeg imidlertid berøre noen temaer som har betydning for hvorfor den er bygd opp slik den er. Hva kjennetegner elever med omfattende og kombinerte lærevansker? Hvilke overordnede føringer er gitt for skoletilbudet til disse elevene gjennom lov og mønsterplan? Hva kan være realistiske

og legitime læringsmål for disse elevene? Hvilke læringsprosesser kan lede til læring og utvikling?

Barn med omfattende og kombinerte lærevansker

Barn med omfattende og kombinerte lærevansker strever med store forståelsesvansker i kombinasjon med andre typer vansker. Disse andre vanskene kan være bevegelsesvansker, vansker knyttet til bearbeidelse av sanseinntrykk eller helsevansker. Barnas sammensatte

Det enkelte barns muligheter for trivsel og læring er avhengig av den kompetanse og den omtanke de daglig møtes med fra sine nærpersoner.

vanskebilde gjør at de er avhengige av tilrettelegging og støtte i alle livets gjøremål.

Det ligger i sakens natur at dette er barn som mer enn andre er i risikozonen for å leve et liv med en dårligere livskvalitet enn det som er ønskelig. For å gi disse barna et meningsfullt, innholdsrikt og utviklende liv kreves en særskilt innsats på alle livsarenaer. Det være seg hos foreldrene, på sykehuset, i boligen eller i barnehagen eller skolen. For å skape et godt liv for disse barna, og deres foreldre, er det nødvendig med samordnet innsats fra fagpersoner med helsefaglig og pedagogisk kunnskap gjennom hele oppveksten. Det enkelte barns muligheter for trivsel og læring er avhengig av den kompetanse og den omtanke de daglig møtes med fra sine nærpersoner.

Når jeg i denne artikkelen bruker betegnelsen «Omfattende og kombinerte lærevansker» (OKL) på den gruppen barn jeg skriver om så er det en oversettelse av den vanlig brukte engelskspråklige betegnelsen «Profound and Multiple Learning Disabilities (PMLD)» (Bellamy m.fl 2010). Det er en betegnelse som er klarere og snevrere i sin definisjon enn det noe ullne norske ordet «multifunksjonshemming». Betegnelsen OKL/PMLD henspeiler til mennesker som har en svært begrenset omverdensforståelse

(extremely delayed intellectual functioning), kombinert med andre betydelige vansker.

Barn som tilhører gruppa har også store utfordringer knyttet til kommunikasjon; det å forstå andre og selv å bli forstått. En god «kommunikasjonsdans» vil i stor grad hvile på nærpersonenes evne til å ta del i en kroppslig basert samhandlingsform med barnet. Nærpersonene må bli gode til å fortolke hvilke følelser, opplevelser og ønsker som ligger til grunn for barnets væremåter og handlinger i ulike situasjoner. Siden barnet vil ha begrensede forutsetninger for å formidle seg på tilsiktede måter, gjennom bruk av signaler og symboler, vil barnet trenge nærpersoner som er flinke til å finne mening i ikke-intensjonelle uttrykk.

En god «kommunikasjonsdans» vil i stor grad hvile på nærpersonenes evne til å ta del i en kroppslig basert samhandlingsform med barnet.

Det ligger innbakt i betegnelsen «omfattende og kombinerte lærevansker» at dette er barn som har står ovenfor store utfordringer knyttet til læring. Lærevanskene er framtrepende og barna må møtes med stor pedagogisk skikkelighet gjennom hele skoleløpet.

Siden vi her snakker om barn som har har mange diagnoser, og kanskje også en framtoning og væremåte som skiller seg mye fra andre barn, er det viktig at nærpersoner og andre kan se individualitet og personlighet gjennom alle diagnoser og all annerledeshet. Vår kjennskap til

Det som egentlig betyr noe; å gi barnet en trygg og omsorgsfull tilværelse hvor det får brukt sine ressurser, forfulgt sine interesser og får innfridd sitt potensiale for læring og utvikling.

barnets diagnoser, vansker og begrensninger må bare være noe som skal hjelpe oss til å få til det som egentlig betyr noe; å gi barnet en trygg og omsorgsfull tilværelse hvor det får brukt sine ressurser, forfulgt sine interesser og får innfridd sitt potensiale for læring og utvikling.

To parallelle siktemål: Læring og livskvalitet.

Skolens domene er læring, men ikke bare det. Når skolen møter elever med omfattende og kombinerte lærevansker handler det også om å se barnets helhetlige behov og om å skape en skolehverdag som er pedagogiske, medisinsk og omsorgsmessig godt tilrettelagt. For disse utsatte elevene kan vi si at skolen må operere med to parallelle siktemål: Læring og livskvalitet. Skolene må være innstilt på å legge mye forberedelse og innsats for å skape gode skoleløp. Det er vanskelig å vite hvor mange elever med omfattende og kombinerte lærevansker som går i norsk skole, et løst anslag vil være «noen hundre». Slik norsk skolevirkelighet er, vil noen gå på spesialskole, noen i spesialgrupper i vanlig skole, mens andre vil gå på nærskole uten tilknytning til spesialgruppe.

Skolens oppgaver i møte med omfattende og kombinerte lærevansker

Alle norske barn i grunnskolealder har rett til å gå på egen nærskole og å få et tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæringstilbud. Det er kommunens oppgave å tilrettelegge lokaler og framskaffe kompetanse slik at skolen blir en god arena for læring og sosial utvikling.

For de fleste elever vil opplæringsmålene på de ulike trinn være fastlagt i form av kompetansemål som er beskrevet i den spesifikke delen av den nasjonale læreplanen, Kunnskapsløftet. Etter en faglig vurdering vil imidlertid kommunens PPT som regel anbefale at elever med omfattende og kombinerte lærevansker skal få fullt fritak for disse kompetansemålene. De får da hele sin skolegang som spesialundervisning. Anbefalingen fra PPT vil vanligvis fastslå at skolens innsatser må rette seg inn mot å utvikle elevens kunnskaper og ferdigheter innenfor området sosial deltagelse (kommunikasjon) og innenfor et spekter av dagliglivsaktiviteter (eller ADL – Activities of daily life)

Departement og direktorat har klargjort at opplæring knyttet til dagliglivsferdigheter er legitimt i møte med elever med store funksjonshemminger.

Skolens innsatser må rette seg inn mot å utvikle elevens kunnskaper og ferdigheter innenfor området sosial deltagelse (kommunikasjon) og innefor et spekter av dagliglivsaktiviteter.



Foto: Knut Slåtta

Denne ADL-treningen kan dermed regnes som opplæring i opplæringslovens forstand, selv om aktiviteten kan regnes som helse- og omsorgstiltak i andre sammenhenger

«ADL- trening vil være utenfor det vi legger i begrepet opplæring for ordinære elever. Multifunksjonshemmede med individuell opplæringsplan kan imidlertid trenge ADL-trening for å nå fastsatte kompetansemål: Denne ADL-treningen kan dermed regnes som opplæring i opplæringslovens forstand, selv om aktiviteten kan regnes som helse- og omsorgstiltak i andre sammenhenger» (Opplæringslova med forskrifter, s 139, red. Øystein Stette.)

Lærerne til elever med omfattende og kombinerte lærevansker vil dermed ha mulighet til å utvikle en pedagogisk virksomhet som retter seg inn mot ferdigheter som inngår i aktiviteter som måltid, stell, forflytning, av-påkledning osv. Det kan også argumenteres for at lek er en type dagliglivsferdighet for barn, og at det dermed må være akseptabelt å arbeide pedagogisk for å styrke elevers lekeferdigheter. Lek er grunnleggende viktig for barns trivsel og utvikling, og når leken glimrer med sitt fravær må det være riktig å se variert lek både som mål og metode i den pedagogiske virksomheten. I en viss forstand kan en si at barn med

Barn med omfattende og kombinerte lærevansker vil være tjent med et lekebasert pensum.

omfattende og kombinerte lærevansker vil være tjent med et lekebasert pensum.

I utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning finner vi en interessant framstilling av hva man kan strekke seg etter i pedagogisk arbeid med barn med store funksjonshemninger (Utdanningsdirektoratet, 2014, pkt 8.2). Det står som følger:

*Noen elever har behov for mål som forutsetter et **alternativt innhold** i større deler av opplæringen. Disse målene kan være knyttet til ferdigheter på områder som for eksempel*

- *egenomsorg (å kunne ta vare på seg selv, kropp og helse)*
- *kommunikasjon (å kunne gjøre seg forstått og forstå andre)*
- *nærhet og samhørighet (å ha kontakt med og tilhørighet til andre mennesker)*
- *verdsatte sosiale roller*
- *praktiske ferdigheter*

Her ser vi at direktoratet fastslår at det kan opereres med mål innenfor et mangfold av alternative målområder og at undervisningens innhold også kan være annerledes enn det som er vanlig for andre elever. Vi ser at det er legitimt å utvikle mål knyttet til sosial deltagelse (kommunikasjon og det å ha en verdsatt sosial rolle) og til dagliglivsaktiviteter (praktiske ferdigheter). Det er også interessant å se at direktoratet løfter fram muligheten til å operere med former for trivselsmål, her knyttet opp mot ferdigheter som har med opplevelser av «nærhet og samhørighet» å gjøre.

De overordnede føringene for hvordan undervisning skal innrettes i møte med elever med omfattende og kombinerte



Foto: Knut Slåtta

lærevansker er dermed svært vide. Elevens lærer utfordres til å bruke PPT`s anbefalinger og eget skjønn til å utvikle funksjonelle mål som på kort og lang sikt skal gi eleven en hverdag med økt mestring og økt trivsel. På overordnet nivå skal

elevens utbytte av skolegangen være det samme som for alle andre elever:

Opplæringens mål er å utvide barn, unges og voksnes evne til erkjennelse og opplevelse og til innlevelse, utfoldelse og deltagelse.

(Kunnskapsløftet, generell del, side 2)

Av hensyn til kvalitetssikring og notoritet er lærere som gir spesialundervisning pålagt å nedfelle elevens opplæringsmål i en IOP. Den skal også beskrive hvilke pedagogiske virkemidler som tas i bruk. En slik plan skal tjene som et arbeidsdokument for læreren og den skal være til hjelp for å styre den pedagogiske aktiviteten og for å evaluere resultater. For at resultatene skal være evaluerbare er det et krav at målene i en IOP så langt som mulig skal være operasjonalisert, dvs konkretisert ned på et atferdsnivå. Et mål som for eksempel «være mer aktiv i musikktilen» er derfor ikke presist nok i en IOP. Det er først når «mer aktiv» suppleres med konkretiseringer som f.eks «beveger hånda selvstendig fram til klangstavene» eller «velger mellom to instrumenter ved å strekke seg mot det ene» at vi beskriver mål som kan evalueres.

Tanken er at en IOP skal være til god hjelp for det pedagogiske teamet rundt eleven og informativ for andre, for eksempel foreldre. Den skal være et utgangspunkt både for underveisevaluering og evaluering ved skoleårets slutt.

Læring og læringsprosesser hos barn med omfattende og kombinerte lærevansker

Skolen skal være en arena for læring. Gjennom utdanningsløpet skal elever tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Men hva betyr det å lære noe? Hva betyr det at noe er lært? Og hva slags læringsambisjoner kan vi ha for barn og unge med omfattende og kombinerte lærevansker?

En forholdsvis vanlig definisjon av læring er den vi finner hos Kimble (1961):

«Læring er en relativt varig endring i atferd, eller atferdspotensiale, som et resultat av erfaring (reinforced practice)»

Her ser vi læring framstilt som produkter, former for kunnskap eller atferd som er ervervet gjennom erfaring. Læreren arbeid med opplæring kan da forstås som iverksettelse av planmessige tiltak som har til hensikt å tilføre eleven erfaringer som leder til at ønskedige ting blir lært.

I møte med ordinære elever vil læreren dra fordel av at eleven kan lære gjennom mange ulike typer erfaringer. Læreren kan legge til rette praktiske aktiviteter hvor eleven direkte kan gjøre seg egne erfaringer gjennom prøving og feiling. Læreren kan også tilføre eleven erfaringer gjennom å demonstrere eller modellere hvordan ting kan gjøres. Og sist, men ikke minst, læreren kan bruke språklige virkemidler for å hjelpe eleven til å forstå fakta og teorier og få innblikk i sosiale og kulturelle erfaringer.

Barn med omfattende og kombinerte lærevansker vil imidlertid ikke lære ved modell-læring eller ved at det gis forklaringer. Slike læringsformer vil stille for store krav til abstrakt tenkning. Læring vil isteden skje gjennom direkte kroppslig interaksjon med den sosiale og fysiske verden. Forståelse for verdens beskaffenhet og egne muligheter vil utvikles som et resultat av konkret repetert erfaring. Barnet vil kunne assosiere hendelser med hverandre når det erfarer at de samvarierer på systematiske måter. Et barn kan for eksempel lære at en ting kan gi



Foto: Knut Slåtta

informasjon dersom den ofte dukker opp i forkant av noe han eller hun skal involveres i. Om en spesiell ball alltid dukker opp før barnet tas med i en lekeaktivitet vil ballen etter hvert kunne få en spesifikk og forventningsskapende betydning.

En annen viktig assosiativ læringsform handler om kunnskap og ferdigheter som utvikles ved å erfare konsekvenser av egne handlinger. Når et barn gjentatte ganger opplever at en handling leder til noe interessant har det en mulighet for å lære å

nyttiggjøre seg denne handlingen. Hvis et sterkt funksjonshemmet barn for eksempel får plassert en speilringle foran seg slik at det gjentatte ganger berører den på tilfeldig vis, og opplever at den da blinker og gir fra seg lyd, er grunnlaget lagt for konsekvenslæring. Gjennom den assosiative læringsprosessen som kalles «positiv forsterkning» kan «berøring av speilringle» kanskje endres fra å være en ikke-tilsiktet til å bli en tilsiktet handling.

I arbeid med barn med omfattende og kombinerte lærevansker er det lærerens oppgave å ta stilling til hvilke opplæringsmål som skal gjelde og hvordan læring best skal kunne skje. Da må læreren både ha innsikt i grunnleggende prinsipper for menneskelig læring og hvordan elevens personlige læreforutsetninger kan ivaretas. Det er mange ting å hensynta for å lykkes med å nå opplæringsmål, for eksempel: Hvordan bruker eleven sansene? Hva slags viljestyrte handlinger er eleven fysisk i stand til å utføre? Hvilke motivasjonskilder finnes for læring?

Opplæringsens hensikt: Økt deltagelse og et rikere liv

Når lærere får elever som på grunnleggende vis strever med å forstå verden omkring seg, med å kommunisere med andre, med å få orden på sanseinntrykk og med å handle på viljestyrte måter står de ansikt til ansikt med spørsmålet om hva en skole kan og bør være for slike elever. Hvilke mål kan man sette seg og hvordan kan opplæring bedrives?

Et mulig utgangspunkt for å bringe klarhet i hva som kan være aktuelle

læringsmål for en gitt elev er først å utforme en skolehverdag som så langt det lar seg gjøre byr på trygghet, trivsel og utfoldelsesmuligheter. Dagen vil bestå av rutineaktiviteter, lekeaktiviteter og mange andre aktiviteter og situasjoner med sosialt tilsnitt.

Det neste skrittet vil da være å kartlegge hva som er barnets ståsted med henblikk på forståelse og ferdigheter i de aktivitetene og situasjonene barnet deltar i. Hva skjønner barnet, hva mestrer barnet, hva slags hjelp trenger barnet for å ha påvirkningskraft og innflytelse. Vår forståelse av barnets kunnskapsmessige ståsted vil representere et grunnlag, en «baseline», som læringsmål kan formuleres ut fra. Det er først nå vi vet hva eleven kan at det er mulig for oss å beskrive læringsmål.

Mål som lærer utvikler for eleven er som vi ser knyttet til naturlige aktiviteter i barnets hverdag, og de pedagogiske tiltakene gjennomføres også der. Det er nødvendig fordi disse elevene i liten grad kan generalisere ferdigheter fra en situasjon til en annen.

Hvilke mål som er klokest å velge ut vil være avhengig av vurderinger som gjøres av lærer og PPT, gjerne i samråd med foreldre. Gode mål er dem som er nyttige for eleven, mulige å oppnå og konkrete nok til at resultater kan evalueres.

Læringsmål som omhandler ferdigheter knyttet til naturlige situasjoner i hverdagslivet kan betraktes som «mål om økt deltagelse». Ved å ha et delttagelsesperspektiv på den pedagogiske tilnærmingen til elever med omfattende og kombinerte lærevansker understreker vi

nytteverdien i pedagogikken og vi skaper en anknytning til føringene som lovverket gir om innsats knyttet til dagliglivsferdigheter (ADL). Når vi formulerer mål om økt deltagelse gjør vi det ved å beskrive noe ved barnets atferd som er endret relativt til nå-situasjonen. Det kan være at barnet deltar på nye måter, at det gjør mer av noe eller at det trenger mindre hjelp enn det det trengte tidligere.

Når mål om økt deltagelse skal formuleres er det viktig at lærer har en vid forståelse av hva slags handlinger som kan inngå i det å delta i noe. En elev kan delta i noe ved å utføre viljestyrte handlinger, ved å vise forventningsreaksjoner, ved å rette oppmerksomhet mot hendelser i omgivelsene og ved å reagere på kroppslige stimuli. For elevgruppa vi snakker om her vil enkle former for deltagelse være noe vi ofte etterstreber; hånda som strekkes fram for å berøre noe, smilet som dukker forventningsfullt fram, eller blikket som rettes mot interessante ting i omgivelsene.

I vår sammenheng vil et deltagerperspektiv også innebære at vi betrakter deltagelse som et pedagogisk virkemiddel. Læring hos eleven kan bare finne sted gjennom repetert erfaringer som blir eleven til del gjennom deltagelse i

Læring hos eleven kan bare finne sted gjennom repetert erfaringer som blir eleven til del gjennom deltagelse i aktiviteter og situasjoner i dagliglivet. Deltagelse blir dermed å betrakte som både mål og metode i skolens pedagogiske virksomhet.

aktiviteter og situasjoner i dagliglivet. Deltagelse blir dermed å betrakte som både mål og metode i skolens pedagogiske virksomhet.

Et viktig poeng som lærere må ha med seg når de utvikler mål om økt deltagelse i naturlige situasjoner er at de også må ha et blikk for hvordan elevens deltagelse kan bidra til læring av grunnlagsferdigheter av kognitiv og kommunikativ art. Slike grunnlagsferdigheter kan for eksempel være evnen til å være oppmerksom, handle intensjonelt, ta del i turtaking, uttrykke «mer», velge mellom to ting, skjønne at noe eksisterer selv om det er borte. (Quest for Learning, 2011). Læreren bør ha for øye at alle typer hverdagslige samhandling har i seg et potensiale til å styrke slike ferdigheter. Hun må også tenke igjennom hvordan nye og interessante aktiviteter kan utvikles for eleven, og gis en innholdsstruktur som utvikler barnets forståelse for grunnleggende sammenhenger i tilværelsen. Læreren må ha «fingerspitzgefühl» som innebærer at hun evner å veve sammen strukturelementer og improvisasjonselementer i sin samhandling med eleven. Struktur trengs for at eleven skal se sammenhenger. Improvisasjon skaper glede og nysgjerrighet. Begge elementene trengs for at eleven skal lære.

Komponentene i en deltagerfokuset IOP

En IOP av denne typen har som sitt utgangspunkt at alle aktiviteter og situasjoner eleven kommer i kontakt med dagen igjennom har et potensiale for viktig

Denne helhetstenkningen er ivaretatt ved at det formuleres mål i forhold til de tre elementene som kan sies å utgjøre elevens skoledag; rutinesituasjonene, de planlagte lek og hyggesituasjonene og de improviserte øyeblikkssituasjonene som eleven involveres i.

læring. Derfor legges det vekt på at planen skal vise at dagen som helhet er gjennomsyret av en pedagogisk praksis som styrker elevens utvikling. Denne helhetstenkningen er ivaretatt ved at det formuleres mål i forhold til de tre elementene som kan sies å utgjøre elevens skoledag; rutinesituasjonene, de planlagte lek og hyggesituasjonene og de improviserte øyeblikkssituasjonene som eleven involveres i.

På overskriftnivå ser grunnstrukturen i den todelte IOP-malen slik ut.

Del 1

- En forside med bilde og elevopplysninger
- En beskrivelse av skolens overordnede målsetting for eleven

- En oversikt hvilke aktiviteter som inngår i elevens skoleuke.
- En konkret beskrivelse av elevens handlings-repertoar (det eleven kroppslig er i stand til å gjøre)
- En god-praksis-liste som beskriver ting nærpersionene må huske på for å ivareta elevens livskvalitet og læringsmuligheter på best mulig vis
- En beskrivelse og en eksemplifisering av hvordan nærpersoner kan støtte elevens deltagelse i improviserte situasjoner i skolehverdagen

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

Siden det vil ta for mye plass å omtale og begrunne de ulike delene av en slik IOP i detalj vil jeg henviser interesserte til en egen IOP-veileder som er å finne på Statped.no. I vår sammenheng er det imidlertid viktig å få fram for leserne hvordan konkrete mål og pedagogiske

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 egodlyder. 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 spillet. Karoline viser gjennom tidspunktene for oppmerksomhet og smil mot den voksne at hun har forventninger til min tur/din tur vekslinger i samspillet.



Foto: Knut Slåtta

tiltak beskrives i forhold til dagligdagse aktiviteter, siden dette på mange måter utgjør kjernen i denne typen IOP.

I oppsettet nedenfor sees et eksempel på hvordan mål om økt deltagelse (læringsmål) formuleres i en musikalsk aktivitet. Oppsettet er slik at læreren første kolonne beskriver hva slags pedagogisk tilrettelegging og støtte eleven skal gis i aktiviteten. I neste kolonne, «dagsmål», beskriver læreren hva som er elevens nåværende ferdighetsnivå (baseline), gitt

rimelig god dagsform og god støtte fra lærer. I siste kolonne beskrives læringsmål i form av økt deltagelse, og om det passer slik, henvisning til mål som omhandler læring av kognitive og kommunikative grunnlagsferdigheter.

Vi kan merke oss at læreren i siste kolonnen for læringsmål har begrenset seg til å angi mål ved adjektivtermer som «mer» og «i større grad», uten å foreta noen tallfesting av hva som ligger i disse termene. Dette er selvsagt fordi tallfesting

Det pedagogiske teamet som ivaretar eleven kan møtes, drøfte erfaringer fra situasjonen, sammenligne videoopptak tatt på ulike tidspunkt, og gjøre gyldige vurderinger av om eleven har hatt framgang i forhold til oppsatte mål.

her er praktisk umulig. Det ville kreve en type datainnsamling som bare forskere har ressurser til å gjøre. Lærers evaluering av om mål er innfridd må derfor tillates å være løse og bygd på gjentatte observasjoner, gjerne ved hjelp av video. Det pedagogiske teamet som ivaretar eleven kan møtes, drøfte erfaringer fra situasjonen, sammenligne videoopptak tatt på ulike tidspunkt, og gjøre gyldige vurderinger av om eleven har hatt framgang i forhold til oppsatte mål.

Tabelloppsettet over har et format som skal gjøre det ukomplisert for læreren å beskrive mål knyttet til leke-aktiviteter, sosiale aktiviteter og rutineaktiviteter i dagliglivet. Lærerens oppgave er å ta stilling til hvilke mål som skal løftes fram for så å beskrive mål og virkemidler på konkrete og lettfattelige måter. Oppgaven er å lage en IOP som blir et godt arbeidsredskap i det daglige, med utgangspunkt i elevens muligheter og ressurser.

På sitt beste vil en IOP være et hjelpemiddel som styrker både læring og livskvalitet. Læring, fordi en IOP kan hjelpe nærpersionene til å utøve en pedagogisk praksis som gir eleven erfaringer det er mulig å lære av.

Livskvalitet, fordi en IOP kan rette skolens virksomhet inn mot aktiviteter som gir eleven glede og mestringsopplevelser i hverdagen.

Skolens møte med elever med omfattende og kombinerte lærevansker er et møte med skjøre elever. Det er elever som i kraft av sine funksjonshemninger er sterkt utsatt når det gjelder fysisk og psykisk ubehag. Noen har et livslengde som ikke strekker seg ut over skolealderen. I et slikt perspektiv må skolens ambisjoner om trivsel og læring være sammenvevde størrelser. ...

Referanser

- Bellamy, G., Croot, L., Bush, A., Berry, H., Smith. (2010) A study to define: Profound and multiple learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, vol 14 (3), s 221 – 235
- Kimble, GA (1961) Hilgard and Marquis' *Conditioning and Learning*. 2nd Edition. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kunnskaps og utdanningdepartementet. Kunnskapsløftet. Generell del. http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Quest for Learning. Guidance and Assessment Materials. Profound and Multiple Learning Difficulties. http://www.nicurriculum.org.uk/docs/inclusion_and_sen/pmld/Quest_for_learning_Booklet_2014.pdf
- Slåtta, K. Veileder for bruk av deltagelsesfokuseret IOP. Statped.no
- Stette, Ø., (2014) *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Utdanningsdirektoratet (2014) *Veilederen Spesialundervisning*. <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>