

# Individuelt & tilrettelagt

Arbeidsredskap for  
individuell plan og individuell opplæringsplan

Jon Magne Tellevik, Terje Nærland og Harald Martinsen

**Autismeenheten 2006**

© Autismeenheten 2006

ISSN: ?????????

ISBN: ?????????

Autismeenheten – *Nasjonal kompetansenheter for autismespekterforstyrrelser*

Rikshospitalet – Radiumhospitalet HF

Sognsveien 70

0855 Oslo

<http://www.autismeenheten.no>

Setting og form: Autismeenheten

Omslag:

Trykk og innbinding:

## Forord

Denne boka beskriver hvordan individuelt og tilrettelagte tilbud for funksjonshemmede kan organiseres og gjennomføres. Det arbeidsredskapet som boka beskriver er i utgangspunktet utformet for bruk i tiltaksrettet arbeid med barn og unge med Asperger syndrom, men kan selvsagt være nyttig i tiltaksrettet arbeid for mennesker med ulike funksjonshemninger.

Bakgrunnen for denne satsingen er først og fremst grunnet i behovet for utvikling av undervisnings- og opplæringstiltak for barn og unge med Asperger syndrom i skolen. Det er et stort gap mellom det vi vet om behovene for gruppen og hvordan skoletilbudet er tilrettelagt i norsk skole. I denne sammenhengen er målsettingen både å høyne kvaliteten på skoletilbudet for elever med Asperger syndrom, og å heve fagkompetansen hos fagpersoner og instanser med veiledningsansvar overfor skolene.

Den overordnede målsettingen er å gi barn og unge med Asperger syndrom et inkluderende, kvalitetssikret skoletilbud. For prosjektet er det utarbeidet et redskap som har til hensikt å gjøre arbeidet med å utarbeide individuelle planer (IP) og individuelle opplæringsplaner (IOP) lettere. Skoletilbudet for barn og unge med funksjonshemninger må selvsagt ses i sammenheng med livssituasjon og livsprosjekter på andre områder. En viktig hensikt med IP og IOP er nettopp å kvalitetssikre tilbudet for mennesker med behov for særskilte tiltak. Målsettingen med dette arbeidsredskapet er å presentere en måte å samle informasjon på som kunne være en kvalitetssikring av det kliniske tilbudet og samtidig kunne være

*Individuelt & tilrettelagt*

- ii et redskap for oppbygging av en klinisk database for forskning og diskusjon av teoretiske grunnlagsproblemer. I praktisk arbeid skal redskapet være anvendbart på en slik måte at det kan brukes til kartlegging, planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak og tjenester. I forskningsmessig sammenheng vil de være grunnlag for oppbygging av en klinisk database, og til kumulering av data for kliniske grupper og klinikkpopulasjoner.

I arbeidet med utarbeiding av dette redskapet har diskusjon og dialog med prosjektmedarbeidere vært svært verdifullt. I den anledning vil vi takke spesialrådgiver Kari Steindal og leder av Autismeenheten Vegard Ytterland for gode innspill og tilbakemeldinger. Vi vil rette en spesiell takk til Jarle Johannessen for hans innsats og kreative løsninger i framstilling og oppbygging av verktøyet og i å gjøre dette presentabelt.

# Innhold

Forord . . i

1.0 Innledning – Hvordan arbeide målrettet og tiltaksrettet med funksjonshemmede 1

1.1 Individuell plan – en integrert del av reformarbeidet 1

2.0 Asperger syndrom . 5

2.1 Asperger syndrom – en utviklingsforstyrrelse 5

2.2 Forståelsesproblemene 6

3.0 Hvordan planlegge, tilrettelegge og arbeide planmessig med funksjonshemmede - bruk av IP og IOP . . 9

3.1 Hva er en individuell plan? 9

3.1.1 Individuell tilrettelegging 10

3.1.2 Helhet og langsiktighet . . 11

3.1.3 Fokus på aktiviteter 12

3.2 Hva er en individuell opplæringsplan? 13

3.2.1 Behovet for formaliserte opplysninger som kan brukes i IP/IOP 14

4.0 De viktige informasjonene 17

4.1 Behovet for å vektlegge aktiviteter 17

- 4.1.1 Aktiviteter og deltagelse i aktiviteter i undervisnings- og opplæringsammenheng 19
- 4.2 Nødvendigheten av individuell tilrettelegging 20
- 4.3 Behovet for formalisert informasjon på tvers av variasjon. 23
- iv 4.4 Individuelt tilrettelagt, helhetlig og langsiktig arbeid – en utfordring 26
  - 4.4.1 Behovet for samordning av tiltak og tjenester 26
  - 4.4.1 Behovet for samordning og prosjekter som virkemiddel i tiltaksrettet arbeid 29
- 4.5 Aktiviteter, mål og midler 30
  
- 5.0 Presentasjon av habiliteringsverktøyet . 33
  - 5.1 Generell informasjon om bakgrunn og føringer for systemet. 33
    - Habiliteringsprosessen 35
      - 5.1.1 Hvordan komme i gang . 37
        - 5.1.1.1 Stille inn makrosikkerhet og åpne filen – steg for steg . . 37
        - 5.1.1.2 En oversikt over verktøyet 40
    - 5.2 Hvordan bruke modulen for IP som hjelpemiddel i planarbeidet 48
      - 5.2.1 Fasenes innhold, fokus og bruk 48
        - Fase 1: Kartlegging . 49*
        - Fase 1, del 1: Døgnets aktiviteter utenom skoletiden . . . 49*
        - Fase 1, del 2: Egenskaper ved aktivitetene 51*
        - Fase 1, del 3: Betingede vurderinger av aktivitetene 55*
        - Fase 1, del 4: Deskriptive, diagnostiske og kliniske opplysninger 60*
        - Fase 2: Målformulering 60*
        - Fase 2, del 1: Målsettinger . 60*
        - Fase 2, del 2: Plan for tilpassing og tilrettelegging 63*
        - Fase 2, del 3: Skrive IP 65*
        - Fase 3: Evaluering . 67*
        - Fase 3, del 1: Slutt-/underveisvurderinger av faglige ferdigheter 67*
        - Fase 3, del 2: Analyse og refleksjon 69*
        - Fase 1, 2. runde: Justering av mål og virkemidler 72*

5.3 Hvordan bruke modulen for IOP som hjelpemiddel i planarbeidet . . 75

5.3.1 Aktivitetsdomener og aktiviteter i modulen . 75

5.3.2 Vurdering og sammenligning av sentrale dimensjoner knyttet til aktiviteter over tid78

5.3.3 Fasenes innhold, fokus og bruk79

*Kartlegging . 79*

*Målformulering79*

*Evaluering . . 79*

*Opplysninger om eleven, dato og registrering79*

*Fase 1: Kartlegging og vurdering av aktiviteter og ferdigheter. . 80*

*Fase 1, del 1: Fungereing, selvstendighet og trivsel i aktivitetene80*

*Fase 1, del 2: Effekter av pedagogiske tilpasninger og tilrettelegginger82*

*Fase 1, del 3: Reaksjoner på ulike faktorer i, eller egenskaper ved, undervisningssituasjonen84*

*Fase 2: Målformulering87*

*Fase 2, del 1: Målsettinger . 87*

*Fase 2, del 2: Plan for tilpassing og tilrettelegging90*

*Fase 2, del 3: Skrive IOP . . 96*

*Fase 3: Gjennomføring98*

*Dokumentering av tiltak og pedagogiske virkemidler for måloppnåelse 98*

*Logg over pedagogiske tiltak99*

*Lærerregistrering av sosial aktivitet103*

*Foreldreregistrering av sosial aktivitet109*

*Fase 4: Evaluering 113*

*Fase 4, del 1: Slutt-/underveisvurderinger av faglige ferdigheter114*

*Fase 4, del 2: Analyse og refleksjon116*

*Fase 1, 2. runde: Justering av mål og virkemidler118*

v

6.0 Hva er gode Individuelle planer og Individuelle opplæringsplaner121

Referanser. 123

## **1.0 Innledning – Hvordan arbeide målrettet og tiltaksrettet med funksjonshemmede**

### **1.1 Individuell plan – en integrert del av reformarbeidet**

Norge har i mange år vært preget av økonomisk vekst og en bred samfunnsmessig, kulturell og sosialpolitisk strømning mot økt demokrati og et mer egalitært samfunn. Alle borgere skulle ha likt verd, like rettigheter og grunnleggende rett til å bestemme over eget liv. Tanken om likeverd har også gjennomsyret tenkningen omkring omsorgen for funksjonshemmede. Dette har ført til store endringer i funksjonshemmede menneskers levekår. Avvikling av de store institusjonene og spesialskolene og et generelt spesialistvelde både innen helse- og sosialomsorgen og skolesektoren, har tvunget seg fram til fordel for et ideal om likeverdig deltakelse i lokalmiljøenes aktiviteter og større påvirkning fra brukerne selv og deres familier. Det enkelte individ, deltakelse i samfunnet og hverdagslige, nære verdier, er satt i fokus.

Innføringen av individuelle planer (tidligere kalt habiliteringsplaner) er historisk - og også innholdsmessig betraktet - en del av de senere årenes reformarbeid. Ansvarsreformen og skolereformene hadde som hovedhensikt å avskaffe segregering og spesialistvelde og føre funksjonshemmede mennesker tilbake til et nærmiljø hvor de vanlige verdier rår grunnen. Med hensyn til tilbud og tjenester fra



det offentlige, ble det lagt vekt på brukermedvirkning, individuell tilretteleggelse og, framfor alt, involvering i nærmiljøets aktiviteter.

2

I vårt samfunn har det i de senere årene vokst fram et bevisst ønske om at funksjonshemmede og andre mennesker som er avhengig av hjelp fra det offentlige, skal ha et fullverdig liv, styrt av de samme verdier med tilgang på de samme muligheter og opplevelser som andre borgere. Denne målsettingen er lagt til grunn for reformarbeidet og har utkrystallisert seg som føringer for arbeidet med funksjonshemmede og andre mennesker med behov for særskilte tiltak. De viktigste føringene er nedfelt som krav til arbeidet for mennesker med behov for spesielle tiltak. De mest overordnede er:

- Funksjonshemmede og andre mennesker med behov for særskilte tiltak fra det offentlige skal være integrert i sitt nærmiljø og involvert i nærmiljøets aktiviteter.
- Tilbud og tjenester skal være individuell tilrettelagt i forhold til den enkelte brukers behov.
- Totaltilbudene til mennesker med behov for særskilte tiltak skal være helhetlige.

Det første kravet understreker framfor alt at mennesker med behov for særskilt hjelp fra det offentlige skal være verdsatt på lik linje med andre borgere. De skal ikke skilles ut, men være likeverdige deltakere i samfunnets aktiviteter. Historisk er dette en reaksjon mot spesialinstitusjonene, spesialskolene og andre former for segregering. Kravet vektlegger også at det er de nære og hverdagslige verdiene og tilbudene som skal råde når det offentlige tar ansvar for mennesker med omfattende tiltaksbehov, ikke de fjerne og spesialiserte. I tråd med vektleggingen av både den samfunnsmessige involveringen og de ordinære verdier, understrekes betydningen av å være en del av sitt nærmiljø.

Det andre kravet, som fokuserer på individuell tilrettelegging, har minst tre aspekter. I begrepet individuell tilrettelegging ligger det først og fremst en klar forventning om at totaltilbudet blir tilpasset den enkeltes særtrekk. De tiltakene som blir satt i verk skal tilrettelegges blant annet i forhold til kognitivt nivå, kunnskaper,

erfaringer og væremåte. Dette forutsetter en bred vurdering av den enkelte når totaltilbudene utformes. Programmer for opplæring eller behandling av mennesker med autisme som har et fast innhold uavhengig av personens særtrekk, bryter med kravet om individuell tilrettelegging.

Det er videre en målsetting at aktivitetene i totaltilbudet oppleves som personlig meningsfulle. Dette sikrer trivsel og motivasjon hos den det gjelder. En tilpasning av totaltilbudet til personens interesser og motivasjon, skjer i praksis gjennom kartlegging av hva personen liker og ikke liker. For mange mennesker med omfattende hjelpebehov, vil tilpasning av tilbudet til det personlig meningsfulle også være det nærmeste de kan komme selvstendig bestemmelse over eget liv.

3

Habiliteringsperspektivet kan sees på som et tredje aspekt ved individuell tilrettelegging. I dette ligger at totaltilbudet skal optimalisere den enkeltes potensial for livskvalitet også med tanke på framtidig liv; gjennom tilrettelegging av miljøet, opplæring og behandling. Habiliteringsperspektivet krever langsiktighet i planleggingen av totaltilbudet.

Det tredje kravet om at totaltilbudene skal være helhetlige betyr også at man ikke som fagperson arbeider utelukkende med individet uavhengig av den sosiale kontekst som individet befinner seg i. I praksis betyr helhetlig i denne sammenhengen at man går inn på de sosiale arenaene hvor personen befinner seg, og arbeider målrettet for personens deltakelse i de aktivitetene som finnes der. Dette gjelder familien, skolen, fritida, osv. Når helhetlig blir sett på i dette perspektivet, faller det sammen med kravet til at tilbudene til mennesker med særskilte behov skal sikte på å integrere dem i deres eget nærmiljø og involvere dem i nærmiljøets aktiviteter. Når helhetlig blir brukt i denne betydningen, overlapper kravet også med ønsket om å arbeide systemrettet; dvs. blir en påminning om at et eksklusivt personfokus blir for smalt. Individuelle planer kan sees på som et verktøy som er utviklet for å sikre at de sentrale kravene blir tilfredsstilt i planleggingen og gjennomføringen av tilbudene til mennesker med omfattende hjelpebehov.

Kravet om at tilbudene til mennesker med behov for særskilte tiltak skal være helhetlige, betyr først og fremst at den totale livssituasjonen og de samlede behovene til den det gjelder skal bli tatt hensyn til. For mennesker med autisme og andre med omfattende hjelpebehov skal således totaltilbudet innbefatte alle livsområder. Videre betyr helhetlig at de tilbudene og tiltakene som blir gitt skal utfylle hverandre og trekke sammen mot samme mål. Dette har i stor grad ikke vært slik i praksis; noe som har synliggjort behovet for at tilbud og tiltak fra ulike instanser blir samordnet.

Et sentralt virkemiddel knyttet til opplærings- og ansvarsreformene er innføringen av individuelle planer (IP) og individuelle opplæringsplaner (IOP). Individuelle planer og individuelle opplæringsplaner er verktøy for å sikre individuell tilpasning, helhet og kontinuitet i totaltilbudet for mennesker med behov for særskilte tiltak. Hensikten med å innføre slike planer er å bygge opp og styre tjenestetilbudet fra det offentlige ut fra en individuelt begrunnet og langsiktig plan. Generelt innebærer utarbeidelsen av individuelle planer og individuelle opplæringsplaner en kvalitetssikring av tilbudet til mennesker med behov for særskilte tiltak og tjenester.

Det er lett å se hvorledes det å lage og ta i bruk en god individuell plan og individuell opplæringsplan er i tråd med de generelle strømmingene som har påvirket tilbudene til mennesker med funksjonshemming.

## 2.0 Asperger syndrom

### 2.1 Asperger syndrom – en utviklingsforstyrrelse

Asperger syndrom er en utviklingsforstyrrelse innen autismspekteret. Asperger syndrom og autisme er det atferdsmessige uttrykket for en nevrobiologisk betinget dysfunksjon som kjennetegnes ved avvikende atferd på tre områder:

1. Kvalitative avvik i evnen til gjensidig sosial interaksjon
2. Kvalitative avvik i kommunikasjon og språk
3. Begrensede, stereotype og repeterende mønster i interesser, aktiviteter og atferd

Mennesker med Asperger syndrom har omfattende forståelsesproblemer; knyttet såvel til forståelse av språk, andre mennesker og sosiale forhold. Fordi de som regel utseendemessig er helt upåfallende, kan personer med Asperger syndrom sies å ha en “usynlig” lidelse. Vanskene er problematiske å begripe både for omgivelsene og for dem som selv har diagnosen.

Det er en glidende overgang mellom Asperger syndrom og normalitet, og det er vanskelig å bestemme nøyaktig hvor skillet går. Det forekommer skyggetilstander av autisme, autistiske trekk og væremåter som likner Asperger syndrom. Også i normalbefolkningen finnes det personer som har liten evne til å tolke sosiale situasjo-

ner og uttrykke empati, er overdrevet opptatt av detaljer eller er fullstendig oppslukt av i sine spesialinteresser. Enkelte er stive og pedantiske, noen er eksentriske, andre er "einstøinger". (I enkelte yrker av vitenskapelig eller kunstnerisk karakter, er sågar spesialinteresser og evne til fordypning regnet som en styrke, ikke som tegn på noen lidelse.)

6

## **2.2 Forståelsesproblemene**

Forståelsesproblemene hos mennesker med Asperger syndrom inkluderer mangelfull forståelse av andres handlinger, følelser og intensjoner, egne følelser, språk, nonverbal kommunikasjon og sosiale situasjoner, regler, normer og konvensjoner.

Forståelsesproblemene omfatter de fleste sosiale forhold. Sentralt er mangelfull forståelse av hva kulturen vektlegger som viktig; inkludert hva folk vanligvis er interesserte i, hva de pleier å gjøre og hvordan en bør forholde seg i vanlige sosiale situasjoner. Sosiale normer, holdninger og uuttalte regler for sosialt samspill er spesielt vanskelig å oppfatte. Mennesker med Asperger syndrom har problemer med å ta andres perspektiv og framtrer som om de er egosentriske; selvsentrerte, opptatt av egne ting og lite fokusert på hva andre gjør og er opptatt av.

Såvel sosiale regler og hva andre mennesker sier blir ofte forstått bokstavelig. Det kan være vanskelig for personer med Asperger syndrom å forstå den vanlige meningen med utsagn og handlinger. De språklige problemene er hovedsakelig knyttet til bruk og forståelse av språk i en sosial kontekst. Mennesker med Asperger syndrom har vanligvis et stort vokabular og god grammatikk. Mange snakker flere språk. Språk brukt i overført betydning, for eksempel metaforer og ironi, kan imidlertid forstås helt bokstavelig. Samtaler preges av mindre gjensidighet enn hos andre. Indirekte henvendelser og andres underforståtte intensjoner med en ytring, oppfattes sjelden. Tonefall, gester, mimikk og kroppsspråk kan bli feiltolket eller ignorert. Vansker med å oppfatte emosjoner er en del av problemet.

De har vanskelig for å vite hvorledes mennesker ser ut og oppfører seg når de har ulike følelser. Særlig gjelder dette flauhet, bryddhet, sjenanse, irritabilitet og andre mer subtile og sammensatte følelsesmessige tilstander. Ikke bare andres, men også egne følelser og reaksjoner, kan oppfattes som kaotiske og uklare.

For mennesker med Asperger syndrom er det oftest vanskeligst å forstå det som andre “tar for gitt”; - forhold som er nedfelt i vår kultur og som vi sjelden er oss bevisst. Dette blir for dem de “ubegripelige selvfølgelighetene”. Forhold som det blir fokusert på, og som bevisst inngår i læring eller oppdragelse, er lettere å tilegne seg. Mennesker med Asperger syndrom trenger i stor grad å lære eksplisitt det som andre lærer intuitivt.

7

Mennesker med Asperger syndrom har behov for klare kjennetegn, kriterier eller definisjoner for å forstå ting. I mangel av klare kriterier kan det for eksempel være vanskelig å vite når ting er bra nok eller ferdig. Tilsvarende kan det være helt nødvendig å konkretisere hva som er “passelig” med etterbarberingsvann eller “passelig” mengde kaviar på brødiskiva. Alle relative begreper – tung/lett, større/mindre, langsommere/hurtigere – er vanskelige hvis det ikke er tilgjengelig en målestokk som kan brukes som fasit i en kalibrering. Imidlertid kan en enkel skala med tall og graderinger gjøre det forståelig hva som for eksempel er forskjellene mellom “bekjent - venn - god venn - bestevenn” eller “lett irritert - svært irritert - sint - rasende”.

Sammenhenger kan oppleves som uforståelige, og ofte oppfattes detaljer bedre enn helhet. Av og til kan forståelsen av årsak og virkning også rakne; særlig i sosiale situasjoner hvor en slik forståelse er knyttet til andre menneskers reaksjoner. Mennesker med Asperger syndrom har også ofte mentale kapasitetsproblemer; antakelig fordi de ofte må forholde seg bevisst til forhold som hos andre er automatisert. For eksempel kan det å oppfylle to eller flere krav samtidig, eller det å ha flere ting i hodet på en gang, by på store problemer.

I boken “Barn og ungdommer med Asperger-syndrom: Prinsipper for pedagogisk tilrettelegging og sosialt fellesskap i skolen” blir

forståelsesvanskene og følger av disse beskrevet og eksemplifisert (Martinsen, Nærland, Steindal, Tetzchner, 2006).

8

En viktig konsekvens av forståelsesproblemene er at mennesker med Asperger syndrom får feil fokus i hverdagens sosiale situasjoner. De har oppmerksomheten rettet mot andre aspekter enn folk flest og går glipp av den vanlige kontekstuelle forståelsen. De har derfor ofte vanskeligheter med å forstå det andre tar for gitt. Mennesker med Asperger syndrom blir ofte opplevd som sosialt klønete, uhøflige, uvillige, late, arrogante og selvopptatte, gjør ofte etikettebrudd og bommer på konteksten. Dette fører selvsagt til mange misforståelser og konflikter samt dirigeringer, mas, krav, irritasjon, og mobbing fra omgivelsene.

## **3.0 Hvordan planlegge, tilrettelegge og arbeide planmessig med funksjonshemmede - bruk av IP og IOP**

### **3.1 Hva er en individuell plan?**

En individuell plan er et verktøy for å sikre individuell tilpasning, helhet og kontinuitet i totaltilbudet for mennesker med behov for særskilte tiltak. Hensikten med å innføre individuelle planer er å bygge opp og styre tjenestetilbudet fra det offentlige ut fra en individuelt begrunnet og langsiktig plan. Generelt innebærer utarbeidelsen av individuelle planer en kvalitetssikring av tilbudet til mennesker med behov for særskilte tiltak og tjenester. Det krever kartlegging, målformuleringer og evalueringer knyttet tiltak og tjenester som brukeren trenger.

Blant de viktigste hensiktene med å utarbeide en individuell plan, er å samordne tjenester og tiltak fra de ulike instansene og fagpersonene som er involverte i tilbudet. En slik samordning vil naturlig skje i forhold til de overordnede målene som er formulerte i den individuelle planen, og samordningen innebærer en klargjøring av de ulike aktørenes rolle og ansvar. En individuell plan skal således sikre at de ulike aktørene som er involverte i tilbudet, i samarbeid med hverandre, gir de tjenestene som brukeren trenger (Tellevik & Martinsen, 2003). En god individuell plan er blant annet kjennetegnet av:



1. *Individuell tilrettelegging.* Planen bygger på en bred kartlegging og forståelse av personens individuelle særtrekk, forutsetninger, interesser og behov. Beskrivelsen og forståelsen av personen er kontekstualisert; dvs. funksjonelt knyttet til nærpersoner og aktiviteter i personens nærmiljø.
2. *Helhet.* Planen omfatter alle vesentlige områder og sosiale relasjoner som livet består av, og den forholder seg til alle de formelle og uformelle arenaer hvor personen befinner seg. Kravet om helhet, nøster således planen uløselig sammen med beskrivelser av hverdagen, nærmiljøet og samværet med andre.
3. *Fokus på aktiviteter.* Både personens nåtidige og framtidige livssituasjon, blir beskrevet i planen i form av hvilke aktiviteter personen deltar i. Dette gjør det lettere å konkretisere mål og delmål, og derved evaluere planen. Fokuset på aktiviteter synliggjør også hvem som er og vil bli viktige samværs partnere for personen og hvilken rolle de har i personens liv.

### 3.1.1 Individuell tilrettelegging

En god individuell plan gir en bred beskrivelse av det enkelte individs behov og interesser, formulerer konkrete mål for individets fungering i framtida og beskriver og tidsfastsetter konkrete delmål som utgjør progresjonen i tida framover. Tilbudet kan evalueres i forhold til hvorvidt forventet progresjon har funnet sted, forutsetningene som har blitt lagt til grunn for forventet progresjon har vært tilstede, målene står i forhold til individets behov og om individets behov har blitt beskrevet godt nok. Dette innebærer en mulighet for kvalitetssikring av tilbudene som ikke har vært tilgjengelig tidligere. Mangelen på slik mulighet for evaluering og kvalitetssikring, kan være én av årsakene til at kvaliteten på tilbudene til mennesker med funksjonshemming er svært varierende og ofte lav.

### 3.1.2 Helhet og langsiktighet

Det at en individuell plan formulerer overordnede mål for tjenestetilbudet til mennesker med funksjonshemming, gjør planen til et verktøy for samordning av tiltak og tjenester. Den individuelle planen synliggjør hvilke faglige arbeidsoppgaver som må utføres, og tydeliggjør ansvar og roller for de involverte aktørene. Særlig har planen en samordnende effekt gjennom at den innebærer en prioritering av ulike aktiviteter og arbeidsoppgaver. De involverte fagfolkene kan se sitt eget arbeid som et av flere virkemidler for å oppnå et felles mål, og derved bli mer målrettet valg av egne arbeidsoppgaver og metode. Et tilsvarende redskap for samordning av tiltak og tjenester, har tidligere ikke vært tilgjengelig.

11

En helhetlig og langsiktig plan med utgangspunkt i barnets behov bør omfatte utvikling og utviklingsperspektiver for et relativt langt framtidig tidsrom. Den skal ikke bare omfatte perspektiver knyttet til intellektuell, emosjonell og sosial utvikling, men også å forebygge og legge til rette for de utfordringene som barnet møter i viktige overgangsfaser i livet slik som overgang fra barnehage til skole, overganger i løpet av skoletiden og overganger skole til arbeidsliv når det blir aktuelt.

Et viktig argument for det å ha planer er å unngå kontinuitetsbrudd i arbeid. Slike brudd kan få alvorlige følger både for målpersonens utvikling, og for samarbeid og samordning av tjenester fra ulike instanser. Fra såkalte "karrierestudier" av funksjonshemmede mennesker, hvor utviklingen og kontakten med hjelpeapparatet blir beskrevet fra fødselen av og fram til at det funksjonshemmede mennesket har blitt voksent, vet vi at kontinuitetsbrudd som regel forekommer og at de ofte fører til kriser. I slike kriser faller tilbudet til den funksjonshemmede bort, lærte ferdigheter blir ofte borte og samarbeidet mellom de involverte aktørene bryter sammen. En god individuell plan kan forebygge kontinuitetsbrudd gjennom at den beskriver tilbudet i et langtidsperspektiv og fastlegger ansvar og roller hos de ulike aktørene. Særlig er det viktig at en god individuell plan strekker seg over de viktige overgangene fra en livsfase til neste, for at kontinuitetsbrudd skal forhindres.

### 3.1.3 Fokus på aktiviteter

En individuell plan skal altså beskrive sentrale områder i barnets utvikling i planperioden som skal konkretiseres/operasjonaliseres gjennom formulering av langsiktige og kortsiktige mål. Slike mål blir beskrevet gjennom hvilke aktiviteter personen deltar i. Et fokus på aktiviteter gjør det lettere å konkretisere mål og delmål samtidig som det gjør det lettere å evaluere planen. Et aktivitetsfokus gjør det mulig å se hvem som er viktige samværs partnere for målpersonen og hvilke roller de har i hans/hennes liv.

For å være et reelt arbeidsredskap må planen være tilpasset tilgjengelige ressurser, og synliggjøre de reelle behov barnet har for tiltak og tjenester. I utarbeidningen av slike planer kan en komme i den situasjon at det er sprik mellom barnets behov og tilgjengelige ressurser.

Den individuelle planen skal imidlertid også være et verktøy som ikke bare peker på slike forhold, men også hvordan slike utfordringer kan møtes. Planen skal også beskrive hvilke virksomheter og aktører som er involvert og hvem som er ansvarlig i arbeidet for å nå målene.

Når planarbeidet fører til klare målformuleringer som lar seg omsette til praktisk habiliteringsarbeid og blir gjenstand for evaluering, svarer dette til at enhver klient med behov for særskilte tiltak kan betraktes som et eget prosjekt. Et sentralt aspekt her er at utvikling og utviklingsmuligheter styres gjennom en framtidrettet prosess, hvor man alltid forsøker å legge til rette for det man tror vil være viktig for målpersonen i senere livsfaser.

For mer informasjon om individuelle planer og prosedyrer for å utvikle slike planer viser vi til F. Hesselberg (red.). *Habiliterings planlegging*. Autismeenheten/Unipub. 2002, og til webadressene: [www.isp.uio.no/autisme](http://www.isp.uio.no/autisme) og [www.autismenett.no](http://www.autismenett.no).

### 3.2 Hva er en individuell opplæringsplan?

Dersom en individuell opplæringsplan skal ha relevans for den funksjonshemmede brukeren og aktørene både i formelle og uformelle nettverket må slike opplæringsplaner integreres i en plan med større perspektiv. Den individuelle planen er en slik totalplan som har et bredt og helhetlig perspektiv med muligheter for å integrere individuelle opplæringsplaner. Den individuelle planen kan således på en meningsfull måte integrere nyttige metoder og teknikker som er utviklet i en lang spesialpedagogisk tradisjon.

13

Det som i pedagogiske sammenhenger er kjent som individuelle opplæringsplaner (IOP) er et knippe med fagplaner som skal være et hjelpemiddel for planlegging, gjennomføring, og evaluering av opplæringen. Skolen er pålagt å utarbeide individuelle opplæringsplaner for elever som får spesialundervisning som skal inneholde målet for opplæringen og innholdet i undervisningen samt beskrive hvordan en driver undervisningen. Hensikten med individuelle opplæringsplaner er at de både skal være et administrativt saksdokument som kan vise hva hjem og skole har blitt enige om for et gitt tidsrom, være et planleggingsdokument som læreren kan bruke i sitt daglige arbeid, men også være et dokument for å sikre brukerrettigheter. En individuell opplæringsplan skal selvsagt ha klare krav til definerte mål, beskrivelse av metodisk tilnærming, vurdering av tilrettelegging og hjelpemidler samt en framdriftsplan for arbeidet i de enkelte fagene og oppgavene i skolen. Planen bør ikke bare fokusere på pedagogiske forhold og betingelser for å lage et godt pedagogisk miljø, men også se pedagogiske og sosiale forhold i sammenheng.

Problemet med individuelle opplæringsplaner har imidlertid ofte vært at de ikke er underordnet og integrert i den individuelle planen. Det har ført til at individuelle opplæringsplaner som regel ikke har noen verktøyfunksjon fordi de ofte fungerer som rene fagplaner. Fagplaner er selvsagt en naturlig del av det at alle borgere har rett og plikt til opplæring. Men et ensidig fagplanperspektiv vil fort generere generelle og ideelle målsettinger som ofte er lite funksjonelle for brukeren.

Arbeidsformer og faglige føringer i forhold til funksjonshemmede har tradisjonelt hatt klar referanse til slike fagplaner, men med henvisning til at en skal ta hensyn til den enkeltes læreforutsetninger. Det har medført større fokus på individuell kompetanse og følgelig mindre oppmerksomhet på hvilke aktiviteter brukeren skal delta i. Konsekvensen av at en ikke har fokus på individet gjennom aktivitetene er at en ikke får til å bruke den individuelle opplæringsplanen som et verktøy. Når det er tilfellet så faller en selvsagt ned på et fagplanperspektiv som ikke vil være til hjelp for brukeren i et bredere perspektiv. Individuelle opplæringsplaner er derfor gjerne generelt relatert i forhold til ideelle målsettinger, er temabasert og definert gjennom krav til tid og progresjon. Dette blir fort for snevert både for brukeren og de involverte aktørene.

### 3.2.1 Behovet for formaliserte opplysninger som kan brukes i IP/IOP

I utarbeidingen av IP/IOP er det nødvendig å samle inn og ha oversikt over diagnostiske og kliniske opplysninger som kan være til nytte i planarbeidet. Slike opplysninger kan være knyttet til profiler for kunnskap og ferdigheter slik de kommer til uttrykk i ulike prøver og tester, eller være knyttet til styrke, problem eller interesseområder. En pragmatisk hensikt med skole og utdanning er at opplæringen skal gi forutsetninger for å fungere i arbeid. For noen mennesker, slik som mennesker med Asperger syndrom, er det viktig at det legges til rette for å kunne avlegge en god eksamen som dokumentasjon for jobb og jobbsøking. Mange elever med Asperger syndrom har gode forutsetninger for å greie seg godt på skolen, men det krever en annen didaktikk enn det som er vanlig. Det er derfor avgjørende viktig at skolen og nærmiljøet får informasjon om betingelser for opplæring og undervisning og hvor godt de fungerer i forhold eget potensial dersom det blir tatt hensyn til.

Mennesker med Asperger syndrom eller autisme uten mental retardasjon, blir ofte oppfattet som sære med påfallende atferd. De oppfattes som uhøflige, arrogante og selvopptatte, som usosiale, uvillige og late. De virker masete, intense og krevende, og blir gjerne skoletapere fordi omgivelsene ikke klarer å forholde seg til de for-

ståelsesproblemene og kognitive vanskene som særpreger gruppen. Det fører til gjensidige misforståelser både i skolen og nærmiljøet med konflikter som kan føre til isolasjon og sosial utstøting. For mennesker med Asperger syndrom kan dette lett gi mistriivsel og stress, og i et større perspektiv gi risiko for et begrenset liv, angst og depresjon. Kunnskap om forståelsesproblemer og væremåter er en nødvendig forutsetning for å kunne motvirke at mennesker med Asperger syndrom ikke skal bli unødvendige skoletapere og lite inkludert i sosiale sammenhenger i nærmiljøet. Slik kunnskap er nødvendig for å legge til rette undervisning og opplæring for mennesker med Asperger syndrom. Vi skal komme nærmere tilbake til dette senere.

15

Formaliserte opplysninger er naturlig nok ikke bare knyttet til brukeren, men omfatter også demografiske opplysninger om det miljøet som brukeren deltar i. Derfor kan opplysninger og vurderinger knyttet til klasse og skolestørrelse, timer og ansvarspersoner være en viktig del i sammenhengen.

*Individuelt & tilrettelagt*

16

## 4.0 De viktige informasjonene

### 4.1 Behovet for å vektlegge aktiviteter

Å vektlegge aktiviteter er en forutsetning for intellektuell, emosjonell, sosial og moralsk utvikling. Det å delta i stadig mer komplekse aktiviteter over tid er en forutsetning for gjensidig emosjonell tilknytning til foreldre og andre som har oppdrager og utviklingsansvar for barnet (Bronfenbrenner, 2005). Emosjonell tilknytning er nært forbundet med felles aktiviteter og de uttrykk og følelser som er assosiert med dem. Slik gjensidig tilknytning motiverer engasjement og interesser i også andre og nye aktiviteter i nærmiljøet, samt inviterer til utforskning, manipulasjon og initiativ som gjerne involverer andre personer.

En hovedbegrunnelse for å vektlegge aktiviteter er at beskrivelse og forståelse av målpersonen er kontekstualisert; dvs. funksjonelt knyttet til nærpersoner og aktiviteter i personens nærmiljø. Oversikt over aktivitetene gir således oversikt over målpersonens liv; hva eleven gjør, når han/hun gjør det og hvem han/hun er sammen med. En slik oversikt gjør det lettere å diskutere innholdet i elevens liv – både i nåtid og framtid – og derved få et utgangspunkt for langsiktig planlegging. (Se også: Habilitering i et økologisk perspektiv. Wigaard, 2003). Oversikten over aktivitetene eleven deltar i gjør det også lettere å samordne og prioritere tilbud og tjenester.



En annen viktig begrunnelse for vektlegging av aktiviteter, er at et slikt fokus synliggjør hvorledes eleven kan bli integrert i nærmiljøet gjennom involvering i lokalsamfunnets aktiviteter. Aktiviteter er generelt sett sosialt strukturert innenfor ulike livsarenaer som skole, arbeid, hjem, fritid osv., og forholder seg til spesielle behov hos oss som vi tiltrekkes av og søker mot. Aktiviteter er generelt av grunnleggende viktighet i en sosial sammenheng. Det betyr at alle parter må forholde seg til hverandre i slike sammenhenger og få roller og ansvar i forhold til aktivitetene som konstituerer den sosiale samhandlingen. Deltakelse i aktiviteter har derfor stor betydning, fordi de definerer roller både for den funksjonshemmede og andre involverte samfunnsmedlemmer. Ved å fokusere på aktiviteter er det også lettere å diskutere egne og andres tolkninger og reaksjoner på atferd og engasjement i aktivitetene. Det medfører at dialogen blir knyttet til en kontekst som aktørene kan ha felles referanse til.

Aktiviteter gir også andre viktige føringer knyttet til plan og utvikling. Det er en generell erfaring at målsettinger i IP/IOP er ofte for generelle og følgelig vanskelig å evaluere. Mål utvikles bare gjennom fokus på aktiviteter. Aktivitetenes viktigste funksjon er å styre oss mot mål i omgivelsene. Det å lære å utføre en aktivitet betyr derfor at en oppdager/definerer målet. Det er en grunnleggende forutsetning for vellykket habiliteringsarbeid at de involverte aktører har fokus på nåtidige og framtidige aktiviteter og de prioriteringer vi må gjøre i slike sammenhenger. Derfor må prosedyrene alltid samordnes og prioriteres i forhold til mål. Vi må derfor alltid ha fokus på framtidige aktiviteter og på målpersonens medvirkning i, og utføring av, aktiviteter.

Et eksplisitt fokus på aktiviteter impliserer i planarbeid en hierarkisk mål-delmål struktur. Det krever oppmerksomhet mot sammenhengen i strukturen. Individuelle planer og individuelle opplæringsplaner bør derfor ikke bare inneholde en beskrivelse og virkemidler for den personen den omhandler, men krever eksplisitt fokus på sammenhengen mellom mål og delmål, de prioriteringer og de virkemidler som må til for å nå disse målene. Dette har ikke bare betydning for brukeren, men er viktig for alle aktører. I en plansammenheng må delmålene være knyttet sammen gjennom overordnet

mål slik at den kan gi grunnlag for mestringsopplevelser for alle involverte partnere.

Vanligvis er folk involvert på ulike nivå. Imidlertid må både fagfolk og administrativt personale være eksplisitt oppmerksomme på de overordnede målene i den individuelle planen. Dersom planene skal være grunnlag for mestringsopplevelser for alle involverte, er samarbeid og involvering nødvendig. I et godt habiliteringstilbud er forståelsen av sammenhengen mellom mål og middel den samme for fagfolkene og brukerne. Når en tilstreber målkonvergens er det gjerne et symptom på at en ikke er avhengig av prosedyrer, men innehar målforståelse, og evner å bruke midler fleksibelt og intuitivt.

19

Samordning og samordningsprosedyrer er i individuell plansammenheng midler for å nå mål, ikke mål i seg selv. Dette impliserer koordinering av målene i den individuelle planen, og i den individuelle opplæringsplanen.

#### 4.1.1 Aktiviteter og deltagelse i aktiviteter i undervisnings- og opplæringsammenheng

Sett fra skolens perspektiv som skal planlegge skoletilbudet i årene fremover vil fokus på aktiviteter føre til en konkretisering av læringsstoffet. Gjennom fokus på aktiviteter vil det konkretiseres hva læretema skal være og hva barn skal lære og i hvilken rekkefølge det skal skje for å komme dit. På denne måten får den individuelle planen sin funksjon i forhold til samordning og kvalitetssikring av et helhetlig tilbud.

En av de største utfordringene i planarbeidet er å synliggjøre det langsiktige perspektivet i de aktivitetene som er satt inn i dagsplanen. Særlig gjelder dette for de aktivitetene som er valgt ut for opplæring. Opplæringsaktivitetene er ofte det virkemidlet som skal til for at brukeren skal få økt funksjonsdyktighet i framtiden. For at dagens aktiviteter og den opplæringen som foregår skal få en slik funksjon, er det en forutsetning at det ligger et langsiktig mål til grunn for valget av aktivitetene. Sammenhengen mellom de

overordnede målene i den individuelle planen og innholdet i det daglige tilbudet må også være klart synlig for de involverte aktørene. Planen blir fort ufunksjonell når aktivitetene blir valgt for aktivitetenes egen del; - valgt fordi slike aktiviteter er tilgjengelige i nærmiljøet, fordi funksjonshemmede mennesker pleier å gjøre slikt, fordi aktivitetene er i tråd med en tradisjonell fagplan, osv. Planen blir også gjerne ufunksjonell hvis aktivitetene er valgt ut fra snevre faglige begrunnelser uten at de er ankret i brukerens langsiktige behov. Generelt er planen funksjonell i et habiliteringsperspektiv når aktivitetene som blir beskrevet i planen er valgt ut fra en helhetlig og langsiktig plan.

#### **4.2 Nødvendigheten av individuell tilrettelegging**

Brukermedvirkning, individuell tilrettelegging og involvering krever at en ser på læring, mestring og utvikling i et langsiktig og bredt perspektiv i forhold til målsettinger i totaltilbudet. Slik fokusering på individets totale livssituasjon i nåtid og framtid forutsetter faktisk at opplæringen må være funksjonell, og markere at den er definert i forhold til mål i nåtid og framtid. Det betyr for det første at opplæringen må være funksjonell i den forstand at målpersonen opplever at den er et virkemiddel til å nå personlige mål. Hensikten med det er at opplæring skal oppleves som meningsfull. For det andre betyr det at opplæringen må være funksjonell i den forstand at den må være en integrert del av en helhetlig og langsiktig plan. Det forutsetter at opplæring blir tilpasset og underordnet de tiltak, tjenester og opplæringsmål som er prioritert i en helhetlig plan. En helhetlig plan som er definert med utgangspunkt i totaltilbudet.

Sett fra elevens synspunkt vil et fokus på aktiviteter medføre at læringsstoffet blir konkretisert. Dette er generelt av stor betydning, men er særlig viktig for elever med Asperger syndrom fordi læringsstoffet blir kontekstualisert. Det har nær sammenheng med de forståelsesproblemene som mennesker med Asperger syndrom har. Forståelsesproblemene viser seg som språk og kommunika-

sjonsvansker og som vansker med å forstå hva andre mener og forholde seg til andre mennesker. På grunn av sine omfattende, og for omgivelsene uforståelige forståelsvansker, opplever mennesker med Asperger syndrom i stor grad irettesettelser og umulige forventninger både fra lærere og medelever. De er svært ofte utsatt for krenkelser, mobbing, latterliggjøring og konflikter. I tillegg kommer det at de bruker mye kognitive ressurser for å prøve å forstå, noe som gjør tilgangen til ny informasjon lite effektiv.

21

Elever med Asperger syndrom har ofte en intens engstelse for å dumme seg ut. Særlig i ungdomsårene vil strevet med å mestre eller unngå sosiale situasjoner kunne gå sterkt ut over skolearbeidet. Kapasitetsproblemer, stress og mental slitenhet er vanlig. Både veiledning og undervisning av elever med Asperger syndrom er i dag mer tilfeldig og mangelfull enn for de fleste andre grupper funksjonshemmede. Dels kommer det av at kunnskapen om lidelsen er relativt ny, dels kommer det av at elever med Asperger syndrom fremtrer som svært uforståelige for fagpersoner i skole og hjelpeapparat. De sosiale vanskene henger sammen med at mange av de selvsagte sosiale signalene, normene og reglene som vi andre tar for gitt, ikke oppfattes eller feiltolkes. Det er vanskelig for oss andre å fatte omfanget av disse vanskene, og det kan være problematisk å forholde seg til den forbløffende spriken en ofte ser mellom områder som elever med Asperger syndrom behersker helt suverent og områder der de kommer til kort. Dette er elever med intelligens innen eller over normalområdet, elever som i enkelte fag av mer teknisk, faktapregget og av og til kunstnerisk karakter har svært gode evner. Det vil derfor ofte gå lang tid før skolen ser det store behovet for hjelp til organisering og tilrettelegging av pensum, eller oppdager de omfattende sosiale vanskene.

De sosiale og organisatoriske vanskene fører som regel til at hjelpebehovet blir stadig mer fremtredende jo høyere opp i klassene de kommer. Kravene til selvstendige vurderinger og stadig mer ustrukturert samvær med jevnaldrende, gir ungdom med Asperger syndrom en sterk mindreverdighetsopplevelse. Uten et solid nettverk som forstår og tilrettelegger hverdagen, vil mange utvikle sosial angst og depresjon. Vi har gode eksempler på at et vel tilrettelagt

skoletilbud kan motvirke denne tendensen. Konsekvensen av vanskene for denne gruppen for skolen er at den må ha fokus på i alle fall tre forhold:

- god didaktikk
- omgangs- og samværsformer med lærer
- omgangs- og samværsformer med andre elever

22

Både for didaktikk og samværsformer gjelder det at man har fokus på struktur. Målgruppen kjennetegnes ved behov for oversikt og skjerming av ting som oppleves som forstyrrende for eleven. Ting som lett kan føre til manglende konsentrasjon, passivitet eller utagerende atferd kan være nye ting, liten oversikt over hva eleven skal gjøre så vel som støy og uro. Didaktiske tiltak for gruppen er derfor gjerne slike ting som det å forklare konkret eller trene på forhånd på det eleven skal gjøre, forklare konteksten, eller lage planer og prosedyrer som er anvendbare i klassen og i frikvarteret. Samtidig er det viktig å fjerne ting som virker forstyrrende, og for rutiner som er funksjonelle i forhold til det å få og gi hjelp. Det er viktig å skape forutsigbarhet for eleven og lage betingelser for at eleven skal kunne fungere mest mulig selvstendig.

I kommunikasjon med elever med Asperger syndrom er viktig si ting enkelt, unngå indirekte måter å kommunisere på, metaforer, ironi, sarkasmer og ord som er flertydige. Vær tydelig og fortell hvordan ting er, gi klar beskjed om hva eleven skal gjøre og lær eleven å si fra når han/hun ikke forstår. I kommunikasjon og samvær med andre er det viktig å dempe stress gjennom å legge til rette for struktur og skjerming etter behov. Det kan forebygge og avhjelpe sosial avvising fra andre, så vel som engstelse og vegring hos eleven. Ofte er det nødvendig å gjøre implisitt sosial kunnskap ved eksplisitt forklare hva som er riktig å si og gjøre og hva andre kommer til å gjøre. Se for øvrig: "Barn og ungdommer med Asperger-syndrom: Prinsipper for pedagogisk tilrettelegging og sosialt fellesskap i skolen" for en bred beskrivelse av pedagogikk tilrettelagt for elever med Asperger syndrom

### 4.3 Behovet for formalisert informasjon på tvers av variasjon

Det er store individuelle forskjeller blant mennesker med autismespektrumlidelser. Disse variasjonene går på mange plan. I denne sammenhengen vil det bli omtalt vanlige individuelle forskjeller mellom folk, som vi omtaler som temperament og personlighetsforskjeller, samt individuelle forskjeller fordi de har vokst opp med autistiske problemer og reagert, og blitt reagert på, på dette på ulik måte. Dette blir omtalt som individuelle forskjeller i tilpasning som følge av autisme som en utviklingsrisiko. Denne variasjonen, med hensyn på hvilken måte og i hvilken grad de skårer på hoveddimensjonene for autisme, kan belyses ved å ta utgangspunkt i språklige ferdigheter innad i gruppen. Det beste eksemplet på forskjeller innen gruppen er variasjonene i funksjonsnivå uttrykt i språk og kommunikasjonsferdigheter.

23

En stor del av autismebefolkningen har et talespråk som består av et begrenset vokabular på mellom 10-50 ord, tegn og fraser; mange av dem brukt stereotyp. Hos disse blir språket brukt stereotyp i betydningen gjentakende og lite nyansert i ulike situasjoner, denne gruppen blir gjerne omtalt som klassisk autisme, elever med denne diagnosen har normalt en mental retardasjons diagnose i tillegg.

Tidligere mente man gjerne at 8-10% av gruppen hadde et normalt vokabular, normal syntaks og bruk av frie setninger/fleksibel bruk. Forekomsten av slike ferdigheter er imidlertid i dag noe annerledes blant annet p.g.a. diagnostisering av de høytfungerende og Asperger syndrom har økt betraktelig. Men selv de som fungerer best språklig har omfattende språkproblemer som griper inn i deres hverdag på alle livsområder. Deres språkproblemer består av semantiske og pragmatiske problemer, knyttet til forståelsen av språk i dens sosiale kontekst. Språkproblemene griper inn i sosiale omgang med andre mennesker og gjør det ofte vanskelig å skille mellom språklige og sosiale problemer.

De samme individuelle forskjeller som finnes mellom andre mennesker er også til stede i autismebefolkningen. Dette er individuelle

særtrekk og karakteristika som ofte er omtalt som personlighetsforskjeller og forskjeller i temperament. Generelt kan man omtale forskjellene som særtrekk i ulike menneskers væremåte. Eksempler er her varierende aktivitetsnivå, humørleie, utadrettethet og sjenert-het. Både i temperaments- og personlighetsforskningen omtales ulikheter i atferd i sosiale settinger som forskjeller langs en sosiabi-litetsdimensjon. I hverdagen bruker vi en lang rekke ord og uttrykk for å beskrive særtrekk ved ulike mennesker; for eksempel sta, snill, godlynt, makelig, innesluttet, "maur i beina" og tankeløs.

I de sentrale autismemiljøene er det vanlig å påpeke at det er større individuelle forskjeller mellom mennesker med autisme enn mellom folk flest. Variasjonsbredden m.h.t. væremåte, inkludert temperament og personlighet, er i alle fall meget stor. Hos mennes-ker med autisme blir det svært synlig at forskjeller i væremåte får konsekvenser for samværet med dem. Det gjelder også når det skal lages spesifikke tiltak. Det klareste eksemplet er her kanskje sky, sjenerte og angstpregete barn som er preget av uttalt vegring mot nye oppgaver. Dette er en væremåte som man må ta hensyn til hvis tilbudene skal ha tilfredsstillende kvalitet. Generelt utgjør de store individuelle forskjellene i væremåte en av de største utfordringene når man skal lage gode individuelt tilrettelagt tilbud til gruppen. (Martinsen & Tellevik, 2004.)

I tillegg til de problemene som direkte er forårsaket av de sentrale vanskene i autisme, er autisme og Asperger syndrom også knyttet til høyere forekomst av psykiske vansker og tilpasningsvansker som en indirekte konsekvens av disse problemene. Autismen og Asperger syndrom kan således regnes som en risikofaktor for tilpasningspro-blemer og psykiske vansker. Dette er tale om vansker som ikke er unike for mennesker med autisme og Asperger syndrom. De samme formene for vansker forekommer også i befolkningen forøvrig. Det som er spesielt for autismebefolkningen, er at vanskene synes å ha en langt høyere forekomst enn i resten av befolkningen og at van-skene ofte har andre ytringsformer enn vanlig er blant andre. En viktig form for individuell variasjon innen autismebefolkningen er i hvilken grad den enkelte sliter med slike tilleggsproblemer som følge av sin autisme, og på hvilken måte vanskene arter seg.

(For en bredere beskrivelse av tilleggslidelser hos elever med Asperger syndrom, se Helverschou, Martinsen, Nærland og Steindal: *Asperger syndrom – risiko for skjevutvikling, tilpasningsproblemer og psykiske vansker*, Gyldendal Akademisk. Under trykking).

Selv om psykiske vansker hovedsakelig har vært fokusert på hos høytfungerende mennesker med autisme og Asperger syndrom, er det ingen grunn til å tro at tilsvarende tilpasningsproblemer ikke utgjør et minst like stort livsproblem hos autistiske mennesker med dårligere språk- og kommunikasjonsferdigheter. Angst og frykt er for eksempel vanlig når språk- og kommunikasjonsferdighetene er så dårlige at mennesker med autisme ikke har oversikt over hva som skjer i deres egen hverdag.

25

For hjelpeapparatet kreves det både klinisk og teoretisk kompetanse på flere områder for å kunne gi tilfredsstillende tilbud til mennesker med autisme som har tilleggsvansker indirekte knyttet til den autistiske kjerneproblematikken. Dette har sammenheng med at det å gi egnede tilbud både krever kompetanse om de vanskene det er tale om og kompetanse om mennesker med autisme. I tillegg kreves det forståelse av hvorledes for eksempel psykiske problemer arter seg hos mennesker med autisme; noe som det ikke er en selvfølge at selv erfarne fagfolk på autisfefeltet har fått mulighet til å opparbeide seg.

Betydningen av en slik kjennskap til den gruppen man skal betjene, kan vanskelig overvurderes. På autisfefeltet kan for eksempel mye av den kompetansen man benytter seg av når man igangsetter tiltak, være knyttet til kunnskap om gruppen som erverves gjennom arbeid på feltet, og som i liten grad er nedfelt skriftlig i faglitteraturen. Slik kunnskap er gjerne kalt "lore-kunnskap". Kompetanse om en spesifikk gruppe med behov for særskilte tiltak innbefatter både kunnskap om typiske fellestrekk og den variasjonsbredde som finnes innen gruppen.

På autisfefeltet har det vært vanlig å legge til grunn at alle mennesker med autisme har behov for høy grad av struktur i opplæringen og i hverdagen forøvrig. Det å kunne utforme strukturerte opplegg er derfor en kompetanse som kreves av spesialpedagoger



på autismefeltet. Det omfatter det å lage struktur på ulike nivåer og velge struktureringsform etter den enkeltes behov. Kunnskap om felles kjennetegn er nedfelt som en del av den uformelle kunnskapen - "loren" - på autismefeltet. Et eksempel er her behovet hos de fleste mennesker med autisme for å få klart markert når en oppgave starter og når den er ferdig. Begge disse eksemplene på fellestrekk kan indirekte og på ulik måte føres tilbake til sentrale vansker i autistiske, selv om sammenhengen kan tenkes på ulike måter og vanligvis ikke er gjort rede for. Dette understreker blant annet nødvendigheten av at den som er ansvarlig for det spesialpedagogiske tilbudet, har grundig kjennskap til autismefeltet.

For dem med de beste språkferdighetene, kreves det at de ansvarlige fagfolkene tar hensyn til problemene med å bruke tale i forhold til kontekst, slik at også de høytfungerende mennesker med autisme blir gitt et opplæringstilbud som er tilpasset deres behov. Selv om de kognitive særtrekkene og problemene hos høytfungerende mennesker med autisme og Asperger syndrom har hatt stor oppmerksomhet i de siste årene, er en egnet pedagogikk for gruppen fremdeles ikke utviklet.

#### **4.4 Individuelt tilrettelagt, helhetlig og langsiktig arbeid – en utfordring**

##### **4.4.1 Behovet for samordning av tiltak og tjenester**

Arbeid med IP/IOP avdekker behov for samordning. Samordning forutsetter at kriteriene for individuell tilrettelegging, helhetlig og langsiktig planlegging er til stede. Dette krever nye arbeidsformer som skal klargjøre hvordan de involverte aktører og instanser skal kunne definere og ta vare på sitt eget ansvar. (Tellevik, Storliløkken, Martinsen og Elmerskog, 2003) Hensikten med modulene i arbeidsredskapet er nettopp å legge til rette for dette.

Det at tiltak skal skje i et nærmiljø står i fokus understreker at de skal være relatert til brukerens behov og livssituasjon i nåtid og framtid. Ved å fokusere mer eksplisitt på enkeltindividets livssituasjon ser vi imidlertid klarere behovet for å samordne spesialiserte tjenester slik at tiltak for funksjonshemmede kan ses i sammenheng på tvers av grupper av fagfolk og etater som vil være involvert i tiltaksrettet arbeid i et langsiktig og bredt perspektiv. Dette har også kommet klart fram når det gjelder offentlige tjenester og ytelser.

27

Det at tilbudet skal være tilpasset brukerens behov krever at kriterier for samordning er imøtekommet og er bestemmende for brukers livskvalitet. Dette gjelder på alle livsområder. Et slikt fokus på individets totale livssituasjon viser i alle fall to ting: det synliggjør at ulike eksperter eller ekspertgrupper ofte ikke drar sammen, og at tiltak og tjenester innenfor de tradisjonelle modellene ikke er fokusert på samordning.

Et annet problem er at planene blir for fagplanorientert og mister derved sin effekt og funksjonalitet i forhold til bruker. Da mister de det økologiske perspektivet fordi interaksjon og samhandling er borte. Dette kan illustreres med en sammenlignende oversikt over sentrale føringer innenfor det vi kan kalle det tradisjonelle perspektivet og habiliteringsperspektivet slik det er vist nedenfor.

**Oversikt – de viktigste forskjellene**

<b>Habiliteringsperspektivet</b>	<b>Tradisjonelt perspektiv</b>
<b>IMPLISITTE FORUTSETNINGER</b>	
Helhetlig orientering	Fagplanperspektiv
Fokus på aktiviteter og hensikt med handlinger	Fokus på allmenne forhold (sanser, begreper)
Fokus på person-miljø interaksjon; kontekstavhengighet	Fokus på logisk (intelligent) funksjon uavhengig av kontekst
Behovs og interesseanalyser	Kartlegging av funksjoner
Brukerrettet arbeidsform	Funksjonsdeling
Tverrfaglighet og samordning av tiltak og tjenester	Spesialisert fagansvar og generelle faglige mål
<b>VERDIANKRING OG SYN PÅ FUNKSJONSHEMNING</b>	
Deltagelse i samfunnets aktiviteter; inkludering	Segregering
Livskvalitet	Normalfunksjon
Individuell tilpasning	Arts- og gradsspesifisering av funksjonshemning
Begrensninger som følge av person-miljø interaksjon; interaksjons- og transaksjonsmodell	Begrensninger implisitt i funksjonshemningen; hovedeffektmodell
<b>SYN PÅ OPPLÆRING OG METODE – FOKUS OG VEKTLÉGGING</b>	
Tilrettelegging for økt deltagelse i aktiviteter	Tilrettelegging for utvikling gjennom sansetrening og begrepstrening
Syntetisk; <i>bunn-opp</i> tilnærming med utgangspunkt i individuelle behov og interesser	Analytisk; <i>topp-ned</i> tilnærming med vekt på analytisk oppbygging av språk og begreper
Bruk av prosedyrer og verktøy med utgangspunkt i målsetting og (habiliterings)plan	Bruk av kontekstfrie prosedyrer og regler definert som metode tilpasset gruppen
Valg av metode ut fra individuelle forutsetninger	Valg av metode ut fra ideale føringer
Fokus på fysisk tilrettelegging som føring for aktivitet	Fokus på fysisk tilrettelegging for å begrense effekten av funksjonshemningen
<b>EVALUERING OG SAMORDNING</b>	
Evaluering av livskvalitet, total livssituasjon	Mangler ankring i livssituasjon og livskvalitet
Evaluering av hovedmål og delmål i habiliteringsplan	Evaluering og kvalitetssikring ut fra forutbestemte ideelle kriterier (tester, prøver, eksamen)
Målorientering som forutsetning for samordning av de ulike aktørene knyttet til planen	Lite samordning av roller og ansvar ut over fag og timeplan

(Tellevik og Martinsen, 2005)

#### 4.4.1 Behovet for samordning og prosjekter som virkemiddel i tiltaksrettet arbeid

Det er en hovedforutsetning at arbeidet med individuelle planer og individuelle opplæringsplaner er samordnede, og at alle livsarenaer blir sett under ett i et langsiktig perspektiv. Det krever at arbeidet er prosjektorganisert.

29

Et prosjekt er et tiltak som er knyttet til en prioritert aktivitet for brukeren. Et slikt prosjekt skal ha klare målsettinger og problemstillinger, prosjektplan og retningslinjer for evaluering og justering. Prosjektplanen skal være i samsvar med den individuelle planen og den individuelle opplæringsplanen for brukeren, og klargjøre både ansvar og arbeidsoppgaver for de ulike aktørene samt hvordan arbeidet kan utføres og evalueres.

Prosjektorganisert arbeidsform oppnås ved at:

- tjenesteyting er målrettet mot brukernes individuelle behov, med utgangspunkt i individuell plan og individuell opplæringsplan
- bred deltagelse av de involverte faginstansene muliggjør samordning av tiltak og tjenester
- tiltakene kvalitetssikres gjennom kravene om systematisk evaluering

Prosjektplanen klargjør både arbeidsoppgavene og hvordan arbeidet kan evalueres.

Vektleggingen av kompetanseoppbygging gjennom igangsettelse av prosjekter har flere begrunnelser. Arbeidsformen gjenspeiler en tro på at kompetansegevinsten blir større når fagpersoner formulerer klare målsettinger og reflekterer over eget arbeid, enn ved at de deltar på kurs, seminarer eller konferanser. Hverdagen preges for mange fagpersoner av høyt tempo og ad hoc løsninger. Prosjektarbeid gir tenketid og mulighet til systematisk arbeid.

Formulering av klare målsettinger og problemstillinger for sitt arbeid, har i seg selv en læringseffekt som det er vanskelig å oppnå i

vanlig klinisk arbeid. Det å lage en prosjektplan har også en positiv effekt. Prosjektplanen klargjør arbeidsoppgavene og hvordan arbeidet kan evalueres. Anvendt på et klinisk område, innebærer dette en kvalitetssikring av de tiltakene som blir iverksatt. En annen viktig fordel ved det å drive kompetanseheving gjennom prosjektarbeid, er at arbeidsformen tillater prioritering av de fagfolkene som deltar i prosjektene ut fra deres yrkesmessige tilknytning. Bred deltagelse i prosjektene av de faginstansene som er involvert i tjenestetilbudet for mennesker med autisme, muliggjør også bedre samordning av tiltak og tjenester.

#### **4.5 Aktiviteter, mål og midler**

Vi har understreket at et fokus på aktiviteter gjør det lettere å oppdage/definere mål og delmål. Modeller og planer gir større mulighet for å få presise mål, og er en viktig forutsetning for å se prosedyrene i en mål-middel sammenheng. Det er viktige forutsetninger for mestring og mestringsopplevelser både for brukeren og involverte aktører.

Den vanlige måten å kartlegge og diagnostisere på har ofte vært karakterisert av at individer, individuelle forutsetninger og ferdigheter og aktiviteter blir assosiert til kategorier. Et godt eksempel på dette er kategorisering gjennom IQ tester, ferdighetstester som lese og skrevetester osv. Hvis vi skulle spesifisere kategorielt, slik som en vanligvis gjør, for hvert enkelt individ så ville vi bare få et individuelt univers der kategorien passer på noen, men ikke på andre. En annen måte å si dette på er at økologien er ødelagt, dvs. samhandlingsperspektivet er vekk fordi kompetanse og ferdigheter ikke ses i sammenheng med andre i felles aktiviteter. For å kunne få en forståelse for funksjon og behov for tiltak er det derfor viktig å kunne se hvilke aktiviteter målpersonen deltar i og hvem han/hun er sammen med i ulike aktiviteter. Det vil være i tråd med kravet om likeverd i deltagelse i samfunnets aktiviteter.

Dette materialet er utviklet for å kunne sammenligne sentrale økologiske aktiviteter for målpersonene og de er sammenlignbare med i forhold til aktiviteter som kan anses som sentrale på ulike områder i hverdagen på tvers av betingelser. Istedenfor en kategoriell tilnærming har vi valgt en tilnærming som har til hensikt å sette sentrale aktiviteter som kartlegging, målformulering og evaluering for målpersonen i relasjon til andre aktører. Ved å fokusere på aktivitetene som foregår i skole og fritid og vektlegge vurderinger av sentrale dimensjoner som funksjon, selvtillit og trivsel langs en skala fra 1-5 vil vi få kartlegging, målformulering og evaluering som er relative til andre aktører i skole og fritid. På denne måten kan vi sammenligne i forhold til relevant gruppe og til målpersonen selv over tid. For det andre vil vi ved å fokusere på målpersonens særtrekk og betingelser for individuell tilrettelegging imøtekomme kravet om meningsfulle aktiviteter og fokus på livskvalitet både i nåtid og framtid. Det gjør det også lettere å se aktiviteten i hverdagen i en sammenheng med sikte på integrere målpersonene i eget nærmiljø og involvere dem i nærmiljøets aktiviteter.

31

Når en er i stand til å se prosedyrene i en mål-middel sammenheng vil de involverte aktørene oppleve at det de selv gjorde var meningsfullt; at de ser meningen med den overordnede planen og de prosedyrene som ble laget for planlegging, gjennomføring og evaluering av denne. Etter vårt syn vil en idealtilstand være at fagfolk opplever mestring gjennom å arbeide målrettet i forhold til en helhetlig og langsiktig individuell plan, og at dette fører til at de blir aktive og initiativrike og trives i jobben. I så fall ville dette være parallelt med den trivselen vi ofte ser hos målpersonene, når de opplever mestring av det å bruke prosedyrene for å nå fram til aktivitetene. Slike opplevelser kan heller ikke forekomme hvis aktivitetene ikke er personlig motiverende.

*Individuelt & tilrettelagt*

32

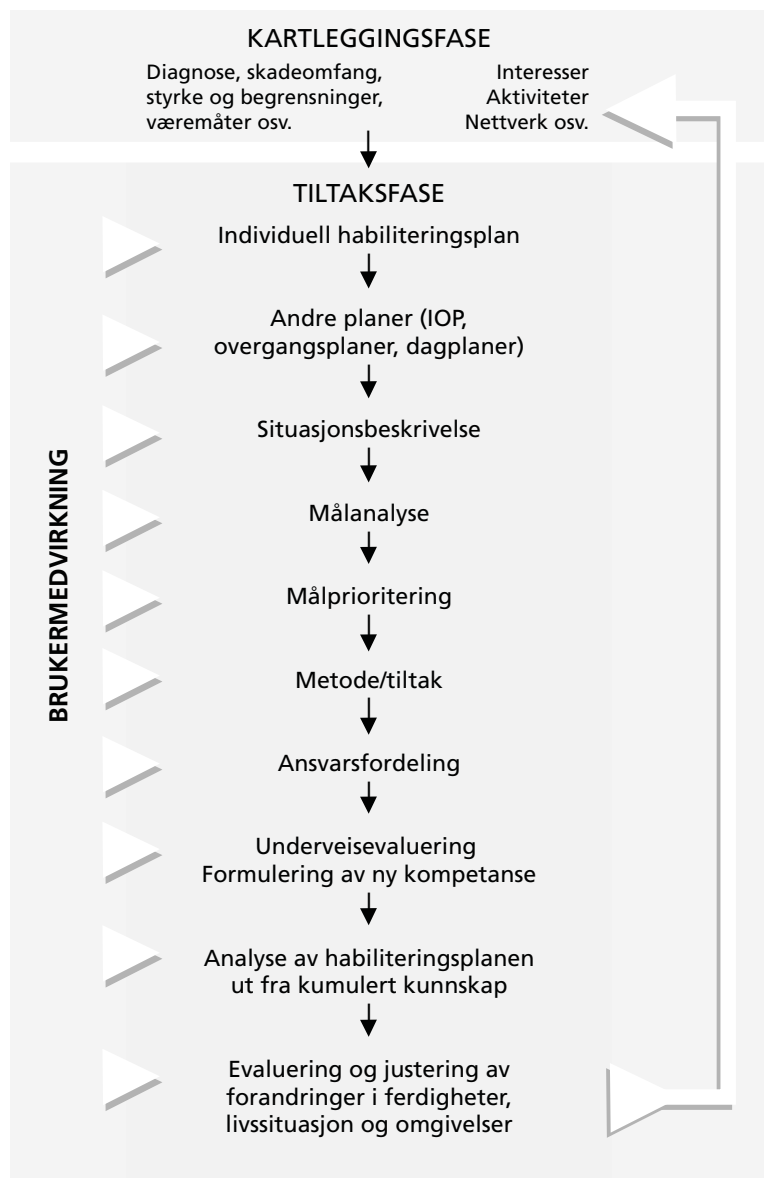
## **5.0 Presentasjon av habiliteringsverktøyet**

### **5.1 Generell informasjon om bakgrunn og føringer for systemet**

Individuelle planer og individuelle opplæringsplaner er verktøy for å sikre individuell tilpasning, helhet og kontinuitet i totaltilbudet for mennesker med behov for særskilte tiltak. Slike planer har til hensikt å bygge opp og styre tjenestetilbudet fra det offentlige ut fra en individuelt begrunnet og langsiktig plan for å kvalitetssikre tilbudet til mennesker med behov for særskilte tiltak og tjenester.

Planer skal ha definerte mål, prioriterte mål og spesifiserte tiltak, eller om vi vil prosjekter, som skal spesifisere hvem som er med og det ansvar og de roller de har i en bestemt tidsramme. Slike prosjekter må kunne evalueres på gitte tidspunkter. Det betyr å ha en framdriftsplan med spesifisering av mål og delmål og tilrettelegging for å nå dem. Den største utfordringen er å gjøre målene så konkrete som mulig. Det gjør vi best ved å knytte dem til aktiviteter. Dersom målene blir for generelle blir de vanskelig å evaluere og følgelig også vanskelig å justere. En oversikt (Wigaard, 2003) over den generelle gangen habiliteringsprosessen er vist i figur 5.1.



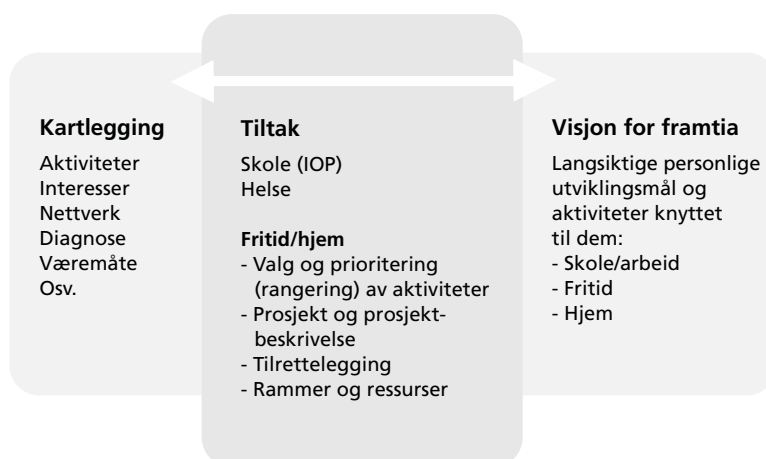


## Habiliteringsprosessen

En individuell plan har som regel et lengre perspektiv enn en individuell opplæringsplan. For kunne lage en visjon av hva som er ønskelig for målpersonen ett, to eller 5 år framover er det nødvendig å kartlegge funksjon, selvstendighet og trivsel i dagens aktiviteter. Generelt kan vi framstille prosessen som i figur 5.2 og 5.3.

35

### KARTLEGGING, TILTAK OG VISJON (IP)



**INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN (IOP) SOM DEL AV INDIVIDUELL PLAN (OP)**

36



Denne prosessen krever at man har oversikt over situasjonen slik den er i dag og at man setter mål og prioriterer mål som kan gjøres til prosjekt. For at prosjektene skal kunne evalueres må det spesifiseres nødvendige tilrettelegginger og føres en logg knyttet til tiltakene i prosjektet.

Habiliteringsverktøyet er derfor tredelt:

- For IP er det laget en modul der beskrivelse av aktiviteter, målformulering og evaluering er knyttet sammen.
- For IOP er det laget en modul der kartlegging, målformulering og evaluering er knyttet sammen.
- For logging er det laget tre loggskjema: for pedagogiske tiltak, for lærerregistrering av sosial aktivitet, og for foreldreregistrering av sosial aktivitet.

### 5.1.1 Hvordan komme i gang

Habiliteringsverktøyet distribueres som en Microsoft Excel-fil, og har navnet `habtool.xls`. Den kan lastes ned fra [www.autismenett.no/forstaa-fu/](http://www.autismenett.no/forstaa-fu/). Lagre filen på et egnet sted. Noter deg hvor du lagrer filen.

Dersom du ikke ser filettnavnet (`.xls`), men kun `habtool`, når du lagrer filen, skyldes det en innstilling i datamaskinen du benytter. Det er uvesentlig og trenger ikke endres på.

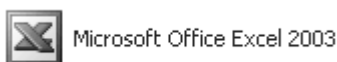
37

Filen inneholder makroer for nødvendig funksjonalitet. Før filen `habtool.xls` åpnes må en påse at makroer ikke er satt til å automatisk bli deaktivert i Microsoft Excel. Hvis så er tilfelle vil verktøyet være ubrukelig.

Erfarne brukere av Microsoft Office og/eller Microsoft Excel kan hoppe over 5.1.1.1.

#### 5.1.1.1 Stille inn makrosikkerhet og åpne filen – steg for steg

For å kunne bruke `habtool.xls` må du angi riktig sikkerhetsnivå i Microsoft Excel. Det gjør du slik: Start programmet; finn ikonet for Microsoft Excel på skrivebordet, eller på Start-menyen.



Figur 5.4 Microsoft Office Excel-ikonet

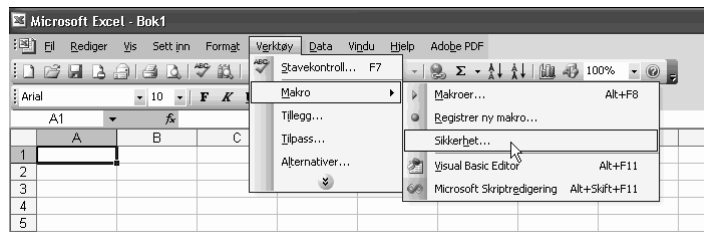
Dersom du finner ikonet på skrivebordet, dobbeltklikk (klikk to ganger raskt etter hverandre med venstre musetast) på ikonet.

Finner du ikke ikonet på skrivebordet, klikk på *Start*, deretter *Alle programmer*, og se etter ikonet. Se også i menyen *Microsoft Office*. (Se Fig 5.5) Finner du ikke ikonet, ta da kontakt med IT-ansvarlig på din arbeidsplass og be om hjelp.



Figur 5.5 Start-meny på PC med Microsoft Windows XP og Microsoft Office

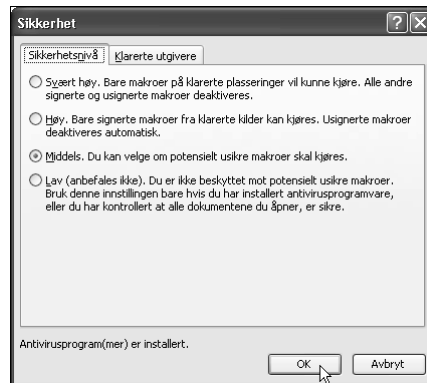
Når du har startet Microsoft Excel, gå til sikkerhetsinstillingene for makroer via verktøyemenyen, slik som i figur 5.6.



Figur 5.6 Sikkerhetsinstillinger via verktøyemenyen

I dialogboksen (Figur 5.7) som kommer opp når du klikker på *Sikkerhet* velger du middels sikkerhetsnivå slik at du kan velge om du vil kjøre makroer når du åpner en fil. Velg middels sikkerhets-

nivå ved å klikke på den nest nederste sirkelen. Klikk deretter på *OK*.



Figur 5.7 Sikkerhetsnivå

Nå er du klar til å åpne habiliteringsverktøyet (filen `habtool.xls`) med alle sine funksjoner. Dette kan du gjøre via filmenyen i Microsoft Excel: Klikk på *Fil*, deretter *Åpne*, slik som i figur 5.8.

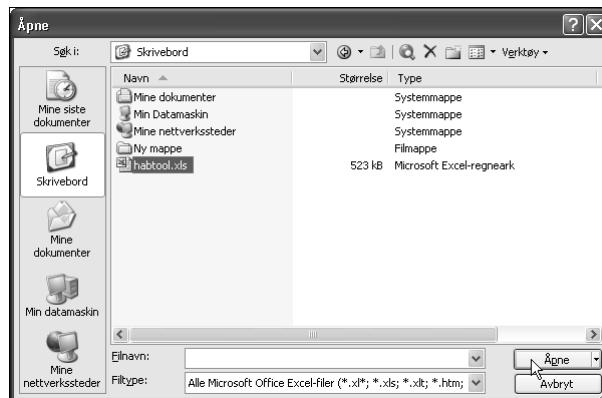


Figur 5.8 Åpne på filmenyen

Da kommer det opp en boks som i figur 5.9. Finn frem til stedet der du lagret `habtool.xls`, merk den av og klikk på *Åpne*. Dersom

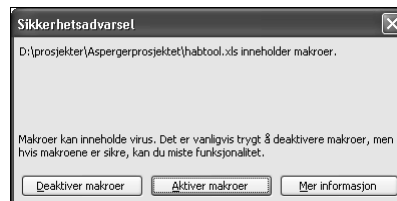
du ikke ser filetternavnet (.xls), men kun habtool, skyldes det en instilling i datamaskinen. Dette har ingen betydning.

40



Figur 5.9 Dialogboks Åpne

Det vil komme opp en dialogboks (Figur 5.10) der du får et valg mellom å deaktivere eller aktivere makroene i habtool.xls. Klikk på *Aktiver makroer*.

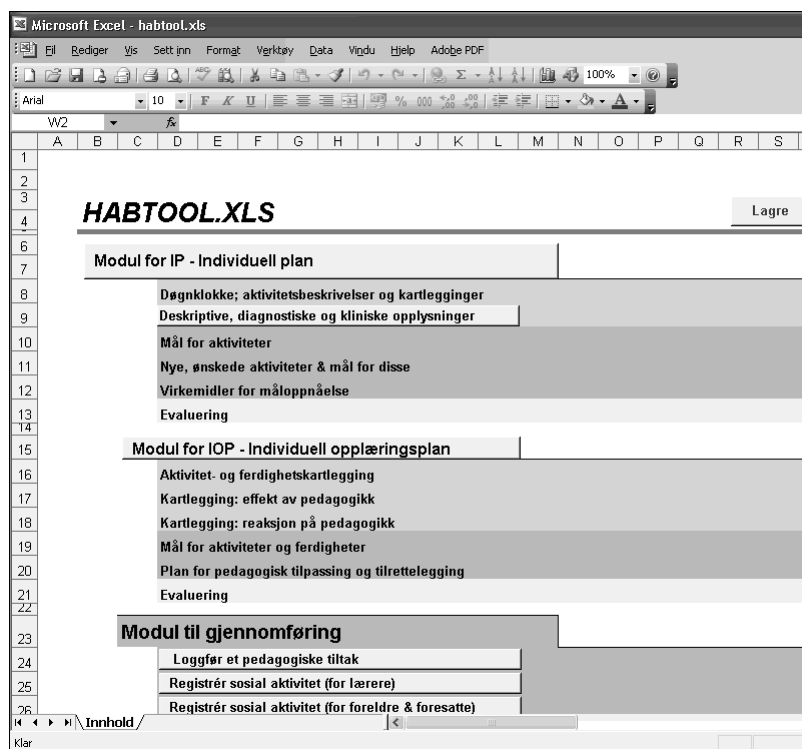


Figur 5.10 Sikkerhetsadvarsel

### 5.1.1.2 En oversikt over verktøyet

Når habtool.xls åpnes kommer det frem en oversikt over habiliteringsverktøyet. Denne oversikten inneholder knapper en kan klikke på for å komme til de forskjellige modulene. Ingen av disse

knappene vil fungere dersom du ikke har valgt å aktivere makroer. Se 5.1.1.1.



41

Figur 5.11 Oversikt over innholdet i habtool.xls

Hvor mye av modulene som er synlig på skjermen samtidig er avhengig av skjermopløsningen på datamaskinen. Figurene 5.X, 5.Y, 5.Z (sidene xx-yy) viser hvordan modulene for IP og IOP ser ut. Figurene cc cc og cc (sidene bb-aa) viser hvordan skjemaene i modulen til gjennomføring ser ut.



Individuelt & tilrettelagt

42

The screenshot shows an Excel spreadsheet with the following structure:

- Top Section:** Contains 'IP-modul' title, student information fields (Elev nr., Registrering nr., Annet informasjon, Dato for utfylling), and a 'Skoleverktøyer' (School Tools) menu.
- Phase 1: Kartlegging og vurdering av aktiviteter og ferdigheter**
  - Columns:** 'Aktivitetstype' (with sub-columns: Enkeltstående aktiviteter, Aktivitetsgrupper eller kurs, Fagstregning, Trinn og nivå), 'Ferdigheter' (with sub-columns: Kommunikasjon, Teamarbeid, Problemløsning, etc.), and 'Målfomulering'.
  - Rows:** A 'Døgnklokke' (daily clock) on the left, followed by a grid for recording activities and competencies.
- Phase 2: Målfomulering**
  - Columns:** 'Målfomulering' (with sub-columns: Mål for ferdigheter, Mål for kompetanser, etc.) and 'Plan for oppfølging og tilrettelegging'.
  - Rows:** A grid for planning follow-up and adjustments.

Kolonnene for domener og aktiviteter i domeneene er låst, slik at de alltid vil være synlige når en ruller horisontalt gjennom fasene i modulen. Kolonneoverskriftene er også låst slik at de hele tiden vil være synlige når en ruller vertikalt til de siste aktivitetene i en og samme fase.





45	Hjelpeavhengig?		
46			
47			
48			
49	Spes. svingninger i dagsform?		
50			
51			
52	Spes. svingn. i søvnmønster?		
53			
54			
55			
56			
57	Reagerer neg. på krav?		
58			
59			
60			
61	Reagerer neg. på hastverk?		
62			
63			
64	Spennings søker?		
65			
66			
67			
68			
69	Ritualer/tvangshandlinger?		
70			
71			
72			
73	Temperamentsfull?		
74			
75			
76			
77	Vægrer?		
78			
79			

**Deltaking i samvær m/jevnaaldrende?**  
Hvilke aktiviteter

**Isbjørn til samvær m/jevnaaldrende?**  
Hvilke aktiviteter

**Behov for tilpassning og trening?**

**Behov for skjerming?**

**Annet**

**Annen karakteristisk væremåte?**

Microsoft Word 2003 Document

MerKden nye plasseringen, og trykk Enter eller velg Lin inn





## 5.2 Hvordan bruke modulen for IP som hjelpemiddel i planarbeidet

En individuell plan er et verktøy for å sikre individuell tilpasning, helhet og kontinuitet i totaltilbudet for mennesker med behov for særskilte tiltak. Blant de viktigste hensiktene med å utarbeide en individuell plan, er å samordne tjenester og tiltak fra de ulike instansene og fagpersonene som er involverte i tilbudet. En slik samordning vil naturlig skje i forhold til de overordnede målene som er formulerte i den individuelle planen, og samordningen innebærer en klargjøring av de ulike aktørenes rolle og ansvar. En individuell plan skal således sikre at de ulike aktørene som er involverte i tilbudet, i samarbeid med hverandre, gir de tjenestene som brukeren trenger. (Martinsen og Tellevik, 2002). En måte å vise hva en slik plan kan være er å beskrive en prosedyre for hvordan lage og vedta en slik plan kan være.

En viktig forutsetning for arbeidet med den individuelle planen er oversikt over hvilke aktiviteter målpersonen deltar i, hvem han/hun er sammen med og hvordan funksjon og trivsel vurderes. Det er viktige forutsetninger for målformulering, virkemidler for å nå prioriterte mål og evaluering av prosjektene (tiltakene) for å nå målene.

### 5.2.1 Fasenes innhold, fokus og bruk

Fasene for kartlegging, målformulering og evaluering spesifiserer derfor ulike observasjoner, betingelser, planer, mål og evalueringer:

#### *Kartlegging*

- Oversikt over daglige aktiviteter, antall deltagere, aktivitetenes hensikt og type hjelp som vurderes som nødvendig i aktivitetene
- Beskrivelse av funksjon og trivsel i aktivitetene.
- Deskriptive, diagnostiske og kliniske opplysninger om målpersonen

### Målformulering

- Mål for ferdighet, selvstendighet og varighet av aktiviteter samt virkemidler for måloppnåelse

### Evaluering

- Evaluering av aktivitetsmål.
- Analyse og refleksjon.

49

For å gi dine vurderinger, aktivér eller velg ruten (cellen) der kolonnen for den aktuelle vurderingen og raden for den aktuelle aktiviteten møtes, ved for eksempel å klikke på den. Tast så inn din vurdering.

Elev nr.; Registrering nr.; Arena/ansvarlig; Dato for utfylling

I disse rutene skal elevens nummer i prosjektet angis, hvem som fyller ut døgnklokka, og hvilken dato som det fylles ut.

The screenshot shows a web-based interface for an 'IP-modul'. At the top left, there are buttons for 'Lukk modul', 'Vis alt', and 'Ark'. Below these is a 'Lagre' button. On the right side, there is a 'Sluttvurderinger' section with buttons for 'Evaluering', 'Justér mål & virkemidler', and 'Skriv IP'. The main area is titled 'IP-modul' and contains four input fields: 'Elev nr.', 'Registrering nr.', 'Arena/ansvarlig', and 'Dato for utfylling'. Below this is a section titled 'Døgnklokke' which is a table with columns for 'Tid' and 'Aktiviteter'. There are two buttons at the bottom right: 'Stett aktiv rad' and 'Sett inn rad under aktiv rad'.

Figur 5.18 Opplysninger om eleven, dato og registrering

### Fase 1: Kartlegging

#### Fase 1, del 1: Døgnets aktiviteter utenom skoletiden



For å kartlegge elevens aktiviteter gjennom et vanlig døgn benyttes døgnklokka. Døgnklokka er først og fremst tenkt som en kartlegging av aktiviteter utenom skoletiden. (Aktiviteteene i skoletiden framkommer i IOP-modulen).

50

En hovedbegrunnelse for å vektlegge aktiviteter er at oversikt over aktivitetene gir oversikt over målpersonens liv; hva eleven gjør, når han/hun gjør det og hvem han/hun er sammen med. En slik oversikt gjør det lettere å diskutere innholdet i elevens liv – både i nåtid og framtid – og derved få et utgangspunkt for langsiktig planlegging. Oversikten over aktivitetene eleven deltar i gjør det også lettere å samordne og prioritere tilbud og tjenester.

En annen hovedbegrunnelse for vektlegging av aktiviteter, er at et slikt fokus synliggjør hvorledes eleven kan bli integrert i nærmiljøet gjennom involvering i lokalsamfunnets aktiviteter. Aktiviteter er generelt sett sosialt strukturert innenfor ulike livsarenaer som skole, arbeid, hjem, fritid osv., og forholder seg til spesielle behov hos oss som vi tiltrekkes av og søker mot. Aktiviteter er generelt av grunnleggende viktighet i en sosial sammenheng. Det betyr at alle parter må forholde seg til hverandre i slike sammenhenger og få roller og ansvar i forhold til aktivitetene som konstituerer den sosiale samhandlingen. Deltakelse i aktiviteter har derfor stor betydning, fordi de definerer roller både for den funksjonshemmede og andre involverte samfunnsmedlemmer.

Ikke alle slike aktiviteter gjentar seg hver dag. Noen skjer daglig, noen 1 eller 2 ganger uka eller 1-2 ganger i måneden, eller kanskje bare noen ganger i året (for eksempel bursdager).

I døgnklokka skal vi imidlertid konsentrere på aktiviteter som forekommer i et typisk døgn for en typisk hverdag, og ikke ekstraordinære aktiviteter som for eksempel ekskursjoner eller spesielle prosjekter som kan dukke opp av og til.

Ikke alle vanlige aktiviteter forekommer daglig, men ha ulik hyppighet. Noen av disse som kanskje er knyttet til faste rutiner (uke/måned) som å gå på trening, i 4H eller i speideren vil vi ofte se på som aktiviteter som er typisk for et vanlig døgn. Hvis det er tilfellet

så skriv ulike aktivitetene inn på hver sin linje i døgnklokka markert med samme tidspunkt.

### Tid

I disse kolonnene skal klokkeslett for start- og slutt for aktivitetene angis. Det kan selvsagt være slik at ikke alle aktiviteter som vi mener skal være med i et typisk døgn forekommer daglig, men kanskje bare et to-tre ganger per uke/måned. (Det kan for eksempel være at eleven gjør lekser vanligvis fra 17:00-18:00, men en gang i uka er han/hun for eksempel i 4H eller speideren. I så fall vil tidsrommet 17:00-18:00 forekomme to ganger i døgnklokka, noe som er helt riktig.

51

Døgnklokke			Sett aktiv rad
Tid	Aktiviteter		Sett inn rad under aktiv rad
	til		
	til		
	til		
	til		
	til		
	til		
	til		

Figur 5.19 Kartlegging av tid og aktiviteter

### Aktiviteter

I denne kolonnen skal inneholde spesifikke beskrivelser av aktiviteter som erfaringsmessig opptrer gjennom et vanlig døgn fra eleven står opp til han/hun legger seg. Eksempel på slike aktiviteter kan være stå opp, gå på badet, spise frokost, kle på seg, går på skolen, gjøre lekser, spille på data, spille piano, spise middag, lage kveldsmat, pusse tenner, legge seg osv. (Skoleaktivitetene registreres i IOP-modulen).

### Fase 1, del 2: Egenskaper ved aktivitetene

### Foreldre

I denne kolonnen skal det angis hvor mange av foreldrene /de foresette som aktiviteten gjøres sammen med.

52

### Søsken

I denne kolonnen skal det angis hvor mange av sine søsken eleven gjør aktiviteten sammen med.

### Jevnaldrene

I denne kolonnen skal det angis hvor mange jevnaldrene eleven gjør aktiviteten sammen med.

### Yngre barn

I denne kolonnen skal det angis hvor mange yngre barn eleven gjør aktiviteten sammen med.

### Andre voksne

I denne kolonnen skal det angis hvor mange andre voksne eleven gjør aktiviteten sammen med. Dette er voksne som i mindre eller liten grad kjenner til barnets vansker og. Det vil først og fremst være voksne som bare treffer eleven av og til for eksempel i fritidsaktiviteter.

Antall andre deltakere i aktiviteten				
Foreldre	Søsken	Jevnaldrene	Yngre barn	Andre voksne



### Plikt

I denne kolonnen skal det angis om hensikten med, eller grunnen til, aktiviteten er plikt slik som vaske opp, måke snø osv.

- 1 = ja
- 2 = nei

54

### Primærbehov

I denne kolonnen skal det angis om hensikten med, eller grunnen til, aktiviteten er å dekke slike primærbehov som mat og drikke.

- 1 = ja
- 2 = nei

### Selvstendighet/grad av hjelp

I denne kolonnen skal du på en 5-punktsskala vurdere elevens selvstendighet i aktiviteten, altså i hvilken grad eleven får eller trenger hjelp.

- 1 = svært lite selvstendig (får kontinuerlig hjelp)
- 2 = litt selvstendig
- 3 = middels selvstendig – som klassegjennomsnittet (får hjelp av og til)
- 4 = over gj. snittlig selvstendig
- 5 = helt selvstendig (får/trenger ikke hjelp)



Fungering ved ...		
Oversikt	Hjelp/støtte	Innsøvd

Figur 5. 23 Kartlegging av fungering

### Oversikt

I denne kolonnen skal det angis hvor godt eleven fungerer i aktiviteten når han/hun har oversikt over situasjonen.

Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering tast inn et tall på skalaen 1-5.

### Hjelp/støtte

I denne kolonnen skal det angis hvor godt eleven fungerer i aktiviteten når han/hun får hjelp og støtte fra en voksen i aktiviteten

Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt

- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering tast inn et tall på skalaen 1-5.

### Innøvd

57

I denne kolonnen skal det angis hvor godt eleven fungerer i aktiviteten når han/hun har trent på å utføre eller delta i aktiviteten.

Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering tast inn et tall på skalaen 1-5.

### Trivsel

I kolonnen som sorterer under overskriften *Trivsel* skal det angis på en 5-punkt skala hvordan eleven trives i de ulike aktivitetene gitt betingelsen spesifisert i hver kolonne.

Trivsel ved ...		
Oversikt	Hjelp/støtte	Innøvd

Figur 5.24 Kartlegging av trivsel



### Oversikt

I denne kolonnen skal det angis hvor godt eleven trives i aktiviteten når han/hun har oversikt over situasjonen. Skalaen går fra 1 til 5 der:

58

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering tast inn et tall på skalaen 1-5.

### Hjelp/støtte

I denne kolonnen skal det angis hvor godt eleven trives i aktiviteten når han/hun får hjelp og støtte fra en voksen i aktiviteten. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering tast inn et tall på skalaen 1-5.

### Innøvd

I denne kolonnen skal det angis hvor godt eleven fungerer i aktiviteten når han/hun har trent på å utføre eller delta i aktiviteten. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt

5 = svært godt

For å gi din vurdering tast inn et tall på skalaen 1-5.

*Nye, ønskede aktiviteter*

Det er spesifisert tre aktivitetsområder som erfaringsmessig er aktuelle: Sosiale/kulturelle aktiviteter, Aleneaktiviteter og hjemmeaktiviteter.

59

Aktivitetsområder kan deles inn i domener på flere måter. For å unngå å bli for spesifiserte er det kun foretatt noen få grove oppdelinger innen de tre ulike områdene. For sosiale/kulturelle aktiviteter er det delt inn i tre relativt grove organiseringsformer (Fast, tilfeldig og uorganisert). Aleneaktiviteter er delt inn om de foregår hjemme eller borte (for å få fram både vanlige og uvanlige aktiviteter som eleven gjør kanskje særlig i fritida), og innendørs eller utendørs.

<b>Døgnklokke</b>		
Tid	Aktiviteter	Ønskede aktiviteter <i>utenom</i> skoletiden
Sosiale /kulturelle aktiviteter	Faste, organiserte	
	Tilfeldige, organiserte	
	Uorganiserte	
Aktiviteter alene; hjemme	Inne	
	Ute	
Aktiviteter alene; borte	Inne	
	Ute	

Figur 5.X Kartlegging av aktiviteter som ønskes, fordelt på domener

### Ønskede aktiviteter utenom skoletiden

60

I denne kolonnen skal det fylles ut med aktiviteter som sorterer under de ulike områdene og deres domener.

- "Faste organiserte aktiviteter" kan for eksempel være gå i speideren, 4H, svømme, osv.
- "Tilfeldig organiserte aktiviteter" kan være å gå i bursdag, på fest, teater, osv.
- "Uorganiserte aktiviteter" kan være det å være sammen med kamerater, spille på data, osv.
- "Aktiviteter alene; hjemme inne" kan være gjøre lekser, lære rutetider utenat, å steke pizza, lage middag, osv., eller det å vaske opp, gjøre rent, re opp sengen, osv. osv.
- "Aktiviteter alene; hjemme ute" kan være slikt som klippe plen, måke snø, osv.
- "Aktiviteter alene; borte ute" kan være å samle på brøytestikker, osv.
- "Aktiviteter alene; borte inne" kan være ...

### Fase 1, del 4: Deskriptive, diagnostiske og kliniske opplysninger

Ved å klikke på knappen *Deskriptive, diagnostiske og kliniske opplysninger* i arket *Innhold*, kommer det opp et skjema for registrering. Skjemaet er selvforklarende. Se figur 5.X på sidene 44-45.

### Fase 2: Målformulering

#### Fase 2, del 1: Målsettinger

I denne fasen er fokuset målsettinger for aktivitetene som er spesifisert i døgnklokka, og for aktiviteter som barnet/ungdommen er interessert i å gjøre.

### Mål for aktiviteter

I denne kolonnen skal det angis hvilket mål det settes for elevens fungering i de ulike aktivitetene. En kan ha som mål at eleven skal bli bedre, eller fungere som før. Dersom en har vurdert elevens funksjon som svært dårlig i en aktivitet (1) kan målet være å få eleven til å fungere middels godt. I så fall markeres det ved å taste inn tallet 3 på 5-punkt skalaen.

61

Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å angi målsetting, tast inn et tall fra 1-5.

### Mål for selvstendighet

I denne kolonnen skal det angis hvilket mål det settes for selvstendighet i de ulike aktivitetene. En kan ha som mål at eleven skal bedre sin selvstendighet eller fungere som før. Dersom en har vurdert elevens selvstendighet som svært dårlig i en aktivitet (1) kan målet være å få eleven til å fungere middels godt. I så fall markeres det ved å krysse ut tallet 3 på 5-punkt skalaen.

Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært lite
- 2 = lite
- 3 = middels (som klassesnittet)
- 4 = over gjennomsnittlig
- 5 = helt

For å angi målsetting, tast inn et tall fra 1-5.

**Fase 2: Målformulering**

**Målsettinger**

Mål for ferdighet /fugening	Mål for selvstendighet	Mål for hyppighet	Prioritering	Rangering av prosjektene	Dato for mål-oppnåelse

Figur 5.X Målsettinger

### Mål for hyppighet

I denne kolonnen skal du angi mål for den tid eleven skal bruke på aktiviteten. En kan ha som mål at det ikke skal være endring i tid, eller at tidsbruket skal øke ev reduseres.

- 1 = aktiviteten skal forekomme flere ganger daglig
- 2 = aktiviteten skal forekomme daglig
- 3 = aktiviteten skal forekomme ukentlig
- 4 = aktiviteten skal forekomme månedlig
- 5 = aktiviteten skal forekomme hver andre måned eller sjeldnere

For å angi målsetting, tast inn et tall fra 1-5.

### Prioritering

I denne kolonnen skal det angis hvordan arbeidet med denne aktiviteten skal prioriteres. Dersom valget krever særskilt planlegging, er dette et prosjekt.

- 1 = eleven skal slutte med aktiviteten

- 2 = aktiviteten skal opprettholdes
- 3 = aktiviteten skal styrkes eller forandres (alltid et prosjekt)

Tast inn et tall fra 1-3 for å angi prioritering.

### Rangering hvis prioritert

63

I denne kolonnen skal det angis rangering av målsettingen dersom det skal jobbes spesielt med denne målsettingen. To forskjellige aktiviteter kan ikke ha samme rangering.

- 1 = viktigste målsetting
- 2 = nest viktigste målsetting
- 
- 
- 

### Dato for måloppnåelse

I denne kolonnen skal det angis dato for planlagt måloppnåelse. Denne dato må være før planlagt evaluering av arbeidet for å oppnå målet.

## Fase 2, del 2: Plan for tilpassing og tilrettelegging

### *Virkemidler for måloppnåelse*

### Oversikt

I denne kolonnen skal det registreres hvorvidt virkemidlet som en ønsker å bruke for å nå målet for aktiviteten er å legge til rette gjennom strukturering og oversikt. Det kan skje ved å lage planer og prosedyrer, eller fysisk tilrettelegging i omgivelsene der aktiviteten foregår.

- 1=ja
- 2=nei

## Særinteresse

I denne kolonnen skal det registreres hvorvidt virkemidlet som en ønsker å bruke for å nå målet for aktiviteten er å bruke særinteressen. Særinteresser kan ha mange former, men ofte gir de muligheter virkemiddel for å nå mål.

1=ja  
2=nei

Plan for tilpassing og tilrettelegging							
Virkemidler for måloppnåelse							
Oversikt	Særinteresse	Forberedelse	Regelstyring og konkretiseringer	Avtaler	Ekspliserte impl. sos. kunnskap	Tolke/oversette	Øve inn (prosedyre)

Figur 5.X Virkemidler for måloppnåelse

## Forberedelse

I denne kolonnen skal det registreres hvorvidt virkemidlet som en ønsker å bruke for å nå målet for aktiviteten er å forberede eleven på det som skal skje.

1=ja  
2=nei

## Regelstyringer og konkretiseringer

I denne kolonnen skal det registreres hvorvidt virkemidlet som en ønsker å bruke for å nå målet for aktiviteten er å bruke for å nå målet et å ta i bruk regelstyring.

1=ja

2=nei

### Avtaler

I denne kolonnen skal det registreres hvorvidt virkemidlet som en ønsker å bruke for å nå målet for aktiviteten er å gjøre avtaler med eleven.

1=ja  
2=nei

### Eksplisere impl. sos. kunnskap

I denne kolonnen skal det registreres hvorvidt virkemidlet som en ønsker å bruke for å nå målet for aktiviteten er å er gjøre implisitt, eller såkalt taus sosial kunnskap eksplisitt og tydelig.

1=ja  
2=nei

### Tolke/oversette

I denne kolonnen skal det registreres hvorvidt virkemidlet som en ønsker å bruke for å nå målet for aktiviteten er å tolke/oversette hva som skjer i aktiviteten.

1=ja  
2=nei

### Øve inn (prosedyre)

I denne kolonnen skal det registreres hvorvidt virkemidlet som en ønsker å bruke for å nå målet for aktiviteten er å lage en plan eller prosedyre for hvordan gjøre det for å delta i/utføre aktiviteten.

1=ja  
2=nei

### **Fase 2, del 3: Skrive IP**

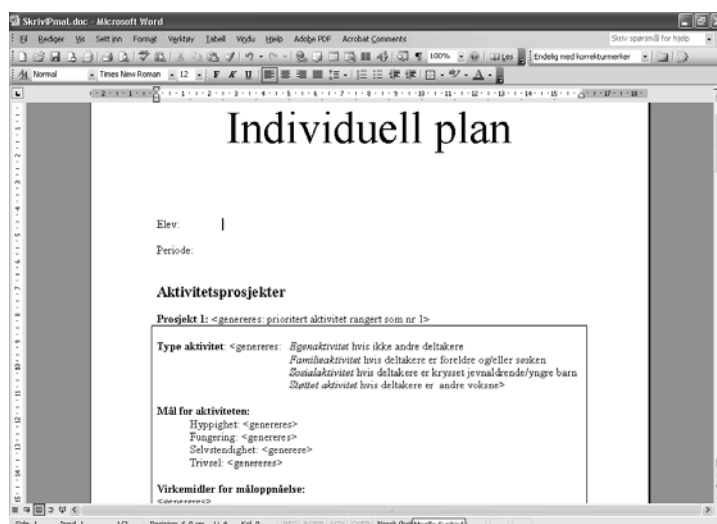
På bakgrunn av de registreringer den ansvarlige plangruppen har gjort i forhold til kartlegginger, målsettinger og virkemidler generer



programmet en utskrift som er et godt førsteutkast av den individuelle planen for eleven. Trykk på knappen *Skriv IP* for å generere utkast i form av en Microsoft Word-fil. Utskriften har tre hoveddeler:

66

- Aktivitetsprosjekter
- Andre prosjekter
- Overganger



Figur 5.X Generert utkast til IP i Microsoft Word

### Aktivitetsprosjekter

Utkastet gir en oversikt over de prosjekter knyttet til aktiviteter som plangruppen har valgt å arbeide med i planperioden. For å gjøre denne delen av planen ferdig må gruppen sette aktivitetsprosjektene inn i en kontekst: en må beskrive hvilken funksjon de ulike aktiviteten skal ha for eleven.

### *Andre prosjekter*

Her har plangruppen anledning til å beskrive andre prosjekter en vil gjennomføre i planperioden. Noen forslag til prosjekter vil kunne dukke opp i utskriften. Om for eksempel det er registrert i diagnostiske og kliniske opplysninger at eleven blir mobbet, vil habiliteringsverktøyet foreslå at dette er et viktig prosjekt for kommende periode. Verktøyet vil alltid foreslå at gruppen skal ha et særlig fokus på å forhindre utvikling av psykiske tillegslidelser.

67

### *Overganger*

Her skal gruppen beskrive sine planer for overganger som vil finne sted i løpet av planperioden. Verktøyet vil foreslå noen slike på bakgrunn av alder, men det er nødvendig at gruppen tenker over andre overganger det vil bli viktig å jobbe med for at disse skal være minst mulig belastende for eleven.

### ***Fase 3: Evaluering***

Ved slutten av prosjektperioden skal det foretas en evaluering. Det skal foretas vurdering av både fungering, selvstendighet og hyppighet.

#### **Fase 3, del 1: Slutt-/underveisvurderinger av faglige ferdigheter**

De fleste har som ønske å nå sine mål, og det er naturlig at ens vurderinger ved et evalueringstidspunkt påvirkes av dette ønsket. På denne måten kan vurderingene gi et skjevt bilde av det faktiske status eller sluttprodukt i prosjektet. For å motvirke denne effekten er modulen utformet slik at vurderingene gjøres uten at en har direkte tilgang til de vurderingene som ble gjort i begynnelsen av prosjektet. Figur 5.X viser kolonnene som kommer til syne når en klikker på knappen *Sluttvurderinger*.

#### **Dato for evaluering**

I denne kolonnen skal dato for evalueringen angis.

I de to kolonnene som sorterer under overskriften *Slutt-/underveisvurderinger* skal vurderingene av elevens fungering og selvstendighet i de forskjellige aktivitetene angis.

### Fungering

68

I denne kolonnen skal det angis på en 5-punkt skala hvordan du synes eleven fungerer ved dette evalueringstidpunktet. Skalaen går fra 1-5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering, tast inn et tall.

Fase 4: Evaluering			
Ansvarlig:			
Slutt-/underveisvurderinger			
Dato for evaluering	Fungering	Selvstendighet	Hypighet

Figur 5.X Slutt-/underveisvurderinger

### Selvstendighet

I denne kolonnen skal det angis på en 5-punkt skala din vurdering av elevens selvstendighet ved dette evalueringstidspunktet. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært lite
- 2 = lite
- 3 = middels (som klassesnittet)
- 4 = over gjennomsnittlig
- 5 = helt

69

For å gi din vurdering, tast inne et tall.

### Hypighet

I denne kolonnen skal det angis hvor ofte de eleven gjør de ulike aktivitetene ved evalueringstidspunktet. Tast inn på skalaen 1-5 den verdien du synes best beskriver varighet og mengde i de ulike aktivitetene ved avslutningen av prosjektet. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = flere ganger daglig
- 2 = daglig
- 3 = ukentlig
- 4 = månedlig
- 5 = hver andre måned eller sjeldnere

### Fase 3, del 2: Analyse og refleksjon

Å evaluere er å skaffe seg et bilde, eller en oversikt, over samsvaret mellom mål, planlegging, gjennomføring og oppnåelsen av mål. Sagt på en annen måte kontrollerer en prosjektet når en evaluerer det. Et prosjekt med høy kvalitet har høyt samsvar mellom disse elementene. Kvalitet er med andre ord et mål på kontroll, eller fravær av tilfeldigheter om en vil. Prosjektets kvalitet sier ikke noe om for eksempel prosjektets ambisjoner eller målsettingenes hensiktsmessighet. Prosjektets ambisjoner styres av verdier (feks syn på hva det er å ha et godt liv) som ligger til grunn for, og altså utenfor,

prosjektet. Prosjektet er kun et verktøy som skal operasjonalisere og således sikre at de målsettinger som settes nås.

Evaluering innebærer å undersøke samsvaret mellom kartleggingene og vurderingene ved oppstart (fase 1), målsettingene og virkemidlene som ble planlagt tatt i bruk (fase 2), og vurderinger ved slutten av prosjektet. Det er sentralt å blant annet merke seg hvilke av målene som ble nådd, og hvilke som ikke ble nådd, hvilke mål som ble nådd uten bruk av planlagte virkemidler, hvilke som ikke ble nådd til tross for bruk av planlagte virkemidler etc. Det kan også være nyttig å reflektere over grunnene eller årsakene slik at en kan trekke lærdom ut av så vel gode som mindre gode resultater, samt eventuelt uventede resultater.

Evalueringen er med andre ord både tilbakeskuende og fremadrettet, og vurderingene ved slutten av prosjektet kan således fungere som utgangspunkt for en justert versjon av samme prosjekt, eller for et nytt prosjekt. I første tilfelle er evalueringen å regne som en underveisevaluering – noe som er en nødvendig del av alle prosjekter for å sikre ønsket måloppnåelse. Ved hjelp av underveisevaluering er det mulig å oppdage om deler av innsatsen må justeres, om målsettinger må endres etc.

Dokumentasjon av hele prosjektprosessen, inklusive alle justeringer av målsettinger og tilpassinger og tilrettelegginger, er nødvendig for evaluering av prosjektet. For evalueringen er et bilde på samsvaret mellom mål, planlegging, gjennomføring og oppnåelsen av mål. Dersom feks endringer i gjennomføringen ikke dokumenteres, vil evalueringen ikke kunne gi et riktig bilde av prosjektet. Dokumentasjon av utviklingen i prosjektet, altså hele prosjektprosessen, er med andre ord avgjørende for å kunne evaluere.

Ved å klikke på knappen *Evaluering* vil de kolonnene som er spesielt relevante for evaluering komme til syne. I tillegg vil modulen automatisk undersøke alle loggene og liste opp, for hver aktivitet, hvordan de pedagogiske virkemidlene som er tatt i bruk i sum fordeler seg. Denne fordelingen kommer til syne i kolonnene som sorterer under overskriften *Loggførte pedagogiske tiltak m/sosiale*



*Individuelt & tilrettelagt*

3 = godt

4 = meget/overraskende godt

Refleksjon over forholdet mellom mål, gjennomføring og resultat

72

Refleksjon over forholdet mellom mål, gjennomføring og resultat

*Figur 5.X Refleksjon over forholdet mellom mål, gjennomføring og resultat*

I denne kolonnen skal det reflekteres over forholdet (analysert i forrige kolonne) som foreligger mellom mål, gjennomføring og resultat for hver av aktivitetene.

Annen refleksjon

Denne kolonnen er til videre refleksjon.

Annen refleksjon

*Figur 5.X Annen refleksjon*

**Fase 1, 2. runde: Justering av mål og virkemidler**

I IP-modulen er det mulig å justere mål og virkemidler ved å klikke på knappen *Justér mål & virkemidler*. Da lages en kopi av hele modulen der undervisvurderingene av fungering og selvstendighet

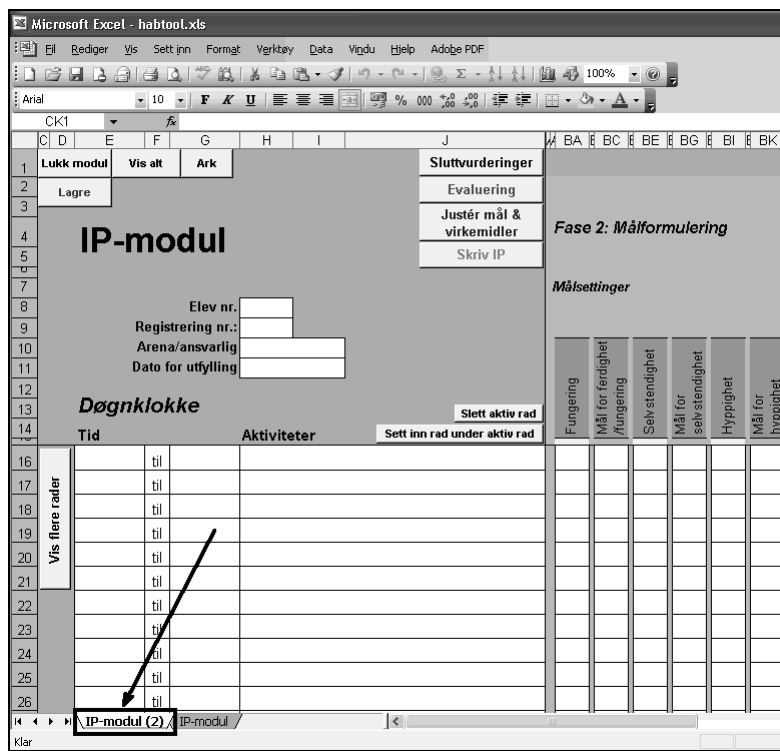
blir fremvist på plassen der de innledende vurderingene eller kartleggingene av fungering og selvstendighet ble fremvist i begynnelsen av målsettings- og tilpassingsfasen. Dette er tydeliggjort ved at kolonneoverskriftene får fargen som signaliserer fasen for slutt-/underveisevurderinger og evaluering i stedet for fargen som signaliserer innledende vurderinger og kartlegginger (kolonner med gul farge).

73

Den innledende kartleggingsfasen kopieres også med over i den nye, justerte utgaven av prosjektet, men er i utgangspunktet skjult, siden disse ikke skal justeres. Disse vil dog komme til syne ved å klikke på *Vis alt*. Siden en nettopp skal justere allerede satte mål og planlagte tilpassinger, er de gamle verdiene som skal justeres kopiert med over i den nye modulen.

Hvilken runde prosjektet er inne i illustreres av det nummer den nye IOP-modulen har. Dette sees i arknavnet til modulen. Se innsirklet område i nederste venstre kant i figur 5.X. Figuren viser noe av kolonnestrukturen i modulen etter det har vært trykket på knappen *Justér mål & virkemidler*.





Figur 5.X IP-modul justert

### 5.3 Hvordan bruke modulen for IOP som hjelpemiddel i planarbeidet

Den individuelle opplæringsplanen – som er en del av, og underordnet, den individuelle planen – er et planleggingsdokument som skole og hjem er enige om for et gitt tidsrom som lærerne kan bruke i sitt daglige arbeid. Det er viktig å understreke at den individuelle opplæringsplanen også er et dokument for å sikre brukerrettigheter og må derfor inneholde klare krav til definerte mål, beskrivelse av metodisk tilnærming, vurderinger av tilrettelegginger og framdriftsplan. Dette omfatter både pedagogiske og sosiale forhold.

75

Selv om den individuelle opplæringsplanen er underordnet den individuelle planen kan det ofte være hensiktsmessig å starte nettopp her fordi skolen er en så sentral arena i barns liv. Som vi tidligere har sagt er den individuelle opplæringsplanen både et planleggingsdokument som læreren kan bruke i sitt daglige arbeid og et saksdokument for hjem og skole i en definert tidsperiode. Planen skal ha:

- definerte mål
- prioriterte mål som skal gjøres til prosjekt (tiltak)
- retningslinjer for evaluering

#### 5.3.1 Aktivitetsdomener og aktiviteter i modulen

For at den individuelle opplæringsplanen skal ha verktøyfunksjon er det nødvendig å ha et aktivitetsperspektiv. Det betyr at vi må fokusere på aktiviteter som er viktige i de ulike faglige sammenhenger. IOP-modulen spesifiserer, med utgangspunkt i føringene i Læreplanen for grunnskolen, aktiviteter som er sentrale i skolehverdagen. I modulen er disse spesifisert innenfor 3 aktivitetsdomener knyttet til:

- klasseromsregler
- generelle skoleaktiviteter
- utvalgte faglige aktiviteter

Innenfor hvert domene er det i IOP-modulen spesifisert aktiviteter som i Læreplanen for grunnskolen er sentrale føringer for elevenes utvikling og dannelse. Innenfor domenet “Aktiviteter knyttet til klasseromsregler” er disse:

76

- vente på tur,
- rekke opp hånden,
- sitte på plassen,
- ikke forstyrre,
- be om hjelp,
- holde tema,
- skifte tema.

For domenet “Generelle skoleaktiviteter er aktivitetene:

- følge faste prosedyrer,
- gjengi fakta skriftlig,
- gjengi fakta muntlig,
- vurdering (og bruk) av informasjon,
- løse frie/åpne oppgaver,
- prioritere og planlegge,
- gruppearbeid,
- lytte når andre elever snakker,
- lytte når lærer/assistent snakker,
- fremføre eget arbeid,
- fremføre fagstoff,
- finne fagstoff (bibliotek, internett)

Domenet “Utvalgte aktiviteter” omfatter flere viktige faglige domener som “Norsk”, “Matematikk”, “Engelsk” og “Friminutt”. Friminutt er i denne sammenheng med fordi deltagelse og samhandling i friminuttene er svært problematisk for mange med Asperger syndrom.

For domenet “Norsk” er de utvalgte aktivitetene:

- Skrive for hånd (flyt og ortografi),
- Skrive på data (flyt og ortografi),
- tekstproduksjon, fortellende,

- tekstproduksjon, saksorientert,
- ordforråd,
- leseforståelse, fortellende,
- leseforståelse, saksprosa,
- leseavkoding

For domenet “Friminutt” er det:

77

- sosialt småprat/samvær,
- lagspill/lek

For domenet “Matematikk” er det:

- addisjon/subtraksjon,
- multiplikasjon/divisjon,
- tall-/mengdeforståelse,
- anvende matematikk,
- tekststykker,
- rom og form

For domenet “Engelsk” er det:

- skriftlig,
- muntlig

For hvert aktivitetsdomene kan det være hensiktsmessig å spesifisere flere underkategorier. Dette er ikke alltid nødvendig, men vi har funnet det riktig å gjøre det for domenet “Utvalgte skoleaktiviteter”. Eksempelvis vil basalaktiviteter, som det å skrive eller lese, sortere i underkategorien “Norsk” innenfor domenet “Utvalgte skoleaktiviteter”. Vi kunne også ha definert et enda mer spesifisert nivå slik som skrive huskeliste eller høytlesing, men dette vil gjøre registreringsarbeidet og arbeidssituasjonen uoversiktlig og lite hensiktsmessig.

I prosjektet ønsker vi å fokusere på basalaktiviteter fordi vi mener disse er lettest å identifisere og forholde seg til. Det gjelder også når

vi skal formulere framtidige mål og målsettinger som blir lettere å evaluere dersom en orienterer seg mot basalaktiviteter. Dersom vi lager målsettinger hovedsakelig knyttet til aktivitetsdomener (f. eks. skal bli bedre i norsk) blir man lett for generell, noe som gjør det vanskelig å evaluere og justere målsettingene og gjennomføringen av dem.

78

Noen av de “aktivitetene” som er listet opp (for eksempel leseforståelse, leseavkodning eller tall/mengdeforståelse) er egentlig ikke aktiviteter slik vi har beskrevet dem. De er mer å betrakte som kognitive ferdigheter som påvirker og viser seg i lesing eller matematikk. Vi har allikevel tatt slike ting med i aktivitetskolonnen fordi de er så knyttet til sentrale aktiviteter i skolen.

### 5. 3. 2 Vurdering og sammenligning av sentrale dimensjoner knyttet til aktiviteter over tid

De aktivitetene som er valgt ut gjelder alle fasene i IOP-modulen. Aktivitetene som er knyttet til klasseromsregler er knyttet til de generelle regler som regulerer sosial samhandling, oppgavefokusering, initiativ og kommunikasjon i klasserommet.

Aktiviteter som er knyttet til generelle skoleaktiviteter er aktiviteter som vi finner igjen innenfor ulike fag på alle trinn i skolehverdagen. Utvalgte aktiviteter er de aktiviteter som mer spesifikt er knyttet til viktige fag som norsk, matematikk og engelsk.

IOP-modulens faser er knyttet sammen av aktivitetene. På denne måten er det mulig å sammenligne interaksjon og samhandling over tid. Mens et fagperspektiv vil fokusere på individuell prestering i fagene vil et aktivitetsfokus gi muligheter for vurderinger som kan ses i sammenheng med de andre elevene i klassen. Ved å fokusere på aktiviteter og vektlegge vurderinger av sentrale dimensjoner som funksjon, selvtillit og trivsel langs en skala fra 1-5 vil vi få kartlegging, målformulering og evaluering som er relative til andre elever i skolen. På denne måten kan vi sammenligne i forhold til relevant gruppe og til målpersonen selv over tid.

### 5. 3. 3 Fasenes innhold, fokus og bruk

Fasene kartlegging, målformulering og evaluering spesifiserer ulike observasjoner, betingelser, planer, mål og evalueringer:

#### Kartlegging

- Elevens funksjon, selvstendighet og trivsel
- Effekten av strukturelle tilpasninger knyttet til instruksjonsprosedyrer og kunnskapsformidling
- Vurderinger av elevens reaksjon på ulike faktorer i undervisningssituasjonen slik som tidspress, uro osv.

79

#### Målformulering

- Mål for aktiviteter, ferdigheter og selvstendighet samt prioritering og rangering av mål.
- Plan for kunnskapstilegnelse og struktur knyttet til kunnskapstilegnelse

#### Evaluering

- Evaluering av faglig utvikling og selvstendighet
- Analyse og refleksjon.

#### Opplysninger om eleven, dato og registrering

Over de to første kolonnene skal elevens nummer i prosjektet fylles inn, om dette er 1., 2., eller 3. gangs registrering, hvem som fyller ut modulen, og dato for utfylling. Navnet på den som fyller ut modulen skal /behøver ikke være den samme som skal gjennomføre evalueringene midtveis og i slutten av prosjektperioden.

Lukk modul	Vis alt	Ark	Sluttvurderinger
Lagre			Evaluering
<b>IOP-modul</b>			Justér mål & virkemidler
			Skriv IOP
Elev nr.		<input type="text"/>	
Registrering nr.:		<input type="text"/>	
Arena/hvem har fylt ut		<input type="text"/>	
Dato for utfylling		<input type="text"/>	
			Slett aktiv rad
Domene	Aktivitet	Sett inn rad under aktiv rad	

Figur 5.X Opplysninger om eleven, dato og registrering

80

### **Fase 1: Kartlegging og vurdering av aktiviteter og ferdigheter**

Denne fasen fokuserer på aktiviteter som forekommer i skolehverdagen, og hvor godt eleven fungerer, er selvstendig og trives i forhold til disse aktivitetene. For å gjøre dette mer oversiktlig er aktivitetene sortert i ulike domener innenfor området skole.

Den første kolonnen i modulen består av tre aktivitetsdomener som er sentrale innenfor området "skole":

- Aktiviteter knyttet til klasseromsregler,
- Generelle skoleaktiviteter (alle trinn), og
- Utvalgte skoleaktiviteter.

For å gi dine vurderinger, aktivér eller velg ruten (cellen) der kolonnen for den aktuelle vurderingen og raden for den aktuelle aktiviteten møtes, ved for eksempel å klikke på den. Tast så inn din vurdering.

### **Fase 1, del 1: Fungering, selvstendighet og trivsel i aktivitetene**

#### Fungering

I denne kolonnen skal du på en 5-punkt skala vurdere hvor godt eleven fungerer i de ulike aktivitetene som er nevnt under hvert domene. Skalaen går fra 1 til 5 der

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt, (som klassegjennomsnittet)
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering, tast inn et tall på skalaen 1-5.





5 = svært godt

For å gi din vurdering, tast inn et tall på skalaen 1-5.

82

**Fase 1, del 2: Effekter av pedagogiske tilpasninger og tilrettelegginger**

I denne delen av fase 1 er fokus på effekten av tilpasninger og tilrettelegginger. Slike effekter er knyttet om eleven har nytte av hjelp innen to hovedområder. Det ene er effekter assosiert med pedagogiske prosedyrer og dagsplaner. Det andre hovedområdet er knyttet til kunnskapsformidling.

*Vurdering av effekter av prosedyrer/dagsplan*

*Muntlig instruksjon direkte til elev*

I denne kolonnen skal du på en 5-punktsskala vurdere hvor godt muntlig instruksjon direkte til eleven ser ut til å virke i ulike aktiviteter. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering, tast inn et tall på skalaen 1-5.

*Skriftlig instruks direkte til elev*

I denne kolonnen skal du på en 5-punktsskala vurdere hvor godt skriftlig instruksjon direkte til eleven ser ut til å virke i ulike aktiviteter. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig



### Eneromsundervisning

I denne kolonnen skal du på en 5-punktsskala vurdere hvor godt eneromundervisning ser ut til å virke i ulike aktiviteter. Skalaen går fra 1 til 5 der:

84

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering, tast inn et tall på skalaen 1-5.

### Selvstudie som lesing og data

I denne kolonnen skal du på en 5-punktsskala vurdere hvor godt selvstudie som lesing og øving på data ser ut til å virke i ulike aktiviteter. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering, tast inn et tall på skalaen 1-5.

### **Fase 1, del 3: Reaksjoner på ulike faktorer i, eller egenskaper ved, undervisningssituasjonen**

Den tredje delen av den første fasen fokuseres det på elevens reaksjoner på ulike faktorer/betingelser i undervisningssituasjonen. Det finnes veldig mange slike faktorer, og her er det er valgt ut seks som erfaringsmessig er meget relevante.

r er  
ne i  
leven  
ittet).  
gene  
virker  
bare

### Tidspress

I denne kolonnen skal du på en 5-punkt skala vurdere hvordan eleven fungerer under tidspress. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

85

For å gi din vurdering, tast inn et tall på skalaen 1-5.

### Nye oppgaver/rutiner

I denne kolonnen skal du på en 5-punkt skala vurdere hvordan eleven fungerer når nye oppgaver/rutiner blir presentert. Skalaen går fra 1 til 5 der

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering tast inn et tall på skalaen 1-5.

### Uro/forstyrrelser

I denne kolonnen skal du på en 5-punkt skala vurdere hvordan eleven fungerer under når det er uro og forstyrrelser. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering tast inn et tall på skalaen 1-5.

86

Barnets reaksjon på ulike faktorer i undervisningssituasjonen						
Hvordan fungerer eleven under/med						
Tidspress	Nye oppgaver/rutiner	Uroforstyrrelser	Ustrukturerte situasjoner	Korreksjon/kritikk	Skriftlig plan & prosedyrer	

Figur 5.X Kartlegging av reaksjoner på ulike faktorer i undervisningssituasjonen

### Ustrukturerte situasjoner

I denne kolonnen skal du på en 5-punkt skala vurdere hvordan eleven fungerer i ustrukturerte situasjoner. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering tast inn et tall på skalaen 1-5.

### Korreksjon/kritikk

I denne kolonnen skal du på en 5-punkt skala vurdere hvordan eleven fungerer ved korreksjon/kritikk. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering tast inn et tall på skalaen 1-5.

87

### Skriftlig plan/prosedyrer

I denne kolonnen skal du på en 5-punkt skala vurdere hvordan eleven fungerer ved bruk av skriftlig plan og skriftlige prosedyrer. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering tast inn et tall på skalaen 1-5.

### ***Fase 2: Målformulering***

Etter fasen med kartlegging og vurderinger av aktiviteter og ferdigheter følger naturlig en fase med fokus på mål for aktiviteter og ferdigheter med hensyn til fungering, selvstendighet og trivsel. Målbeskrivelsen er for alle aktiviteter relatert til den vurdering som ble gitt ved kartleggingen i fase 1. For å slippe å måtte bevege seg frem og tilbake mellom kartleggingene av fungering og selvstendighet, er det lagt inn en funksjon som automatisk viser frem disse kartleggingene her. For å spesifisere hvilken innsats som er påkrevet blir aktivitetene prioritert og rangert.

### **Fase 2, del 1: Målsettinger**

### Mål for fungering

I denne kolonnen skal du markere hvilket mål for fungering du har for eleven i de ulike aktivitetene. En kan ha som mål at eleven skal bli bedre eller fungere som før. Dersom en har vurdert elevens funksjon som svært dårlig (1) i en aktivitet kan målet være å få eleven til å fungere middels godt, dvs. som gjennomsnittet i klassen (3). I så fall markeres det ved å taste inn tallet 3 på 5-punkt skalaen. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

For å gi din vurdering tast inn et tall fra 1-5.

Fase 2: Målformulering						
Målsettinger						
Kartlagt fungering	Mål for fungering	Kartlagt selvstendighet	Mål for selvstendighet	Prioritering	Rangering hvis prioritert	Dato for mål oppnåelse
0		0				
0		0				
0		0				
0		0				
0		0				
0		0				
0		0				

Figur 5.X Målsettinger

### Mål for selvstendighet

I denne kolonnen skal du markere hvilket mål for selvstendighet du har for eleven i de ulike aktivitetene. En kan ha som mål at eleven skal bli bedre sin selvstendighet eller fungere som før. Dersom en har vurdert elevens selvstendighet som svært dårlig i en aktivitet (1) kan målet være å få eleven til å fungere middels godt. I så fall markeres det ved å krysse ut tallet 3 på 5-punkt skalaen. Skalaen går fra 1 til 5 der:

89

- 1 = svært lite selvstendig,
- 2 = lite selvstendig
- 3 = middels selvstendig
- 4 = over gjennomsnittlig selvstendig
- 5 = svært/helt selvstendig

For å gi din vurdering tast inn et tall på skalaen 1-5.

### Prioritering

I denne kolonnen skal du markere hvordan du vektlegger arbeidet med de enkelte aktiviteter.

- 1 = velges bort
- 2 = vektlegges på linje med klassen
- 3 = prioriteres

### Rangering hvis prioritert

I denne kolonnen skal du rangere de prioriterte aktivitetene, altså de aktivitetene som ble gitt kode 3 i forrige kolonne. Aktiviteten som har første prioritet får rangering 1, andre prioritet rangering 2 osv.

- 1 = viktigste aktivitet
- 2 = nest viktigste aktivitet
- 
- 
-



### Fase 2, del 2: Plan for tilpassing og tilrettelegging

Etter målsettinger følger tilpassing og tilrettelegginger som skal bidra til at målene nås. Slike tilpassinger knytter seg på et overordnet plan til fysiske rammer for kunnskapstilegnelse og til strukturelle betingelser og prosedyrer det er viktig å legge til rette for.

90 Se Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K, Tetzchner, S.v., 2006 for bruken av de pedagogiske prinsippene.

Plan for tilpassing og tilrettelegging							
Virkemidler for måloppnåelse							
Oversikt	Særinteresse	Forberedelse	Regulering og konkretisering	Avtaler	Ekspisere impl. sos. kunnskap	Tolke/oversette	Lære bort alt. prosedyrer

Figur 5.X Plan for tilpassing og tilrettelegging

#### Oversikt

I denne kolonnen skal det oppgis om en tenker å bruke, eller om en har brukt, det pedagogiske prinsippet om å legge til rette for oversikt.

- 1 = ja
- 2 = nei

#### Særinteresse

I denne kolonnen skal det oppgis om en tenker å bruke, eller om en har brukt, det pedagogiske prinsippet om å bruke særinteressen i undervisningen.

- 1 = ja
- 2 = nei

### Forberedelse

I denne kolonnen skal det oppgis om en tenker å bruke, eller om en har brukt, det pedagogiske prinsippet om å forberede av vanskelige situasjoner.

91

- 1 = ja
- 2 = nei

### Regelstyringer og konkretiseringer

I denne kolonnen skal det oppgis om en tenker å bruke, eller om en har brukt, det pedagogiske prinsippet om å bruke regelstyring og konkretiseringer.

- 1 = ja
- 2 = nei

### Avtaler

I denne kolonnen skal det oppgis om en tenker å bruke, eller om en har brukt, det pedagogiske prinsippet om å bruke avtaler.

- 1 = ja
- 2 = nei

### Eksplisere impl. sos. kunnskap

I denne kolonnen skal det oppgis om en tenker å bruke, eller om en har brukt, det pedagogiske prinsippet om å gjøre implisitt sosial kunnskap eksplisitt.

- 1 = ja
- 2 = nei



### Alene

I denne kolonnen skal det angis om en planlegger å undervise eleven alene eller ikke.

1 = ja

2 = nei

93

### Klasse

I denne kolonnen skal det angis om en planlegger å undervise eleven i klassen eller ikke.

1 = ja

2 = nei

### Hjelpemidler

I denne kolonnen skal du skrive inn hvilke hjelpemidler som skal brukes dersom det er aktuelt.

Hjelpemidler

Figur 5.X Hjelpemidler

### Arbeidsform

I kolonnene som sorterer under overskriften Arbeidsform skal du markere hvilken arbeidsform som er planlagt for aktiviteten.

Det vil alltid være tilfeller som du/dere finner lite aktuelle. Da hopper du bare over registreringen for aktiviteten.





### Ustrukturerte situasj.

I denne kolonnen skal det angis om det planlegges at eleven skal skjermes for ustrukturerte situasjoner, eller ikke.

1 = ja

2 = nei

96

### Korreksjon/kritikk

I denne kolonnen skal det angis om det planlegges at eleven skal skjermes for korreksjon og/eller kritikk, eller ikke.

1 = ja

2 = nei

### Skriftlige planer/prosedyrer

I denne kolonnen skal du beskrive hvilke skriftlige planer/prosedyrer som er planlagt brukt i undervisningen av eleven. Slike hjelpemidler kan være bruk av dagsplan, data, maler for stil og gjenfortelling, bruk av tallinje osv.

Skriftlige planer/prosedyrer

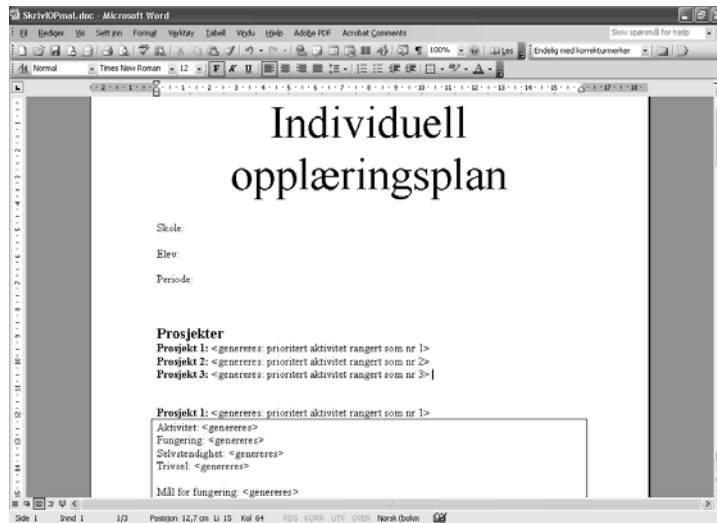
Figur 5.X Skriftlige planer /prosedyrer

### Fase 2, del 3: Skrive IOP

Alle individuelle opplæringsplaner vil nødvendigvis være forskjellige. Det er derfor viktig at den formaliserte prosessen så langt skrives inn i en fortelling om den enkelte.

Erfaringsmessig er det vanskeligste å komme i gang med en slik skriveprosess. Derfor er det laget en funksjon i IOP-modulen som hjelper til med dette. Ved å trykke på knappen *Skriv IOP* genereres et utkast til disposisjon, med viktige data fra modulen (målsettinger, planlegginger etc.), i form av en Microsoft Word-fil.

97



Figur 5.X Generert utkast til IOP i Microsoft Word

IOP modulen formidler en oversikt over funksjon, selvstendighet, trivsel for eleven som ses i sammenheng med målformuleringer, virkemidler og evalueringer knyttet til de enkelte aktivitetene i en gitt tidsperiode. Noen av disse aktivitetene blir ikke spesielt fokusert i perioden, mens andre blir prioritert i perioden.

For å kunne nå de målsettinger som er satt må de prioriterte aktivitetene eksplisitt defineres inn i en prosjektkontekst som gjør det mulig å definere planlegging og gjennomføring for å nå oppsatt mål

Hvor mange slike prosjekter man klarer å gjennom føre i perioden vil selvsagt variere, men som regel kan det være lurt å gjennom-



føre ett om gangen med bestemte føringer for når prosjektet skal evalueres og eventuelt justeres. Prosjektet skal spesifisere ansvar og roller fra aktørene, samt spesifisere problemstilling, målsettinger, situasjonsstruktur, hjelpebetingelser, metodisk tilnærming osv.

## 98 **Fase 3: Gjennomføring**

### **Dokumentering av tiltak og pedagogiske virkemidler for måloppnåelse**

Loggføring av de pedagogiske tiltakene som settes i verk i prosjektene er særdeles viktig for evalueringen. Ved å registrere antall tiltak fordelt på type er det mulig å se samsvar mellom planer og gjennomføring.

En logg er et hjelpemiddel for å registrere forandringer og for å holde oversikt over hva som har skjedd i prosjektperioden. Slik registrering kan foregå på ulike måter avhengig av målsettingen med loggen. Skjemaene som er utviklet for dette formålet har både pedagogiske og sosiale siktemål. Loggskjema for pedagogiske tiltak har hovedsakelig til hensikt å kunne kontinuerlig registrere hva som har skjedd, hvordan man har gått fram for å nå definerte mål, og hvordan eleven har reagert på tiltakene. Loggskjemaene for registrering av sosial aktivitet har som siktemål å sammenligne sosial aktivitet på ulike tidspunkt.

Skjemaene for logg spesifiserer ulike aktiviteter:

- Logg over pedagogiske tiltak
- Lærerregistrering av sosial aktivitet
- Foreldreregistrering av sosial aktivitet

Loggen over pedagogiske tiltak fokuserer på deres mål, begrunnelse, tilrettelegging, gjennomføring av tiltaket og elevens reaksjon. Siden vi alle er kjent med at det er vanskelig i ettertid å huske hva en gjorde og hva som skjedde er det nødvendig å skrive dette ned når det gjøres. Loggen skal brukes kontinuerlig i prosjektperioden for å kunne holde oversikt over hva som har skjedd.

Hensikten med en slik logg er at en skal registrere når en iverksetter og gjennomfører pedagogiske tiltak (det bør utfylles ett skjema per pedagogisk tiltak). Dette kan skje relativt ofte og det mest ønskelige er selvsagt at lærer/assistent fyller ut loggskjema når det skjer. Hvis det ikke går bør normen være at det fylles ut et skjema en gang pr. uke.

99

Loggens viktige hensikt er selvsagt å kunne registrere hva som har skjedd, hvordan du/dere har gått fram for å nå de målene som du/dere har formulert, og hvordan eleven har reagert på tiltakene.

#### **Logg over pedagogiske tiltak**

Ved å klikke på knappen *Loggfør et pedagogisk tiltak* genereres et skjema som bør fylles inn for hvert tiltak som iverksettes.

Individuelt & tilrettelagt

100

**Logg over pedagogiske tiltak**

Elev nr.

Lærer

Dato

Tiltaket gjelder

Tiltakets mål og begrunnelse

Faglig ferdighet  Sosial ferdighet

Tilrettelegging	Lagt til rette for oversikt	
	Brukt særinteressen i undervisningen	<input type="checkbox"/>
	Forberedt på vanskelige situasjoner	<input type="checkbox"/>
	Brukt regelstyring og konkretiseringer	<input type="checkbox"/>
	Brukt av avtaler	<input type="checkbox"/>
	Eksplisert implisitt sosial kunnskap	<input type="checkbox"/>
	Har tolket /oversatt situasjoner	<input type="checkbox"/>
	Har lært bort alternativ prosedyre for oppgaveløsning	<input type="checkbox"/>

Beskrivelse av tiltaket  
Hva gjorde jeg/vi?

1. gang  Repetisjon  Forandring/Utvid.

Elevens reaksjon

Barnet forstod tiltaket  Tiltaket fenget barnet  Barnet vegret seg

Figur 5.X Skjema for loggføring av pedagogiske tiltak

I dette skjema skal elevens nummer i prosjektet angis, hvilken lærer som fyller det ut, og hvilken dato det fylles ut. Dernest skal aktiviteten som tiltaket gjelder velges fra en meny. Aktivitetene er selvsagt de samme som er angitt i IOP-modulen.

### Tiltakets mål og begrunnelse

101

I denne rubrikken skal du/dere med egne ord skrive inn mål for tiltak og hvilken begrunnelse du/dere har for dette målet (for eksempel mer sammen med andre i friminuttet fordi han/hun står mye alene i skolegården, eller legge til rette for mindre mobbing). Målene kan for eksempel være knyttet til funksjon, selvstendighet og varighet.

Målet for tiltak i skolen kan være både faglige og sosiale (marker hvilken kategori målet har ved å sette kryss i en av rutene under tekstrubrikken).

### Tilrettelegging

I denne rubrikken har vi satt opp åtte typer virkemidler som kan benyttes i tilrettelegging for måloppnåelse. Angi for hver av de om de er benyttet.

1 = ja

2 = nei

### Beskrivelse av tiltaket

Beskriv tiltaket.

### Hva gjorde jeg/vi

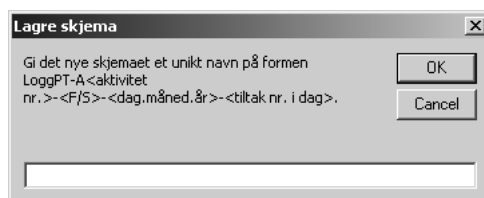
I denne rubrikken skal du/dere med egne ord beskrive tiltaket, hva dere gjorde i den pedagogiske sammenhengen (marker også med kryss om det er første gang, er repetisjon eller om tiltaket er forandret eller utvidet på noen måte).

### Elevens reaksjon

I denne rubrikken skal du/dere med egne ord beskrive elevens reaksjon på tiltaket (marker også med kryss om barnet forsto tiltaket, om det fenget barnet, eller om barnet vegret seg for tiltaket).

102

Når skjemaet er ferdig utfylt må det lagres. Klikk da på knappen *Lagre & lukk skjema* i øvre høyre hjørne. Da vil det komme frem en dialogboks der du blir bedt om å velge navn på loggskjemaet:



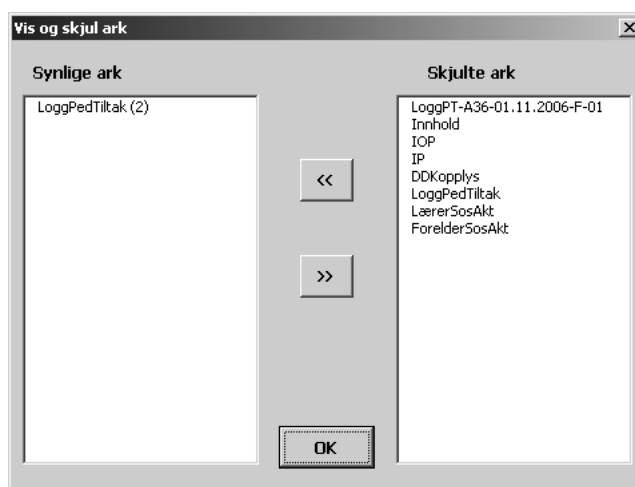
Figur 5.X Dialogboks for lagring av loggskjema

Det anbefales at skjemaene gis navn slik at de senere lett kan sorteres på

- loggtype (her pedagogisk tiltak)
- aktivitet (bruk aktivitetens nummer),
- om tiltaket gjelder faglig eller sosial ferdighet (for IOP vil det i hovedsak dreie seg om faglige ferdigheter; bruk "F" for å angi dette),
- dato, og eventuelt
- tiltak nr. (i tilfelle det loggføres flere tiltak på en og samme dag)

Et godt skjemanavn for dagens første logg angående aktivitet 36 (skriftlig Engelsk) vil således kunne være *LoggPT-A36-01.11.2006-F-01*. Når du klikker på knappen *OK*, vil skjemaet lagres og lukkes automatisk.

Dersom en har valgt en annen form på skjemanavnene enn den her foreslåtte, kan det godt være at en ikke husker helt hvilken. En kan da klikke på knappen *Vis/skjul ark*, og få opp en liste over alle ark i *habtool.xls*, fordelt på synlige og skjulte, og således få oversikt over formen på skjemanavnene en har anvendt.



103

Figur 5.x Vis og skjul ark i *habtool.xls*

(De tre nederste arkene i kolonnen *Skjulte ark* er maler som loggene genereres fra.)

### Lærerregistrering av sosial aktivitet

Skjemaet *Lærerregistrering av sosial aktivitet* har fokus på sosial aktivitet. I prosjektet har vi et spesielt fokus på “faget friminutt” for målgruppen fordi dette faget ofte er det vanskeligste og potensielt mest plagsomme for målgruppen. Informasjon om fungering og trivsel i dette faget er viktig i planlegging og tilrettelegging for målpersonene.

Med bakgrunn i kunnskapen om gruppen er vi svært interessert i hva de gjør i friminuttene og hvem/hvor mange de er sammen med.

*Individuelt & tilrettelagt*

For å få en god oversikt over sosial aktivitet trenger vi flere observasjoner. En tilstrekkelig solid oversikt vil kreve observasjoner fra 30-40 friminutter. Vi anslår at det vil ta 2-3 uker avhengig av hvor mange friminutter en rekker daglig.

104

Ved å klikke på knappen *Registrér sosial aktivitet (for lærere)* (ringet inn i skjermbildet under) genereres et skjema for dette.





Figur 5.X Skjema for lærerregistrering av sosial aktivitet

106

De daglige observasjonene i friminuttene må samkjøres med foreldrenes registreringer som skal fylles ut i skjemaet *Foreldreregistrering av sosial aktivitet*. Det er viktig at lærerregistrering og foreldreregistrering foregår i samme treukers periode.

Start med å fylle inn elevens nummer i prosjektet, dato for utfylling, og navn på lærer som fyller det ut.

### Lærerobservasjon

Hvem var eleven sammen med

I denne rubrikken skal du/dere krysse av hvem/hvor mange eleven var sammen med i friminuttene. I kolonne 1 er det markert om eleven var alene, med voksen, sammen med 1-2 barn, 3-5 barn eller over 5 barn. Det kan også tenkes at eleven ikke har vært ute i et eller kanskje flere friminutt, men vært inne og arbeidet på data eller lignende. I så fall markeres rubrikken "alene inne".

### Samtale med eleven

I friminuttet drev eleven hovedsakelig med

I denne rubrikken skal du/dere kort beskrive hva eleven holdt på med (hvilke aktiviteter) i friminuttene.

Eleven rapporterte at friminuttene hadde vært

I denne rubrikken skal du/dere prøve å få eleven til å vurdere hvordan han/hun syntes at friminuttene har vært/hvordan eleven har hatt det. Vi bruker her den samme 1-5 punkt skalaen som ellers, men tror det er viktig at vurderingen blir gjort sammen med lærer slik at misforståelser kan unngås.

Skalaen går fra 1 til 5 og vi anbefaler at lærer og elev går igjennom hva de legger i tallene. Spør for eksempel eleven: "hvordan er et helt forferdelig for deg. Kan du beskrive det? Ellet at eleven har gjort det sier læreren "da sier vi det er en 1'er. Videre beskriv et helt topp friminutt, og etter beskrivelsen; "da sier vi det er en 5'er.

Typisk beskrivelse blir vanligvis:

107

- 1 = eleven har mistrivdes, opplevd friminuttet som ubehagelig, eller følt frykt
- 2 = friminuttet har vært kjedelig eller lite interessant
- 3 = ok, normalt, helt greit
- 4 = bra
- 5 = friminuttet var helt topp, veldig bra, kjempegøy, morsomt.

Elevens vurdering markeres med å taste inn et tall på skalaen 1-5.

Eleven rapporterte at dagen generelt hadde vært:

I denne rubrikken skal du/dere bruke samme framgangsmåte som i rubrikken overfor. Vi bruker her den samme 1-5 punkt skalaen som ellers, men tror det er viktig at vurderingen blir gjort sammen med lærer slik at misforståelser kan unngås.

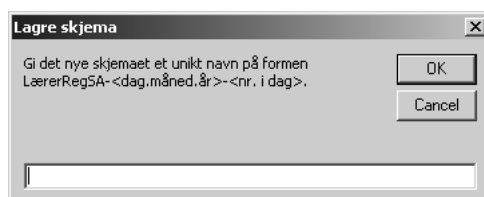
Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = eleven har mistrivdes, opplevd dagen som ubehagelig, eller følt frykt,
- 2 = dagen har vært kjedelig eller lite interessant,
- 3 = ok, normalt, helt greit,
- 4 = bra,
- 5 = dagen var helt topp, veldig bra, kjempegøy, morsomt.

Elevens vurdering markeres med å taste inn et tall på skalaen 1-5.

Når skjemaet er ferdig utfylt må det lagres. Klikk da på knappen *Lagre & lukk skjema* i øvre høyre hjørne. Da vil det komme frem en dialogboks der du blir bedt om å velge navn på loggskjemaet:

108



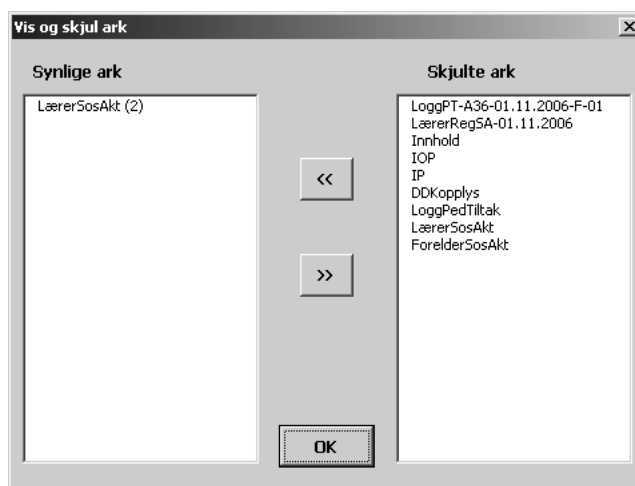
Figur 5.X Dialogboks for lagring av loggskjema

Det anbefales at skjemaene gis navn slik at de senere lett kan sorteres på

- loggtype (her lærerregistrering av sosial aktivitet)
- dato, og eventuelt
- nr. (i tilfelle flere loggføringer på en og samme dag)

Et godt skjemanavn vil således kunne være *LærerRegSA-01.11.2006*. Når du klikker på knappen *OK*, vil skjemaet lagres og lukkes automatisk.

Dersom en har valgt en annen form på skjemanavnene enn den her foreslåtte, kan det godt være at en ikke husker helt hvilken. En kan da klikke på knappen *Vis/skjul ark*, og få opp en liste over alle ark i *habtool.xls*, fordelt på synlige og skjulte, og således få oversikt over formen på skjemanavnene en har anvendt.



Figur 5.x Vis og skjul ark i habtool.xls

(De tre nederste arkene i kolonnen *Skjulte ark* er maler som loggene genereres fra.)

### Foreldreregistrering av sosial aktivitet

Skjemaet *Foreldreregistrering av sosial aktivitet* har fokus på sosial aktivitet slik eleven rapporterer/beskriver det til foreldre/foresatte. Læreren registrerer hva eleven bedriver i friminuttene i disse tre ukene (i skjema *Lærerregistrering av sosial aktivitet*). Vi er interessert i hvordan eleven opplever at dagen har vært, og ofte er det lettere å si det hjemme. Det er veldig fint om foreldrene i denne tre ukers perioden har anledning til å innhente denne informasjonen. Foreldreregistreringen skal samkjøres med lærernes registreringer.

Ved å klikke på knappen *Registrér sosial aktivitet (for foreldre & foresatte)* (ringet inn i skjermbildet under) genereres et skjema for dette.

Individuelt & tilrettelagt

110

The image shows a Microsoft Excel spreadsheet with a form titled "Foreldreregistrering av sosial aktivitet". The form is designed for parents to record their child's social activities. It includes fields for "Elev nr." and "Dato". There are three main text input areas: "Hva sier eleven at han/hun har gjort i friminuttene i dag?", "Spesielle episoder som har hendt i dag?", and "Eleven rapporterte at dagen generelt hadde vært". The spreadsheet interface shows columns A through Z and rows 1 through 58. The status bar at the bottom indicates the file path "ForelderSosAkt (2)\" and the text "klar".

Microsoft Excel - habtool.xls

Skriv spørsmål for hjelp

Foreldreregistrering av sosial aktivitet

Lagre & lukk skjema

Innhold

Vis/skjul ark

Elev nr.

Dato

Hva sier eleven at han/hun har gjort i friminuttene i dag?

Spesielle episoder som har hendt i dag?

Elevens forslag til aktiviteter i friminuttene

Eleven rapporterte at dagen generelt hadde vært

ForelderSosAkt (2) / klar

Figur 5.X Skjema for foreldreregistrering av sosial aktivitet

Det er viktig at slike registreringer ikke blir stress verken for eleven eller foreldrene. Det har liten hensikt å presse fram svar. Hvis eleven ikke ønsker å snakke om egne opplevelser så kan man bare skrive nettopp det på skjemaet.

111

Start med å fylle inn elevens nummer i prosjektet og dato for utfylling.

Hva sier eleven at han har gjort i friminuttene i dag

I denne rubrikken skal du/dere kort notere hva eleven sier han/hun har gjort i dag.

Spesielle episoder som har hendt i dag

I denne rubrikken skal du/dere notere om eleven rapporterer om spesielle episoder som har hendt i løpet av dagen.

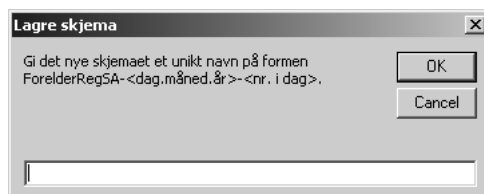
Elevens forslag til aktiviteter i friminuttene

I denne rubrikken skal du/dere notere om eleven har forslag til aktiviteter i friminuttene i framtida.

Eleven rapporterte at dagen generelt har vært

I denne rubrikken skal du/dere notere hva eleven syntes om dagen generelt.

Når skjemaet er ferdig utfylt må det lagres. Klikk da på knappen *Lagre & lukk skjema* i øvre høyre hjørne. Da vil det komme frem en dialogboks der du blir bedt om å velge navn på loggskjemaet:



112

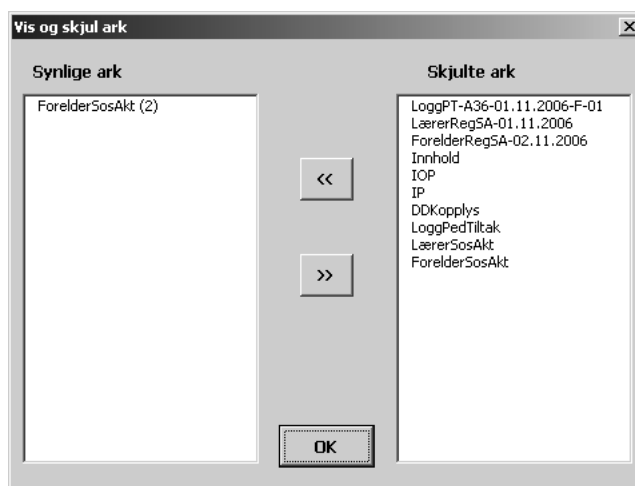
Figur 5.X Dialogboks for lagring av loggskjema

Det anbefales at skjemaene gis navn slik at de senere lett kan sorteres på

- loggtype (her forelderregistrering av sosial aktivitet)
- dato, og eventuelt
- nr. (i tilfelle flere loggføringer på en og samme dag)

Et godt skjemanavn vil således kunne være *ForelderRegSA-02.11.2006*. Når du klikker på knappen *OK*, vil skjemaet lagres og lukkes automatisk.

Dersom en har valgt en annen form på skjemanavnene enn den her foreslåtte, kan det godt være at en ikke husker helt hvilken. En kan da klikke på knappen *Vis/skjul ark*, og få opp en liste over alle ark i *habtool.xls*, fordelt på synlige og skjulte, og således få oversikt over formen på skjemanavnene en har anvendt.



Figur 5.x Vis og skjul ark i habtool.xls

(De tre nederste arkene i kolonnen *Skjulte ark* er maler som loggene genereres fra.)

#### **Fase 4: Evaluering**

Ved slutten av prosjektperioden skal det foretas en evaluering. Det skal foretas vurdering av både fungering og selvstendighet.

Evaluering innebærer å undersøke samsvaret mellom kartleggingene og vurderingene ved oppstart (fase 1), målsettingene og virkemidlene som ble planlagt tatt i bruk (fase 2), og vurderinger ved slutten av prosjektet. Det er sentralt å blant annet merke seg hvilke av målene som ble nådd, og hvilke som ikke ble nådd, hvilke mål som ble nådd uten bruk av planlagte virkemidler, hvilke som ikke ble nådd til tross for bruk av planlagte virkemidler etc. Det kan også være nyttig å reflektere over grunnene eller årsakene slik at en kan trekke lærdom ut av så vel gode som mindre gode resultater, samt eventuelt uventede resultater.

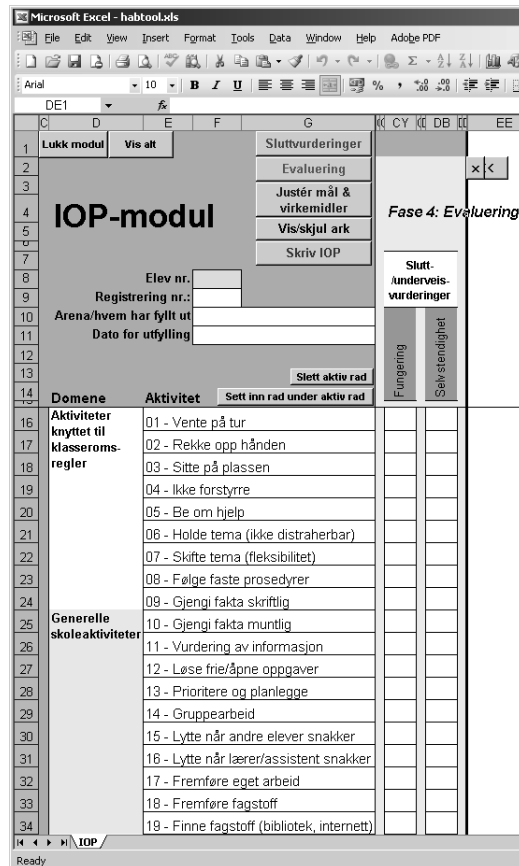


Evalueringen er med andre ord både tilbakeskuende og fremadrettet, og vurderingene ved slutten av prosjektet kan således fungere som utgangspunkt for en justert versjon av samme prosjekt, eller for et nytt prosjekt. I første tilfelle er evalueringen å regne som en underveisevaluering – noe som er en nødvendig del av alle prosjekter for å sikre ønsket måloppnåelse. Ved hjelp av underveisevaluering er det mulig å oppdage om deler av innsatsen må justeres, om målsettinger må endres etc.

Dokumentasjon av hele prosjektprosessen, inklusive alle justeringer av målsettinger og tilpassinger og tilrettelegginger, er nødvendig for evaluering av prosjektet. For evalueringen er et bilde på samsvaret mellom mål, planlegging, gjennomføring og oppnåelsen av mål. Dersom feks endringer i gjennomføringen ikke dokumenteres, vil evalueringen ikke kunne gi et riktig bilde av prosjektet. Dokumentasjon av utviklingen i prosjektet, altså hele prosjektprosessen, er med andre ord avgjørende for å kunne evaluere.

#### **Fase 4, del 1: Slutt-/underveisevalueringer av faglige ferdigheter**

De fleste har som ønske å nå sine mål, og det er naturlig at ens vurderinger ved et evalueringstidspunkt påvirkes av dette ønsket. På denne måten kan vurderingene gi et skjevt bilde av det faktiske status eller sluttprodukt i prosjektet. For å motvirke denne effekten er modulen utformet slik at vurderingene gjøres uten at en har direkte tilgang til de vurderingene som ble gjort i begynnelsen av prosjektet. Skjermbildet under viser hva som kommer til syne når en klikker på knappen *Sluttvurderinger*.



I de to kolonnene som sorterer under overskriften *Slutt-/underveisvurderinger* skal vurderingene av elevens fungering og selvstendighet i de forskjellige aktivitetene angis.

### Fungering

I denne kolonnen skal det angis på en 5-punkt skala hvordan du synes eleven fungerer ved dette vurderingstidspunktet. Skalaen går fra 1-5 der:

*Individuelt & tilrettelagt*

- 1 = svært dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = middels godt
- 4 = godt
- 5 = svært godt

116 For å gi din vurdering, tast inn et tall.

### Selvstendighet

I denne kolonnen skal det angis på en 5-punkt skala din vurdering av elevens selvstendighet ved dette vurderingstidspunktet. Skalaen går fra 1 til 5 der:

- 1 = svært lite selvstendig,
- 2 = lite selvstendig
- 3 = middels selvstendig
- 4 = over gjennomsnittlig selvstendig
- 5 = svært/helt selvstendig

For å gi din vurdering, tast inne et tall.

### **Fase 4, del 2: Analyse og refleksjon**

Å evaluere er å skaffe seg et bilde, eller en oversikt, over samsvaret mellom mål, planlegging, gjennomføring og oppnåelsen av mål. Sagt på en annen måte kontrollerer en prosjektet når en evaluerer det. Et prosjekt med høy kvalitet har høyt samsvar mellom disse elementene. Kvalitet er med andre ord et mål på kontroll, eller fravær av tilfeldigheter om en vil. Prosjektets kvalitet sier ikke noe om for eksempel prosjektets ambisjoner eller målsettingenes hensiktsmessighet. Prosjektets ambisjoner styres av verdier (feks syn på hva det er å ha et godt liv) som ligger til grunn for, og altså utenfor, prosjektet. Prosjektet er kun et verktøy som skal operasjonalisere og således sikre at de målsettinger som settes nås.

Ved å klikke på knappen *Evaluering* vil de kolonnene som er spesielt relevante for evaluering komme til syne. I tillegg vil modulen automatisk undersøke alle loggene og liste opp, for hver aktivitet, hvordan de pedagogiske virkemidlene som er tatt i bruk i sum fordeler seg. Denne fordelingen kommer til syne i kolonnene som sorterer under overskriften *Loggførte pedagogiske tiltak m/faglige ferdighetsmål fordelt på anvendte virkemidler*. Skjermbildeutsnittet under viser de fleste av kolonnene som kommer til syne når en klikker på *Evaluering*. (Det kan selvsagt også være relevant å kikke på de innledende kartleggingene under evalueringen. For å få frem disse, klikker du på knappen *Vis alt* øverst i venstre hjørne.)

117

### Analyse av hele prosjektet

I denne kolonnen skal prosjektet som helhet, dvs. forholdet mellom bla. de forskjellige fasene, vurderes for hver av aktivitetene. Angi et tall for din vurdering.

Figur 5. X Analyse

- 1 = meget/overraskende dårlig
- 2 = dårlig
- 3 = godt
- 4 = meget/overraskende godt

### Refleksjon over forholdet mellom mål, gjennomføring og resultat

I denne kolonnen skal det reflekteres over forholdet (analysert i forrige kolonne) som foreligger mellom mål, gjennomføring og resultat for hver av aktivitetene.

118

Refleksjon over forholdet mellom mål, gjennomføring og resultat

Figur 5. X Refleksjon over forholdet mellom mål, gjennomføring og resultat

### Annen refleksjon

Denne kolonnen er til videre refleksjon.

Annen refleksjon

Figur 5.X Annen refleksjon

### **Fase 1, 2. runde: Justering av mål og virkemidler**

I IOP-modulen er det mulig å justere mål og virkemidler ved å klikke på knappen *Justér mål & virkemidler*. Da lages en kopi av hele modulen der underveisvurderingene av fungering og selvstendighet blir fremvist på plassen der de innledende vurderingene eller kartleggingene av fungering og selvstendighet ble fremvist i begynnelsen av målsettings- og tilpassingsfasen. Dette er tydeliggjort

ved at kolonneoverskriftene får fargen som signaliserer fasen for slutt-/underveisevurderinger og evaluering i stedet for fargen som signaliserer innledende vurderinger og kartlegginger (kolonner med gul farge).

Den innledende kartleggingsfasen kopieres også med over i den nye, justerte utgaven av prosjektet, men er i utgangspunktet skjult, siden disse ikke skal justeres. Disse vil dog komme til syne ved å klikke på *Vis alt*. Siden en nettopp skal justere allerede satte mål og planlagte tilpassinger, er de gamle verdiene som skal justeres kopiert med over i den nye modulen.

119

Hvilken runde prosjektet er inne i illustreres av det nummer den nye IOP-modulen har. Dette sees i arknavnet til modulen. Se innsirklet område i nederste venstre kant av skjermbildet under. Skjermbildet viser noe av kolonnestrukturen etter det har vært trykket på knappen *Justér mål & virkemidler*.



## 6.0 Hva er gode Individuelle planer og Individuelle opplæringsplaner

Hva som er gode individuelle planer og individuelle opplæringsplaner har ikke noe enkelt svar. De erfaringene vi har med slike planer siden de ble innført er at mange av dem har vært lite funksjonelle både for brukeren og de aktørene som arbeider med tiltakene. En viktig grunn til det har vært at mål og målsettinger er for generelle. Det gjør selvsagt planlegging og oppfølging og evaluering vanskelig å gjennomføre. Slike generelle mål og målsettinger kan ofte ha samme karakter som visjoner og føringer i offisielle planer og forskrifter. Da blir tiltak og tilrettelegginger heller formet av de rammestrukturene som er sentrale i offisielle styringsredskaper enn av brukernes individuelle særtrekk og behov.

Gode planer kjennetegnes av å ha konkrete operasjonaliserte mål som det er mulig å rangere i forhold til viktighet. Dette er lettest å gjøre i forhold til aktiviteter. Når en definerer mål i forhold til aktiviteter er det relativt lett å vite når og om målene er nådd eller ikke. I gode planer skal alle mål ha knyttet en plan for måloppnåelse i seg. Det betyr at en må spesifisere hensikten og de konkrete virkemidlene, det ansvar og de roller som de involverte aktørene har. Dette er viktige forutsetninger for evaluering og eventuell justering av tiltakene.

Det er slike krav som har styrt utviklingen av arbeidsredskapet som er presentert i denne boka. I både IP- og IOP-modulen er kartlegging, mål, målsettinger, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering knyttet sammen på en slik måte at de legger til rette for en samlet



*Individuelt & tilrettelagt*

122 oversikt over habiliterings- og læringsprosjektene. En utskrift av de utfylte IP- og IOP-modulene synliggjør planene, og erfaringene fra gjennomføringen gir gode holdepunkter om hvor gode planene er. Det som er viktig er at planene ikke er slik at de hemmer engasjement eller stopper arbeidet med den funksjonshemmede brukeren, men stimulerer til interesse, nye initiativ og ny innsikt som er en særlig viktig forutsetning for individuelt tilrettelagt arbeid.

## Referanser

Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

Hesselberg, F. (red). (2002). *Habiliteringsplanlegging. Bruk av individuelle planer for å skape kontinuitet og stabilitet i tilbudet til mennesker med omfattende hjelpe- og habiliteringsbehov*. Oslo: Autismeenheten/Unipub forlag.

Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K, Tetzchner, S.v. (2006) *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom: Prinsipper for pedagogisk tilrettelegging og sosialt fellesskap i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Martinsen, H. & Tellevik, J.M. (2002). "Habiliteringsplanens effekt på deltakelse og samarbeid i et helhetlig tilbud". I F. Hesselberg, (red). *Habiliteringsplanlegging. Bruk av individuelle planer for å skape kontinuitet og stabilitet i tilbudet til mennesker med omfattende hjelpe- og habiliteringsbehov*. Oslo: Autismeenheten/Unipub forlag.

Martinsen, H., og Tellevik, J.M. (2004). "Autisme – en spesialpedagogisk utfordring". I E. Befring og R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (3 utg.). Oslo: Cappelen.

Tellevik, J.M., og Martinsen, H. (2003). Bruk av habiliteringsplan – uttrykk for et paradigmeskifte i arbeidet for funksjonshemmede mennesker". I J.M. Tellevik og M. Storliløkken (red.).

*Individuelt & tilrettelagt*

*Habiliteringsarbeid i et individuelt og samfunnsmessig perspektiv.*  
Oslo: Unipub forlag.

124 Tellevik, J.M., Storliløkken, M., Martinsen, H., og Elmerskog, B. (2003). "Sentrale målsettinger i habiliteringsarbeid". I J.M. Tellevik og M. Storliløkken (red.). *Habiliteringsarbeid i et individuelt og samfunnsmessig perspektiv*. Oslo: Unipub forlag.

Wigaard, Olav (2003). "Habilitering i et økologisk perspektiv". 2003. I J.M. Tellevik og M. Storliløkken (red.). *Habiliteringsarbeid i et individuelt og samfunnsmessig perspektiv*. Oslo: Unipub forlag.