



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap, profil Spesialpedagogikk	Våren, 2015 Åpen
Forfatter: Janne Nese (signatur forfatter)
Veileder: Stein Erik Ohna	
<u>Tittel på masteroppgaven:</u> «Opplæringen til elever med utviklingshemning – En studie av opplæringen på en avdeling for tilpasset opplæring» <u>Engelsk tittel:</u> "The Education of Students with Mental Disability in Special Education classroom"	
<u>Emneord:</u> Utviklingshemning, undervisning, tilpasset opplæring, spesialavdeling, ASK, Deltakelse, kommunikasjon, skole, ATO-avdeling, individuell opplæringsplan, tegn til tale, talemaskin	Antall ord: 27 968 ord + vedlegg: 6 stk. Stavanger, 09/06-2015

Sammendrag

Tema:

Denne masteroppgaven handler om opplæringen på avdeling for tilpasset opplæring for elever med utviklingshemning i grunnskolen. Hvordan kan den alternative opplæringsarenaen legge til rette for læring og deltakelse, gjennom organiseringen av undervisningen og bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon. En kvalitativ studie av en utvalgt Avdeling for tilpasset opplæring.

Bakgrunn for studien:

De siste 40-50 årene har elever med utviklingshemning sine rettigheter i skolen gradvis etablert seg. De har samme rettighet på undervisning og opplæring som alle elever.

Spørsmålet er mer hvorvidt elevene skal ha opplæringen inne i sin ordinære klasse, eller på en alternativ opplæringsarena. Denne studien tar for seg de elevene som har skoledagen på en alternativ opplæringsarena, her kalt ATO-avdeling. Målet for oppgaven er å få en dypere forståelse, ny kunnskap og innsikt i hva innholdet er og hvordan opplæringen organiseres på slike avdelinger.

Forskningsspørsmålet er:

«Hvordan kan rammebetingelsene ved alternative opplæringsarenaer legge til rette for læring, utvikling og deltakelse for elever med utviklingshemning?»

- 1. Hvordan brukes alternativ supplerende kommunikasjon i opplæringen?*
- 2. Hvordan konkretiseres elevenes opplæringsmål i individuelle planer?*
- 3. Hvordan organiseres opplæringen på avdelingen?*

Metode:

Observasjon og intervju ble brukt som metode. Jeg observerte på samme avdeling i en periode på to uker og avholdt to intervjuer på slutten av perioden med to spesialpedagoger på avdelingen. Jeg observerte fellestimer på avdelingen og jeg fulgte 4 elever individuelt. Jeg fikk tilgang på de individuelle opplæringsplanene til de 4 elevene.

Resultater og diskusjon:

Jeg fulgte elevene i både individuelle timer og fellestimer. Pedagogene ved opplæringstilbudet vektlegger bruk av ASK og det tilpasses den enkelte elev. De jobber med læreplanmål for enkelte fag, på et mye lavere trinn enn det eleven faktisk tilhører. Dette har sammenheng med at elevene på avdelingen har lavere kognitive ferdigheter enn deres faktiske alder.

Elevene har undervisning i flere fag, som Norsk, Matte, Mat & Helse, Eventyr, Snakketime og Rim og Regler. Skolen skal være en arena hvor elevene lærer ut i fra sine forutsetninger, men de skal i tillegg få opplevelser og erfare nye ting. Elevene bruker talemaskin eller tegn til tale som kommunikasjonsverktøy. Pedagogene skriver individuelle opplæringsplaner hvor de tar utgangspunkt i fagplanen til Kunnskapsløftet. De kan tilpasse arbeidsmetoder og mål etter elevens utviklingspotensial. Avdelingen samarbeider med andre eksterne instanser, som for eksempel Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) og fysioterapeuter.

En slik avdeling kan skape gode utviklingsmuligheter for elevene, men det kan også begrense deres utvikling. Derfor må en alltid ha en bevisst holdning til undervisningsopplegget og kunne ha en kritisk vurdering til hvilke elever som får et slikt alternativt tilbud. Det foregår mye forskning på skolerelaterte tematikker i dag, men det er lite forskning på opplæringen på egne avdelinger for spesialundervisning ifølge Stortingsmelding nr. 18, *Læring og fellesskap*, (2010-2011). Elever med utviklingshemning skal ha et godt opplæringstilbud, og vi må være i endring og utvikling hele tiden for å tilstrebe god kvalitet på undervisningen.

Forord

Jeg har nå avsluttet arbeidet med masteroppgaven, en spennende, krevende og lærerik prosess. Det har vært fantastisk å få lov til å fordype meg i et tema som jeg lar meg sterkt engasjere av, barn med utviklingshemninger står mitt hjerte nært. Jeg har søsken med ulike funksjonsnedsettelse, og på grunn av det har jeg personlig kjennskap til de sorger og gleder det medfølger. Denne oppgaven har hatt en stor personlig betydning for meg.

Jeg dedikerer oppgaven til min kjære pappa, som brått døde i en alder av 51 år. Han døde da jeg gikk siste året på Førskolelærerutdanningen. Pappa støttet meg og ønsket av hele sitt hjerte at jeg skulle følge min drøm om å bli Spesialpedagog. En stor motivasjon. Pappa var tunghørt, og kjente selv på kroppen hvordan det var å være alene med sin funksjonsnedsettelse på 60-70 tallet. Han ønsket det bedre for ungene sine, og da det ble oppdaget at jeg og min eldste bror også var tunghørt, fikk vi gå på forsterket avdeling for hørselshemmede i Stavanger. Vi fikk tilhøre et fellesskap med andre barn, både med samme hørselstap og med samme språk, tegnspråk. Jeg har derfor erfaring med å selv ha spesialundervisning på en alternativ opplæringsarena.

Jeg vil benytte anledningen til å takke mamma for mange faglige samtaler gjennom dette halvåret. Jeg må også takke mine 3 søsken for at de har hatt troen på meg.

En stor takk går til Amanda, Linnea, Sara og Hege, som for øvrig er deres fiktive navn, for at jeg fikk være med i deres undervisning. En takk går også til spesialpedagogene som stilte på intervju og avdelingen for øvrig. Denne oppgaven kunne aldri blitt slik den er i dag hadde det ikke vært for dere. TAKK!

Sist, men ikke minst. En stor takk til veileder ved Universitetet i Stavanger, Professor Stein Erik Ohna. Takk for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger, faglige samtaler, inspirasjon og motivasjon for å skrive denne oppgaven.

Ålgård, juni 2015

Janne Nese

Innhold

1.0 INNLEDNING	7
1.1 OPPGAVENS STRUKTUR	8
2.0 TEORI	10
2.1 – DET NORSKE UTDANNINGSSYSTEMET	10
2.1.1 <i>Spesialundervisningens historie</i>	12
2.2 UNDERVISNING OG LÆRING.....	14
2.3 – UTVIKLINGSCHEMNING	15
2.4 ALTERNATIV OG SUPPLERENDE KOMMUNIKASJON	17
2.4.1 – <i>Bruk av ASK i opplæringen</i>	19
2.5 DELTAKELSE	20
2.5.1 – <i>Deltakelse i skolen</i>	22
2.6 ANNEN FORSKNING	23
2.7 OPPSUMMERING	24
3.0 METODE	25
3.1 KVALITATIV METODE	25
3.1.1 <i>Observasjon</i>	27
3.1.2 <i>Intervju</i>	28
3.2 PLANLEGGING AV DATAINNSAMLINGEN.....	30
3.3 ANALYSE OG GJENNOMFØRING	32
3.3.1 <i>Mønster i datamaterialet</i>	36
3.4 – FORSKNINGSETIKK	37
3.4.1 <i>Forskningsetiske vurderinger i arbeidet</i>	37
3.4.2 <i>Reliabilitet og validitet</i>	39
4.0 RESULTATER	41
4.1 PRESENTASJON AV FELTET	41
4.1.1 <i>Avdelingens fysiske rom</i>	42
4.1.2 <i>Informantene</i>	43
4.2. OBSERVASJON.....	45
4.2.1 <i>Da klokka klang, så fort vi sprang</i>	45
4.2.2 <i>«Finn et symbol»</i>	48
4.2.3 <i>Musikk, fellesskap og glede</i>	53
4.2.4 <i>Oppsummering av observasjonene</i>	58
4.3 INTERVJU MED ARNE OG BØRGE	59
4.3.1 <i>Vi har undervisning vi og</i>	59
4.3.2 <i>Uten kommunikasjon, ingen læring</i>	61
4.3.3 <i>Inkludering til livet</i>	64
4.3.4 <i>Oppsummering intervju</i>	66

4.4 OPPSUMMERING RESULTAT	66
5.0 DISKUSJON.....	68
5.1 HVORDAN ORGANISERES OPPLÆRINGEN PÅ AVDELINGEN?	68
5.1.1 <i>Hvordan brukes Alternativ og supplerende kommunikasjon?</i>	70
5.2 HVORDAN KONKRETISERES ELEVENES OPPLÆRINGSMÅL I INDIVIDUELLE PLANER?	71
5.3 MULIGHETER OG BEGRENSNINGER VED ALTERNATIVE OPPLÆRINGSARENAER	73
5.4 REFLEKSJONER RUNDT DISKUSJONEN.....	74
6.0 AVSLUTNING	75
6.1 VEIEN VIDERE	76
LITTERATURLISTE	78
VEDLEGG.....	81
FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET	81
TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER - NSD	83
UTKAST TIL INTERVJUGUIDE	85
OBSERVASJONSSKJEMA.....	87
NODEKART - NVIVO	88
TIMEPLAN	90

1.0 Innledning

Elever med utviklingshemning i skolen er et underfokusert emne i utdanningssektoren. De er en del av den store gruppen med elever som har behov for spesialundervisning. 53 000 norske elever mottar spesialundervisning, noe som er rundt 8,3% av den totale andelen elever.

Tallene er hentet fra skoleåret 2012/2013. Av de 53 000 elevene, er det rundt 8% som mottar opplæringen på en alternativ opplæringsarena. Det tilsvarer rundt 4000 elever i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2013). En alternativ opplæringsarena kan være for ulike elevgrupper, som for eksempel elever med hørselshemning, synsvansker, psykososiale vansker, utviklingshemning og lærevansker. Det vil si at det er en enda mindre prosent av de 4000 elevene som har en utviklingshemning og som får opplæring på en egen avdeling.

Denne studien har fokus på opplæringen på en alternativ opplæringsarena for elever med utviklingshemning. Heretter vil begrepet ATO-avdeling brukes, Avdeling for tilpasset opplæring. Dette fordi det er begrepet ATO som blir brukt på skolen i studien. Det er ulike navn på avdelingene, men alle har samme betydning. Det kan være for eksempel: *ATO*, *forsterket avdeling*, *ressurssenter*, *spesialavdeling*, eller *smågrupper*. Noen skoler har særegne navn til avdelingen sin, men felles for dem alle er at det er tettere bemanning, liten gruppe elever og egne lokaler. For de aller fleste skolene er ATO-avdelingen knyttet til en ordinær skole. Med min bakgrunn som førskolelærer har jeg kanskje et litt annen bakgrunnsforståelse i denne studien, da jeg ikke har kjennskap til skolen som institusjon.

I tillegg til å se på opplæringen på generelt grunnlag, har studien et særlig fokus på hva Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er og hvordan ASK brukes i undervisningen. ASK er et redskap for elever som ikke har talespråk, eller et utydelig og sent utviklet talespråk. Kommunikasjon er en viktig forutsetning for læring, og jeg vil derfor også se på hvordan målene for undervisningen er konkretisert i elevenes individuelle opplæringsplaner.

I dagens norske velferdssamfunnet har man et ønske og ideal om å respektere og akseptere enkeltindividet uavhengig av individets egenskaper. Man ønsker å jobbe for å redusere forskjellsbehandling og gi elevene like muligheter. Likhet for alle innebærer å behandle alle ulikt, da alle har ulike individuelle behov. Det er ønskelig at alle får den opplæringen de har krav på innenfor normerte rammer, og at man unngår at enkeltelever blir tatt ut av klassen for spesialundervisning. I så stor grad som mulig må det tilstrebes at alle får opplæring i sammen

med klassen sin, men opplæring på en alternativ arena kan være mest aktuelt for noen elever. Refleksjoner og en bevisst holdning til inkludering og opplæring for elever med spesielle behov er viktig.

Målet for denne studien er å få en dypere forståelse for hvordan hverdagen kan fortone seg på en ATO-avdeling. Respekten for enkeltindividet og aksepten for at noen velger og tenker annerledes er viktig. En del elementer kan se banale ut for oss som er utenforstående, men det kan ha en dypere mening for eleven. Det er mange nyanser og forhold som spiller inn for hvilket opplæringstilbud som er til det beste for eleven. Jeg tar utgangspunkt i at eleven går på ATO-avdeling, uten at jeg kjenner til hvorfor. Mitt forskningsspørsmålet for denne studien er:

«Hvordan kan rammebetingelsene ved alternative opplæringsarenaer legge til rette for læring, utvikling og deltakelse for elever med utviklingshemning?»

- 1. Hvordan brukes alternativ supplerende kommunikasjon i opplæringen?*
- 2. Hvordan konkretiseres elevenes opplæringsmål i individuelle planer?*
- 3. Hvordan organiseres opplæringen på avdelingen?*

Som nevnt i forskningsspørsmålet ønsker jeg også å fokusere på Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Elever med utviklingshemning kan ofte ha en form for språkvansker og motoriske vansker i tillegg til kognitive vansker. Språk er en viktig forutsetning for deltakelse i sosiale fellesskap og jeg ønsker derfor å se på hva ASK er og hvordan ASK brukes i undervisningen på ATO-avdelingen. For å få en helhetlig forståelse av undervisningstilbudet på avdelingen ønsker jeg å beskrive deskriptivt det som skjer på avdelingen. I tillegg til å se på hvordan elevenes opplæringsmål konkretiseres i individuelle planer. Dette tenker jeg er viktig for å se sammenhengen mellom læreplaner, elevens behov og hverdagen på avdelingen.

1.1 Oppgavens struktur

Denne oppgaven blir inndelt i 6 kapitler. Jeg har i kapittel 1 innledet og avgrenset tematikken for oppgaven. Teorikapittelet er kapittel 2. Her redegjøres det for det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Etterpå følger metodekapittelet som kapittel 3. I tillegg til å redegjøre for metoden jeg bruker, vil jeg også redegjøre for datainnsamlingsprosessen og analysearbeidet som er blitt gjort. I kapittel 4 presenteres resultatene fra studien med en grundig presentasjon av feltet. Kapittel 5 er diskusjonskapittelet hvor jeg vil diskutere funnene mine i lys av teorien.

Oppgaven avsluttes med en oppsummering i kapittel 6 hvor jeg samler de viktigste trådene i oppgaven og avrunder oppgaven. Tilslutt følger litteraturlisten og vedlegg.

2.0 Teori

I dette kapittelet skal teorigrunnet for studien presenteres. Studien gjennomføres i skolesektoren og det er derfor naturlig med å starte kapittelet med det norske utdanningssystemet, under her vil spesialundervisningens historie komme inn. Etterpå kommer et delkapittel om undervisning og læring. For å kunne forstå sentrale begrep i forskningsspørsmålene vil begrepene: *utviklingshemning, alternativ og supplerende kommunikasjon og deltakelse* redegjøres for. Tilslutt vil jeg skrive noe om hva andre forskere har skrevet om tematikken.

2.1 – Det norske utdanningssystemet

Det norske utdanningssystemet består av barnehagen, grunnskolen, videregående og høyere utdanning. Kunnskapsløftet er det overordnede rammeplanverket for grunnskolen og videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2006). Den har sitt utspring fra opplæringsloven, hvor de gjeldende reglene og normene er nedfelt (Opplæringsloven, 1998). Formålet med opplæringen i skolen er nedfelt i lovverket.

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». (Opplæringsloven, 1998, § 1-1.).

Kunnskapsløftet er en læreplan, og den er inndelt i en generell del og en fagplandel. Fagplandelen er den delen hvor målene for opplæringen er nedfelt, etter elevenes trinn. De elevene som ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen har rett på Individuell opplæringsplan, planen skal vise mål og innhold for opplæringen og hvordan det skal arbeides for å nå disse målene (jf. Opplæringsloven, 1998, § 5-5).

Hva er så utdanning og dens formål? Gert Biesta (2009) ser at utdanningen kan inndeles i tre formål. Utdanningen i skolen skal *kvalifisere, sosialisere og subjektivisere* mennesket. De overordnede formål til opplæringen i skolesystemet er nedfelt i Kunnskapsløftets generelle del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Skolen skal gi kunnskaper, ferdigheter, og forståelse for og evne til å tenke og reflektere over valg og konsekvenser (Biesta, 2009). Opplæringen i skolen bidrar til å skape gode medborgere som skal tjene samfunnet senere i arbeidslivet. Den andre funksjonen til utdanningen i skolesystemet er sosialiseringen. Vi blir sosialisert til å være deltakende i samfunnet, vi lærer normer og vokser opp i ulike kulturer og samfunnslag.

Utdanningen bidrar også til at vi subjektiviseres, noe Gert Biesta (2009) fremhever som en viktig del av utdanningen. Vi vokser opp til å bli noe. Vi blir et selvstendig individ med tanker og følelser, som opplever egenverd og selvrespekt. Utdanningen former mennesker og skaper utvikling i den enkeltes liv. Biesta (2009) sier at de tre formålene må ses i sammenheng, de virker sammen som en enhet. Utdanning er noe mer 13 års skolegang. I et samfunn må det være rom for mangfold, vi er alle forskjellige, og vi må lære å leve et liv i harmoni.

Inkludering handler om å favne mangfoldet, respektere og akseptere enkeltindividet.

I Stortingsmelding nr. 18. *Læring og fellesskap* (2010-2011) står det dette om utdanningens formål: «*Det er bred politisk oppslutning om skolens mål – å gi barn og unge muligheter for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter*» (s. 7). Utdanningssystemet er forankret i lange tradisjoner og verdier. Kompetanse er en viktig faktor for å ruste samfunnet for fremtiden. Skolen er basert på grunnleggende verdier, forankret i menneskeverdet og likeverdsprinsippet. Dette er også stadfestet i formålsparagrafen (§ 1-1) i opplæringsloven.

Inkludering handler om å skape et samfunn for alle, hvor alle kan delta og være seg selv på sine egne premisser. Inkludering er et grunnleggende politisk prinsipp (Meld. St. nr.18. (2010-2011)), hvor kjønn, etnisitet, funksjonshemming, sosial bakgrunn, og religiøs tilhørighet ikke skal føre til ekskluderende praksiser, men favne alle i et fellesskap. Målet er et samfunn med respekt og toleranse for medmennesker, likestilling, likeverd og solidaritet (generell del av læreplan). Selv om noen elever trenger spesialundervisning etter § 5-1, skal de så langt det er mulig få denne hjelpen inne i klasserommet. Dersom det er nødvendig kan andre opplæringsarenaer brukes om det er til det beste for eleven jf. Veileder til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009). Inkludering må ses i lys av begrepet *tilpasset opplæring* og det er en balansegang å kunne gjøre dette samtidig som man jobber etter de målsettingene som ligger til grunn for elevens opplæring.

Elisabeth og Bengt Persson (2012) er to forskere fra Sverige, Høgskolen i Borås. De har hatt et forskningsprosjekt ved Nossebro skole, i Essunga kommune. Denne skolen har systematisk arbeidet med å redusere andelen elever som mottar spesialundervisning i separate grupper. Forskerne sier at inkluderende pedagogikk handler om at man favner mangfoldet i gruppen, mennesker er ulike og man skal verdsette denne ulikheten. Mangfoldet skal verdsettes uansett kjønn, alder, funksjonsnedsettelse eller religion (Persson & Persson, 2012). Målet er at elevene får den tilpassete opplæringen de har krav på, og få være en del av klassens fellesskap.

I 2009 ble opplæringsloven redigert og da kom prinsippet om *tilpasset opplæring* og *tidlig innsats* inn som et eget punkt (§ 1-3). Tidligere var *tilpasset opplæring* en del av formålsparagrafen i §1-2. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elev ut i fra deres individuelle forutsetninger. Elever som trenger ekstra hjelp og støtte skal få dette så tidlig som mulig, slik at en da kan forebygge at vanskene utvikler seg. Dersom eleven ikke får faglig og sosialt utbytte av opplæringen som gis innenfor de normerte rammene, kan eleven oppfylle kriteriene for spesialundervisning, slik det står i opplæringsloven § 5-1: «*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning*» (1998). Dersom eleven, foresatte eller skolen opplever at behovet for spesialundervisning er tilstede, skal Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) kontaktes, og de skal skrive en sakkyndig vurdering, slik som loven krever i § 5-3.

2.1.1 Spesialundervisningens historie

Hva er egentlig spesialundervisning? Birgit Kirkebæk (2010) peker på to pionerer innenfor det spesialpedagogiske feltet, den ene spesialpedagogiske pioneren var den franske legen for døve Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838). Den andre var den franske legen og pedagogen for «åndssvake» Édouard Séguin (1812-1880). De så på sin oppgave som å forbedre personene fra den avvikende tilstanden, slik at den ble mer normal. Det er nettopp denne innfallsvinkelen som ble diskutert, skal personen endres, eller undervisningen differensieres? (Kirkebæk, 2010).

Kompensatorisk undervisning eller medierende undervisning? Kompensatorisk undervisning er ifølge Vygotsky (gjengitt etter Daniels, 2009) en undervisningsmåte hvor man tar sikte til å trene opp spesifikke ferdigheter hos et barn for å utjevne barnets vanske. Men dette perspektivet på spesialundervisningen blir for begrensende i seg selv, for eksempel vil ikke døve barn automatisk fungere bedre dersom de lærer å snakke. Peder Haug skriver at de kompensatoriske tiltakene baserer seg på forestillingen om at den enkelte blir bedre i stand til å fungere om en styrker deres svakheter (Haug, 1999). Haug er enig i Vygotsky sine teorier. Vygotsky mener derfor at medierende undervisning er bedre, hvor man underviser hele barnet gjennom å ta i bruk redskaper. Barnet gis da muligheter til å utvikle de psykologiske redskapene det behøver for å kompensere for sin vanske.

Midtlyng-utvalget ble oppnevnt for å se nærmere på spesialundervisningen og hvordan sikre barn og unge med spesielle behov bedre læring (Meld. St. nr. 18. (2010-2011)). De bruker

andre begreper enn Vygotsky og med litt annerledes innhold. De kaller det *den individuelle tilnærmingen* og *den systemrettede tilnærmingen*. Den individuelle tilnærmingen fokuserer på individets vansker og diagnoser, og finne metoder som kan avhjelpe vanskene. Den systemrettede tilnærmingen fokuserer mer på systemet, relasjoner mellom elever og lærere, hvor behovet for spesialundervisning kan ligge (s. 32). Midtlyng-utvalget skriver at dersom man jobber mer systemrettet, så kan man redusere behovet for spesialundervisning. Øke kvaliteten i den allmennpedagogiske undervisningen. Peder Haug skriver om *Det demokratiske deltakerperspektivet*, tiltakene i skolen må baseres på gjensidig respekt og sikre likeverdig deltakelse for alle. Helhetsperspektivet i barnets læring blir sentralt (Haug, 1999).

Harald Thuen (2008) skildrer flere viktige hendelser i spesialundervisningens historie. I 1860 kom «Allmueskoleloven», det regnes som grunnlaget for den norske skolen slik vi kjenner den i dag. Da ble skole obligatorisk og gjeldene for alle barn over 7 år (Thuen, 2008). Det gjaldt ikke dem som var «abnorm», blinde, døve, åndssvake og barn som «*savner betingelserne for med nogen Frugt at kunne undervises i den almindelige Skole*» (Thuen, 2008, s. 134). Loven om «*abnorme Børns Undervisning*» kom i 1881. Da fikk de en rettighet til å få undervisning, men det var også åpning for at folkeskolene kunne holde de utenfor skolen. Det kom så egne abnormskoler som samlet de som ikke fikk gå i normalskolen. Etter hvert ble den store gruppen abnorme barn inndelt i underkategorier og gitt et særskilt undervisningstilbud. Det ble opprettet egne skoler for døve, egne for «åndssvake» og egne skoler for blinde (Thuen, 2008). Frem mot den nye Spesialskoleloven av 1951 ble det etter hvert gjort tydeligere skille mellom de opplæringsdyktige og de ikke-opplæringsdyktige. Psykisk utviklingshemmede ble definert som ikke-opplæringsdyktige og dermed mistet de ressurser (Haug, 1999).

I 1975 ble spesialskoleloven (tidl. Abnormskoleloven) integrert i grunnskoleloven. Den lange historien om segregert undervisning ble nå avviklet og idealet om integrering vokste frem (Thuen, 2008). Spesialskolene ble avviklet og ble etterhvert erstattet med Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). Statped er i dag inndelt i fire regioner, og er en statlig etat som tilbyr veiledning til kommuner og fylkeskommuner. De har spisskompetanse på ulike fagområder (Statped, udatert). Begrepet *tilpasset opplæring* blir en del av opplæringsloven § 1-3 i 2008, tidligere var den § 1-2. Elevene skal få undervisningen tilpasset sitt nivå, som kan være knyttet til organiseringen av undervisningen, undervisningsmateriellet og progresjonen i opplæringen (Meld. St. nr. 18. (2010-2011)).

2.2 Undervisning og læring

Skolen vektlegger sosialt fellesskap, tilhørighet, toleranse og respekt som grunnleggende verdier. Verdiene er nedfelt i den generelle delen av læreplanen. Disse verdiene kan være nedfelt i den generelle delen av læreplanen etter inspirasjon fra det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling hos barn. Mennesket lærer og utvikler seg i interaksjon med andre (Säljö, 2001), mennesket er et sosialt vesen som utvikler nye kunnskaper og innsikter hele tiden. Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) er en pioner innenfor sosiokulturell tradisjon. Han vektla det sosiale aspektet i all læring, han mener også at skolen skal legge undervisningen til rette slik at barnet lærer og utvikler seg ut i fra det nivået de er (Daniels, 2009). Skolen og barnehagen er bygget på denne tradisjonen, fordi det vektlegges at undervisningen skal foregå i klasser hvor alle er samme årskull. Fellesskapet står sterkt i skolen (Opplæringsloven, 1998).

Den proksimale utviklingssonen (the Zone of Proximal Development) er Vygotsky sitt perspektiv på hvordan læringen oppstår. Skjer læring før utvikling, eller utvikling før læring? Sonen er den avstanden det er mellom det barnet kan i dag og det barnet kan lære seg ved hjelp av en voksen eller en medelev (Daniels, 2009). Undervisningen må ikke begrense barnets muligheter for utvikling, men legge til rette slik at barnet får de mulighetene det trenger for å strekke seg lenger. Dette gjelder for alle barn, med eller uten spesielle behov.

Sentralt i det sosiokulturelle perspektivet på læring er tre forhold. Disse tre må stå i et forhold til hverandre. Det første er «utvikling og bruk av intellektuelle redskap», det andre er «utvikling og bruk av fysiske redskap eller verktøy», og det siste er «kommunikasjon» (Säljö, 2001). Termen «verktøy» er et sentralt begrep, som Vygotsky fremhever. Mennesket bruker verktøy og ressurser til å kommunisere med og forstå verden på. På den måten er vi deltakende i verden. Språket er vårt viktigste redskap, gjennom kommunikasjon med andre utvikler vi oss selv som et selvstendig og verdifullt individ (Säljö, 2001). Alternativ og supplerende kommunikasjon er et redskap enkelte mennesker vil ha nytte av for å kunne interagere og samhandle med andre (Tetzchner & Martinsen, 2002). Læringen oppstår i interaksjonen mellom lærer, elev og redskapet, hvor redskapet bidrar til at eleven er aktiv og deltakende i sin egen læringsprosess (Daniels, 2009).

For å utvikle ny kunnskap og innsikt er vitenskapen en nødvendighet. En må lære seg å se på egen praksis utenfra og kunne analysere det som skjer ut i fra gjeldene teorier og tanker rundt

fenomenet (Gilje & Grimen, 1995). Det samme gjelder innenfor sosiokulturell tradisjon, mennesket må hele tiden fornye seg og endre praksis. I vitenskapen tar man avstand til egen praksis, og prøver å se utover i horisonten, se på begreper og forklaringer, for å kartlegge hva de bygger på. På den måten kan man endre og utvikle aktivitetene til det bedre, slik at det alltid står i samsvar med det miljøet og de forutsetningene det er (Gilje & Grimen, 1995).

2.3 – Utviklingshemning

Verdens helseorganisasjon (WHO) anslår at ca. 1,5 prosent av jordens befolkning har en eller annen form for utviklingshemning (2003, gjengitt etter Gommæs & Rognhaug, 2012). Ut i fra Norges befolkning kan vi da anslå at det er rundt 75 000 personer med denne tilstanden i Norge. Det er lettest å oppdage vansker knyttet til kognitiv fungering, som for eksempel en form for utviklingshemning i skolen, siden det er i skolen at det er størst krav til intellektuell fungering. Velferdsstaten har også bidratt til at bedre sosioøkonomiske forhold kan redusere lettere utviklingshemning, der omgivelsene tidligere har medført at utviklingshemning kan oppstå. For eksempel ved manglende adekvat stimuli for babyer, hvor helsestasjonene nå kan gi nødvendig veiledning og støtte. Dette gjelder i de tilfellene hvor det ikke er en organisk dysfunksjon hos individet.

Begrepet *utviklingshemmet* er et paraplybegrep for ulike forhold knyttet til enkeltpersoners helsetilstand (Gommæs & Rognhaug, 2012). Det er en stor gruppe mennesker som av ulike årsaker har kognitive vansker av ulik grad. Utviklingshemningen kan komme som følge av fødselsskade, ervervete hjerneskader, og ulike syndromer og tilstander. Begrepet *mental retardasjon* er et gammel begrep for det samme, og illustrerer betydningen av at man er forsinket kognitivt. I Norge har det vært en utvikling på hvilke begreper som blir brukt, som for eksempel *evneveik*, *åndssvak* og *tilbakestående* (Gommæs & Rognhaug, 2012). I dag blir begrepene *psykisk utviklingshemmet*, *utviklingshemmet* og *lærehemning* brukt om en annen.

Utviklingshemning kan defineres på ulike måter, men den mest anerkjente definisjonen er gitt av American Association on Intellectual and Developmental Difficulties (AAIDD, udatert).

*«Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in **intellectual functioning** (reasoning, learning, problem solving) and in **adaptive behavior**, which covers a range of everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18».*

Den sier noe om at det er et kognitivt handikap, med store begrensninger i den kognitive funksjonen. Det handler om resonering, læring og problemløsning. Intellektuelt handikap er også karakterisert ved ulike tilpasningsvansker, fra praktiske ferdigheter til sosiale ferdigheter. Utviklingshemningen oppstår som barn, før man er 18 år. Intellektuell fungering handler om mental kapasitet, hvilket nivå man er kognitivt sett i sammenheng med gjennomsnittlig nivå for de ulike alderstrinnene. Denne kan måles ved hjelp av en IQ-test, og det er vanlig å si at en IQ under 70 betyr at man er utviklingshemmet (AAIDD, udatert).

Utviklingshemning kan ses ut i to vinklinger, det ene er som nevnt det medisinske aspektet og det andre er det spesialpedagogiske aspektet. Birgit Kirkebæk (2010) er mer opptatt av å se mennesket bak diagnosen. Hun sier at spesialpedagogikken har utviklet seg dit hen hvor den er fastlåst og styrt av gamle holdninger og tradisjoner. Hvor diagnosen blir styrende for hvordan man legger til rette for læring og utvikling. Hun stiller seg det spørsmålet om hvordan man kan få øye på og forstå menneskets styrke, når det er gjemt bak menneskets diagnose? (Kirkebæk, 2010). Man må ikke bli forblindet i gamle metoder og undervisningsmåter, hvis man kan være kreativ og utvikle nye undervisningsopplegg tilpasset den enkelte.

Mennesker med ulike funksjonsnedsettelse er en stor gruppe, men bare en del av denne gruppen vil være mennesker med utviklingshemning (Gjermestad, 2009). Man kan ha ulike funksjonsnedsettelse uten at man er utviklingshemmet. Anita Gjermestad (2009) skriver så videre at mennesker med utviklingshemning er de som blir vurdert minst positivt i internasjonal sammenheng. De har lavest status innad i gruppen for dem som har funksjonsnedsettelse. Begrepet *utviklingshemmet* blir brukt for å beskrive en tilstand, men den kan være diagnosen i seg selv (Gjermestad, 2009). Gommæs & Rognhaug (2012) skriver også at det er menneskelig å ordne og kategorisere tilværelsen, og det kan oppleves stigmatiserende for noen å få en slik merkelapp på seg.

Hvilken grad man er utviklingshemmet varierer fra person til person. Funksjonsnivået til den enkelte avhenger av i hvilken grad man er utviklingshemmet (Gommæs & Rognhaug, 2012). Verdens Helseorganisasjon (WHO, 2003) bruker to klassifikasjonssystemer for å vurdere graden av utviklingshemning. ICF (International Classification System of Functioning, Disability and Health) er den ene, og den andre, ICD-10, har et mer medisinsk og diagnostisk utgangspunkt.

I ICD-10 (2005, s. 139-142) er diagnosen *utviklingshemning* inndelt i 4 nivåer ut i fra alvorlighetsgraden, og den intellektuelle fungeringen. Det er:

- *Mild utviklingshemning (IQ 50-69)*: Personene kan ha noe problemer med begrepsforståelsen, men de har evnen til sosial tilpasning og yrkestrening om forholdene ligger til rette.
- *Moderat utviklingshemning (IQ 35-49)*: Denne gruppen kan snakke og/eller lære seg å kommunisere, men vil ha stort utbytte av opplæring i selvstendighet og sosiale ferdigheter.
- *Alvorlig utviklingshemning (IQ 20-34)*: Personene kan forstå enkel kommunikasjon, men har begrenset evne til å uttrykke seg selv, og kan oppnå begrenset selvstendighet. Trenger mye oppfølging.
- *Dyp utviklingshemning (IQ under 20)*: Svært begrenset kommunikative ferdigheter, vil trenge heldøgnstilsyn gjennom hele livet.

2.4 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Dette delkapitlet vil redegjøre for alternativ supplerende kommunikasjon, jeg vil bruke forkortelsen ASK gjennom oppgaven. ASK brukes av barn, unge og voksne som av ulike årsaker trenger et alternativt kommunikasjonsredskap som støtte til eller erstatning for mangelfullt utviklet talespråk (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det handler om de andre måtene å kommunisere på enn talespråket. Barn og unge, voksne og eldre, som har begrenset eller ingen mulighet for å uttrykke seg muntlig kan ha utbytte av alternative kommunikasjonsformer. Det kan være mennesker med store motoriske vansker, slik at det er vanskelig med viljestyrte bevegelser i taleorganet, eller lærehemning, autisme, utviklingsmessige språkvansker, og andre vansker i sentralnervesystemet.

ASK er et redskap som kan gi mennesker uten funksjonelt talespråk et språk de kan uttrykke seg gjennom. Det kan gi dem en mening med kommunikasjonen (Daniels, 2009). Vygotsky sier at gjennom bruk av redskaper muliggjør en kommunikasjon, læring og utvikling for alle mennesker, med og uten spesielle behov. Gjennom redskaper kan en gi mennesker muligheter for å «mestre seg selv» og forstå verden. Istedenfor å bruke mye ressurser på å trene et barns artikulasjon, som kanskje ikke vil bære frukter, så mener Vygotsky at barnet heller må få et redskap til å uttrykke seg med. En kompenserer barnets dårlige artikulasjon med et verktøy.

ASK kan være alle former for hjelp og støtte til en mer effektiv kommunikasjon (ISAAC, udatert). ISAAC Norge er en organisasjon som jobber for å spre kunnskap om alternativ kommunikasjon og supplerende kommunikasjon. Det er en underorganisasjon av det internasjonale organet ISAAC. Det står for *International Society for Augmentativ and Alternative Communication*. Hovedfokuset til ISAAC Norge er arbeidet for rettighetsfesting

av bruk av ASK. Organisasjonen jobber også for å fremme forskning og utvikling rundt alternative kommunikasjonsformer. «Kommunikasjon – en forutsetning for deltakelse, egenverd og selvrespekt» (ISAAC, udatert).

Tetzchner & Martinsen (2002) deler begrepet ASK inn i to hoveddeler, det har sammenheng med om personen trenger en alternativ måte å kommunisere på, eller et supplement til egen tale. *Alternativ kommunikasjon* er når personen trenger en annen måte å kommunisere på enn talespråk. Det kan være gjennom ulike manuelle og grafiske tegn, og bruk av skriftspråket. *Supplerende (agumentativ) kommunikasjon* betyr de hjelpemidlene en person trenger for å støtte opp sin egen talespråkutvikling eller støtte til egen tale. Starter man opplæringen i supplerende kommunikasjon tidlig, sikrer man seg også at dersom talespråket ikke utvikler seg til ønsket nivå, så har personen et supplerende språk å støtte seg til i kommunikasjonen (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Alternative kommunikasjonsformer består av manuelle, grafiske eller materielle tegn. Hvilken variant man velger avhenger av behovet til den enkelte, man kan også velge å kombinere forskjellige typer tegn. *Manuelle tegn* er håndtegn, et utspring i fra det norske tegnspråket, i dagligtalen kalles det også tegn til tale. En kommunikasjonsform som er kanskje lettest å bruke, da hendene er lettest tilgjengelig. *Grafiske tegn* omhandler alle tegn som er grafisk utformet, som symboler og blisstegn. *Materielle tegn* er materialer som er laget av tre eller plast. Disse materialene er laget slik at de har god taktil overfalte, til hjelp for de med synshemming (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Skillet mellom *hjulpert kommunikasjon* (aided communication) og *ikke-hjulpert kommunikasjon* (unaided communication) beskriver hvilken type ASK man bruker og om personen trenger hjelp til å kommunisere. Hjulpert kommunikasjon er når personen interagerer med et fysisk objekt som er utenfor en selv. Talemaskiner, peketavler, brytere og lignende er det kommunikative uttrykket, og dermed blir det hjulpert kommunikasjon. Brukeren av hjelpemidlet er avhengig av en utenforstående til å legge til rette for kommunikasjonen. *Ikke-hjulpert kommunikasjon* er ytringer hvor personen selv, uten hjelp av andre klarer å kommunisere. Det kan være gjennom lyder, kroppsspråk og gester. Den som kommuniserer lager sine egne språkuttrykk (Tetzchner & Martinsen, 2002).

I tillegg til dette er det nødvendig å skille mellom avhengig og uavhengig kommunikasjon, det har noe med rollen til samtalepartneren i kommunikasjonsprosessen. Den avhengige

kommunikasjonen er når den personen som bruker den alternative kommunikasjonsformen er avhengig av en samtalepartner som legger til rette for språkets utvikling, og som kan tolke det som blir formidlet. For dem som ikke er avhengig av en annen person, kalles det *uavhengig kommunikasjon*. Det er når de har tilgang på tekniske hjelpemidler med talesyntese, eller at de kan skrive sammenhengende tekster selv (Tetzchner & Martinsen, 2002).

2.4.1 – Bruk av ASK i opplæringen

Det kan være vanskelig å beregne omtrent hvor mange elever som har behov for ASK, da det er en så stor og uensartet gruppe (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det er viktig å være klar over at en stor del av dem som bruker ASK ikke har kognitive vansker knyttet til språkforståelsen, det handler mer om muligheten til å uttrykke seg selv. Andre derimot har redusert språkforståelse i tillegg til mulighetene for å uttrykke seg selv. Gruppen er stor og det er store individuelle forskjeller knyttet til hvilke behov man har. Tetzchner og Martinsen (2002) anslår at det er ca 16 000 personer i Norge i dag som har bruk for ASK og bruker det, dette beregner de ut i fra amerikanske studier. Det beregner også at det er 0,5% av barn mellom 1-19 år som har behov for ASK (ISAAC, udatert). Det er ca. 5400 norske barn og unge (Tetzchner & Martinsen, 2002).

I opplæringen av elever med behov for ASK, må man vurdere hvilken hovedgruppe elevene tilhører. Dette har sammenheng med hvilke behov elevene har konkret i forhold til sitt utviklingsnivå. Den ene gruppen kalles *uttrykksmiddelgruppen*, her er det et stort gap mellom det de forstår og det de kan uttrykke. Målet er å finne en kommunikasjonsform som eleven kan bruke, flere har gjerne normale kognitive evner, men det er store motoriske vansker med artikuleringen. Den andre gruppen kalles *støttespråkgruppen* og dette er en gruppe for de som trenger et redskap til å utvikle forståelsen og bruken av talen. Noen trenger også ekstra støtte for å forsterke sitt eget talespråk. Den siste gruppen er for dem som ikke har noe tale, og ikke vil klare å utvikle like funksjonelt talespråk som normalgruppen, og denne gruppen kalles *språkalternativgruppen*. Det er særlig elever med autisme eller annen utviklingshemning som hører til i denne kategorien (Tetzchner & Martinsen, 2002).

I opplæringen av elever som har behov for ASK er det viktig å være klar over at det tar tid å lære seg å bruke ASK slik at det blir naturlig for eleven. Det er en fordel for eleven om man starter opplæringen så tidlig som mulig, helst i barnehagen. Prinsippet om *tidlig innsats* er sentralt her, jo tidligere man begynner jo større sjans er det for at barnet gis muligheter for å

utvikle seg i tilnærmet lik utviklingstakt som jevnaldrende (Meld. St. nr. 18. (2010-2011)). For barn med store vansker, krever det at miljøet er lagt til rette for språkutvikling. Da må man ta utgangspunkt i det aktuelle barnet når man skal vurdere hvordan man skal tilrettelegge for språkutvikling. Det mest synlige og konkrete er om et barn bruker grafiske symboler, da kan en måte å tilrettelegge for språkmiljø være at det blir hengt opp symboler rundt omkring i rommet som benevning av gjenstander (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Barn som har vedtak på spesialundervisning etter § 5 i opplæringsloven (1998), kan få sin undervisning enten individuelt, i grupper eller i ordinær klasse. Noen barn vil ha behov for intensiv opplæring individuelt eller i mindre grupper når det skal være innlæring av nye begreper. Det blir et skille mellom læring i spontane situasjoner og læring i planlagte situasjoner (Tetzchner & Martinsen, 2002). For barn og elever med språkvansker, er det en fordel om det oppstår læring i spontane situasjoner. Det er nemlig mest sannsynlighet for at disse situasjonene gir mest læring, og meningsfulle aktiviteter bidrar mer med motivasjon for læring enn planlagte strukturerte lærings situasjoner. I skolen må man finne en balansegang mellom strukturert læring og spontane lærings situasjoner.

Hvilken måte man jobber med ASK på i skolen, avhenger av den enkelte elev sitt behov for ASK. Det er veldig individuelt, men det vanligste er bruk av grafiske symboler og håndtegn. Ulike teknologiske hjelpemidler som talemaskin for berøring, øyestyrte datamaskin og brytere med opptaksfunksjon, er kanskje de hjelpemidlene som blir mest brukt. Utover det vil det som oftest være nødvendig med det samme materialet i papirformat, slik at man kan jobbe parallelt. Det handler om å bygge opp elevens ordforråd, språkforståelse og et pragmatisk språk (Tetzchner & Martinsen, 2002). Hvor lang tid dette tar, og i hvor stor grad undervisningen dreier seg om ASK avhenger av den enkelte elev.

2.5 Deltakelse

En stor utfordring for elever med utviklingshemning er deres muligheter for å delta i hverdagslige aktiviteter. Å delta er noe vi kanskje tar for gitt, men det å være selvstendig er viktig for identiteten vår. Elever med motoriske vansker, språkvansker, eller kognitive vansker kan oppleve utfordringer knyttet til det å være delaktig i sin egen hverdag. (Gustavsson, 2004). Delaktighet handler om å få ta del i noe, en aktivitet, i klassen, eller med oppgaver. Det handler om å få være en del av et sosialt fellesskap. Å være delaktig gir økt

selvfølelse, opplevelsen av egenverd, mestring, og gir et positivt selvbylde (Gustavsson, 2004).

Daglig leder for Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning (NAKU), professor Karl Elling Ellingsen har forsket på funksjonshemning og deltakelse. Han skriver: «I vid betydning handler deltakelse for personer med utviklingshemning i dag om muligheten til å leve et liv som andre, i fellesskap og aktivt samspill med andre mennesker i alle deler av samfunnslivet så langt det er mulig» (Ellingsen, 2014, s. 11). Ellingsen har skrevet boken sammen med andre forskere, blant annet svenske Anders Gustavsson. I Sverige brukes begrepet delaktighet (Gustavsson, 2004), og det har en litt dypere betydning enn det norske begrepet «Deltakelse». I Sverige kan delaktighet sammenliknes med det norske begrepet «inkludering», hvor delaktighet handler om engasjement, tilhørighet, makt, autonomi og interaksjon med andre mennesker (Ellingsen, 2014).

Deltakelse kan være vanskelig å definere, men det bør beskrives som et samspill mellom individet og andre, i dets sosiale og fysiske miljø (Gustavsson, 2004). Deltakelse er blitt et viktig begrep i nasjonale styringsdokumenter, og fra NOU (2010:5) rapporten står det at deltakelse er et viktig mål i politikken. Målet er at mennesker med ulik grad av funksjonsnedsettelse skal ha rett til å delta i samfunnslivet på egne premisser, i dette utsagnet ligger det en grunnleggende politisk erkjennelse om menneskets egenverd (Ellingsen, 2014). Deltakelse handler ikke bare om å være fysisk tilstede sammen med andre mennesker, inkludert i en vanlig klasse, det handler også om personens subjektive opplevelse av et sosialt fellesskap (Tøssebro & Ytterhus, 2006).

Inkludering er et politisk ideal, og det kan være vanskelig å gripe hva inkludering egentlig betyr. Tøssebro & Ytterhus (2006) skriver at det ikke bare handler om at alle skal være inne i det samme klasserommet. Det fører ikke nødvendigvis til et inkluderende miljø, men det problemstillingen blir hvordan miljøet fordrer sosial deltakelse. Opplevelsen av egenverd, identitet, være en del av fellesskapet og få venner. Det er ingen automatikk i det at man blir inkludert, og får delta på egne premisser om man går i samme klasse. Det kan stimulere til omsorg og vennskap, men det kan også føre til mer isolasjon og avstand (Tøssebro & Ytterhus, 2006). Dette kommer an på barnets grad av funksjonsnedsettelse, både i forhold til motorikk, språk og kognitiv fungering.

Gjennom deltakelse i et sosialt fellesskap, skapes læringssituasjoner (Gjermestad, 2009). I følge den sosiokulturelle tradisjonen oppstår læring når mennesket interagerer med andre individer og redskaper. Læringen skjer blant annet ved å være deltakende i et praksisfellesskap, hvor språket og kommunikasjonen er sentral i læringsprosessen (Gjermestad, 2009). Gjermestad (2009) refererer til Säljö (2006) som skriver at «*Sosial interaksjon er det sentrale elementet i læring og kunnskapsutvikling*» (Säljö, 2006, s. 211, referert i Gjermestad, 2009, s. 59). Deltakelse i et sosialt fellesskap, både i barnehagen og skolen, er viktig for barnets utvikling og læring (Tøssebro & Ytterhus, 2006). Det er nødvendig med noe mer enn bare å være fysisk tilstede i samme klasserom, man må ha en interaksjon med andre barn og voksne.

2.5.1 – Deltakelse i skolen

Deltakelse i skolen handler om den enkelte elevs subjektive opplevelse av å være deltakende og delaktig i skolehverdagen (Gustavsson, 2004). I en studie som ble gjort i Sverige, ble 500 barn, ungdommer og voksne elever bedt om å beskrive hva delaktighet var for dem. Resultatet av kategoriseringen viser at opplevelsen kan deles inn i 3 dimensjoner. Den første handler om «å oppleve», få positive opplevelser gjennom aktivt samspill med omgivelsene. Den andre dimensjonen handler om «Å handle», aktivt handle i en livssituasjon både fysisk og psykisk. Den siste dimensjonen kalles «sammenheng», tilgjengeligheten til aktiviteter og samspill med miljøet. De tre dimensjonene virker i sammen (Gustavsson, 2004). Opplevelsen av delaktighet var mer relatert til elevenes alder, enn funksjonsnedsettelse.

Innenfor miljøterapeutisk sammenheng har fokuset vært på opptrening av ulike ferdigheter, selvstendighet og selvstendigjøring. Ferdigheter som man trenger for å være mest mulig selvstendig, kan gi personen mulighet for å delta i sin egen hverdag (Ellingsen, 2014). Dette har nær sammenheng med Biesta (2009) sine tre dimensjoner på formålet for utdanning i et helhetlig perspektiv, opplæring i skolesystemet skal kvalifisere, sosialisere og subjektivisere. I skolen kan man også jobbe miljøterapeutisk, særlig med de elevene som har behov for å lære seg hverdagslige ferdigheter, som for eksempel å knytte skolissene selv, og vaske hendene før måltidet. For noen elever kan dette være målsettinger som er nedfelt i deres individuelle planer. Man lærer seg kommunikative ferdigheter, og utvikler språkferdighetene (Tetzchner, Hesselberg, & Schiørbeck, 2008).

Alternative opplæringsarenaer kan være et tiltak skolen setter i gang for å sikre elevens rett til å delta på egne premisser i hverdagen (Meld. St. nr. 18. (2010-2011)). Midtlyng-utvalget finner i en kasus-studie av 6 alternative opplæringsarenaer, at skolen velger å bruke en alternativ opplæringsarena for å fremme elevens deltakelse i et mindre sosialt miljø. På den måten ønsker skolen å tilrettelegge enda bedre for elevens opplæring. Nils Erik Ness (2011) skriver at det er ulike forståelsesmodeller for deltakelse, og de må ses i sammenheng. Hvilken forståelsesmodell man velger avhenger av den enkelte person. Det er ikke alltid at man kan nyttiggjøre seg kun en variant, men at man trenger å se flere modeller i sammen (Ness, 2011).

Ness (2011) skriver at det er fire ulike forståelsesmodeller for deltakelse, de er: den funksjonsorienterte forståelsen, den subjektive forståelsen, den sosiale forståelsen og den relasjonelle forståelsen. Den funksjonsorienterte forståelsen handler om at deltakelse er funksjonsdyktighet og selvstendighet. Den subjektive forståelsen er knyttet til deltakelse som autonomi og empowerment. Det er opp til den enkelte hvordan en opplever deltakelsen. I den sosiale forståelsen handler deltakelse om en juridisk menneskerett, inkludering og et samfunn for alle. Den siste forståelsen er den relasjonelle forståelsen. Deltakelsen er en kreativ prosess mellom individet og omgivelsene (Ness, 2011).

2.6 Annen forskning

Det er andre masterstudenter som har skrevet masteroppgave med lignende tematikk. Tematikken ASK eller inkludering er en gjenganger i flere masteroppgaver. Betty Kro (2011) har skrevet en oppgave som heter «Skal vi snakke sammen», hvor hun ser på elever i grunnskolen som bruker talemaskin i hverdagen. Målet for oppgaven er å se på hvordan elevene kommuniserer med samtalepartnere, og øke kunnskapen om bruk av ASK i hverdagen.

Lise Pochon Guerin har skrevet en annen masteroppgave om bruk av ASK i barnehagen (2010). Dette er en kasusstudie hvor hun har fulgt et barn og barnets samtalepartnere. Hun har brukt observasjoner for å se på hvordan barnet bruker ASK i barnehagen, sammen med andre barn og voksne. En annen lignende masteroppgave er skrevet av Kristine Danielsen Holen (2011). Hun har en lignende problemstilling, men hun ser på en elev i grunnskolen.

En annen masteroppgave med lignende tematikk handler om tilpasset opplæring for en elev med utviklingshemning i grunnskolen. Den oppgaven er skrevet av Anna- Maria Baug Hirsch

i 2012. Hun har valgt å ha intervju som metode, og intervjuet sentrale personer rundt en elev i 3.klasse som har Downs syndrom.

2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for den teorien jeg anser som sentral for å kunne forstå mitt forskningsspørsmål. Jeg har sett på hva utdanning er, de overordnede politiske føringene for hvordan undervisning på grunnskole skal være i dag. Hva er undervisning og læring? Det er viktige spørsmål som jeg har gjort et forsøk på å besvare i dette kapitlet. Jeg har også definert begrepet «Utviklingshemning», noe som er nødvendig for å ha en klar forståelse av hvilken elevgruppe som er gjeldende i dette prosjektet. To viktige komponenter i læring er språk og deltakelse. Jeg har derfor valgt å definere begrepene ASK og deltakelse i dette kapitlet.

Jeg nå presentert ulike forståelsesmodeller og teoretiske perspektiv, men det er Lev Vygotsky (Daniels, 2009) og Gert Biesta (2009) sine perspektiver knyttet til læring i skolen som vektlegges i hovedsak. Når det gjelder deltakelse i skolen er ulike perspektiv presentert, og flere av perspektivene har noenlunde samme innhold, men de forskjellige bruker ulike begreper. I denne oppgaven vektlegger jeg deltakelse som elevenes muligheter for å være selvstendig i hverdagslivsaktiviteter, deres muligheter for å være en del av et sosialt fellesskap og interaksjon mellom elev-elev og elev-lærer. Dette anser jeg som det viktigste teorigrunnet når jeg nå skal gå i gang med å redegjøre for metoden og resultatene.

3.0 Metode

Den opprinnelige betydningen av begrepet *metode* er «veien til målet», og det er nettopp denne «veien» som er viktig i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Grovt sett kan vi regne med to hoved tradisjoner når det gjelder forskningsbaserte studier, kvalitative metoder og kvantitative metoder. Kvantitative metoder har som hovedmål å undersøke mengde, målt i tall og prosent (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2011). I kvantitative metoder forsøker forskeren å holde avstand til sitt material, mens i kvalitative metoder søker forskeren nærhet til feltet som blir studert. I kvalitative studier er forskeren opptatt av et lite felt, og må derfor være bevisst på forskningsprosessen og de etiske implikasjonene det kan ha (Thagaard, 2013).

Målet for metodekapittelet er å redegjøre for prosessen frem mot besvarelse av forskningsspørsmålet som er:

«Hvordan kan rammebetingelsene ved alternative opplæringsarenaer legge til rette for læring, utvikling og deltakelse for elever med utviklingshemning?»

1. *Hvordan brukes alternativ supplerende kommunikasjon i opplæringen?*
2. *Hvordan konkretiseres elevenes opplæringsmål i individuelle planer?*
3. *Hvordan organiseres opplæringen på avdelingen?*

I dette kapittelet skal jeg først redegjøre for hva kvalitative metoder er, her vil jeg komme inn på hermeneutikk, fenomenologi og etnografi. Videre redegjør jeg for hva observasjon, intervju og dokumentanalyse er, før jeg redegjør for hvordan jeg anvendte de kvalitative metodene. Etterpå redegjør jeg for planleggingen av datainnsamlingen, hvordan gjennomføringen ble og hvordan analyseprosessen gikk. Helt tilslutt skriver jeg om forskningsetikk og studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Kvalitativ metode

Vitenskapsforskere har i den senere tid oppdaget kvalitative metoder og deres betydning for forskning. Forskerne er primært opptatt av et fenomen, som består av et eller flere individer, og individenes livsoppfatning i det fenomenet forskeren studerer (Thagaard, 2013).

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker etter å forstå fenomenet ut i fra hvordan informantene selv opplever det. Individets livsverden handler om deres emosjoner, motivasjonsfaktorer, symboler med mening, empati og andre subjektive aspekter. Forskeren må sette seg inn i informantenes livsverden, og være åpen for

informantenes situasjon, på den måten kan forskeren prøve å forstå fenomenet (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning står *systematikk* og *innlevelse* som to sentrale aspekter. Innlevelse handler om å være åpen for inntrykk, mens systematikk knyttes til hvordan forskeren forholder seg til forskningsprosessen. Thagaard (2013) skriver så videre at den systematiske tilnærmingen fordrer at forskeren har et reflektert forhold til valg og beslutninger som tas i prosessen.

Hermeneutikken handler om å forstå delene i lys av helheten. Det handler om å fortolke de dypere meningene med folks handlinger (Thagaard, 2013). Begrepet «mening» kan ha tre ulike forståelsesmåter, menneskelige aktiviteter, resultatet av aktivitetene og betingelsene for aktivitetene (Gilje & Grimen, 1995). For å kunne forstå meningen med fenomenet må det fortolkes i lys av tidligere erfaringer og kunnskaper som sosiale aktører. Vi forstår alltid noe på grunnlag av visse forutsetninger, som for eksempel at forskeren kan ha kjennskap til det språket som brukes i det fenomenet som studeres. Forskerne sier så videre at forforståelsen kan hindre forskeren i å få tak i den tause kunnskapen, fordi forskeren tror han vet hva det handler om. Den hermeneutiske sirkelen er et godt bilde på hvordan de ulike elementene i fortolkningen står i sammenheng, samsvaret mellom helheten og deler. Delene av det vi studerer må forstås i lys av helheten.

Etnografi er en av mange tilnærminger til forskning innenfor sosiale fenomener i dag (Hammersley & Atkinson, 2007). Etnografi er en samfunnsvitenskapelig skriving om en særlig gruppe mennesker. Forskerne skriver at etnografien er påvirket av fenomenologien og hermeneutikken. Studier på elever med utviklingshemning er en mindre gruppe innenfor den store gruppen elever i Norge. Man ønsker å finne ut av hva som skjer, hva de gjør og hvordan de gjør det, få innsikt i den gruppen sin livsverden. For å kunne gjøre dette må forskeren være tett på feltet, og på den måten blir forskeren sin tilstedeværelse deltakende. Hammersley & Atkinson (2007) sier videre at all forskning om mennesker er en form for deltakende observasjon, fordi vi ikke kan studere mennesker uten å på en eller annen måte være deltakende i den sosiale settingen.

Hammersley & Atkinson (2007, s. 3) sier at etnografisk forskning består i hovedsak av fem punkter. Det første er at forskeren forsker på menneskers handlinger i hverdagslivskonteksten, og ikke i en fiktivt skapt situasjon. Det andre er at datamaterialet er samlet inn fra flere ulike kilder, men det vanligste er deltakende observasjon og uformelle samtaler. Det tredje punktet er at datamaterialet er ustrukturert, det handler om at det ikke er en detaljert og rigid

forskningsdesign. Det handler også om at kategoriene som kategoriserer funnene vokser frem gjennom analyseprosessen, ikke i forkant. Det fjerde punktet som beskriver hva etnografi er, er fokus mindre grupper, en dybde-studie. Siste punktet handler om analysen av datamaterialet. Det involverer tolkning av mening, funksjoner, handlinger. Verbale beskrivelser og forklaringer er ofte resultatet av studien (Hammersley & Atkinson, 2007).

3.1.1 Observasjon

Observasjon i en bestemt situasjon handler om å se etter noe (Bjørndal, 2011). Bruk av observasjon som metode i en studie gir forskeren mulighet til å være nær et bestemt fenomen og se hva som skjer med egne øyne. Bjørndal (2011) skriver at i observasjonen bruker man sansesystemet, syn og hørsel. Observasjon av egen praksis kan være nyttig for personalet for å se på seg selv fra et utenfra perspektiv. Et grunnprinsipp i observasjonen er at det man ser i spesifikke situasjoner kan gi informasjon om større og generelle sammenhenger (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i observasjon av en bestemt gruppe mennesker, kan man få ny innsikt og erfaringer som kan overføres til andre situasjoner.

Ustrukturert observasjon er når man ikke har bestemte planer om å registrere hyppighet av noe. Da velger man å skrive ned «alt» man kan se. Da sier Bjørndal (2011) at det er viktig å ha noen avgrensninger, Thagaard (2013) kaller det å være selektiv for det man observerer. Mye informasjon kan virke overveldende. Derfor er det viktig at man i forskningsprosessen kan jobbe med å gjøre småjusteringer med problemstillingen og avgrensninger.

Innenfor etnografisk forskning er deltakende observasjon den måten forskeren innhenter opplysninger om feltet som blir studert (Hammersley & Atkinson, 2007). Forskeren må selv finne ut av hvilken tilnærming som er mest formålstjenlig i forhold til forskerens problemstilling. Observasjon er den beste måten å gi informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre (Thagaard, 2013). Når en forsker skal ut i feltet må vedkommende ta stilling til om det skal være en åpen eller skjult observasjon. Forskeren må også ta stilling til om forskerens nærvær kan påvirke resultatet, og om det derfor er nødvendig å være så diskret som mulig. Det har nær sammenheng med hva forskeren skal se etter.

Åpen observasjon handler om at de man skal studere vet at man er der for å studere dem (Thagaard, 2013). Forskeren har da gitt informantene informasjon om studien, nok til at informantene forstår hva forskeren skal gjøre. Det motsatte av åpen observasjon, er skjult

observasjon. Det er viktige etiske problemstillinger rettet mot det å ikke informere om hva man er ute etter. I noen saker er det nødvendig med skjult observasjon, et eksempel er hvis man ønsker å få tak på holdninger knyttet til rasisme. Skal forskeren virkelig få se sannheten, så kan ikke forskeren opplyse om at temaet er rasisme. Da vil mest sannsynlig informantene skjerpe seg og ikke vise hele sannheten. De forskningsetiske komiteer (NESH, 2006) anbefaler forskerne å informere om studien, slik at forskningsprosessen er transparent og åpen.

En stor utfordring for forskeren er hvordan vedkommende kan få komme på innsiden av det miljøet vedkommende ønsker å studere. Relasjoner i felten avhenger av flere interaksjoner mellom ulike mennesker innenfor det aktuelle miljøet. Det viktigste for forskeren er å oppnå tillit hos dem som skal bli observert (Thagaard, 2013). Måten forskeren presenterer seg selv, og prosjektet er selve grunnlaget for samarbeidet mellom forskeren og feltet. I en åpen forskning er forskeren avhengig av at de som skal studeres er villig til å delta i studien, og gir forskeren adgang til den informasjonen forskeren trenger. Thagaard (2013) nevner også viktigheten av at forskeren er bevisst sin væremåte og evne til å etablere kontakt med felten.

3.1.2 Intervju

Samtalen er den grunnleggende form for menneskelig samhandling, og hvis du vil vite noe om verden, så må du stille spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål om det forskeren har lyst til å få vite noe om, og intervjuobjektet svarer ut i fra sin livsverden. Forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap om noe. Gjennom intervjuet konstrueres kunnskap i samspill mellom den som intervjuer, og den som blir intervjuet. To personer snakker sammen om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2009). Et intervju kan enkelt sagt defineres som en samtale med et formål. Hvor formålet er å samle informasjon. Det høres enkelt ut, men det er ikke så enkelt å vite hvordan man skal gjennomføre et intervju.

Det er anbefalt å øve seg på å holde intervju med rollespill. Man må bestemme seg i forkant hvilke type intervju man skal ha, før man setter i gang med øving. Det er ulike måter å utforme en intervjuguide, det avhenger av flere faktorer som forskningsspørsmålet, settingen og hvem informantene er (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordelen med den standardiserte intervjutypen er at man kan sammenlikne hva ulike personer har svart, dersom forskningsspørsmålet krever en slik sammenlikning (Thagaard, 2013). Den mest anvendte

varianten innenfor kvalitativ forskning er det semistandardiserte intervjuet, eller semi-strukturert intervju. Tematikken er fastlagt på forhånd, men forskeren er fleksibel og følger intervjuobjektets fortellinger (Thagaard, 2013).

Det at forskningsintervjuet kan ha en veldig åpen struktur, kan være både en fordel og en ulempe. Kvale & Brinkmann (2009, s. 188) har skissert syv faser som en intervjuundersøkelse kan bestå av (Boks 6.2). De sier at jo bedre man har forberedt seg på intervjuet, dess høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres. De syv fasene er den ideale rekkefølgen for prosessen frem mot intervjuet, og kan være til hjelp og skape struktur for uerfarne. Fasene blir kort oppsummert nedenfor i kursiv, og mitt arbeid med intervjuundersøkelsen følger de ulike fasene i vanlig tekst.

Boks 6.2 – De syv faser	Mitt arbeid med intervjuundersøkelsen
1. Tematisering <i>Klarlegging av undersøkelsens hvorfor og hva – spørsmål. Målet med undersøkelsen.</i>	Denne fasen jobbet jeg med tidlig i oppstarten av arbeidet, både i forhold til NSD-melding og de første refleksjonene rundt temaet.
2. Planlegging <i>Planlegg studien med hensyn til de syv stadiene, og studiens moralske implikasjoner</i>	Planleggingen startet etter at prosjektet ble godkjent hos NSD. Hvor jeg også planla konkrete detaljer omkring datainnsamlingsprosessen.
3. Intervjuing <i>Gjennomfør intervjuene med planlagt intervjuguide, og en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes</i>	Intervjuguide ble skrevet og et lite utdrag ble gitt til informantene på forhånd. Intervjuene ble holdt mot slutten av datainnsamlingsperioden.
4. Transkribering <i>Klargjøring av materialet til analyse, fra tale til skriftlig tekst. Å ta opp intervjuet på lydbånd er et godt hjelpemiddel.</i>	Lydbånd ble brukt og intervjuet ble transkribert i NVIVO
5. Analysering <i>Velg hvilken analysemetode som passer best til studiens formål og undersøkelsesområde.</i>	Jeg velger å jobbe ut i fra kategorier basert på datagrunnlaget og teorien.
6. Verifisering <i>Undersøk om funnene kan generaliseres, dens reliabilitet og validitet. Reliabiliteten henviser til påliteligheten, og validiteten henviser til gyldigheten av studien.</i>	Skriver om dette mot slutten av metodekapittelet, gyldigheten begrenses til den aktuelle skolen, og reliabiliteten blir sikret gjennom intervjuene som supplerer observasjonene.
7. Rapportering <i>Resultatene formidles i skriftlig form, for eksempel i et vitenskapelig magasin.</i>	Funnene blir presentert i rapporten fra masterprosjektet.

Det er i fase tre at intervjueren må ta stilling til hvilken type intervjuform som er mest hensiktsmessig. Som tidligere nevnt er det den semi-strukturerte formen som er mest anvendt innenfor kvalitativ forskning. Det semi-strukturerte intervjuet avhenger av en noenlunde fastsatt intervjuguide med pre-definerte spørsmål og tematikker (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørsmålene må være formulert slik at begrepene er kjent for intervjuobjektet, og at de åpner for at intervjuobjektet fritt kan fortelle om sin livsverden. Målet er å få den subjektive beskrivelsen til dem vi intervjuer, og intervjueren kan ha forberedt oppfølgingsspørsmål til de ulike tematikkene (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjueren må også være årvåken for å følge intervjuobjektet og det intervjuobjektet svarer, som om forskeren kanskje må endre på de fastlagte spørsmålene i intervjuguiden.

3.2 Planlegging av datainnsamlingen

Planleggingen for hele oppgaven startet i november 2014. Jeg bestemte meg for å skrive om elever med utviklingshemning på spesialavdeling i skolen. På grunn av at dette er en liten gruppe elever og jeg ønsker et dypdykk i et fenomen ble den kvalitative tilnærmingen valgt. Etter mer refleksjon over begrepsbruk, endret jeg begrepet *spesialavdeling* til *smågrupper*. Dette fordi «smågrupper» er et operasjonelt begrep, mens «spesialavdeling» er et normativt begrep. Dette endret jeg så til «Alternative opplæringsarenaer» under selve datainnsamlingen, da det var det som var mest representativt for studien. Feltet jeg studerte brukte begrepet Avdeling for tilpasset opplæring (ATO). I kvalitativ metode går man i dybden på det fenomenet man ønsker å studere, og søker etter å forstå fenomenet ut i fra seg selv (Thagaard, 2013).

Jeg så på det som mest formålstjenlig å kombinere observasjon og intervju som metode for datainnsamlingen. Gjennom observasjon håpte jeg å få et innblikk i hvordan hverdagen fortoner seg på avdelingen, og få se ulike undervisningsformer. Da ville jeg også få se konkret hvordan alternativ supplerende kommunikasjon blir brukt i praksis, og jeg kunne få utdypende kommentarer og beskrivelser gjennom intervjuene med noen av personalet i etterkant av observasjonene. I tillegg til dette fikk jeg tilgang til elevene sin Individuelle opplæringsplan (IOP), tilgangen til plandokumentene kan også kalles dokumentanalyse. Dokumentanalyse handler om å se på skriftlige kilder og se de i lys av fenomenet (Thagaard, 2013).

Siden dette er en studie hvor jeg skulle innhente og behandle personopplysninger ved hjelp av pc og andre digitale verktøy, ble prosjektet mitt meldepliktig til Norsk

samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Observasjoner og intervju i felten medførte at det ble samlet inn personidentifiserbare opplysninger. I meldeskjemaet til NSD la jeg ved prosjektbeskrivelsen, et utkast til informasjonsbrevet, utkast til observasjonsskjema og et utkast til intervjuguiden. Jeg skrev inn hvordan jeg planla å sikre informantenes konfidensialitet gjennom prosjektets varighet. Kontakten med feltet kunne gå i gang etter at prosjektet ble godkjent hos NSD (se vedlegg).

Denne studien omhandler barn som ikke kunne samtykke til studien selv, derfor måtte jeg ha samtykke fra foresatte. I informasjonsbrevet beskrev jeg studien slik at både foresatte og personal fikk god informasjon om hva jeg skulle studere. Jeg opplyste også om at det var valgfritt å delta i studien, og at de kunne trekke seg når som helst. Fritt og informert samtykke er viktig i et etisk perspektiv, ingen skal føle seg presset til å delta. Det blir heller ingen følger for informanten om vedkommende trekker seg (NESH, 2006). I og med at jeg har personlig erfaring med mennesker med utviklingshemning, så var jeg forberedt på at noen elever kunne reagere med stress om det skjedde endringer i rutiner og nye personer. Min førforståelse brukte jeg for å ivareta informantene. Jeg valgte derfor å informere om i informasjonsbrevet om at jeg avbryter observasjonen dersom jeg observerer og får informasjon om enkeltelever som reagerer på min tilstedeværelse. På den måten kunne jeg, så langt det lot seg gjøre, ivareta elevens stemme i denne studien.

For å sikre informantenes anonymitet ble det nødvendig med fiktive navn. Med bakgrunn i at dette er en studie av en liten gruppe i den store elevmassen generelt, valgte jeg å ta ekstra forhåndsregler. Dette for å unngå at noen som kjenner noen på den aktuelle skolen, skal kunne kjenne igjen informantene i studien. Alle elevene på avdelingen fikk samme kjønn, alle er jenter. Det er en 1-10 skole, men ingen av elevene er identifisert ut i fra klassetrinnet sitt. Personalet blir tilsvarende anonymisert og alle får samme kjønn, alle blir omtalt som menn. Det blir også kun gitt begrenset med informasjon om intervjuobjektene, for å sikre deres anonymitet.

I og med at dette var en etnografisk, deskriptiv studie, ble det naturlig med åpen observasjon. Alle ble orientert om mitt formål med studien, og det var en åpen dialog mellom avdelingsleder og meg selv angående hva jeg ønsket å observere. Planen var å få med både fellesundervisning og individuelle timer. Jeg laget et standardskjema som jeg kopierte opp i flere eksemplarer hvor jeg noterte på for hånd underveis (se vedlegg). Alle observasjonene ble nummerert fra 1-36. Min tanke var at det jeg lurte på underveis i observasjonen, kunne jeg

bruke som grunnlag for spørsmål i intervjuguiden. Slik at intervjuene kunne supplere datamaterialet fra observasjonene. Derfor ble intervjuene holdt mot slutten av perioden. Utfordringen med å ha en slik åpen observasjon er at det jeg ser, er det kun jeg som ser. Dersom jeg ser til venstre, kan noe interessant foregå til høyre som jeg går glipp av. Det jeg ser farges også av min førforståelse og min subjektive oppfatning av det jeg ser.

Avdelingslederen ble bedt om å velge ut 4 elever som kunne passe til studien. Det var nødvendig at mine informanter brukte en form for alternativ eller supplerende kommunikasjon. De elevene som fikk forespørsel med hjem om deltakelse i studien, fikk også spørsmål om tillatelse til innsyn i elevens IOP. I observasjonene ønsket jeg å være minst mulig forstyrrende, samtidig som jeg faktisk var tilgjengelig for samtaler og innspill dersom elevene selv tok initiativ. Dette er en elevgruppe som trenger riktig respons til eget initiativ i samspill med andre, og derfor så jeg på det som nødvendig å være tilgjengelig om et slik initiativ kom.

Jeg planla å ha intervju med to pedagoger på avdelingen. Jeg så på intervjuet som en mulighet til å få reliabel informasjon om avdelingen. Jeg planla det semistrukturerte intervjuet slik at opplysningene deres kunne supplere og ses i sammenheng med mine observasjoner. Observasjonene vil jo bære preg av de naturlige begrensningene det vil være når jeg er alene som forsker i feltet. Planen min var at intervjuobjektene skulle være forberedt på tematikken, slik at de på best mulig måte kunne være forberedt på intervjuet. På den måten håpte jeg at intervjuet ble en slags pålitelig kilde som jeg kunne bruke som referansepunkt i forhold til analysen av datamaterialet.

3.3 Analyse og gjennomføring

Datainnsamlingen tok til den siste uken i januar og første uken i februar. Det ble 9 dager med observasjoner. Totalt fikk jeg 36 observasjoner og 2 intervjuer som ble tatt opp på lydbånd. 18 observasjoner fra fellestimer, 15 observasjoner fra individuelle timer og 3 observasjoner fra spontane situasjoner. I tillegg fikk jeg notater fra fire forskjellige Individuelle opplæringsplaner tilhørende elevene Hege, Linnea, Sara og Amanda. Jeg kom i kontakt med skolen etter å ha blitt henvist dit av skolesjefen i den aktuelle kommunen. Avdelingsleder fortalte meg at avdelingen har vært gjennom en omorganisering og fornying av det pedagogiske innhold den siste tiden. Nå har avdelingen større fokus på undervisning og kommunikasjon. Jeg var klar på at jeg skulle se på innholdet i undervisningen. Jeg fulgte

eleven og den voksne som var med i den timen, det var enten en av pedagogene eller en miljøterapeut.

Jeg fikk tildelt en timeplan med en oversikt over fellestimene og individuelle timer til mine 4 elever. Det gikk litt tid før jeg kom inn i rutinene. Jeg var ikke helt forberedt på at de startet 1.time presis kl. 08.30, fordi elevene ankom med taxi da. En dag skjedde det misforståelse på grunn av dette, jeg gikk glipp av en morgensamling med hele skolen. Morgensamlingen skulle starte til 1.time. Jeg satt og ventet inne på allrommet, mens de andre stod i garderoben og ventet på taxiene. Plutselig var de gått på morgensamling. Jeg hadde tenkt at de kom inn litt først, før de gikk.

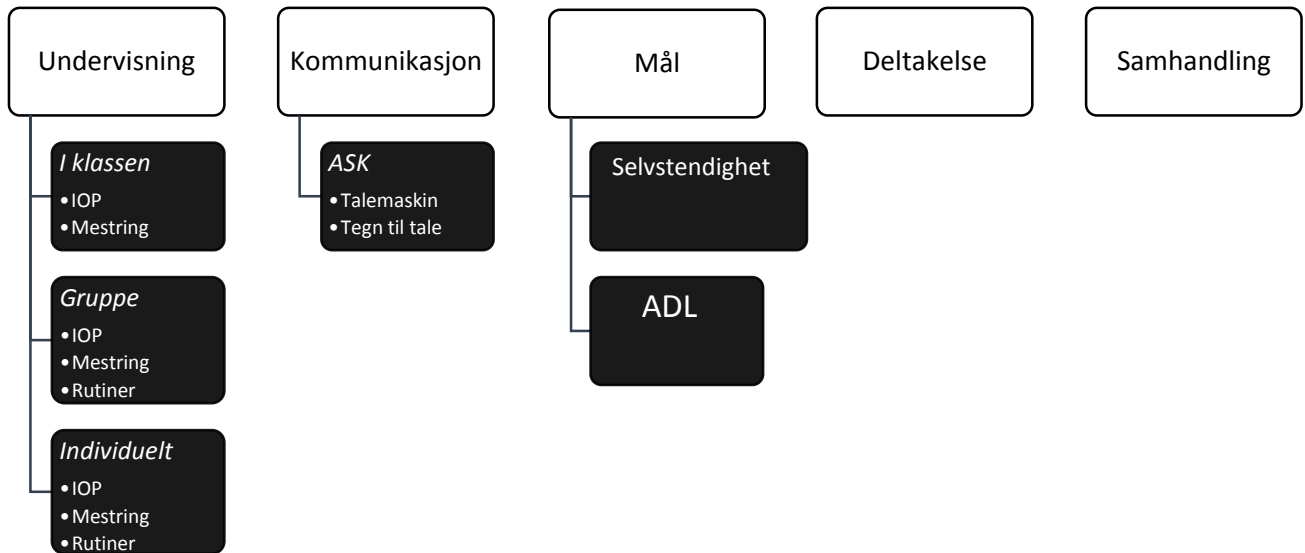
Etter hvert ble jeg fortrolig med min timeplan, og oppdaget at alle elevene hadde sin egen timeplan. På denne stod fagene og hvem av personalet som er med eleven de forskjellige timene. Det var også symboler for de ulike fagene på timeplanen. Den hang på veggen, ved siden av det ene rommet som ble brukt til morgensamling, fellestimer og annen undervisning. Der la jeg merke til at personalet gikk bort for å sjekke dagens info med mer. Når jeg oppdaget det, ble det lettere å finne ut av hvor eleven skulle være og hvem som skulle være med eleven. I forkant av observasjonene spurte jeg eleven om det var greit at jeg ble med, og var sa til den voksne at jeg skulle være med. Dette var ikke noe problem.

Jeg satt på avdelingsleder sitt kontor innimellom observasjonene. Da skrev jeg inn observasjonene på analyseverktøyet NVIVO, og jeg skrev refleksjonsnotater og loggføring. Jeg hilste på alle i personalet, og jeg snakket om løst og fast innimellom observasjonene. I observasjonene plasserte jeg meg så langt bak som mulig, men nærme nok til å se hva som skjedde. Den ene pedagogen var veldig opptatt av å beskrive hva som skulle skje og hvorfor, ellers sa de lite til meg under observasjonene. Jeg spurte i etterkant om det var noe jeg lurte på, og noterte det ned i refleksjonsnotatene.

Analysen av datamaterialet startet jeg på like etter at datainnsamlingen ble avsluttet 9.februar. Observasjonene ble skrevet inn i NVIVO i etterkant, slik at de lå samlet med intervjutranskripsjonene. NVIVO er et analyseverktøy som samler ulike filer i en fil og på den måten skaper en oversikt. Der skrev jeg refleksjoner for hver dag gjennom hele datainnsamlingsperioden. Jeg valgte å fargekode observasjonene slik at jeg kunne skille på hva som var fellestime, individuelle timer og spontane situasjoner. Med nummerering ble

observasjonene systematisert og ordnet, i tillegg til at intervjuene ble gitt fiktive navn. (Resultatet av kodingen i NVIVO er vedlagt).

Analyseprosessen startet med planlegging av hvilken struktur jeg planla å jobbe etter. Basert på det teoretiske grunnlaget for prosjektet og de erfaringene som ble gjort i datainnsamlingsperioden opprettet jeg nodene:



Jeg opprettet et skille mellom observasjon og intervju, og fikk dermed dobbelt sett med noder. Underveis i prosessen opplevde jeg at jeg ble i tvil om hvor enkelte ting skulle kodes, og jeg følte at jeg savnet noen kategorier. Mye av undervisningen og hverdagen for øvrig passer inn i flere av nodene. På grunn av mengden av materialet og at jeg var i en prosess hvor jeg erfarte ting underveis, klarte jeg ikke alltid være like konsekvens i kodingsarbeidet.

Flere av elementene i observasjonene og intervjuene passer til flere kategorier. Noen ganger valgte jeg å kode en ting flere plasser, andre ganger valgte jeg å bare la det stå en plass. Det ble litt vanskelig å holde kontroll på hva som havnet hvor, og hvilke kriterier jeg hadde for hva som skulle kodes til hvilken node. Jeg fant ut av at jeg måtte følge magesfølelsen hvor hver kategori, heldigvis hadde jeg ikke mer enn 5 hovedkategorier, for det blir vanskelig å holde kontroll på alle kategoriene om det blir flere. En gang opplevde jeg at jeg manglet en node som kunne passet godt, en av elevene hadde en ny vikar på seg og samspillet mellom de to var ikke så godt. Dessverre manglet jeg en node over det som ikke fungerte så godt, det burde jeg opprettet. Derimot følte jeg at resten av materialet var i positiv retning.

For hver node skrev jeg et refleksjonsnotat med en oversikt over innholdet i de ulike kategoriene. På den måten fikk jeg litt kontroll på hva som ble kodet hvor. Jeg laget separate filer på observasjonene og intervjuene. I tillegg til dette laget jeg et sammendrag av kategoriene, slik at jeg fikk et overblikk over hvor mange referanser som havnet i hvilken kategori. På den måten så jeg at kategoriene *Undervisning* og *Kommunikasjon* hadde flest referanser på både observasjonene og intervjuene. Umiddelbart tenker jeg at det representerer godt det inntrykket jeg selv sitter med etter å ha vært ute i feltet, jeg tenker også at det stemmer godt overens i forhold til min problemstilling.

Når analysearbeidet var gjort, startet skrivingen på resultatkapittelet. Resultatene blir presentert i neste kapittel. Det ble viktig for meg å ha et godt system på dokumentene, de ble lagret i lett gjenkjennelige filer. Målet med selve analyseprosessen var å ha klargjort materialet på en slik måte at det skulle være oversiktlig å skrive resultatkapittelet, at råmaterialet var klargjort og systematisert. Det var veldig nyttig at jeg hadde gjort et godt forarbeidet, men det hjalp ikke på de mange spørsmålene som dukket opp i starten. Hvordan skulle jeg organisere og legge opp til resultatkapittelet? Hvilken måte ville belyse mine funn på en enkel og forståelig måte for leseren? Nå begynte jeg å se nye sider ved materialet og kjente derfor på behovet for å slå sammen noen av nodene. Flere ting gikk over i hverandre.

Jeg valgte å la *Undervisning* og *Mål* stå som et par, hvor jeg presenterte dem som en enhet. Ingen undervisning uten mål og omvendt Her kommer også elevenes IOP inn som planverktøy for arbeidet. *Kommunikasjon*-noden får stå alene, siden den er stor i seg selv. Den er også lett å skille ut i fra det øvrige materialet. *Deltakelse* og *Samhandling* blir slått sammen, og presentert sammen. Her fokuserer jeg på konkret samhandling mellom elevene og lærerne, mellom elev-elev på ATO og mellom elev-elev i ordinærskolen.

Jeg bestemte meg for å skille mellom funnene på observasjonene og intervju. Med bare to intervjuer tenkte jeg at intervjuene ville drukne i mengden om jeg skulle ha blandet det med observasjonene. Jeg planla også at jeg på slutten skulle ha et eget delkapittel hvor jeg hadde et overblikk på datamaterialet og så resultatene opp mot hverandre.

Når jeg skrev ut intervjuene, valgte jeg å skille mellom Arne og Børge i antall referanser. Dette med bakgrunn i at de svarte vidt forskjellig på de samme spørsmålene, noe som har bakgrunn i den elevgruppen de selv har. Begge informantene fikk spørsmålene til intervjuet på forhånd, slik at de hadde mulighet til å forberede seg litt. De svarte ut i fra sitt eget ståsted,

jeg hadde kanskje tenkt at de svarte på generelt basis, så det overrasket meg litt. Der det ble naturlig valgte jeg å sitere fra intervjuene.

I siste del av resultatkapittelet tar jeg et overblikk over det jeg har skrevet fra observasjonene og det jeg har skrevet fra intervjuene. Poenget med dette er å vise sammenhengen mellom disse funnene. Dette er også en viktig del av det etiske perspektivet i forskningsprosessen, hvor jeg bruker sammenlikner funnene mellom intervju, observasjon og dokumentene for å styrke validiteten og reliabiliteten til studien. Intervjuene støtter mine observasjoner, det er pedagogene selv som forteller om avdelingen. Mye av det pedagogene sier støtter det jeg har observert, det stemmer med de refleksjonene jeg sitter igjen med etter å ha observert 9 dager i strekk.

3.3.1 Mønster i datamaterialet

Datamaterialet er basert på hverdagen til en middels stor avdeling. Elevene har store språklige, motoriske og kognitive utfordringer. Avdelingen er deres skole, deres opplæringsarena. Det skiller seg veldig ut fra den tradisjonelle skolen, blant annet fordi nivået på pensum er tilpasset deres nivå og ikke deres faktiske klassetrinn. De lærer i sakte progresjon og trenger mye repeteringer. En ukes innhold kan være nesten lik i uken etterpå, det erfarte jeg under datainnsamlingen. Uke to var nesten lik den første uken. De bruker lang tid på enkelte ting, som for eksempel å gå på toalettet, eller kle på seg til å gå ut. Dette påvirker timeplanen deres, i den forstand at klokkeslettene for når timen begynner er veiledende. Noen ganger er man mer presis enn andre ganger. Dette kommer veldig an på faget, elevens dagsform, eksterne avtaler/veiledning eller lignende.

Det er flere funn i resultatene som tilhører kategoriene undervisning og kommunikasjon. De jobber med mål og arbeidsmåter som er nedfelt i deres IOP. Alle elevene har utvikling av kommunikasjonsferdigheter som et overordnet mål i sin IOP. Når elevene jobber individuelt sitter de sammen med pedagogen inne på arbeidsrommet sitt. Pedagogene forteller i intervjuet at målene er tatt utgangspunkt i hvor eleven er utviklingsmessig og fagplanen fra Kunnskapsløftet. De jobber både individuelt og har noen ganger fellestimer med andre elever, på ATO eller ordinærklassen. Fellestimene har fokus på norsk og musikk. De har også tett samarbeid med ulike instanser, og jobber ikke bare etter faglige mål. De må jobbe etter helsemessige mål også, fordi dette er elever som trenger opplæring, hjelp og støtte i hverdagsaktiviteter. De må også hjelpes til å være fysisk aktive, og flere elever har derfor

avsatt tid på sin timeplan til å ha fysisk aktivitet, som ar noen skal gå i gåstativ eller stå i ståstativ. Med de som kan, jobbes det for å utvikle selvstendigheten deres.

Begge informantene i intervjuet beskrev hverdagen og snakket om det samme som jeg hadde observert i praksis. Gjennom sine svar bekreftet de det jeg hadde observert. De vektla viktigheten av å undervise elevene ut i fra deres forutsetninger, gi de muligheter til å utvikle seg så mye som mulig. De presiserte at undervisningen hadde en verdi i seg selv og viktigheten av mestingsopplevelser for eleven, enten om det var å jobbe med turtaking eller å knekke lesekode. Kommunikasjonen var et ankerpunkt, og det jobbes kontinuerlig med å styrke elevenes evne til å kommunisere verbalt eller med redskap. Pedagogene hadde delt elevene seg imellom og hadde da naturligvis ulike vinklinger på svaret sitt alt etter hva de jobbet med i det daglige.

3.4 – Forskningsetikk

I all forskning er skikk og bruk viktig, for å sikre forskningens pålitelighet. I Norge er man pålagt til å følge de lovverk som er til for god forskningsetisk praksis (NESH, 2006). De retningslinjene bidrar til å styrke forskeren og forskersamfunnet til å ta gode og velbegrunnede valg, tenke igjennom prosesser og konsekvenser. Vitenskapelig redelighet er avgjørende for at forskningen skal kunne føre til ny kunnskap og innsikt. Forskerne har et særlig ansvar fordi en fordyper seg inn i andre menneskers liv (Thagaard, 2013). Et viktig etisk prinsipp er «*do no harm*», ikke gjør skade på noen. Forskeren må være åpen for egne begrensninger eller feil som kan påvirke forskningsresultatet. Forskeren må også være upartisk og være redelig i sin framstilling av studien (NESH, 2006). Det vil si at forskeren også må være bevist på god henvisningsskikk.

I forskning hvor man forsker på et utvalg informanter, må man tilstrebe så fri deltakelse som mulig. *Fritt informert samtykke* er viktig for studiens troverdighet, og respekten for individet. Ingen skal føle seg presset til å delta i en studie, og er lov å trekke seg fra studien uten å oppgi noen grunn. Da skal all informasjon som er innsamlet om informanten på forhånd slettes (NESH, 2006). Utvalget til studien må også få så mye informasjon om studien som mulig. Informasjonen må være så nøytral som mulig.

3.4.1 Forskningsetiske vurderinger i arbeidet

I forkant av datainnsamlingen leverte jeg et utkast av mitt informasjonsbrev.

Avdelingslederen fikk mulighet til å komme med innspill, og jeg brukte henne som min

nøkkelperson. Hun ga meg det jeg behøvet av informasjon, og bidro til at utsendingen av samtykkeerklæringen ble gjort så enkelt som mulig. Det er viktig for meg at jeg er tydelig på at elevene i studien ikke skal bli presset til å delta, selv om de ikke har samtykkekompetanse. Jeg måtte be om tillatelse fra de foresatte. I forkant av datainnsamlingen var jeg veldig åpen på hvordan jeg skulle gjøre det, fordi det kom an på hva feltskolen hadde å by på.

Krav om anonymitet og konfidensialitet, slik NESH (2006) beskriver det, er viktig i prosjektet mitt. Jeg har valgt å la alt være anonymt fra starten av, slik at jeg ikke kommer i skade for å bryte taushetsplikten min. Fra starten av laget jeg en koblingsnøkkel slik at jeg hadde oversikt over fiktive navn og faktiske navn. Denne var kun til mitt eget bruk. Jeg var bevisst på å kun bruke fiktive navn når jeg noterte observasjonene. Da unngikk jeg utfordringene som oppstår når man ikke anonymiserer alt fra starten av. Det ble også viktig når jeg fikk tilgang på elevenes IOP, at jeg var bevisst på hvilken informasjon jeg hentet. Hos flere av elevene stod det detaljerte diagnosebeskrivelser, men jeg vurderte det slik at det ikke var nødvendig å være så spesifikk med personopplysninger når jeg presenterer informantene i resultatkapittelet.

Når jeg var ute i feltet måtte jeg være bevisst på min rolle som forsker. Jeg bestemte meg på forhånd at jeg skulle snakke med elevene selv og spørre de hver gang om det var greit at jeg ble med på individuelle timer. Selv om jeg hadde tillatelsene i orden, ville jeg ikke presse meg på om dagsformen eller andre omstendigheter tilsa at jeg ikke burde være tilstede. Jeg snakket løst og fast med både personalet og elevene. Jeg følte det var riktig å la min tilstedeværelse bli naturlig på elevene og personalet, slik at jeg på den måten kunne få mest mulig realistiske observasjoner.

I og med at mine informanter er en sårbar gruppe, elever med utviklingshemning, følte jeg som en plikt å ta hensyn til deres språk. Elevene er prisgitt de voksne rundt seg, de trenger positive erfaringer gjennom samtale med voksne. De er avhengige av at miljøet de tilhører er tilrettelagt for dem. Etter min mening så hadde det blitt feil av meg om jeg skulle forsøkt å «vært flue på veggen». Jeg snakket med dem om det ble naturlig, jeg svarte på spørsmål og jeg fortalte om mitt prosjekt. Jeg opplevde at jeg klarte å naturlig gjøre min tilstedeværelse og på den måten ble mine observasjoner naturlige. Jeg kjente meg trygg på at elevene ble ivaretatt og at min datainnsamling ikke gikk på bekostning av deres ve og vel.

3.4.2 Reliabilitet og validitet

Forskere som ønsker å kaste lys over et underfokusert tema, eller bidra til faglig utvikling innenfor det feltet som studeres, må kunne si noe om studiens reliabilitet og validitet. Dette er også anbefalt av NESH (2006), da kan man se om det er en studie som er gjennomiktig og at forskeren har ivaretatt alle parter i saken. Er studien gjennomiktig så har forskeren redegjort for alle faser i prosessen og hatt et kritisk blikk på materialet. Reliabilitet handler om studiens troverdighet, kan vi stole på det resultatet som er presentert? Er det blitt gjort en kritisk vurdering av prosjektet, så kan det si noe om forskningen er gjort på en pålitelig og tillitvekkende måte, skriver Thagaard (2013). Forskeren må kunne redegjøre for hvordan datainnsamlingen har foregått, hvilke kriterier som ligger til grunn og hva resultatene ble sett i lys av rammefaktorene.

Validiteten er knyttet til funnet i studien, om de er gyldige og realistiske i forhold til studiens forskningsspørsmål (Thagaard, 2013). Representerer resultatet virkeligheten på en god måte? På samme måte som studiens reliabilitet, vil studiens transparens, dens gjennomiktighet være en god indikator på om studiens validitet. I noen studier vil det være naturlig å vurdere om resultatet av studien kan overføres til andre lignende utvalg, eller om funnet er så snevert at det kun gir et bilde av det aktuelle utvalget.

I denne studien har jeg brukt intervjuet som en måte å verifisere det jeg observerte i feltet. Intervjuet ble tatt opp på lydbånd, og transkribert. Gjennom hele skriveprosessen hadde jeg anledning til å gå tilbake til intervjutranskripsjonen for å lese på ny og friske opp minnet. Transkripsjonen ble skrevet på informantens egen dialekt for å få tak i særegne begreper og uttrykksmåter som informantene hadde. Både før og etter intervjuene skrev jeg refleksjonsnotater og evaluerte selve intervjusituasjonen. Dette bidrog til at jeg hadde fylldig dokumentasjon etter intervjuene, og dette tok jeg med meg inn i skrivingen av resultatkapittelet. Ved å være nøye med dokumenteringen underveis, kunne jeg sammenlikne materialet og sjekke koherens. Resultatene skal kunne etterprøves av andre forskere, det er det reliabilitet handler om (Kvale & Brinkmann, 2009).

Observasjonene ble notert for hånd først i selve situasjonene, før de ble umiddelbart skrevet inn på pc. I tillegg til selve observasjonene, som for øvrig var nummerert og datomerket, skrev jeg logg gjennom hele perioden. Jeg skrev logg for hva som skjedde gjennom dagene, og jeg loggførte mine tanker og refleksjoner før, under og etter en observasjon. Dette

materialet ligger i programmet NVIVO, og har vært tilgjengelig for kryssjekk gjennom hele skriveperioden.

Intervjuet supplerer observasjonene, og på den måten bekrefter intervjuene det jeg observerte. Forskningsprosessen er redegjort for, samt de rammefaktorene som rammer inn resultatet for denne studien. Datamaterialet er tatt vare på gjennom hele prosessen, og det forsterker studiens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dersom en ønsker å vurdere om studien har en overføringsverdi, så må en ta høyde for rammefaktorene i det aktuelle fenomenet en ønsker å sammenlikne det med. Både elever og voksne er forskjellige, og det gjelder også de fysiske lokalene, sammensetningen av elevgruppen, ressursbevilgning fra PPT i forhold til bemanning og kompetanse hos personalet. På bakgrunn av dette så blir det opp til leseren og vurdere om elementer fra studien kan overføres til andre alternative opplæringsarenaer.

4.0 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra analysen av datamaterialet. Kapittelet starter med en presentasjon av feltstedet og informantene som deltok i studien. Det er nødvendig med en grundig beskrivelse av feltstedet for å kunne forstå utgangspunktet for studien. De ytre rammefaktorene rammer inn studien og avgrensner den, og gjør det lettere for leseren å følge resultatene som presenteres. Etterpå blir materialet fra dokumentanalysen, observasjonene og intervjuene presentert. Det blir inndelt slik at materialet fra dokumentanalysen suppleres der det passer inn. Observasjonsmaterialet presenteres først og materialet fra intervjuene etterpå.

4.1 Presentasjon av feltet

Skolen er plassert i en middels stor kommune med rundt 10 000-20 000 innbyggere. Dette er en 1-10 skole, og den har en egen alternativ opplæringsarena. Skolen kaller den for ATO. ATO står for Avdeling for Tilpasset Opplæring. Her er de fysiske rammene særskilt tilrettelagt for elever i rullestol, og det de trenger av hjelpemidler. Det er automatiske døråpnere, tilrettelagte bad med stellebord, takheis med løfteseil, 4 parkeringssoner for Gå-stativer, Stå-stativer, arbeidsstoler, manuelle rullestoler og elektriske rullestoler. Det er også tilrettelagt for elever med store medisinske utfordringer som for eksempel ligger i seng store deler av dagen. Elevene er fra 1-10 klasse, og det er mellom 10-20 elever. Elevene kommer fra hele kommunen.

Personalet består av ca. 15 ansatte. 4 spesialpedagoger, og resten miljøterapeuter.

Miljøterapeutene har alle 3-årig høyskoleutdanning av ulik slag, som for eksempel:

Vernepleier, sykepleier, ergoterapeut. Det er også noen med fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. Avdelingen ledes av egen avdelingsleder med vernepleierbakgrunn.

Personalet er organisert i team rundt elevene, og alle elevene har hver sin individuelle timeplan (se vedlegg). Timeplanen til elevene har tatt utgangspunkt i den enkeltes IOP.

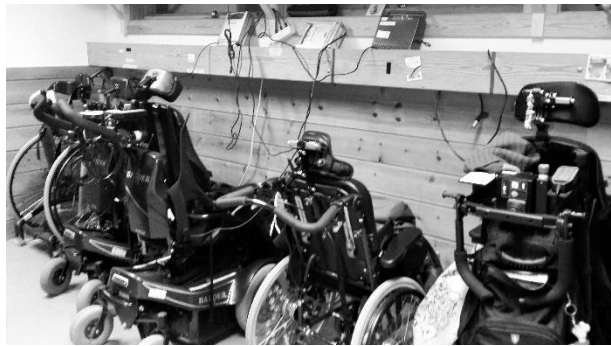
Elevene er veldig forskjellige, de har ulike behov som tilsier at de trenger særskilt tilrettelagt opplæring. Undervisningen består av individuelle timer, fellestimer på avdelingen, og at de deltar i timen med sin ordinær klasse.

Avdelingen har fellestimer hvor flere av elevene er samlet sammen. Morgensamlingene holdes 3 dager i uken, der samles de fleste elevene. Det snakkes om dagen i dag og det er mye sang og musikk. Det er en ordensmann som hjelper pedagogen gjennom samlingen. På mandagen har de faget «Dans og lytt», hvor de er i gymsalen. Musikkturen på tirsdagen

automatisk døråpner fører inn til stort allrom. Her er det to kjøkkenkroker med store spisebord og flere stoler i hver sin ende av rommet, lekeområde, og gang inn til andre smårom. Rommet består av informasjonstavler med timeplanen til den enkelte, bemanningsoversikt osv. Skaper med diverse lekemateriell. Takheis finnes i flere rom.

Nesten alle elevene har hvert sitt rom, et par elever deler rom når det lar seg gjøre.

Standardrommene er små arbeidsrom med plass til en elev og en lærer, en pc og diverse arbeidsmateriell. Det er tre store rom for de elevene som har større fysiske behov, og to rom som er litt større enn standardrommene. De rommene har takheis, behandlingsbenk, stellebord, seng, pc, oppbevaringsplass, medisinskap med mer. Avdelingen har et eget stort fellesrom som brukes til morgensamling, snakketime, fysioterapi, eventyrtime, dans og lytt, musikktime. Det rommet har takheis, piano, gitar, benker. Arealet er stort slik at det er god plass til flere rullestoler. Det er også et eget musikkrom som brukes til musikkterapi med flere instrumenter.



(Bilde av parkeringsrom)

Personalet har eget arbeidsrom med plass til 10-15 ansatte. Avdelingsleder har et eget stort kontor med møtebord. Det er tre parkeringsplasser/rom med ladestasjon til de ulike hjelpemidlene. De er merket med navn og bilde. Noen elever har også hjelpemidler stående inne på rommet sitt. Elevene har arbeidsstol, manuelle rullestoler, elektriske rullestoler, gåstativ, ståstativ. Det er 3 toaletter, hvor to av de er tilpasset med stellebord og takheis. Det er også ladestasjon til talemaskinene og vegghengte stativ til oppbevaring av bord-stativene. Avdelingen har også lagerrom til diverse forbruksmateriell.

4.1.2 Informantene

I studien deltok 4 elever og 2 pedagoger. Elevene er: Hege, Linnea, Sara og Amanda. Pedagogene heter Arne og Børge. De elevene som går på avdelingen har alle kognitive utfordringer som gjør at de ikke har tilfredsstillende faglig utbytte av å ha skoletilbudet i ordinær klasse. De fungerer på et lavere kognitivt nivå enn deres faktiske alder. Personalet

tilstreber å ha et samarbeid med ordinærklassen, og noen har større muligheter for det enn andre. Dette er elever som har et dårlig utviklet talespråk, eller som ikke har talespråk i det hele tatt. Elevene har utfordringer både grov- og finmotorisk og språklig, og dette ligger til grunn for deres muligheter for kommunikasjon. Deres finmotoriske ferdigheter er en avgjørende faktor for hvilket verktøy som brukes til kommunikasjon. Flere elever sitter i rullestol, mens andre har noe gang-funksjon. Det er også noen elever som ikke har grovmotoriske utfordringer og som kan gå normalt.

Arne og Børge er to av pedagogene på avdelingen. De har begge jobbet over flere år på avdelingen. Arne jobber mest med de elevene som bruker talemaskin, mens Børge jobber mest med de som bruker Tegn til tale. Arne og Børge har begge videreutdanning i spesialpedagogikk og Arne har i tillegg videreutdanning i alternativ og supplerende kommunikasjon. Børge har spesialisert seg innenfor grunnleggende lese- og skriveopplæring, og har derfor ansvaret for flere elever som jobber med lesing og skriving.

Hege går på ungdomstrinnet, og hun har sterk fysisk funksjonsnedsettelse. Hun er blant de som fungerer best kognitivt. I Hege sin IOP står det blant annet at hun skal jobbe med å utvikle sitt ordforråd på talemaskinen, og med grunnleggende matematikk. Hege kommuniserer med øynene. Hun blunker når hun skal svare JA, og rister lett på hodet når hun mener NEI. Hun styrer talemaskinen med øynene, den er av merket Tobii. Den ser ut som en pc-skjerm og står på et gulvstativ. Hege er en sosial jente, som liker å få være der det skjer. Hege har et eget rom på avdelingen som er bare hennes. Der er det takheis, treningsbenk, pc, gå-stativ og oppbevaring av tingene hennes. Hun spiser ved hjelp av en knapp på magen, sondemat og annet forbruksmateriell ligger lagret på rommet. Hege har egen jenteklubb hvor hun får besøk av jenter fra klassen en gang i uken.

Linnea går på ungdomstrinnet sammen med Hege. Ei sosial og blid jente som liker å være med på fellestimene. Hun kan snakke litt, men bruker Rolltalk talemaskin med berøringsskjerm. Linnea er testet til å ligge på førskolenivå kognitivt. Dette står i hennes Individuelle opplæringsplan. Hun har musikkterapi, mat og helse, uteskole, kunst og håndverk og norsk som noen fag i løpet av en uke. I norskfaget jobber hun med noen bokstaver som hun kan. Linnea kan gå i gå-stativ, men det er ikke alltid hun har lyst til det. Hun har epilepsi som kan prege dagsformen hennes, det kan gjøre henne veldig trøtt og sliten. Linnea deler arbeidsrom med en annen medelev, og der kan hun slappe av om hun har behov for det.

Sara går på mellomtrinnet og har Downs syndrom. Sara jobber på sitt arbeidsrom når hun har skolefag som Matte, Norsk, Tema og Kunst og Håndverk. Sara bruker aktivt tegn til tale, og bruker det for å støtte begrepsinnlæring og begrepsforståelse. Det supplerer også hennes talespråk, som kan være vanskelig for utenforstående å forstå. Sara er med klassen sin noen timer i uken, og hun har også friminutt sammen med klassen. Dette er beskrevet i hennes IOP. I lunsj-pausen er hun selvstendig og leker sammen med andre elever. Hun er en av de elevene som er best motorisk og klarer mye selv. Hun jobber med lesing, lydering og koble ord med bilder, hun skriver også brev på dataen.

Amanda er blant de minste på avdelingen, hun går på småskoletrinnet. Hun er forsinket språklig, sosialt og kognitivt, men har ingen klar diagnose. Amanda er sterk motorisk, og hun forståelige ord, ellers babler hun uforståelig tale. Hun fikk Rolltalk talemaskin i forbindelse med skolestart. Amanda deltar på alle fellestimene og har stor glede av det, dette er også spesifisert i hennes IOP. Hennes trillende latter smitter over på personalet. I hennes IOP har pedagogen brukt den informasjonen som er overlevert fra barnehagen, selv om det er lenge siden hun gikk i barnehagen. Amanda har et lite arbeidsrom med pc som hun jobber på, når hun ikke jobber med talemaskinen.

4.2. Observasjon

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra observasjonene. Her vil jeg komme med flere eksempler på hva jeg observerte i feltet. Kapittelet vil bli inndelt i 3 deler, første del vil omhandle *undervisning* og *mål*. Her vil jeg trekke inn mål for undervisningen, elevenes IOP, og timeplanen. Neste del vil handle om *kommunikasjon*, hva er og hvordan brukes ASK i opplæringen? Siste del vil handle om *deltakelse* og *samhandling* og jeg fokuserer da på det som skjer mellom elev-elev, elev-voksen. Tilslutt vil jeg oppsummere funnene fra observasjonene.

4.2.1 Da klokka klang, så fort vi sprang...

Avdelingen har undervisning 6 timer hver dag, og noen elever har et SFO tilbud utenom skoletiden. Alle elevene har hver sin individuelle timeplan med faste fag som er tatt ut i fra deres IOP. Timeplanen er fast og dagsrytmen gjentas for hver uke. Noen ganger blir lunsjpausen utsatt en time og da blir dagens timer tilpasset slik at skoledagen alltid slutter kl. 14.10.

Timeplanen er som følger:

1. 08.30-09.15
2. 09.15-10.15
3. 10.15-11.00
LUNSJ/PAUSE 11.00-11.50
4. 11.50-12.40
5. 12.40-13.25
6. 13.25-14.10

De ulike timene er fastsatte med klokkeslett, men det varierer hvor raskt en klarer å komme i gang med det man planlegger. «*Timen skulle begynt kl. 11.55, men Børge har vært i møte, så hun er litt forsinket*» (Sara, Norsk). Den timen begynte kl. 12.15. Elevene har en timeplan med faste fag for hver uke, innholdet i de ulike timene er fastlagt med utgangspunkt i elevenes individuelle planer. Noen fag er felles for flere elever, mens andre fag er individuelle.

Fellesfagene er: Dans & Lytt, Eventyr, Rim & Regler, Snakketime, Musikk og Morgensamling. Morgensamling holdes i 1. time hver mandag, onsdag og fredag. Hver torsdag har hele avdelingen Uteskole, og de er da ute frem til lunsj. Hva den enkelte elev gjør på uteskolen avhenger av målsettingen for den enkelte elev.

I Hege sin IOP er det hentet et utdrag fra Kunnskapsløftet (06) etter 2.trinn, «... bruke sansene til å utforske verden i det nære miljøet» (Naturfag, 2 trinn). Videre står det: «*Hege skal få erfare de ulike årstidene, bruke sansene ute i naturen*» (Hege, IOP). Noen elever bruker uteskolen til å forberede seg til andre fag som de skal ha senere, noe Børge fortalte i en Kunst og håndverk time: «*Linnea har hentet pinnene hun bruker til pinnedukken sin da hun var på uteskole, men det glemte Sara, så vi måtte ut i går for å hente pinne slik at vi var klar for å lage pinnedukke i dag*» (Linnea og Sara, Kunst & Håndverk).

Sara, Linnea og Amanda har flere fag sammen, de deltar på flere fellestimer enn Hege. På deres individuelle opplæringsplan er det Linnea og Amanda som har alle fellesfagene oppført. Hege har Dans & Lytt og Snakketimen. Sara har Eventyr, Musikk og Dans & Lytt. De deltar i morgensamling, Snakketime, Rim & Regler, Dans & Lytt, Eventyr og musikk. Den individuelle opplæringsplanen er skjematisk og har følgende overskrifter: «Hovedmål», «Delmål», «Tiltak», «Arbeidsmåter» og «Evaluering». I «Hovedmål» er målene hentet fra den generelle delen av læreplanen og fagdelen ut i fra elevens nivå. Det er i hovedsak mål fra 1-3 trinn som brukes på alle elevene. Elevenes IOP ligger i deres individuelle permer, hvor

annen viktig opplysning også er lagret, som medisinskjema og kontaktinformasjon til foresatte og lege.

Et av fagene som alle elevene har er norsk. Jeg vil nå presentere et eksempel på en individuell undervisningstime hvor det er Børge som underviser Sara. De sitter på Sara sitt arbeidsrom, her er det kun et gruppebord med tilhørende stoler. Det er bare de to som jobber på rommet.

Børge finner frem materialet for timen. Børge forklarer til Sara med tegn at Sara skal lese ord og koble ord til bilder. Børge har laget materialene som ligger på bordet foran Sara, ordene er klippet ut og laminert på egne små ark. HUS – Sara leser hver lyd for seg selv og Børge støtter opp. Når hun har dratt det sammen til ordet «Hus», sier hun navnetegnet for hus. Sara må så finne det bildet som hører til ordet. Hun forsetter videre med alle ordene: HUS, DATA, BÅT, ØRE, STEIN, KATT. Etterpå finner Børge frem noen konvolutter og lar Sara velge hvilken de skal ta først. Børge har timeplanen til Sara foran seg med oversikten over hva Sara skal gjøre denne timen. Han finner også frem «Det magiske huset», som er en melkekartong som er pyntet opp og gitt litt magiske evner. Sara velger den konvolutten med Farger, og hun jobber med å navngi de ulike fargene. Det ligger laminerte bilder oppi konvolutten, og Sara må tenke og si hva fargene heter med tegn og tale. Når Sara strever, støtter Børge og oppmuntrer henne til å stå på. Sara jobber seg igjennom tre forskjellige konvolutter med ulike tema (Sara, Norsk)

Børge har på forhånd valgt ut hva Sara skal jobbe med den timen, og instruerer Sara i hva hun skal jobbe med. En lærer planlegger hva eleven skal gjøre i timen. Børge har også laget et «Magisk hus», for å gjøre undervisningen og arbeidet spennende for Sara. Begrepene og tegnene de jobber med, er valgt for å tilpassa tematikken og nivået etter Sara sitt nivå. Sara skal matche ord med bilde, og på den måten kan hun vise at hun forstår hva ordet betyr.

Et annet eksempel på hvordan undervisningen kan foregå er når Hege har matematikktime med en pedagog. I Hege sin IOP står det at hun skal bruke in øyestyrte talemaskin (Tobii) når hun jobber med grunnleggende matematikk, tallmengde opp til 20, og med Salaby og Multi på pc. I denne timen jobber hun med Salaby om temaet «Klokken», oppgavene er tilpasset 1-2.klasse, Hege går på ungdomstrinnet.

Pedagogen finner frem internett på Hege sin øyestyrte Tobii. Han åpner programmet Salaby og logger inn. Hege sitter og venter mens han gjør det klart. Imens han gjør dette forteller han til Hege at hun nå skal jobbe med klokken og han spør henne om hun husker dette fra tidligere arbeidsøkter. Før Hege kan begynne å jobbe, må pedagogen sjekke at øynene er kalibrerte med talemaskinen, slik at teknologien fungerer som den skal. Når det er i orden må Hege selv gå inn på det området de skal jobbe på, en oppgave gitt av pedagogen. Det dukker opp en oppgave med et bilde av en analog klokke med enten hel eller halv time. Hege har tre alternativer og hun må velge det som stemmer med bildet av klokken. Hege bruker lang tid på hver oppgave,

kroppen går ut i spasmer flere ganger noe som forstyrrer hennes arbeid. Etter 6 oppgaver er timen over og Hege avslutter Salaby-programmet (Hege, Matematikk).

Pedagogen velger å bruke et pc-program som skolen har tilgang til. Han velger et tema som er hentet fra eleven sin opplæringsplan. Det er også tilpasset nivået til Hege, og det faktum at Hege bruker øyestyling. Øyestyling er tidkrevende, og teknologien kan være treg eller svikte. Dermed blir det begrenset hvor mange oppgaver Hege klarer å løse på en skoletime som varer i 45 minutter.

Disse eksemplene fra observasjonene viser flere måter å undervise på, innholdet i opplæringen og hvordan den er organisert på ATO-avdelingen. Pedagogen har planlagt et opplegg som gjennomføres i den aktuelle timen. Det brukes diverse hjelpemidler og materiell for å oppnå målsettingen for timen, og målet er at elevene skal ha utbytte av opplegget. Pedagogene jobber med utgangspunkt i elevenes IOP, og dette danner grunnlaget for hva de jobber med i de individuelle fagene og i fellesfagene.

4.2.2 «Finn et symbol»

Denne delen vil omhandle hvordan kommunikasjonen foregår på avdelingen. Hvordan bruker de alternativ og supplerende kommunikasjon? Her vil jeg se på bruk av tegn til tale og talemaskin. Alle elevene har kommunikasjon som et overordnet mål i sin IOP, noen med fokus på verbaltalen, andre med fokus på alternativ og/eller supplerende kommunikasjon. Sara er den eleven som har flest delemner i sin IOP som er direkte relevant i forhold til hennes talespråkutvikling og skriftspråkutvikling, disse inngår i faget Norsk. Hun skal jobbe med taletrening, skriving, lytting og tegn til tale. Amanda og Linnea har fokus på grunnleggende begrepslæring, mens Hege har i tillegg fokus på grunnleggende lese og skriveopplæring. Alle elevene bruker pc som et redskap i undervisningen utenom talemaskin for de som har det.

Hege har norsktime med sin øyestyrt Tobii. Hun jobber på arbeidsrommet sitt sammen med pedagogen. Pedagogen må stille Tobiien inn slik at den kalibreres med øynene til Hege. Hvis ikke vil ikke Tobiien registrere Hege sine øyebevegelser. I denne timen skal Hege lage en historie. Nedenfor følger et utdrag fra observasjonen.

Pedagogen sitter ved siden av Hege og holder et ferdiglaget skjema i hånden. Skjemaet inneholder kategorier hvor innholdet i historien er skissert: «Hvem er med?», «Hvorfor», «Hva skjedde», «Hvor», «Når», «Følelser» og «andre folk tenkte». Pedagogen stiller lukkede spørsmål til Hege, slik at hun kan svare Ja og Nei med egenbevegelser utenom talemaskinen. Hege vil snakke om 17 mai, hun finner frem

enkle symboler som formidler innholdet i historien. Pedagogen gjentar alle ordene Hege velger og skriver de ned slik at det blir grammatisk korrekt. Pedagogen snakker mens han skriver ned tekst i skjemaet. Historien konstrueres med at Hege velger symboler og pedagogen stiller spørsmål til det Hege velger (Hege, Norsk).

I norsktimen er temaet å lage historier, måten pedagogen legger opp læringsaktiviteten på, er tilpasset Hege sin måte å kommunisere på. Hun svarer Ja og Nei ved å blunke med øynene, eller svarer med symboler på talemaskinen. Symbolene begrenser ved at de ikke er grammatisk korrekte når Hege bruker de i en setning. Derfor skriver pedagogen alt ned på et papir selv, og leser høyt, slik at Hege får høre setningene korrekt grammatisk. Det er en måte å jobbe på som fungerer for både Hege og pedagogen. Hege kan ikke skrive selv, og hun må derfor bruke symbolene for å formidle det hun vil. Pedagoguen har lagt opp timen med utgangspunkt i et utdrag fra Kunnskapsløftet, Norsk for 2.trinn: « Eleven skal kunne fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer».

Snakketimen er et fag som er forbeholdt de elevene som bruker talemaskin. Avdelingen har to typer talemaskiner, Rolltalk og Tobii. Snakketimen foregår hver onsdag i 3.time inne på det store fellesrommet. Arne leder timen, Hege, Linnea og Amanda er 3 av de 6 elevene som deltar i faget. Alle talemaskinene står på gulvstativ med hjul, og alle elevene har en til en bemanning. Nedenfor følger et lite utdrag av observasjonen.

"Finn et symbol" - Arne sier til klassen at de nå skal finne et symbol på talemaskinen som de andre må lete etter å finne etterpå. Han sier at de må prøve å finne et vanskelig symbol, og se om de klarer å lure resten av klassen. Elevene får litt tid på seg til å lete frem symbolet, noen får hjelp av den voksne. Arne sier «Virre virre vapp» reglen og velger hvem som skal begynne. Hege blir valgt først. Hun velger symbolet for «rullestol». Arne ber resten av klassen om å se om de har symbolet for rullestol på sin maskin. Linnea er nestemann ut, hun velger symbolet for «kysse», Linnea fniser og ler. Arne ber klassen om å finne det symbolet. Det er flere som ikke har symbolet og de sukker oppgitt. Noen elever får hjelp av den voksne til å trykke på skjermen (Fellestime, Snakketime).

Snakketimen består av flere aktiviteter, «Finn et symbol» er en av dem, planen er at alle elevene skal bruke sin talemaskin selvstendig med minst mulig hjelp. Elevene har en til en oppfølging, og da får de støtte og veiledning om de har behov. Dette er et fellesfag, hvor flere elever er samlet om et felles fokus. Arne gjør det litt spennende for elevene, når han oppfordrer de til å finne noe som lurer de andre elevene. Elevene trenger motivasjon for å jobbe med talemaskinen slik som pedagogen har planlagt. Snakketimen er en del av norskfaget, en praktisk tilnærming til begrepsinnlæring.

En annen aktivitet er «Kims lek». Arne bruker Rolltalk Designer programvaren på sin egen pc, og har den koblet opp på storskjerm. Her finner Arne frem symbolet for «Kims lek», og der er det også symboler som illustrerer instruksjonene for aktiviteten. Arne sier at de må «Se», «Huske», «Tenke» og «Fortelle» i denne aktiviteten. Nedenfor følger et eksempel på «Kims lek» hentet fra samme observasjon som tidligere.

Arne legger frem ulike gjenstander på gulvet. Det er: ryggsekk, flaggermus, te, klypetang, edderkopp og speil. Arne gjentar reglene og hva de skal gjøre. De får 2 minutter til å se og huske de 6 objektene. Etterpå legger Arne et teppe over objektene, og bruker «Virre virre vapp» reglen til å velge hvem som begynner. En og en elev etter tur finner frem symbolet for objektet når det er deres tur (Fellestime, Snakketime).

Kims lek er en kjent barnelek som brukes mye i bursdagsselskaper. Det er også en lek som fungerer godt til læringssituasjoner. Arne legger ulike gjenstander, og varierer disse for hver gang. Elevene erfarer og ser ulike gjenstander og lærer seg begrepet og får en forståelse for hva det er. Dette er et ledd i norskfaget for alle elevene, begreper og kommunikasjon. Konkrete gjenstander er mer visuelt og håndfast, enn om man snakker om begreper i abstrakt form uten noen referansepunkter.

Alle elevene har kommunikasjon som et overordnet mål i sin IOP, og kommunikasjonsferdigheter skal ligge til grunn i alle områder av elevens opplæring. Amanda er en av de minste elevene på avdelingen og har naturligvis ikke jobbet like lenge med kommunikasjon som de eldre elevene. I hennes IOP er det vektlagt å bruke Rolltalken så ofte som mulig, og i så naturlige settinger som mulig. Dette for å gi en tett kobling mellom begreper og symboler. Amanda bruker derfor sin rolltalk aktivt i frokosten, hun spiser frokost i første eller andre time. I forkant av observasjonen som det gis et utdrag av nedenfor, har Amanda vært en god venn med en eldre elev. Amanda hjalp eleven ut fra morgensamlingen og bort til stolen hennes. Dette er grunnen til at Amanda er ivrig på å snakke til Arne om vennen sin.

Amanda går å setter seg til frokostbordet. Arne finner frem Rolltalken. Arne finner frem symbolene som ligger inne på Rolltalken på tema-siden om Måltid. Amanda dekker bordet selv, og finner frem symbolene for glass, kniv, tallerken og sugerør som hun henter i kjøkkenskapene etterpå. Arne spør henne om hva hun skal ha på tallerkenen. Amanda finner frem symbolet for brød, og symbolet for kjøttpålegg og melk. Hun går så i kjøleskapet og finner dette. Etter at hun har smurt brødsnivene selv og begynner å spise, så begynner hun å gestikulere til Arne. Amanda babler og peker mot fellesrommet. Arne bekrefter og spør om hun tenkte på det som skjedde etter morgensamlingen. Arne sier at Amanda var snill og flink som hjalp den eldre jenta

tilbake til stolen sin. Arne leter på Rolltalken til Amanda og prøver å finne symbolet for Venn, men finner kun symbol for Snill. Amanda virker tilfreds og setter seg til å spise videre (Amanda, Frokost).

Sara er den eneste av de fire elevene som bruker tegn til tale aktivt. Selv om hun ikke har talemaskin, bruker hun grafiske symboler for å visualisere og konkretisere skriftlig tekst. Dersom Sara har jobbet godt og har ekstra tid, får hun gå inn på pcen, på nettsiden til 2-tusen og jobbe med tegninnlæring. I faget Tema, som tilsvarer faget samfunnsfag og naturfag, har Sara om temaet «Politi». Denne timen kommer etter Norsk, og det er derfor en dobbelttime for Sara. Følgelig kommer et eksempel på hvordan Sara og Børge jobber med begrepsinnlæring og innlæring av nye tegn. Sara sitter ved siden av Børge, som må bruke pc-en som støtte siden printeren ikke ville fungere.

Børge forteller til Sara at de nå skal snakke om «Politi». Børge snakker og bruker håndtegn samtidig. Børge har med et ark med ulike begreper knyttet til tematikken. Begrepene er blant annet: uniform, sirene, politibil, tyv, fange og fengsel. Børge forteller om politiet og bruker de begrepene som er listet på arket. Sara lytter mens Børge snakker. Børge bruker eksempler og dramatiserer hvordan politiet fanger en tyv. Han bruker mye tegn og kikker bort på pcen for å se på tegnordboka når han blir usikker på tegnet. Sara svarer av og til og de snakker rundt tematikken. Etterpå snur Børge arket og på baksiden er det bilder av de ulike begrepene. Sara skal på instruks finne og benevne de ulike bildene med tegn. De snakker og repeterer det de har lært om politiet (Sara, Tema).

Et annet fag hvor kommunikasjon står sentralt er faget «Rim og Regler», dette er et fellesfag som inngår i faget «Norsk». Det er Amanda og Linnea som deltar i dette faget utenom 5 andre elever. Faget har på lik linje som de andre fellesfagene en klar struktur og elementer som gjentar seg, det er inne på fellesrommet. I dette faget er det ingen elever som har med seg talemaskinen sin. Jeg vil eksemplifisere en av rutineene som faget har man deler ut en perm til den enkelte elev i begynnelsen av timen. Pedagogen har koblet pc-en sin opp på storskjerm og bruker programvaren Rolltalk Designer.

Pedagogen finner frem plastpermene og holder dem i fanget. Han sier at han nå skal si et kjennetegn på en elev, og så må klassen gjette hvilken elev det er. Pedagogen veksler mellom å gi hint om elevens klær, rullestol eller andre synlige kjennetegn. En etter en får de gå frem til pedagogen. Han finner frem en temaside på pcen med bilder av alle elevene. Når han trykker på bildet av Amanda, kommer det opp et bilde av henne. Navnet hennes er delt inn i stavelser: A-man-da og det er 3 store røde rundinger under bildet. Amanda går frem og henter sin perm, og står vedsiden av pedagogen. Alle sier navnet i kor og klapper antall stavelser i navnet, et stort klapp og et lite klapp (Fellestime, Rim og Regler).

Elevene går frem en og en, de må lytte til beskrivelsen som pedagogen gir og selv finne ut når det er deres tur. Fokuset for sekvensen er at elevene skal bli kjent med navnet sitt, og at navnet er delt inn i stavelser. Dette gjentas for alle elevene, og dermed får de flere repetisjoner. Stavelsene i navnet blir også synliggjort med de røde rundingene som elevene selv må telle. I tillegg klappes stavelsene, som også er en måte å synliggjøre antall stavelser. Dette er en måte å jobbe på med utgangspunkt i et mål fra Kunnskapsløftet: «... leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språkklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord» (Norsk, 2 trinn).

Aktivitetene i faget Rim og Regler varierer litt med tanke på hva det er tid til om man kommer sent i gang, eller hva man velger å gjøre der og da. Det grunnleggende i faget er at gruppen leser korte rim, eller lange regler med historie-elementer. «Lille Persille», «Den sterkeste mann i verden», «Det knirker i porten» er eksempler på noen regler. En annen time med Rim og Regler uken etter hadde en annen aktivitet i tillegg til det grunnleggende i faget. Dette beskrives nedenfor:

Pedagogen finner frem en stor tøypose, den har flere gjenstander oppi. Han sier «Elle melle, deg fortelle. Skipet går ut i år, rygg i rand, to i spann, snipp-snapp-snute DU er ute» og peker på Amanda. Amanda får begynne, hun trekker opp en Sjiraff. Pedagogene finner frem Sjiraff på tema-tavlen på pcen og de klapper stavelsene i Sjiraff. Etterpå synger de en sang om Sjiraffen, med «Dyrene i Afrika» - melodien. Alle elevene trekker et dyr i tur og orden. De trekker blant annet dyrene: Hest, gorilla, neshorn og ku. Noen sangene har tekst med grafiske symboler. Etter at alle elevene har tatt et dyr ut av posen, samler pedagogen inn alle dyrene (Fellestime, Rim og Regler).

Her får alle elevene etter tur trekke ut et dyr fra en pose, veldig spennende for elevene. Elevene lærer seg navnet på dyret, og ser hvordan dyret ser ut. Dyrene er valgt ut etter om de har en sang som de kan synges, og at det er et dyr per elev. Pedagogene legger opp til at de får se hvordan dyrets navn staves, de får erfare hvor mange stavelser det er i dyrets navn, og de får se et grafisk symbol og lære et nytt håndtegn for dyrets navn. I tillegg lærer de en ny sang med mye tekst om hvordan dyret lever og har det.

Kommunikasjon er et overordnet mål for alle elevene på avdelingen. Pedagogene jobber på ulike måter for å gi elevene en bredde og variasjon i undervisningen, både i individuelle timer og fellesfagene. Dette må de gjøre samtidig som de må motivere elevene til å jobbe, det blir mer spennende og forståelig for elevene når språket gjøres visuelt og knyttet til hverdagslige aktiviteter. Det brukes mye sang og musikk, kombinert med symboler og tegn. Pedagogene

som kobler opp sin egen pc på storskjerm, viser gjennom å være eksempel for elevene hvordan de kan bruke talemaskinen sin.

4.2.3 Musikk, fellesskap og glede

Dette siste delkapittelet vil handle om deltakelse og samhandling. Morgensamlingen er den situasjonen hvor deltakelsen og samhandlingen mellom elev-pedagog og elev-elev på ATO-avdelingen er mest synlig. Morgensamlingen finner sted tre dager i uken i førstetime. Alle elevene deltar, de elevene som har vært på morgen-SFO er klar fra kl. 08.30, men de andre elevene kan komme litt sent på grunn av taxiene. Morgensamlingen består av flere sanger og noen faste rutiner. To faste pedagoger bytter på å ha ansvar for morgensamlingen, de spiller gitar.

Morgensamlingene starter alltid likt, hvor pedagogen synger en velkommen-sang med tegn til hver enkelt elev. «*Heia Linnea, Heia Linnea, Hei og velkommen i dag! Heia Linnea, heia Linnea, Hei og velkommen i dag!*» (Fellestime, Morgensamling). Pedagogen stiller seg foran Linnea og synger til henne, hun må si navnet sitt når pedagogen stopper opp midt i sangen. De bytter på tur, «din tur og min tur», dette er en samhandlingsfrekvens. I tillegg deltar Linnea i sangen om seg selv. De andre elevene finner frem bilde av Linnea på Rolltalken sin. Pedagogen gjentar dette for alle elevene, de som kan sier navnet sitt selv i sangen. Alle synger i plenum og bruker navnetegn til hver elev.

I morgensamlingen er det en elev som er ordensmann. I denne observasjonen er det Amanda som er ordenselev. Nedenfor følger et utdrag fra denne samlingen:

Amanda er ordenselev. Hun går frem til pedagogen og tar med seg Rolltalken. Arne sitter på benken og gir Amanda bekræftende blick og støtte når hun trenger det. Pedagogen spør med tale og tegn om Amanda kan finne ut av hvilken dag det er i dag. Hvilket vær, hvilken dato og årstall. Amanda flytter rundt på borrelås-symbolene på morgensamlings-tavlen, slik at det passer med dagens informasjon. Pedagogen hjelper slik at Amanda får riktig dato. Etterpå trykker hun inn de ulike symbolene på Rolltalken og lar Rolltalken snakke med talesyntese: I dag er det Onsdag 28 januar 2015. Regn og skyer. Resten av klassen gjentar setningen i kor med tegn. I tillegg snakker flere talemaskiner det samme som Amanda sin talemaskin sa (Fellestime, Morgensamling).



(Bilde av morgensamlingstavlen)

Bildet av morgensamlingstavlen viser de ulike elementene som Amanda flytter på slik at informasjonen blir riktig. Denne tavlen står foran i sentrum, den har ulike farger og symboler. Amanda deltar i samlingen, og samhandlingsfrekvenser mellom pedagogen og Amanda oppstår flere ganger når hun skal ordne tavlen slik at den blir riktig. Pedagogen spør og Amanda svarer, og pedagogen hjelper til når Amanda trenger hjelp. Pedagogen oppfordrer Amanda til å delta på egne premisser, og være mest mulig selvstendig i aktiviteten.

I en annen morgensamling er Amanda svært opptatt av en eldre jente, hun sitter ved siden av henne. Begge jentene har talemaskin, men Amanda styrer på med den eldre jenta sin talemaskin. Morgensamlingen avsluttes og pedagogen synger «*Labbe labbe labbetussemann Sara, Linnea og Amanda heter de. De er ikke her, de kommer ikke mer, de reiste med en skute til Amerika*». Her oppstår en spontan situasjon, den har rom til å oppstå fordi det er flere elever samlet til morgensamling. Elevene deltar og samhandler på egne premisser, se eksempelet nedenfor:

Amanda skal gå ut sammen med Arne, men hun passer på å få med seg den eldre jenta og Arne må hjelpe ungdomsskolejenta med å gå, og da tar Amanda henne i armen og støtter henne slik som Arne gjør. Ungdomsskolejenta er fornøyd, og lar Amanda hjelpe seg. Amanda og Arne følger jenta bort til arbeidsstolen sin. Arne setter henne ned i stolen, mens Amanda ordner føttene hennes oppå fotbrettet. Når det er gjort, triller Amanda henne inn på hennes arbeidsrom (Amanda, Vennskap).

I et av fellesfagene står deltakelse og samhandling sterkt i fokus, hver onsdag i tredje time har avdelingen Eventyr-time. I Eventyr-timen har ikke elevene talemaskin med. Som erstatning bruker alle aktivt tegn og konkrete gjenstander. Når elevene skal svare JA og NEI, holder Arne opp to ark. Et grønt ark med symbol og et rødt med symbol, det grønne betyr JA og det røde betyr NEI. Arne leder timen og har pc-en koblet på storskjerm med rolltalk

programvaren. Timen begynner alltid med at Arne sier «Velkommen til eventyr-time alle sammen» med tegn. Klassen gjentar i kor etterpå.

«Alle killebukkene på haugen sprang, og spurte om Sara var hjemme. Mamman til Sara, hun svarte? JA, og alle killebukkene de ble så glad» Sara roper JA med glede når det er hennes tur, nestemann er Linnea. Hun svarer med å se på det grønne arket som Arne holder foran henne. I tur og orden synger klassen om hver enkelt elev. De velger selv om de ønsker å svare JA eller NEI (Fellestime, Eventyr).

I den sangen legges det opp til at elevene selv skal svare Ja eller Nei. De må svare på riktig sted i sangen, Arne venter til eleven svarer. Når eleven svarer, deltar eleven i sangen og samtidig foregår det en samhandlingsfrekvens mellom Arne og eleven. Videre i timen synger klassen flere sanger og noen regler. Flere av sangene er bevegelsessanger hvor klassen gjør bevegelser til sangteksten. Enten ved at en og en elev går frem til Arne, eller at de synger og beveger seg i takt med sangen fra plassen sin. Hovedfokuset i timen er eventyr, og nedenfor følger et utdrag fra en observasjon når gruppen hører eventyret om Gullhår og de 3 bjørnene.

Arne stiller seg opp på gulvet og rigger til rekvisitaene. Arne har med seg et bord med 3 skåler, 3 ulike stoler og 3 tepper som ligger på gulvet. Han finner også frem Eventyr-siden på pcen hvor det er symboler fra historien. Arne har også en dukke som spiller Gullhår og 3 bamser som bjørner. Arne begynner så å fortelle historien, han spiller med hele seg med innlevelse og engasjement. Når Gullhår går i skogen synger hun: «Jeg gikk en tur på stien». 3 voksne kler seg ut som bjørner, de holder bamsene i hendene. De spiller bjørnene med innlevelse og alle elevene ler av dem. Arne tar så frem en elev som får lov til å spille Gullhår når hun ligger i sengene. De som vil får lov til å komme frem for å spille Gullhår eller bjørnene. Når eventyret er over rydder Arne bort rekvisitaene og gjør klart for sangen «Bjørnen sover». Alle elevene får være bjørn etter tur (Fellestime, Eventyr).

Eventyret «Gullhår og de 3 bjørnene» er et kjent norsk folkeeventyr. Et mål fra 2 trinn, Norsk i Kunnskapsløftet er at de skal bli kjent med norske tradisjoner og kulturer. «Eleven skal kunne samtale om personer og handlinger i eventyr og fortellinger». Pedagogen organiserer undervisningen slik at det favner flere kompetansemål, for eksempel tallforståelse og mengdeforståelse fra matematikkfaget. De elevene som ønsker får selv lov å spille en rolle i eventyret, og sekvenser fra eventyret gjentas gjerne flere ganger, slik at flere elever kan få delta i rollespillet. Elevene er med på det som skjer, og de må samhandle med hverandre når de deltar i rollespillet. Mestring, glede, samhandling og fellesskap står i fokus.

Mellom tredje og fjerde time har avdelingen lunsj og det er pauseavvikling for personalet. Da er det frilek for noen, mens andre spiser lunsj. Noen elever får mat gjennom en knapp på magen, andre har spist sen frokost og bruker dermed pausen til frilek. Da er det redusert

bemanning, personalet bytter på å ha pause. De elevene som kan leke selv og er mer selvstendig blir oppfordret til å finne på noe å gjøre sammen med andre elever, enten høre på musikk og danse, eller finne seg leker og leke med i lekekroken. Det er da rundt 8 elever som er på fellesarealet, resten er skjermet på arbeidsrommene sine.

Nedenfor følger et eksempel på hvordan vennskap kan oppstå mellom elevene når de har mulighet til å være sammen med andre barn som ligner seg selv. Leken kan virke overflatisk og enkel for utenforstående, men for jentene er den svært betydningsfull. Situasjonen finner sted i lekekroken, og seansen varer i 15 minutter.

Linnea sitter i rullestolen sin, hun sitter i lekekroken. De voksne har sagt at hun må finne noe å leke med. Etter en stund kommer Sara inn i lekekroken og sier «Hei Linnea». Sara setter seg på huk ved siden av Linnea. Sara snakker mest og Linnea svarer innimellom. Sara foreslår hva de kan gjøre på og Linnea ser på. Sara finner frem leke-mat og hun leke-spiser. Sara tilbyr Linnea noe å spise, men Linnea svarer ikke, hun bare smiler og ser på. Sara gir seg ikke og finner en ny leke. Hun finner en doktor-hammer og slår forsiktig på kneet til Linnea. Sara snakker mye og ser Linnea inn i øynene. Hun holder en tøypose i hånden og spør om Linnea vil trekke ut en ting fra posen. Linnea skjelver i bevegelsen når hun trekker ut av posen. Hun ler og Sara ler. Sara tar hensyn til Linnea, som plukker ut gjenstander fra posen og setter de på bordet. Etterpå får Linnea en dukke av Sara (Sara og Linnea, Vennskap).

Det store fellesrommet som morgensamlingen, eventyr, snakketime og Rim og regle-timen har undervisning i, brukes til oppholdsrom i pauseavviklingen. Ingen elever går ut i friminutt, alle er inne på fellesarealet eller på fellesrommet. De voksne setter på musikk om elevene ønsker det. Da er det dansing og annen aktivitet som gjelder. Noen elever sitter i rullestol, men de er like aktive med å danse og bevege kroppen. De voksne har fordelt elevene seg imellom slik at det er en klar fordeling hvem som har ansvar for hvem. Fem minutter før pausen er over ringer avdelingslederen i en bjelle for å signalisere at de må begynne å rydde og avslutte leken.

Noe som gjentar seg og som markerer seg som et viktig element på ATO-avdelingen er bruk av musikk i undervisningen. Alle elevene har faget «Musikk», musikk er et fellesfag for avdelingen, men noen har i tillegg individuell musikkundervisning. En musikkterapeut er ansvarlig for den individuelle timen og det er Linnea og Hege som har musikkterapi. Musikkterapeuten er også en av pedagogene på avdelingen. Musikkterapien finner sted på avdelingen sitt musikkrom, et lite rom med mye instrumenter og utstyr. I tillegg til musikkinstrumenter har de mikrofon med høyttaleranlegg. Linnea sin time er klart definert med begynnelse og slutt. Pedagogen synger «Hei, vi vil synge Hei, vi synger Hei, hei til

Linnea». Denne sangen synges ikke til Hege, pedagogen forteller at Hege ikke trenger det fordi Hege ikke har behov for tydelig struktur på timen.

Jeg vil nå gi et eksempel på en av aktivitetene som *Linnea* har i sin musikkterapi. Dette gjentok seg i flere observasjoner.

Linnea stiller seg inntil en stor tromme som står på et gulvstativ. Hun blir litt distraheret av min tilstedeværelse, så hun bruker litt tid på å konsentrere seg. Pedagogen spør så om hun er klar og hun svarer JA. Han begynner å synge og spille på piano en egenkomponert og spontan sang om at Linnea skal spille tromme. Linnea trommer til sangen. Han synger en stund, og etterpå finner han frem en trompet. Han sier til Linnea at hun kan velge om hun vil fortsette å spille tromme, eller blåse på trompeten. Hun velger trompeten. Linnea retter seg opp i ryggen og begynner å blåse i trompeten. Pedagogen synger en ny spontan, egenkomponert sang om at Linnea spiller trompet. Linnea smiler og fniser innimellom blåsingene (Linnea, Musikkterapi).

Musikkterapien er tilpasset den enkelte elev. Terapeuten har et opplegg som er individuelt for hver elev. Gjennom musikken blir samhandlingen mellom eleven og terapeuten veldig synlig, eleven deltar på det nivået eleven er i stand til motorisk. Det er ikke alle som har motorikk til å blåse i en trompet slik *Linnea* klarer. Gjennom musikken og dens fine klang, får elevene gode opplevelser og situasjoner hvor de selv er aktivt deltakende i situasjonen. Det er flere tur-takingsituasjoner med pedagogen, noe som stimulerer elevene til å samhandle mer med andre individer i andre situasjoner enn i musikkterapien. Erfaringene overfører elevene til andre situasjoner.

En aktivitet som både Hege og *Linnea* har i musikkterapien er at de synger i mikrofon. *Linnea* har litt talespråk, men Hege har ingen. Syngingen er at de lager lyder med stemmebåndet. *Linnea* synger «*La, la, la, la*». Når de synger, spiller pedagogen en melodi på piano. Hege sin time består av synging i mikrofonen og spilling på instrument, for Hege er dette krevende på grunn av spasmer. Nedenfor følger et utdrag fra musikkterapien til Hege.

Pedagogen setter frem instrumenter ved siden av Hege. En tromme på hennes høyre side og et klokkespill på venstre side. Instrumentene justeres slik at de er tilpasset Hege sin høyde. Hun starter å spille på klokkespillet og spiller mest på denne. Trommer innimellom. Pedagogen begynner å synge en sang om «Jeger bom bom». Pedagogen venter at Hege skal slå på trommen når pedagogen synger «bom bom». Hege jobber aktivt med kroppen og trommer på trommen når det passer til sangen (Hege, Musikkterapi).

Utenom individuell musikkterapi deltar Hege og *Linnea* på felles musikktime med hele avdelingen. Fellestimen er to dager i uken, tirsdagen er det flere elever som deltar og på fredagen deltar alle elevene på avdelingen. Musikkturen på tirsdagen består av flere sanger,

akkompagnert av piano eller gitar. Bevegelsessanger, av ulik intensitet og instrumenter. Elevene viser stor glede, og det er høy aktivitet og mye lyd. På fredagen er timen mer strukturert, noe som jeg eksemplifiserer nedenfor.

Pedagogen har en stor kurv med mange gjenstander oppi. Går bort til en elev som plukker ut såpebobler. Da setter pedagogen på en indisk CD og blåser bobler over alle elevene. Den neste eleven velger en gåsehette, og da synger alle «Hoppe sa gåsa». Eleven sitter midt i rommet mens de andre går rundt henne og synger. Den neste eleven velger en bjelle, og da synger alle «Alle killebukkene på haugen sprang». Pedagogen spiller gitar og synger for alle elevene. Nestemann velger et sjal, og da synger de «To fine damer», eleven og to voksne spiller to damer mens resten synger. Etterpå er det en elev som velger en hund, og da synger de «Jeg vil ha en liten hund». Så er det en elev som plukker ut en bolle, og da sier alle reglen «Bake bake bolle». Neste elev velger en kylling i et egg, og da synger alle «En liten kylling». Så forsetter det til alle elevene har fått plukket en gjenstand hver (Fellestime, Musikk).

Hver gang pedagogen går bort til en elev, ser han eleven i øynene og snakker til eleven. De blir sett og hørt som verdifulle mennesker. Rammene er like for alle, men innholdet er ikke forhåndsbestemt ettersom det er tilfeldig hva elevene trekker ut av kurven. Elevene ser hva de velger, de er med å påvirke innholdet i musikkturen, de deltar aktivt. Noen sanger legger opp til samhandlingsfrekvenser mellom elev og voksen, for eksempel når de synger «Hoppe sa gåsa».

Musikk, fellesskap og glede er tre stikkord som beskriver godt avdelingen. Deltakelse og samhandling kan være så mangt, men her handler det om å være tilstede i kraft av seg selv, og om å få lov å delta i interaksjon med andre personer eller med gjenstander. En praktisk tilnærming til innholdet i undervisningen medfører at elevene på ATO opplever undervisningens innhold som meningsfull og forståelig. Det viser de gjennom smil, latter, og forventninger til hva som skal skje.

4.2.4 Oppsummering av observasjonene

I og med at datainnsamlingsperioden fant sted over to uker, gjentok flere situasjoner seg uken etter. Dette har sammenheng med at elevene har en fast timeplan. Elevene veksler på å ha individuell undervisning og delta i fellesundervisningen. Dette fremkommer i elevens individuelle opplæringsplan. De har 6 timer undervisning hver dag, men dette tilpasses den enkelte etter dagsformen. Mange elever bruker teknologiske hjelpemidler, som talemaskin og pc. Dersom noe svikter vil det gå ut over undervisningen og opplegget deres, det kan medføre forsinkelser og forkorte arbeidsøkten. Hjelpemidler og teknologiske løsninger krever areal til lagring og ladning, avdelingen har flere ladestasjoner.

Avdelingen har fellesfag som morgensamling, rim og regler, musikk, snakketime og eventyr. Noen elever deltar på alle fellestimene, og noen deltar på noen utvalgte fag. Fellesfagene finner sted på avdelingens fellesrom, som er et stort rom med piano og diverse rekvisita. Utover fellesfagene har elevene individuell undervisning i en del fag, som: Mat & Helse, norsk, matte, kunst & håndverk, uteskole, musikk og svømming. Timeplanen til den enkelte elev tas utgangspunkt i IOP-en til eleven og læreplanmål fra Kunnskapsløftet tilpasset elevens nivå.

4.3 Intervju med Arne og Børge

I dette delkapittelet er det Arne og Børge sine intervju som står i sentrum. De er to av spesialpedagogene på avdelingen. Dette kapittelet blir inndelt slik at jeg starter med *undervisning* og *mål*, her vil jeg gå inn på hva de sier om hva målsettingen, hvorfor undervisningen er slik den er og lignende. Etterpå går jeg inn på *kommunikasjon*, hvor de sier hva ASK er og hvordan de jobber med kommunikasjon i undervisningen. *Deltakelse* og *samhandling* er den siste kategorien som er tatt ut i fra kategoriseringen i analyseprosessen. Her blir begrepet *inkludering* løftet frem. Tilslutt vil jeg oppsummere resultatene og se på likheter og forskjeller mellom informantene.

4.3.1 Vi har undervisning vi og...

I dette delkapittelet skal det handle om hva Arne og Børge sier om hvordan undervisningen foregår på avdelingen og hva målet er. På spørsmålet om hva en ATO-avdeling er, svarer Børge dette:

«Dette er en avdeling med tilrettelagt undervisning. Barn som av ulike årsaker ikke passer inn i ordinær skole 100%. Noen har utbytte av å være med klassen litt, mens andre ikke har utbytte av å være med klassen i det hele tatt. Forskjellen mellom elevens nivå og klassens nivå blir for stort og eleven får ikke utbytte av å være i klassen. Noen elever er hjelpetrengende elever, mens andre elever kan du utfordre mer faglig. De er på et mye lavere nivå, og vil ligge på 1,2,3 klassenivå gjennom hele skolegangen. De følger ikke opplæringsmål for sitt trinn» (Børge).

Avdelingen skal gi elevene undervisning ut i fra sitt nivå. ATO-avdelingen er i tilknytning til en ordinær skole, slik at de elevene som kan skal få muligheten til å gå sammen med den klassen de opprinnelig tilhører. Elevene går på en skole som er en 1-10 trinn, og det har avdelingen også. Noen starter på ATO i 1.klasse, mens andre kommer inn senere når man ser at det ikke fungerer lenger i vanlig klasse. Elevene blir henvist til skolen i samråd med

foresatte og Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT). PPT skriver i sin sakkyndige vurdering om de anbefaler ATO eller ei, men det er alltid i samråd med de foresatte, sier Arne.

«Jeg ser at foreldrene har en prosess på det, før de klarer å si OK til at gutten eller jenta skal gå på ATO-avdeling. Det kan være vanskelig å erkjenne at «mitt barn har det best på en forsterket avdeling» (Arne).

Personalet på avdelingen er klar over den følelsesmessige prosessen det er for foresatte å erkjenne at sitt barn trenger et annerledes tilbud enn andre barn. Arne forteller at PPT ikke har lov å søke barnet inn på ATO uten at foresatte samtykker til det. Avdelingen har tett samarbeid med foresatte, 2 ansvarsgruppemøter i året og 3 foreldresamtaler. I tillegg kan de som ønsker det ha tettere samarbeid. Børge forteller at de skriver dagsrapport for hver dag, hvor en fyller ut en skjema for hver time. Foresatte kan og skrive i en kontaktbok til skolen om det er noe som de mener skolen bør vite om. Det er viktig at de foresatte vet hva som rører seg i skoletiden, slik at de kan forstå barnet sitt når det kommer hjem. Det er ikke alle elevene som klarer å formidle selv hva som har skjedd på skolen.

PPT vil gjøre sitt beste for at eleven får det opplæringstilbudet det har krav på uansett om eleven har et tilbud på en alternativ opplæringsarena eller i ordinær klasse. *Det er ingen som kan tvinges til å havne på spesialavdeling eller i ordinærskole. Det er helt og holdent de foresattes valg, det er jo de som kjenner barnet sitt best (Børge).* På avdelingen er det 4 spesialpedagoger som jobber tett sammen med miljøterapeuter for å gi en til en bemanning for hver elev gjennom skoledagen. Hver pedagog har sitt team som jobber med faste elever, Børge sier følgende om teamet sitt:

«Vi har et teammøte i uken hvor vi samles om våre elever, alle jobber ut ifra IOP-en. I teamet kan det være vernepleier, ergoterapeut, barnevernspedagog og sosionom utenom meg som spesialpedagog» (Børge).

Elevene får tilpasset opplæring ut i fra sitt nivå, noen har muligheter for å lære seg lesing, skriving og regning. Da legges det inn i IOP-en til eleven hva den skal jobbe med, og det lages tid til det i timeplanen til eleven. Andre elever er mer hjelpetrengende og det jobbes mer grunnleggende, som for eksempel turtaking og sanseopplevelser. Undervisningen tas utgangspunkt i pensum for ordinærklassen, men det må tilpasses den enkelte elevs behov og utfordringer.

«Det er en utfordring med pensum, du må være litt kreativ. For det fines jo ikke material som ligger ferdig til disse elevene. Du kan ikke gjør sånn som du ville gjort i ordinærskolen, at du jobber ut fra en norsk bok gjennom et helt skoleår. Her er det

klipp og lim fra alle bøker du finner, og helst lag eget material selv. Det er sånn det fungerer, det du lager til en elev, er det ikke sikkert at du kan bruke på andre elever» (Børge).

Alle elevene har nytte av pc som hjelpemiddel, der er det mange programvarer som er aktuelle å bruke. Salaby og Multi er to programmer som brukes i ordinærskolen også, hvor det er interaktive oppgaver til ulike trinn. Børge sier at en utfordring med disse ordinære programmene er at oppgavene ofte kommer i en fast rekkefølge, noe som skaper utfordringer for enkelte elever som er eksperter på å memorere rekkefølger uten å forstå innholdet. De bruker lettleste pensumbøker som er tilpasset elever med sakte læringsprogresjon forfattet og utviklet av Odd Haugstad. Flere elever på avdelingen kan bruke noen av disse bøkene.

Arne og Børge er begge spesialpedagoger, de er ansvarlige for det pedagogiske tilbudet til sine elever i sitt team. De samarbeider med kollegaer som har ulik fagkompetanse i tillegg til PPT og de foresatte. Avdelingen har som hovedmål å gi elevene den undervisningen de har krav på, men tilpasset deres nivå. Da må pedagogene være kreative og plukke ut mål fra Kunnskapsløftet som eleven kan jobbe etter. Målene føres inn i elevenes IOP, og arbeidsmåtene tilpasses den enkelte elev. De bruker noe ferdiglaget pensum, eller andre pc-program, men ofte må de jobbe bredt og repetere fagstoffet på flere ulike måter for at eleven skal lære det.

4.3.2 Uten kommunikasjon, ingen læring

Alternativ og supplerende kommunikasjon er temaet for dette delkapittelet. Det omhandler kommunikasjon generelt og kompetanse hos personalet. Hovedinnholdet vil være bruk av talemaskin og tegn til tale. Arne er den som har jobbet lengst med ASK og sier dette om hva ASK er:

«Tetchner [jf. (Tetzchner & Martinsen, 2002)] har to begreper knyttet til ASK som vi bruker her, alternativ kommunikasjon og supplerende kommunikasjon. Alle mine elever har ikke talespråk, så da er det jo alternativ kommunikasjon vi tenker. Så har vi noen elever som har tale eller en uttrykksmåte som trenger supplerende kommunikasjon, for å støtte det de har» (Arne).

Avdelingen har et gjennomgripende mål at elevens kommunikasjonsferdigheter skal styrkes og jobbes med i alle fag. Alle elevene har kommunikasjon som sentral del i sin individuelle opplæringsplan. Arne sier at de jobber mye med talemaskiner som blir individuelt tilpasset eleven, og målet er at den skal brukes så mye som mulig. «Det er så viktig for våre elever at de kan uttrykke seg og bli forstått», sier Arne. Han sier videre at:

«Hvis de ikke kan kommunisere, så blir det ingen læring. Vi jobber mye med begrepsforståelse og bruker hverdagssituasjoner til opplæring, ut fra den enkeltes forutsetninger. Vi må bringe språket inn til eleven, og hjelpe eleven å finne ut uttrykkene, og at vi bruker uttrykkene sammen med eleven» (Arne).

Talemaskinen er bygget opp med bruk av grafiske symboler som illustrerer substantiv, verb, tall og andre elementer. Pedagogene bruker ulike billedbanker for å favne språket best mulig, og lage så mange ord og symboler som mulig. Det er ikke alle symbolene som ligger inne automatisk, og da må en lage noe selv. «*Elever helt ned i kognitivt nivå tilsvarende 5mnd kan mestre en talemaskin*», sier Arne. En må derfor aldri undervurdere elevene, de kan få til mye mer enn vi tror.

«Bildesymbolene er mer tilgjengelig [enn tegn til tale], de sitter lenger på skjermen, vi kan bruke de, trykke på de, sånn at både vi og eleven ser det samme symbolet. Vi må bruke det sammen med eleven, sånn at vi lærer hvordan vi skal bruke talemaskinen. Du setter ikke en talemaskin foran en elev og venter at eleven selv skal finne ut av det» (Arne).

Arne sin erfaring med talemaskinene er at det ofte er de voksne som begrenser bruken av talemaskinene. Det er også nødvendig at de voksne innehar kompetansen om bruk av talemaskinen eller tegn. De må også forstå hvorfor det er så viktig for eleven at den voksne bruker eleven sitt kommunikasjonsverktøy. Han sier at det ofte kan oppleves som et ork og slitsomt å bruke maskinen, når det kanskje er lettere å la barnet bruke de uttrykksmåtene de har tilegnet seg utenom talemaskinen. Skolen skal være den areaen hvor opplæringen og bruken av talemaskin og tegn står i fokus.

Avdelingen har derfor timeplanfestet bruk av talemaskinen, for å sikre seg et minimumsbruk av talemaskinen gjennom hele uken. Et av fagene, Snakketime, er etablert for å samle de som bruker talemaskin. På den måten jobbes det med begrepslæring, men de voksne får og anledning til å øve seg og bli kjent med den enkeltes maskin. Alle talemaskinene er individuelt tilpasset, og dermed ligger symbolene på forskjellige steder hos den enkelte elev. Elevene får også muligheter til å bli bedre kjent med sin talemaskin og bruke innholdet de har tilgjengelig.

«I tillegg til talemaskinen bruker vi billedsymboler i papirformat, det er litt lettere å ha med seg en bok med symboler med på tur ut, enn en talemaskin» (Børge).

De som ikke bruker talemaskin kan bruke tegn til tale, men Børge sier at det bare går «*hvis eleven er interessert i å se på hendene dine og har fantasien til å bruke tegn*». Hvilken form for ASK som brukes må tilpasses elevens behov. Børge jobber mest med elevene som bruker

tegn og sier at tegnene skal støtte verbaltalen og bidra til å visualisere og konkretisere verbalspråket. Det kan være lettere å forstå enkelte begreper og setninger om de blir visualisert med tegn, for eksempel verbet «å kaste opp». Alle på avdelingen bruker tegn til alle elevene, fordi det kan være en hjelp for noen å forstå hva som blir sagt om det synliggjøres med tegn. Nedenfor forklarer Arne hvorfor det er bedre med symboler.

«Mange av våre elever klarer ikke å bruke tegn, de har kanskje jobbet med det i mange år i barnehagen, men klarer bare å bruke 5 tegn. Da er det bedre at de får tilgang på grafiske symboler og talemaskin» (Arne).

I tillegg til hjelpemidlene talemaskin og tegn, så er det viktig at eleven får erfaringer i å bruke språket konstruktivt. Kontaktboken med elevenes foresatte er en glimrende anledning til å bruke det som skal skje, eller har skjedd den uken, til å snakke om det.

«Det er kjempeviktig at elevene får trening i å holde en samtale om noe, at de bruker språket til å ta kontakt med andre elever. At de vet hvordan de kan spør om å få noe, eller å spør om å få delta i lek med andre elever på skolen. De elevene som er litt inne i vanlig klasse bruker den tiden til å øve seg på sosiale ferdigheter og bruke det språket de har til å kommunisere med medelever. De er så stolte når de mestrer det, og de synes det er så kjekt når andre elever vil leke med dem» (Børge).

Noen elever kan bli veldig frustrert dersom ingen forstår hva eleven sier, eller at eleven ikke klarer å formidle det eleven selv vil. Det er derfor viktig at skolen legger til rette slik at eleven lærer seg ulike strategier for å formidle det eleven ønsker, selv uten talemaskin og tegn. Børge sier at han er veldig bevisst på nettopp dette, fordi språket er nøkkelen til å kunne utvikle seg og lære nye ferdigheter etter hvert som eleven blir eldre.

«Det er ikke alltid eleven synes det er like kjekt, men jeg vektlegger at de må bruke språket i hverdagen. På tur kan vi leke «Mitt skip er lastet med», og ellers snakke om det som opptar oss i her og nå situasjoner, slik at de får trening i å snakke og bruke språket sitt i ulike situasjoner. Vi kan snakke om det som har skjedd, det som skjer nå og det som skal skje» (Børge).

Bevisstheten om hvor viktig kommunikasjonen er for elevenes læring står sentral hos både Arne og Børge. Avdelingen jobber både med tegn til tale og talemaskin. Talemaskinen kan sammenlignes med en pc med berøringsskjerm, og består av grafiske symboler satt i et system. Begrepslæring og bruk av språket i hverdagssituasjoner fremhever de begge to som viktig. Tegn brukes gjennomgående hele tiden av den voksne, men for flere elever blir det for vanskelig å bruke det selv. Elevens kommunikasjonsutvikling er et overordnet mål i deres individuelle opplæringsplan, kommunikasjon ved hjelp av redskaper eller tegn foregår hele tiden.

4.3.3 Inkludering til livet

I dette delkapittelet vil det handle om deltakelse og samhandling. Deltakelse kan være at man skal være mest mulig selvstendig i sitt eget liv, eller at man deltar i et sosialt fellesskap ut i fra sine egne premisser. På spørsmålet om hva Børge legger i begrepet *deltakelse*, svarer han dette:

«Deltakelse er litt som kommunikasjon, eleven må få delta ut i fra sine forutsetninger. Noen kan delta mer enn andre, at de klarer mer selv. Det er kjempeviktig. Skolen er jo en forberedende arena til voksenlivet, og da er det kjempeviktig at vi jobber etter potensialet deres, at vi strekker dem så langt som mulig. Slik at de klarer mest mulig selv når de blir voksne» (Børge).

Børge snakker om de elevene som har motoriske forutsetninger for å mestre hverdagslige aktiviteter, det er forskjell på dem og de som har større motoriske utfordringer. Hvis de kan klare å kle på seg selv, så skal de kle på seg selv. *«Vi må passe oss for å ikke sy puter under armene på dem, vi er jo så godt bemannet med en til en. Det er veldig lett å hjelpe til for mye, så det må vi voksne være bevisste på. Slik at de blir mest mulig selvstendige» (Børge).* Det å være ordenselev i morgensamlingen er også en måte å delta på, det går på rundgang. Noen klarer å dele ark ut selv, mens andre trenger mer hjelp av en voksen til å for eksempel trille de rundt i rullestolen og dele ut sangark.

Han snakker også om den gleden elevene har når de får delta og være sammen med ordinærklassen, eller når de opptrer foran klassen eller hele skolen. *«Det å være delaktig kan også være i veiledning av voksen, noen elever trenger håndledning eller annen hjelp. Det er deltakelse ut i fra deres premisser» (Børge).* Deltakelsen handler om praktiske gjøremål, eller sosiale ferdigheter, eller konkrete ting som skal gjøres. Det handler også om å være i et samspill mellom seg selv og omgivelsene, sier Børge.

«Deltakelse i fellestimene er noe vi legger opp til, at de i for eksempel Eventyr-timen kan få være med å delta i rollespillet, eller at de får komme frem å hjelpe den voksne med å dele ut ark i morgensamlingen» (Arne). Han sier videre at de voksne prøver å gjøre det litt spennende å delta, bruker kroppen i sanger, rim og regler. Vi beveger kroppene våre og at vi er tilstede i et fellesskap. De som trenger hjelp av en voksen, får hjelp til å bevege seg til sangene. Det er veldig betydningsfullt for elevene, de har det kjekt og de koser seg.

«Vi er bevisste på å dra inn de som kanskje ikke bidrar så mye i fellesskapet, legge til rette for at de andre elevene skal søke den aktuelle eleven. Det er flott å se på når vi

ser resultater av det arbeidet, at de har lyst å vise eleven noe, eller ha med eleven inn i lek, det kaller jeg inkludering» (Arne).

Børge sier dette om inkludering:

«Det er viktig at alle føler seg inkludert i et felleskap, samme hvem vi er. Her på avdelingen er det viktig at de føler seg inkludert i den gruppen som er her. For vi er jo nesten som en klasse her, selv om elevene tilhører ulike trinn. De følger hverandre i mange år og bli godt kjent. Det er også viktig at de kan få bli inkludert sammen med andre på ordinærskolen, så mye som de klarer. Men det er ikke alle som klarer det mange timer til dagen, så da er det godt for de å få trekke seg bort litt og få være alene» (Børge).

Børge har elever som har litt timer sammen med klassen sin, der målet ikke er å jobbe med fag, men andre ting. De må klare seg mer selv, uten en voksen hengende over dem hele tiden, de må sitte på sin plass, de må trene på det sosiale og bruke språket sitt. De er også med klassen ute i friminuttet, og det er positivt for dem. *«Inkluderingen må være vinn – vinn for alle parter, det er viktig at det ikke blir til noe negativt, men at alle opplever det som positivt»*, sier Arne. Han sier at det kan være lettere å få til et samarbeid med ordinærklassen på et lavere trinn, enn når de blir eldre. Da blir forskjellen mellom elevene så store, og opplevelsen blir kanskje ikke så positiv lenger. Det må til enhver tid være tilpasset elevens premisser. Det er en balansegang.

Arne sier at de prøver så langt det lar seg gjøre å ha et samarbeid med klassen. Det er ikke alltid at de foresatte ønsker dette, men skolen vil prøve å få til noe allikevel. Det kan være omvendt inkludering. Arne sier videre at *«elevene kommer inn her på avdelingen og gjerne er med elevene i en time, eller i en klubb. Det har vi for en elev, da spiller de spill og gjør kjekke ting sammen. Det er også en avveksling for elevene og mange liker det. Det kan de ha alle skoleårene»*.

«Inkludering til livet!» sa Arne til meg i en uformell samtale på avdelingen. De tre ordene sammenfatter godt hva Arne og Børge snakket om i intervjuene vedrørende deltakelse og samhandling. Elevene må få delta på sine egne premisser, enten i det å være i kraft av seg selv, tilstede i fellesskapet. Eller det å få gjøre mest mulig selv, uten innblanding fra voksne. De skal vokse opp og være en del av et samfunn. Inkludering i ordinærklassen, eller omvendt inkludering ved at ordinærklassen besøker eleven på ATO, er ønskelig fra begge pedagogene så langt det lar seg gjøre for eleven. Det må bli en vinn-vinn situasjon for alle.

4.3.4 Oppsummering intervju

Informantene har begge jobbet lenge på avdelingen. Børge jobber med de elevene som er blant de bedre fungerende og Arne jobber med de som er lavest fungerende. De har hver sitt team med miljøterapeuter som de arbeider med tett mot sine elever. De har begge 3 elever hver. De har begge en klar oppfatning av at en slik avdeling er for de elevene som ikke fungerer i ordinærklasse, og er på et lavt kognitivt og faglig nivå. Dersom de får inn en elev som fungerer godt, så vil de anbefale at eleven går i vanlig klasse og har et opplegg der. De mener også at det er viktig at skolen får til et samarbeid med ordinærklassen, og helst at de som har utbytte av det blir inkludert i ordinærklassen gjennom faste aktiviteter. Noen har større utbytte av det enn andre, og det må man vurdere underveis. Inkludering skal være positivt for alle.

Undervisningen på avdelingen foregår individuelt og i grupper. Det tas utgangspunkt i elevens IOP. Den individuelle planen fungerer som en smørbrødtype gjennom hele skoleåret, hvor det er stikkord i fra innholdet i undervisningen som er listet opp. De bruker noe fagpensum som ordinærskolen gjør, men de må tilpasse det etter elevens nivå og behov. De fleste elevene bruker pc som hjelpemiddel, og flertallet har talemaskin de kan jobbe med i tillegg. Arne jobber mest med talemaskiner og Børge jobber mest med tegn til tale. Undervisningen på avdelingen er tilpasset slik at elevene har læringsutbytte og utvikling, men det går svært sakte. De er også opptatt av at elevene skal få muligheter til å kommunisere og delta på sine premisser.

4.4 Oppsummering resultat

Dette prosjektet er tatt utgangspunkt i en avdeling på en skole. Pedagogene som ble intervjuet jobber tett på elevene, og de har det pedagogiske ansvaret for noen av elevene som deltok i studien. Alle de fire elevene som deltok, Amanda, Sara, Linnea og Hege tilhører i hver sitt team og de har en egen spesialpedagog. Observasjonene i studien ble å se på «Hva gjør de?», «Hvordan gjør de det?». Intervjuene ble «Hvorfor gjør de det?». Resultatene fra intervjuene samsvarer med det som ble observert og dette styrker oppgavens validitet. Pedagogene snakker ut i fra sin egen hverdag, og dette var gjenkjennbart etter flere observasjoner på en periode på 2 uker.

Pedagogenes refleksjoner rundt undervisningen på avdelingen, måten de organiserer hverdagen gjennom en timeplan, deres tanker rundt alternativ og supplerende

kommunikasjon, deltakelse og inkludering, kommer tydelig frem i intervjuet. Deres eksempler er eksempler på lignende situasjoner som ble observert i praksis. Undervisning og kommunikasjon er blant det viktigste som ble observert, og det ble vektlagt sterkt av begge informantene i intervjuene.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere resultatene i lys av teorien som denne studien baserer seg på. Jeg skal besvare forskningsspørsmålene som er:

«Hvordan kan rammebetingelsene ved alternative opplæringsarenaer legge til rette for læring, utvikling og deltakelse for elever med utviklingshemning?»

For å besvare denne problemstillingen, har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan brukes alternativ supplerende kommunikasjon i opplæringen?*
2. *Hvordan konkretiseres elevenes opplæringsmål i individuelle planer?*
3. *Hvordan organiseres opplæringen på avdelingen?*

Dette kapittelet blir inndelt etter de tre forskningsspørsmålene. Jeg begynner først med organiseringen av undervisningen og ASK, her vil jeg fokusere på begrepene kompensatorisk og medierende undervisning. Etterpå drøfter elevenes IOP opp imot utdanningens formål og overordnede rammebetingelser. Det tredje punktet blir å drøfte problemstillingen, før hele kapittelet oppsummeres.

5.1 Hvordan organiseres opplæringen på avdelingen?

Opplæringen på avdelingen blir organisert i individuelle timer og fellestimer. I de individuelle timene jobber eleven alene sammen med en lærer på arbeidsrommet sitt, og i fellestimene er flere elever samlet på for eksempel fellesrommet og kjøkkenet. Det er elevenes IOP og avdelingens etablerte struktur som former timeplanen til den enkelte elev. Børge sa på intervjuet at han har 20 timer undervisning i uken som han skal fordele på 3 elever, og da er det et puslespill for å få timeplanen til å gå opp. Læreren har flere ting å ta hensyn til, og må derfor ta en del valg i forhold til hva læreren velger å prioritere. Børge vektlegger å undervise i de fagene han har fordypning i, og ønsker derfor å ha elevene individuelt i norsk og matte. Individuelle timer på eget arbeidsrom gir elevene muligheter for ro og gode arbeidsforhold, men på den andre siden kan noen elever oppleve de individuelle timene som negativt, da de må sitte alene med en lærer uten kontakt med andre.

Lev Vygotsky (Daniels, 2009) bruker begrepene medierende undervisning og kompensatorisk undervisning. Han mener at hovedvekten av undervisningen bør være medierende, at det er et tredje element som læreren og eleven samhandler om. Læreren må tilpasse undervisningen ut i fra den måten eleven lærer best mulig. Bruk av ASK, som tegn eller talemaskin, er et

eksempel på hvordan man kan gi eleven redskaper for å fremme læringsprosessen. Den kompensatoriske undervisningen handler om å særtrene på elevens spesifikke vansker, og det kan jo diskuteres om den individuelle undervisningen som Børge har med Sara i norsk, er kompensatorisk? Børge uttaler selv i intervjuet at han ønsker å jobbe med elevene individuelt i for eksempel norsk «for å støtte de mer opp». Samtidig som undervisningen i norsk er lagt opp slik at Sara jobber med både tegn, bilder og tekst for å utvikle leseferdigheten.

Fellesfagene på avdelingen er blant annet eventyr, rim & regler, snakketime og musikk. Dette er fag som avdelingen har etablert med utgangspunkt fra kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Fagene eventyr og rim & regler er hentet fra fagplanen i norsk. Arne løftet frem fellesfagene som en arena for sosial deltakelse, mestring og glede, elevene sosialiseres sammen med andre, noe Biesta (2009) presenterer som en av dimensjonene for formålet med utdanningen. Arne sa at elevene lærer gjennom gjentakelser, forutsigbarhet, rutiner og struktur. Derfor organiserte de fellesfagene med en fast struktur, og de valgte å arbeide med samme tematikk over en lengre periode. Eventyret om Gullhår og de 3 bjørnene var et av eventyrene de valgte ut, det er også et eventyr som er enkelt å dramatisere, og elevene fikk delta i rollespillet dersom de ønsket. En annen side ved den faste strukturen, som dog ikke er så positiv, er om noen elever opplever det som kjedelig. Lærerne ved avdelingen velger jo å se alle elevene under et, når de sier at *alle elevene* trenger fast struktur og gjentakelser, det er jo ikke sikkert at det gjelder absolutt alle. De kan risikere å begrense noen elevers læringsmuligheter ved å organisere innholdet i fellesfaget likt for alle.

En stor fordel med å ha en egen avdeling, er at det muliggjør for fellesaktiviteter hvor flere elever er samlet. Selv om dette er sosialt, kan det ta fra elevene muligheten til å være mer deltakende sammen med sin ordinære klasse. Elevene er spredt i klassetrinn, men har alle samme glede og interesse av å være sammen, enten i fellesfagene eller i pausen. Vygotsky (Daniels, 2009) vektlegger det sosiale aspektet i all læring, og ved å organisere undervisningen i fellesfag, kan en klare å favne et bredere aspekt i undervisningen. I fellesfagene må lærerne velge en undervisningsmåte, og det er ikke sikkert at alle elevene profiterer på samme undervisningsform. Det er en balansegang, og noen ganger kan man gi elevene større muligheter for læringsutbytte, mens andre ganger kan man begrense mulighetene på grunn av andre organisatoriske ting. Pedagogene har flere faktorer de må ta hensyn til, som for eksempel hvis det er sykdom blant personalet, og noen ganger blir det

kanskje slik at noen elever må delta i et fellesfag for å få personalkabalen til å gå opp i den aktuelle timen.

5.1.1 Hvordan brukes Alternativ og supplerende kommunikasjon?

På avdelingen bruker de både tegn til tale, og talemaskin med grafiske symboler. Avdelingen har et etablert språkmiljø for bruk av ASK, og det kom tydelig frem i observasjonene og intervjuene. Begge intervjuobjektene snakket om hvor viktig det var for elevene å muligheter for å kommunisere ut i fra sitt nivå, enten ved bruk av tegn eller talemaskin, eller ved gester, mimikk og peking. Dette observerte jeg i feltet, personalet var bevisst på at elevene måtte bruke de redskapene de hadde behov for i kommunikasjonen, og personalet tok seg tid til å vente på elevenes svar. Det å bruke en talemaskin kan ta tid, eleven må trykke seg igjennom flere symboler. Eleven er avhengig av at den voksne er tålmodig, og gir eleven rom til å uttrykke seg, nettopp derfor opplevde jeg at det var et etablert miljø for bruk av ASK. Dette observerte jeg flere ganger. Dersom den voksne ikke gjør det, risikerer en at eleven ikke opplever å bruke talemaskinen som meningsfull og dermed mister de muligheter en talemaskin gir.

Arne sa at det ikke alltid var like lett å huske å bruke talemaskinen, bruk av talemaskin er en *hjulpet kommunikasjonsform*, jf. Tetzchner & Martinsen (2002). Derfor etablerte de faget «Snakketime», i tillegg til at bruk av talemaskin ble timeplanfestet. Dette for å sikre seg et minstebruk av maskinene. Det å bruke tegn til tale er enklere å gjennomføre, da man alltid har med seg hendene over alt. Men det er ikke alle elever som kan nyttiggjøre seg tegn på grunn av motoriske vansker, eller manglende interesser for tegn. I tillegg begrenser tegn muligheten for at andre utenforstående skal forstå, da det ikke er alle som kan håndtegn. Bruk av redskaper er viktige komponenter i den medierende undervisningen, man bruker noe som kan hjelpe og støtte i elevenes læringsprosess. En mulig utfordring med et slikt etablert miljø for bruk av ASK, er at man kan risikere at man glemmer å utrede hvilket verktøy som passer eleven best, men man velger noe som «alle andre har».

På den andre side, er det kanskje bedre at en elev får tilgang på verktøyet fort, enn at eleven får det optimale knyttet til hvilket merke og programvare. Amanda er en av de yngste elevene, og hun hadde en talemaskin som hun brukte aktivt. Når avdelingen har et etablert pedagogisk praksis som tilsier at elevene skal få redskaper om de trenger det, unngår man en «vent å se» holdning. En kommer da mye tidligere i gang, og eleven gis gode utviklingsmuligheter med

en gang. Biesta (2009) sier at utdanningens formål er å subjektivisere, kvalifisere og sosialisere. Utdanning og skole handler så mye mer enn å bare utvikle et språk for elever som ikke har funksjonelt talespråk. Ved at avdelingen har en slik balansegang mellom individuelle timer og fellestimer, og kommunikasjon med og uten talemaskin, utvikles mennesket til å bli et subjekt, med tanker og følelser, de kvalifiseres gjennom kunnskap og de blir sosialisert gjennom å være i et sosialt fellesskap med andre.

Fordelen med tegn til tale er at den alltid er tilgjengelig, vi har alle med oss hendene over alt hvor vi er. Men som nevnt tidligere, kan den begrense elevens muligheter for å gjøre seg forstått hos andre utenforstående som ikke kan tegn. Bruk av tegn til tale er et vanlig supplement til barn som har mangelfullt utviklet talespråk, som for eksempel hos barn med Downs syndrom (Tetzchner & Martinsen, 2002). Selv om tegn er godt etablert i det spesialpedagogiske feltet, må man alltid ha en kritisk refleksjon over bruken av tegn. Jeg tenker at tegn til tale er nyttig for å øke språkforståelsen og sette i gang talespråkutviklingen.

Aller helst bør tegn introduseres så tidlig som mulig og at barnet selv regulerer hvor lenge det bruker tegn som supplement til talen samtidig som talespråket utvikles. En annen problematisk faktor med bruk av tegn, er at tegnet forsvinner i det man har brukt tegnet. Barnet er avhengig av flere repetisjoner og aktiv bruk av tegn både på skolen og hjemme for å huske tegnene. Men dersom barnet bikker 7-8 år og fortsatt ikke har hatt ønsket utvikling knyttet til talespråket og språkforståelsen, selv om tegn brukes aktivt, så bør andre muligheter vurderes. Kanskje barnet trenger en kombinasjon med tegn og talemaskin? De grafiske symbolene forsvinner ikke slik som håndtegn gjør, og kan derfor kanskje være et bedre alternativ for noen.

5.2 Hvordan konkretiseres elevenes opplæringsmål i individuelle planer?

Alle elevene har individuelle opplæringsplaner, og denne er skrevet ut i fra kompetansemål fra Kunnskapsløftet og med utgangspunkt i elevens utviklingsnivå. IOP'en er inndelt i fag, med stikkord om mål, delmål, arbeidsmetoder og tiltak. IOP'en skal evalueres og denne evalueringen er viktig for å kunne justere opplæringsmålene etter hvert som eleven når målene. Fagene til elevene er også oppført på elevenes timeplan.

På grunn av de motoriske vanskene og generelle vansker til elevene er flere fag som svømming, walker-trening og ADL knyttet opp mot hverdagslivsaktiviteter og fysioterapi. Dette gir elevene muligheter for å trene opp ferdigheter og styrke sin egen helse, som igjen

bidrar til at elevens livskvalitet øker. På den andre side, så kan man stille seg det spørsmålet om hvorvidt dette hører hjemme under skolens opplæringsrammer, eller om det heller burde vært forbehold hjemmet? Noe fysisk aktivitet skal alle elever ha, men skal store deler av eleven sin skoledag dreie seg om fysisk aktivitet og annet helserelaterte problemstillinger? Kan fokus på hverdagslivsaktiviteter og fysioterapi begrense muligheten for læring av for eksempel lesing og skriving? For utenforstående kan undervisningen på avdelingen virke banal, men gjennom observasjonene og i intervjuene er det en planlagt og målrettet pedagogisk forankring som ligger til grunn for innholdet i undervisningen.

Hege jobber med sin øyestyrte talemaskin i norsk og matte. Bruk av talemaskin er et overordnet mål for alle fagene i hennes IOP. I og med at talemaskinen er et teknologisk verktøy, som av og til kan svikte, trenger Hege en alternativ måte å kommunisere på. Hun blunker med øynene for å svare ja, og rister lett på hodet for å svare nei. Hun har utviklet en *ikke-hjulpert kommunikasjonsform* jf. Tetzchner & Martinsen (2002). Det er viktig at man bruker de gester man kan, og etablerer en alternativ kommunikasjonsform dersom teknologien svikter. I tillegg til gester kan man bruke symboler i papirform. Gerd Biesta (2009) skriver at utdanningens formål kan deles inn i 3 dimensjoner, utdanningen skal kvalifisere, sosialisere og subjektivisere. Ved å bruke talemaskin, gir man elevene muligheter for å utvikle tanken, forståelsen, språk og sosial kompetanse, man favner en bredde hos eleven som gir eleven større læringsutbytte og utviklingsmuligheter, og det er nettopp dette utdanning handler om.

Hege sin IOP må utformes slik at den tar i betraktning hvordan Hege jobber og at hun bruker lang tid. Da sier det seg selv at progresjonen blir saktere enn om Hege hadde fungert bedre motorisk. Selv om hun ikke gjør så mye om gangen, er det kvaliteten i det arbeidet hun legger ned som teller mest. Jeg ble imponert av å se på hvordan Hege jobbet, og jeg kjente en sterk følelse av hvor viktig det er å ikke undervurdere de kognitive ferdighetene hos mennesker med store motoriske vansker. Konsekvensen av å undervurdere Hege og andre i lignende situasjon, er at de kan oppleve hverdagen som meningsløs og oppleve frustrasjon over manglende forståelse fra omgivelsene. Arne sa i intervjuet at han kjente til elever med et kognitivt nivå på 5 måneder, som mestret en talemaskin og som utviklet seg fint. En etablert ATO avdeling slik som denne, har sannsynligvis den kompetansen som trengs for å motivere og legge til rette for læring for elevene. En fysisk tilrettelagt avdeling uten kompetanse, holdninger og vilje til å tilrettelegge for elevens særskilte behov vedrørende eksempelvis kommunikasjon, kan være svært begrensende og hemmende for elevens utvikling.

Midtlyng-utvalget presiserer at undervisningen skal være til det beste for eleven uavhengig om eleven får undervisning i klassen eller på en egen avdeling (St. Meld. 18. (2010-2011)). Pedagogene på avdelingen står ovenfor dilemmaer og etiske spørsmål hver dag. Hva er egentlig det beste for eleven? Det er flere faktorer som spiller inn for valgene de tar, og av og til må man bare ta noen valg og stå for dem. I utarbeidelsen av IOP'en må de ta stilling til hvor mange timer som skal brukes på individuell undervisning, hvor mange timer eleven skal delta i fellestimene, og kontakten med elevens ordinære klasse. Det er ikke alle valg man forstår, men man må respektere at vi som mennesker tenker forskjellig og verdsetter ulike elementer forskjellig.

5.3 Muligheter og begrensninger ved alternative opplæringsarenaer

Alternative opplæringsarenaer gir elever muligheter for læring og utvikling, men det kan også begrense elevens muligheter for deltakelse i for eksempel i ordinærklassen. En avdeling som denne har de fysiske rammene lagt til rette for elever med store motoriske vansker, men det er allment kjent at man kan ha en utviklingshemning uten motoriske vansker også. Det betyr at for de som ikke har motoriske vansker, må man være ekstra bevisst på det valget man tar. Norge i dag har et krav om universell utforming, men mange skoler i dag er bygget lenge før lovverket om universell utforming kom (2013), og det betyr at det finnes flere skoler som ikke er godt nok tilrettelagt for elever i rullestol. Det i seg selv kan være en utløsende faktor for valg av opplæringstilbud for enkelte elever, men det burde ikke være den avgjørende faktoren. Elevens behov knyttet til læringsforhold, og sosial deltakelse med andre elever bør være de to overordnede faktorene avgjør om eleven skal få opplæring på en alternativ arena eller ikke.

En problemstilling som kan oppstå når man har en egen ATO-avdeling i kommunen, er at det kan bli for lett å gi plass til elever der. Det er nemlig slik at det ikke er alle som trenger å ha opplæring på en alternativ opplæringsarena, hvis de har muligheter for å ha tilfredsstillende læringsutbytte i et ordinært klasserom. Midtlyng-utvalget (St. Meld. nr. 18. (2010-2011)) påpeker at det ikke skal være av hensyn til kommunens økonomi hvor eleven gis opplæringstilbud. Det kan være billigere å la eleven gå på en ATO som er ferdig tilrettelagt og har kompetent personal, enn å tilrettelegge og bruke ressurser på å kompetansen for at eleven skal få gå på nærskolen. Dersom de foresatte og PPT mener at eleven kan gå i ordinærklasse, skal de bli hørt, og eleven få et godt tilbud i klassen. Når man må ta sånne vanskelige valg, vil det alltid være fordeler og ulemper knyttet til valget. Det viktigst er at man kjenner seg

fortrolig med det valget man tar, og at man står fritt til å ombestemme seg etterpå, om man for eksempel ser at eleven ikke trives og har ønsket utvikling i klassen.

Når elever møtes i et fellesskap hvor flere elever har samme utgangspunkt kan det være lettere å være deltakende og kjenne på en tilhørighet til gruppa. Det ble veldig synlig i frileken, morgensamlingen og fellestimene. Elevene lo og smilte, de holdt hverandre i hendene og hjalp hverandre med å trykke på for eksempel talemaskinen. De er flere sammen om å være annerledes, noe mange sannsynligvis opplever som positivt. Det å være deltakende i sosialt fellesskap fremmer læring, man bruker språket aktivt sammen med andre sosiale aktører. Det er i tråd med Vygotsky's (Daniels, 2009) perspektiv på hvordan mennesker lærer, gjennom å være aktiv i samspill med omgivelsene. Når flere er sammen kan de bruke hverandre til å nå den nærmeste utviklingssonen, som Vygotsky snakker om. Det er større sjanse for at det kan skje på en ATO-avdeling, enn om eleven er alene om å være på sitt funksjonsnivå i en ordinærklasse på rundt 25 elever.

5.4 Refleksjoner rundt diskusjonen

I dette kapitlet har jeg diskutert forskningsspørsmålene i lys av teorien. Det er fordeler og ulemper med alle valg en må ta, men man bør tilstrebe seg å ivareta elevens beste til enhver tid. Med min bakgrunn som førskolelærer, kan det ha en innvirkning i mitt syn på empirien. Det overrasket meg at det var så sterk kobling mellom IOP'en og Kunnskapsløftet, og at elevene hadde en timeplan. Jeg hadde ikke tenkt på at elevene fulgte den samme strukturen som skolen for øvrig, nettopp på grunn av deres individuelle behov for tilpasset undervisning. En annen ting som overrasket meg positivt var kompetansen på ASK, og det at jeg opplevde avdelingen som et etablert miljø for ASK. De har et sterkt fokus på at elevene skal gis muligheter, men at man samtidig må foreta valg og vurdere til enhver tid hva som er det optimale for hver enkelt.

6.0 Avslutning

I denne studien har jeg sett på undervisningen på en alternativ opplæringsarena for elever med utviklingshemning. Jeg har hatt fokus på generell undervisning og avdelingens bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon. Problemstillingen jeg har jobbet etter er: «*Hvordan kan rammebetingelsene ved alternative opplæringsarenaer legge til rette for læring, utvikling og deltakelse for elever med utviklingshemning?*» Jeg hadde i tillegg tre underspørsmål om hvordan de bruker ASK og hva Individuelle opplæringsplaner er og hvordan avdelingen organiseres. Dette er en kvalitativ studie hvor jeg har fokusert på en skole som har en egen ATO-avdeling med flere elever med utviklingshemning.

I følge Stortingsmelding nr. 18, *Læring og fellesskap* (2010-2011) er det lite forskningsbasert kunnskap knyttet til bruk av en alternativ opplæringsarena for spesialundervisning, lik ATO-avdelingen som jeg har forsket på. Det er lite kunnskap knyttet til kompetansen, innholdet og kvaliteten i opplæringen på en slik avdeling. Dette er et lite, men viktig tema for utdanningssektoren i dag, da det er krav til at eleven skal få forsvarlig utbytte av opplæringen ut i fra sin situasjon, og da må tiltaket for øvrig være til barnets beste (s. 79). Departementet understreker i Stortingsmeldingen at det er hensynet til eleven som skal være rådende og ikke hensynet til skolen eller kommunen. Nettopp dette har jeg diskutert i diskusjonskapittelet, det skal være i samråd med foreldre og andre sakkyndige dersom en elev får tilbud om et alternativt opplegg. Hvis ikke kan eleven ha tilrettelagt undervisning i ordinærklassen.

Ved å se på hva utdanningens formål er, og hva undervisning og læring er, ble det lettere å koble en pedagogisk forankring til funnene i studien. For utenforstående kan innholdet i fellesfagene på avdelingen virke banale, men for elevene har det stor verdi. Dersom man tar utgangspunkt i elevenes perspektiv og har kjennskap til hvordan elever med utviklingshemning lærer, vil man forstå hvorfor innholdet i undervisningen er lagt opp slik som den er. Mye kan minne om barnehagepedagogikk, og det kan nok stemme, da flere av elevene er på et førskolenivå utviklingsmessig.

Elevene har opplæring i flere av de samme fagene som alle elever skal ha etter Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006), men innholdet i fagene er tatt utgangspunkt i elevens utviklingspotensial. Flere mål i kunnskapsløftet er veldig generelle, og de kan derfor brukes til elevene i min studie. Innholdet er så vidt at pedagogene gis stort rom for å tilpasse arbeidsmetodene og delmålene etter elevens behov. Det er heller ikke den enkleste

elevgruppen å måle progresjon på, slik som man kan kartlegge andre elever med kartleggingsprøver eller kapittelprøver. Man må isteden vurdere elevene underveis, og tenke helhetlig læring og mestring samtidig. Eleven må trives på skolen og få dekket sine basale behov i bunn.

Jeg tok i bruk observasjon og intervju som kvalitativ metode i denne studien. Jeg fordypet meg i kun en skole, og observerte enkeltelever og elever i gruppe. Intervjuene var med to av avdelingens spesialpedagoger. Gjennom observasjonene og intervjuene fikk jeg et innblikk i hvordan en ATO-avdeling kan være, og hvorfor skolen mener det er viktig å ha et slikt tilbud for dem som trenger det. Ingen av elevene har et adekvat utviklet talespråk og avdelingen jobber derfor særskilt med Alternativ og supplerende kommunikasjon. De fortalte at kommunikasjonen er grunnlaget for all deltakelse og læring, når elevene gis redskaper til å kommunisere med, enten tegn eller talemaskin, gis de muligheter for å utvikle seg mest mulig.

Elever med utviklingshemning er like forskjellige som alle elever. Det er svært varierende i hvilken grad funksjonsnivået påvirkes og deres motoriske ferdigheter. Det viktigste jeg har lært ut av å jobbe med denne studien, er at det må være elevens behov som er rådende for om eleven skal ha et skoletilbud på en alternativ opplæringsarena eller ikke. Det er flere faktorer som spiller inn for hvilket valg de foresatte og PPT gjør i forhold til hvilket skoletilbud en elev skal ha. Faktorer som: kommunens størrelse, antall elever i ordinærklassen, det fysiske miljøet, og antall elever med utviklingshemning i kommunen, er ytre rammefaktorer som kan påvirke hvilket valg man tar. Det viktigste er at man har elevens behov i sentrum og at utenforstående respekterer de valgene en har tatt. Dette gjelder både om eleven får hele sitt opplæringstilbud på en alternativ opplæringsarena, eller om eleven inkluderes på fulltid i ordinær klasse.

6.1 Veien videre

Opplæringen til elever med utviklingshemning i skolen er et tema som det bør forskes mer på. Jeg antar at det vil være store forskjeller i kvaliteten, kompetansen og innholdet i opplæringen for de forskjellige skolene. Dette er en gruppe elever som trenger et godt spesialpedagogisk tilbud, og kompetente personal. I tillegg handler dette om folks generelle holdninger til de som er annerledes, og den grunnleggende forståelsen om at en alternativ opplæringsarena er til for å gi elever med utviklingshemning et godt skoletilbud. Avdelingene er ikke til for å «utstøte noen», «samle de som er annerledes», eller «gjemme bort elevene». Man må ha en

balansegang mellom å ivareta enkeltelevens behov for individuell oppfølging, og mulighet for deltakelse i et større sosialt fellesskap.

I og med at dette er en studie på kun en skole, vil det være opp til leseren å vurdere studiens overførbarhet til andre lignende arenaer. I fremtiden tenker jeg at det bør være en større nasjonal eller regional kartlegging av opplæringstilbudet til denne gruppen elever i grunnskolen, og en bevissthet på at elevenes stemme må bli hørt. Slik som det ble utviklet for linjen: Hverdagslivstrening på videregående skole i 2012 (Gjermestad, Luteberget & Ohna, 2012). Det er elevundersøkelser for ordinærskolen som gjennomføres hvert år. Hvorfor ikke ha en egen elevundersøkelse tilpasset elever med utviklingshemning på alternative opplæringsarenaer?

Litteraturliste

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (udatert). *Definition of Intellectual Disability*. Hentet 03.01.2015 fra: <http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.VWRV--mJmQ>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, (21), 33-46.
- Bjørndal, C. R. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Daniels, H. (2009). Vygotsky and inclusion. I Kershner, R., Farrell, P. & Hick, P. (Red.). *Psychology for inclusive education : new directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. (2013). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2013-06-21-61>
- Ellingsen, K. E. (2014). *Utviklingshemning og deltakelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjermestad, A. (2009). *Skjøre samspill: en deskriptiv og fortolkende studie av barn med dyp utviklingshemning og deres nærpå personer i barnehage og skole*. (nr. 83), Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, Stavanger.
- Gjermestad, A., Luteberget, L., & Ohna, S.E. (2012). *Veileder Elevundersøkelsen Hverdagslivstrening*. (Diakonihjemmet Høgskole, Rapport 2012/2). Oslo: Diakonihjemmet Høgskole.
- Gomnæs, U. T., & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemning - mangfold og lærehemning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (3. utg.). London: Routledge.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hirsch, A-M., B. (2012). *Inkludering og tilpasset opplæring for en utviklingshemmet elev: En studie av opplæringstilbudet til en utviklingshemmet elev i grunnskolen*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk). Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31477/Masteroppgave_siste_versjon_14.04x2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Holen, K. D. (1.juni 2011). *Å forstå - og bli forstått. Et studie av kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans kommunikasjonspartnere*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31427/masterx2011-xkristinedanielsenholen-ferdig%5b1%5d.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- ISAAC Norge. (Udatert). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. Hentet 08.12.14 fra: <http://www.isaac.no/kategori/ask/>

- Kirkebæk, B. (2010). *Almegt og afmegt: specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk Forlag.
- Kirke-, Utdannings-, og Forskningsdepartementet. (1993). Generell del av læreplanen. Hentet 27.02.2015, fra <http://www.udir.no>
- Kro, B. (26. sept. 2011). «Skal vi snakke sammen?» - En kvalitativ studie av hvordan elever med alvorlig og dyp lærehemming og deres samtalepartnere kommuniserer ved hjelp av talemaskin med dynamisk display. (Masteroppgave, Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning). Hentet fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/148210/kro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Meld. St. nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?docId=STM201020110018000DDDEPIS&ch=1&q>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Ness, N. E. (2011). *Hjelpemidler og tilrettelegging for deltakelse – et kunnskapsbasert grunnlag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- NOU 2010:5. (2010). *Aktiv deltakelse, likeverd og inkludering — Et helhetlig hjelpemiddeltilbud fra Arbeids- og sosialdepartementet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/30d5513459a347718706b98b9f028bf4/no/pdfs/nou201020100005000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven>
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse : att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Pochon-Guerin, L. (Juni, 2010). *Totalkommunikasjon i barnehagen: en kasus studie av et barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31352/FerdigMasterOppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). (udatert). *Om Statped*. Hentet fra: <http://www.statped.no/Stottemeny/Om-Statped/>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tetzchner, S. v., Hesselberg, F., & Schiørbeck, H. (2008). *Habilitering: tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tetzchner, S. v., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tøssebro, J., & Ytterhus, B. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra:
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Spesialundervisning: Opplæring i eller utenfor den ordinære klassen? Statistikknotat (03)*. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat_13_3.pdf?epslanguage=no
- WHO. (2003). Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemning og helse – kort versjon (ICF). Hentet fra:
https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/493/ICF_fullversjon-%20IS-0354.pdf
- WHO. (2005). *ICD-10: Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser, kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Hentet fra:
https://helsedirektoratet.no/Documents/Medisinske%20koder%20og%20kodeverk/ICD-10/Komplettt-B1%C3%A5-bok_230905.pdf

Bilder:

Bilder tatt fra feltskolen, brukt med tillatelse.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Utviklingshemmedes opplæring”

Bakgrunn og formål

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og skal nå gå i gang med å skrive masteroppgave. I den forbindelse har jeg valgt å studere opplæringen av elever med utviklingshemming i smågrupper på skolen. Jeg vil ha et særlig fokus på om og hvordan alternativt supplerende kommunikasjon brukes i opplæringen. Målet er å utvikle ny kunnskap om opplæring av elever med utviklingshemming og bruk av ASK.

Problemstillingen min er:

Hvordan kan smågruppene sine rammebetingelser legge til rette for læring, utvikling og deltakelse for elever med utviklingshemming?

Jeg spør deg/dere om du/dere kan tenke dere å delta i mitt prosjekt fordi du/dere har barn på en smågruppe, eller jobber i smågruppene.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen innebærer at jeg observerer i smågruppen, og dens undervisning i en periode på ca. 14 dager i månedsskifte januar/februar. Jeg ønsker også intervjuer med noen av personalet, hvor intervjuene blir tatt opp på lydbånd. Siden dette handler om barnas undervisning og opplæring, ønsker jeg å få innblikk i deres individuelle planer. Elevene selv skal ikke ha en aktiv rolle i studien, men jeg vil bli litt kjent med de. Dersom jeg observerer at min tilstedeværelse stresser dem, avbryter jeg observasjonen.

I løpet av observasjonene blir det tatt fortløpende notater, og jeg vil kanskje ta bilder av gjenstander som ikke kan identifiseres i etterkant. For eksempel bilde av grafiske symboler brukt i ASK. De som blir intervjuet skal få muligheten til å lese gjennom intervjuet i etterkant. Alle deltakerne i studien kan på forespørsel få se intervjuguide, og planene for observasjonene til studien.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det blir kun jeg som har tilgang på personopplysninger. Alle opplysninger blir anonymisert og lagret på pc med passordbeskyttelse. Det blir laget en navneliste manuelt, som oppbevares på et låsbart kontor. Denne holdes adskilt fra pcen. Deltakerne i studien skal ikke kunne gjenkjennes i studien.

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 19.september.2015, og da blir alle personopplysninger slettet og makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta du ta kontakt med meg, Janne Nese, på email: j.nese@stud.uis.no eller tlf: 9221 7661, eller min veileder Stein Erik Ohna, stein.e.ohna@uis.no på tlf: 51833538.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet som skrives ved Institutt for idrett, grunnskolelærer og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og er villig til å delta i prosjektet

Jeg samtykker til at opplysninger i barnets IOP/IODP kan innhentes (kun foresatte)

Sted, Dato

Foresatte/personal sign.

Underskrevet samtykkeerklæring kan leveres til:

Avdelingsleder



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Stein Erik Ohna

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 16.12.2014

Vår ref: 41075 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER - NSD

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41075	<i>Elever med utviklingshemnings opplæring i smågrupper</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Stein Erik Ohna</i>
Student	<i>Janne Nese</i>

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, 20.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

~ 83 ~

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41075

Formålet med prosjektet er å se på hvordan smågrupper sine rammebetingelser kan legge til rette for læring, utvikling og deltakelse for elever med utviklingshemning.

Utvalget omfatter 2-4 barn, deres lærere og foresatte. Foresatte informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse for seg selv og deres barn. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 punkt 8 c.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 20.09.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak

Utkast til intervjuguide

Introduksjon til intervjuet:

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning. Det er frivilling å delta, og du kan trekke deg fra intervjuet om du ønsker. Intervjuet tas opp på bånd, men blir slettet fra telefonen når det er overført på pcen. Det kan være jeg noterer noen stikkord til oppfølgningsspørsmål. Noen spørsmål?

Spørsmålene begynner:

- Du kan begynne med å fortelle litt om deg selv?
 - Ingress:
 - Stillingsbeskrivelse, hvor lenge du har jobbet på skolen, antall elever, antall timer, utdanning,
 - Oppfølgningsspørsmål
 - Har du mange elever?
- Kan du gi litt informasjon om avdelingen?
 - Ingress:
 - Antall elever- klassetrinn, generell diagnoseproblematikk, funksjonsnivå, bemanningssituasjonen, organiseringen, fysiske rammer, tilpasset opplæring
 - Oppfølgningsspørsmål
 - Er dette den eneste avdelingen i kommunen?
 - Hva mener du med tilpasset opplæring?
 - Hvordan foregår opptaket til denne avdelingen?
 - Heltid og deltidselever?
 - Plandokumenter (IOP)
- Hvordan foregår undervisningen på avdelingen?
 - Ingress:
 - Individuelt og fellestimer, ASK, iop,
 - Oppfølgningsspørsmål
 - Eksterne samarbeidspartnere/veiledning?
 - Hvem er med i utformingen av elevens iop?
 - Er det samarbeid med ordinære klasser, om inkludering – evt hvorfor ikke? – Hvordan?
- Hvilket undervisningsmaterieell bruker dere?
 - Ingress:
 - Pensumlitteratur, GLSM, lærebøker
 - Oppfølgningsspørsmål:
 - Hvordan vurderer dere hva som kan fungere?
- Hva tenker du i forhold til inkluderingsbegrepet?
 - Ingress
 - Inn i vanlig klasse
 - Oppfølgningsspørsmål
 - Er det noen som ikke bør gå på en slik avdeling? Evt Hvem?

- Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon?
 - Ingress:
 - Språk, individuelt, teknologi, rolltalk, tegn til tale
 - Oppfølgingsspørsmål
 - Hva brukes her på avdelingen?
 - Hvordan og når brukes det?
- Kan du si hva du tenker om deltakelse?
 - Ingress:
 - Fellestimene, ASK, språk, ytringer, gester
 - Oppfølgingsspørsmål
 - Er det en konkret plan med deltakelse?
 - I fellestimene?

Så vil jeg takke for at du stilte opp på intervjuet.

Observasjonsskjema nr:

Dato:

Klokkeslett/varighet:

Situasjon/ Sted:






































Elever:







Voksne:

Deskriptiv beskrivelse av situasjonen:

Refleksjonsnotater:

Nodekart - Nvivo

Name	Sources	References	Created On
 Intervju	0	0	13.02.2015 13:55
 Deltakelse	2	26	14.02.2015 12:46
 Samhandling	3	19	14.02.2015 12:43
 Mål	3	13	14.02.2015 12:43
 Selvstendighet	1	6	14.02.2015 13:36
 ADL	3	6	14.02.2015 12:48
 Undervisning	3	34	14.02.2015 12:41
 I klassen	2	13	14.02.2015 12:42
 Mestring	1	2	14.02.2015 12:47
 IOP	0	0	14.02.2015 12:47
 Gruppe	2	5	14.02.2015 12:41
 IOP	0	0	14.02.2015 12:47
 Mestring	1	5	14.02.2015 12:46
 Rutiner	0	0	14.02.2015 12:44
 Individuelt	2	12	14.02.2015 12:41
 IOP	3	11	14.02.2015 12:47
 Mestring	0	0	14.02.2015 12:46
 Rutiner	0	0	14.02.2015 12:45
 Kommunikasjon	2	19	13.02.2015 13:56
 ASK	2	15	14.02.2015 13:38
 Talemaskin	2	16	14.02.2015 13:39
 Tegn til Tale	2	5	14.02.2015 13:39
 Observasjon	0	0	13.02.2015 13:55
 Deltakelse	33	149	14.02.2015 12:46
 Samhandling	32	135	14.02.2015 12:43
 Mål	5	7	14.02.2015 12:43
 Selvstendighet	27	56	14.02.2015 13:36
 ADL	10	21	14.02.2015 12:48
 Undervisning	28	93	14.02.2015 12:41
 I klassen	1	2	14.02.2015 12:42
 Mestring	0	0	14.02.2015 12:48
 IOP	1	1	14.02.2015 12:47
 Gruppe	18	30	14.02.2015 12:42
 IOP	8	13	14.02.2015 12:47
 Mestring	16	39	14.02.2015 12:45
 Rutiner	17	67	14.02.2015 12:44
 Individuelt	15	28	14.02.2015 12:42
 IOP	14	31	14.02.2015 12:48

 Mestring	12	27	14.02.2015 12:45
 Rutiner	12	23	14.02.2015 12:45
 Kommunikasjon	30	206	13.02.2015 13:56
 ASK	10	19	14.02.2015 13:40
 Talemaskin	20	80	14.02.2015 13:40
 Tegn til tale	20	50	14.02.2015 13:40

Timeplan

	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORS DAG	FREDAG
SFO 07:30 – 08:30	ATO	ATO	ATO	ATO	ATO
1. TIME 08:30 – 09:15	(SFO) Morgensamling	Mat og helse	(SFO) Morgensamling	Uteskole	(SFO) Morgensamling (friminutt)
2. TIME 09:15 – 10:15	Gruppen SAMMEN	Mat og helse	Musikk	Uteskole	Norsk
3. TIME 10:15 – 11:00	Bading / Sirkelen	Musikk	Snakketime	Uteskole / handle	Rim og Regler
4. TIME 11:50 – 12:40	Bading / Sirkelen	Norsk / matematikk	Eventyr	Handle (langfriminutt)	Trene
5. TIME 12:40 – 13:25	Dans og lytte	Gym	Norsk	Norsk	Norsk / matematikk
6. TIME 13:25 – 14:10	Dans og lytte	Gym / trene	Kunst og håndverk	Matematikk / tema	Musikk
SFO 14:10 – 15:30	ATO	ATO	ATO	ATO	ATO