

# “Det er på en måte vi som skaper dagen deres”

*Opplæring av elever med multifunksjonshemming*

**Jorunn Wiig**



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

## Sammendrag

I dette prosjektet handler det om opplæringen til elever med de største og mest sammensatte funksjonshemningene; elever med multifunksjonshemning. Jeg har satt fokus på hva som vektlegges i opplæringen til denne elevgruppen. Et ønske med denne masteroppgaven er å bidra til noen holdepunkter for det som tenkes om opplæringen til elever med multifunksjonshemning. Dette er en elevgruppe som har en relativt kort fartstid i skoleverket, og tidligere ble disse elevene oppfattet som kontaktløse. I løpet av årene har vi fått mer kunnskap om opplæringen til elever med multifunksjonshemning, og fått fokus på elevenes lærings- og utviklingsmuligheter. Men for en videre utvikling av dette fagområdet trengs det mer fokus og forskning (Horgen, 2006).

Jeg har på bakgrunn av dette utarbeidet følgende problemstilling for prosjektet: *”Hva vektlegger spesialpedagoger i opplæringen til elever med multifunksjonshemning?”* Det har i denne undersøkelsen blitt belyst forhold som omhandler Kunnskapsløftet, progresjon, livsløpsperspektiv, livskvalitet, og organisering av opplæringen. Videre har bakgrunn for valg av opplæringsområder og spesialpedagogiske tilnæringsmåter blitt et interessant aspekt i en helhetlig forståelse av opplæringen, og til sist hvilke opplæringsområder som vektlegges og hvilke spesialpedagogiske tilnæringsmåter som tas i bruk. Det dreier seg om et utvidet opplæringsbegrep som omfatter læringsoppgaver utover de rent skolefaglige (Opdal & Rognhaug, 2004; Horgen, 2006). Med støtte i teoretiske bidrag og forskning på feltet er elevenes læringsoppgaver sammenfattet i opplæringsområdene samspill og kommunikasjon, sansing og motorikk, og hverdagslige aktiviteter (ADL). Spesialpedagogiske tilnæringsmåter/hjelpemidler som blir brukt tar sikte på å utvikle elevenes kommunikative muligheter, og bidra til en bedre forståelse av omverdenen gjennom stimulering av sanser og motorikk. Hverdagslige aktiviteter som spising og stell sees på som en del av opplæringen.

---

I dette prosjektet er det brukt et kvalitativt design med semistrukturert intervju som metode. Utvalget har bestått av 4 spesialpedagoger som arbeider i m-grupper. I analysen av datamaterialet valgte jeg en abduktiv analysetilnærming, samt meningsfortetting og meningskategorisering.

Resultatene viste at relasjonene, samspillet med eleven, er grunnleggende uansett hva man vektlegger i opplæringen. Relasjoner ble derfor et gjennomgangstema i drøftingen av resultatene. Kunnskapsløftet har ikke hatt noen videre betydning for spesialpedagogene. Men deres uttalelser kan være viktige innspill til evalueringen av denne nye læreplanen. Spesialpedagogene fokuserer på progresjon slik at læringspotensialet brukes, vernes, stimuleres og videreutvikles. Når det gjelder et livsløpsperspektiv fremheves det at de vurderer hva det er viktig for elevene å lære. Spesialpedagogene er bevisst på at valgene de tar i forhold til opplæringen kan og bør være med på å forhøye elevenes livskvalitet. Enetimer vektlegges en god del i opplæringen for å kunne følge elevenes utvikling tettere, og som en skjerming for elever som har lett for å falle ut i gruppetimer. Gruppetimer fremheves som positive for sosiale ferdigheter og opplevelser i fellesskap. Integrering foregår mest i form av omvendt integrering, men noen av de bedre fungerende elevene er noe inne i andre klasser. Bakgrunnen for valg av opplæringsområder og tilnæringsmåter er observasjon, erfaring, videreføring av barnehagens tiltak, tradisjon i m-gruppen, og innflytelse fra foreldrene. Forutsigbarhet og trygghet ser ut til å handle mest om forberedelse og tilrettelegging. Det virker som samspill og kommunikasjon er det opplæringsområdet som vektlegges høyest. Spesialpedagogiske tilnæringsmåter/hjelpemidler som brukes her er totalkommunikasjon, lek, sang og musikk, bilder, tegn-til-tale, Karlstadmodellen, datamaskin og brytere. Det foregår stimulering av sanser og motorikk gjennom massasje, sansemotorisk stimulering, stimulering av kroppsbevissthet, og fysisk aktivitet gjennom ulike hjelpemidler og svømming. I ADL ser det ut til at daglig deltakelse i stell, spising, og av- og påkledning er det viktigste, uansett elevenes funksjonsnivå. På bakgrunn av dette mener jeg å ha beskrevet noen holdepunkter for tenkningen omkring opplæringen av elevgruppen.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende, lærerik og ikke minst en utfordrende prosess. Å kunne bruke denne tiden til det jeg er aller mest engasjert i på det spesialpedagogiske fagfeltet, har bidratt til en utvidet forståelse som jeg vil bringe med meg videre inn i min arbeidspraksis. Opplæring av elever med multifunksjonshemming er et fagområde som fortjener mer fokus og forskning.

Det er flere personer som har gjort dette prosjektet mulig å gjennomføre, og som jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de 4 spesialpedagogene. Uten deres verdifulle bidrag hadde det ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet. Jeg er klar over at hverdagen er hektisk og er derfor takknemlig for at dere har prioritert tid til intervjuundersøkelsen.

En spesiell takk til veileder Einar Sletmo for faglige innspill, inspirerende diskusjoner og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele perioden.

Takk til gode studievenninner og venner for samtaler, inspirasjon og oppmuntring, og takk til familien som har som har fulgt meg i denne studietiden.

Til slutt en stor takk til min samboer Mads for korrekturlesing, og for støtte og tålmodighet gjennom hele denne lange arbeidsprosessen.

Oslo, 21. mai 2007

Jorunn Wiig

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGEN .....	8
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	10
<b>2. TEORETISK BAKGRUNN .....</b>	<b>11</b>
2.1 MULTIFUNKSJONSHEMNING .....	11
2.2 OPPLÆRING AV ELEVER MED MULTIFUNKSJONSHEMNING .....	13
2.2.1 <i>Spesialskehystore</i> .....	13
2.2.2 <i>Opplæring og læring</i> .....	14
2.2.3 <i>Livskvalitet</i> .....	17
2.2.4 <i>Et spesialpedagogisk opplegg under utforming</i> .....	19
2.3 OPPLÆRINGSOMRÅDER OG SPESIALPEDAGOGISKE TILNÆRMINGSMÅTER/HJELPEMIDLER .....	21
2.3.1 <i>Å skape forutsigbarhet og trygghet</i> .....	21
2.3.2 <i>Samspill og kommunikasjon</i> .....	23
2.3.3 <i>Sansing og motorikk</i> .....	35
2.3.4 <i>Dagliglivets ferdigheter</i> .....	38
<b>3. FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>40</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISKE BETRAKTNINGER .....	40
3.2 VALG AV METODE .....	41
3.2.1 <i>Det kvalitative forskningsintervju</i> .....	42

---

3.3	UTVALG AV INFORMANTER OG INNSAMLING AV DATAMATERIALET .....	43
3.4	ANALYSEPROSESSEN .....	44
3.5	DRØFTINGER AV VALIDITET .....	46
3.5.1	<i>Forskerrollen</i> .....	46
3.5.2	<i>Forskningsopplegget</i> .....	47
3.5.3	<i>Datamaterialet</i> .....	48
3.5.4	<i>Tolkninger og analytiske tilnærminger</i> .....	49
3.6	ETISKE HENSYN OG VURDERINGER .....	50
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTATENE .....</b>	<b>52</b>
4.1	ELEVENE DET HANDLER OM .....	52
4.2	HVILKE SYNSPUNKTER HAR SPESIALPEDAGOGENE OM: .....	53
4.2.1	<i>Kunnskapsløftet?</i> .....	53
4.2.2	<i>Progresjon i opplæringen?</i> .....	54
4.2.3	<i>Livsløpsperspektiv?</i> .....	55
4.2.4	<i>Livskvalitet?</i> .....	56
4.2.5	<i>Enetimer – gruppetimer – integrering?</i> .....	57
4.3	BAKGRUNN FOR VALG AV OPPLÆRINGSOMRÅDER OG TILNÆRMINGSMÅTER .....	58
4.4	OPPLÆRINGSOMRÅDER OG TILNÆRMINGSMÅTER .....	59
4.4.1	<i>Forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen</i> .....	60
4.4.2	<i>Samspill og kommunikasjon</i> .....	61
4.4.3	<i>Sansing og motorikk</i> .....	66
4.4.4	<i>ADL</i> .....	69
<b>5.</b>	<b>DRØFTING OG REFLEKSJON .....</b>	<b>70</b>
5.1	RELEVANTE SYNSPUNKTER .....	71

---

5.2	BAKGRUNN FOR VALG AV OPPLÆRINGSOMRÅDER OG TILNÆRMINGSMÅTER .....	76
5.3	OPPLÆRINGSOMRÅDER OG TILNÆRMINGSMÅTER.....	78
<b>6.</b>	<b>AVSLUTTENDE KOMMENTARER OG VEIEN VIDERE.....</b>	<b>84</b>
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>85</b>
	<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>91</b>
	<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL SPESIALPEDAGOGENE.....</b>	<b>95</b>

# 1. Innledning

I denne oppgaven skal det handle om opplæringen til elever med multifunksjonshemning. Det dreier seg om elever som har en forholdsvis kort historie innenfor skoleverket. Elever med multifunksjonshemning er en lavfrekvent gruppe elever som i Oslo-skolen i dag stort sett får sin opplæring i såkalte m-grupper. Det har vært vanlig å oppfatte elevene som kontaktløse eller kontaktsvake, men nå igjennom flere år har vi fått kunnskap om, og spesialpedagogiske tilnæringsmåter for, hvordan skoletilbudet kan organiseres og tilrettelegges for elevgruppen. Det er ikke snakk om utretting av mirakler i opplæringen. Det er ikke sikkert elevene utvikler store og synlige ferdigheter. Men kunnskap, tilnæringsmåter, og tilrettelegging betyr for elevene at de kan begynne å mestre, og forstå omverdenen. Sist men ikke minst er opplæring avgjørende i forhold til å bedre livskvaliteten (Horgen, 2002). Jeg har et sterkt engasjement for opplæring, og mitt syn er at alle elever har muligheter til å lære noe. Med dette prosjektet har jeg et ønske om å samle spesialpedagogers synspunkter og erfaringer til noen holdepunkter, en basis, for tenkning omkring denne spesielle type opplæring.

## 1.1 Presentasjon av problemstillingen

Prosjektet er en empirisk undersøkelse som vil dreie seg om hva som vektlegges i opplæringen til denne elevgruppen. Gjennom intervju med spesialpedagoger som arbeider i m-grupper søker jeg å innhente deres synspunkter og erfaringer om opplæringen, og ser så dette opp mot teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Jeg har valgt å formulere følgende problemstilling:

*”Hva vektlegger spesialpedagoger i opplæringen til elever med multifunksjonshemning?”*

”Multifunksjonshemning” er et overordnet begrep i denne oppgaven som vil bli behandlet senere. ”Opplæring” refererer til et utvidet opplæringsbegrep som omfatter



---

læringsoppgaver utover de rent skolefaglige (Horgen, 2006; Opdal & Rognhaug, 2004). Problemstillingen er relativt åpen, og av den grunn har jeg konkretisert det jeg ønsker å belyse i denne sammenhengen i følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke synspunkter har spesialpedagogene om:
  - Kunnskapsløftet?
  - Progresjon?
  - Livsløpsperspektiv?
  - Livskvalitet?
  - Enetimer/gruppetimer/ integrering?
- Hva er bakgrunnen til valg av opplæringsområder og spesialpedagogiske tilnæringsmåter?
- Hvilke opplæringsområder vektlegges, og hvilke spesialpedagogiske tilnæringsmåter/hjelpemidler tas i bruk?

Aktuelt i skoleverket i dag er innføringen av den nye læreplanen; Kunnskapsløftet. Jeg mente det ville være interessant å trekke inn Kunnskapsløftet for å se om det har hatt noen betydning for spesialpedagogene i denne undersøkelsen. Kursrekken til Torshov kompetansesenter om Kunnskapsløftet og elever med multifunksjonshemming har satt temaet på dagsorden. Det bør fokuseres sterkere på elevenes opplæring; at det virkelig er opplæring og ikke oppbevaring. Møtes elevene med overbeskyttelse og medlidenhet vil de sannsynligvis underutvikle seg, og virke kontaktløse eller kontaktsvake. Møtes elevene derimot med forventninger om evne til læring og utvikling, vil de også lære og utvikle seg. Dette prosjektets grunnsyn er at funksjonshemmingene bare påvirker *måten* disse barna lærer på, ikke *om* de lærer (Wyman, 1986). Som spesialpedagoger vil ofte det å kunne glede seg over små fremskritt, og innse at mange ganger er disse meget betydningsfulle, være viktig i opplæringen til disse elevene. Elevene trenger spesielt tilrettelagt opplæring på mange områder. I opplæringen kan hjelpemidler og metoder kompensere for deres annerledes språk og kommunikasjon, og for funksjonsnedsettelse i bevegelses- og sanseapparat (Dalen, 2001). Jeg vil understreke at det ikke vil være mulig å gå detaljert til verks angående individuell tilrettelegging av opplæringsområder og spesialpedagogiske tilnæringsmåter/hjelpemidler, noe som også fungerer som en

avgrensning i temaene som blir tatt opp. Gjennomgående i oppgaven dreier det seg om hvordan det kan legges til rette for at elevene skal få oppleve livet som mer kommunikativt, tilfredsstillende, stimulerende, verdifullt, og aktivitetspreget. Videre vil det handle om å være i trygge omgivelser, og oppleve fellesskap. Med et livsløpsperspektiv kan opplæringen få det langsiktige preget på seg som er nødvendig. Et hovedanliggende i oppgaven er spesielt tilrettelagt stimulering for å etablere kontakt, kommunisere og samhandle med andre, samt erfare at egenaktivitet kan føre til en positiv endring. Gjennom å bli oppmerksom på sin kropp og kroppsfunksjoner, og ved å bli kjent med egne muligheter, kan elevene bli interessert i og nysgjerrig på omgivelsene. Opplæringen kan bidra til å utvide elevenes erfaringsbakgrunn slik at de kan tilegne seg nye ferdigheter.

## 1.2 Oppgavens oppbygning

Dette kapittelet har gitt en introduksjon til fagfeltet og presentert bakgrunn og tema for dette prosjektet. Kapittel 2 er den teoretiske bakgrunnen i prosjektet. Med utgangspunkt i problemstillingen gjennomgås og drøftes det her aktuell teori og forskning på feltet. Litteraturen som er valgt er hovedsakelig fra de nordiske landene. Dette er gjort for å unngå vesentlige kulturforskjeller, og fordi historisk sett har utviklingen av fagområdet i Norge en sammenheng med utviklingen i de andre nordiske landene. Etter en beskrivelse av forskningsperspektiv, metodevalg og analyse i kapittel 3, følger presentasjonen av resultatene fra undersøkelsen i kapittel 4. Disse funnene blir så drøftet i lys av teori i kapittel 5 før oppgaven avrundes med avsluttende kommentarer og tenkning videre.

## 2. Teoretisk bakgrunn

Det virker naturlig å starte denne delen av oppgaven med en beskrivelse av elevene det handler om som et forståelsesgrunnlag, en referanseramme, for den teoretiske gjennomgangen som følger etter dette.

### 2.1 Multifunksjonshemning

Mennesker med de største og mest sammensatte funksjonshemningene og lærevanskene. Det er dem det handler om i denne oppgaven. I resten av oppgaven vil jeg bruke begrepet multifunksjonshemning. Grunnen til det er at betegnelsen brukes i offentlige dokumenter, av fagpersoner i praksisfeltet, og av Torshov Kompetansesenter som er et ledende landsdekkende senter på fagområdet. Elever med multifunksjonshemning befinner seg utviklingsmessig sett på et tidlig trinn, og vil gjøre det hele livet. Elevene har i tillegg ofte ulike bevegelses-, syn og hørselshemminger. Utviklingshemning er en betegnelse som ofte blir brukt om mennesker som har omfattende lærevansker, og jeg bruker betegnelsen her for å avgrense målgruppen fra elever med multifunksjonshemning som ikke er rammet av en kognitiv svikt (Horgen, 2006). Jeg tar utgangspunkt i den internasjonalt mest anerkjente definisjonen på utviklingshemning, og det er definisjonen til American Association on Mental Retardation (AAMR):

*“Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18” (AAMR, 2002, s. 8).*

Utviklingshemning innebærer ifølge denne definisjonen en signifikant begrensning i forhold til intellektuell fungering, tilpasningsevne, og når det gjelder funksjonsområder som språk og sosial og praktisk fungering. AAMR anbefaler en klassifisering av utviklingshemning ut fra grad av støttebehov for å kunne fungere innenfor naturlige sammenhenger i hjem og samfunn. Disse er inndelt i *periodisk*

*støtte, begrenset støtte, omfattende støtte, og gjennomgripende støtte.* Elever med multifunksjonshemning vil befinne seg i sistnevnte kategori. Hjelp og støtte er her en konstant og intensiv innsats på alle områder. Støtten skal være i form av ressurser og strategier som har som formål å fremme utvikling, opplæring, interesser og personens opplevelse av velvære og velferd. Det er en positiv dreining bort fra de mer restriktive perspektivene som tidligere ble anvendt (AAMR, 2002; Opdal & Rognhaug, 2004).

Multifunksjonshemning innebærer til dels store problemer med å forstå omverdenen, og byr derfor også på utfordringer i forhold til å mestre denne. Informasjonen som "tas inn" gjennom øyne og ører gir ofte ikke mening, og da kan man forestille seg at omverdenen blir vanskelig å få orden på. Disse elevene vil også ha begrensninger i evnen til å føle, erkjenne og bruke kroppen sin, etablere sosiale kontakter og kommunisere med andre (Horgen, 2006).

Elever med multifunksjonshemning er en heterogen gruppe. Noen kan reise seg opp, til og med gå. Men fortsatt har de de nevnte problemene med å forstå omverdenen. I forhold til samspill og kommunikasjon kan uttrykkene variere fra å være en spesiell pust-rytme, en hodevending, håndbevegelser, og lyder, til det å mestre et kommunikasjonssystem. Felles trekk er at elevene har behov for mye kroppslig nærhet for på den måten å skaffe seg direkte erfaringer, og for å oppfatte andre mennesker. Til bevegelse, stillingsforandring, og for å bli fortrolige med omverdenen trenger de hjelp av pedagoger og terapeuter. De har behov for å bli forstått uten ord, og trenger omsorg og pleie som gir dem trygghet (ibid).

Multifunksjonshemning har ofte et mangfoldig og sammensatt årsaksbilde. Mulige årsaker kan være av genetisk karakter, kromosombetinget, nevrologisk, metabolsk eller traumer. Dette kan ha skjedd under svangerskapet, i fødselsperioden, etter fødselen eller skader påført via ulykker på senere alderstrinn. Skadene hos et menneske med multifunksjonshemning virker sammen, og kan ofte forsterke hverandre. Forekomsten av blant annet epilepsi, spasmer, skjelettforandringer, og

---

spise-, og luftveisproblemer hos elever med multifunksjonshemming er forholdsvis stor (ibid).

## 2.2 Opplæring av elever med multifunksjonshemming

I dette avsnittet presenteres først et kort historisk tilbakeblikk på elevgruppens plass i skolen, før sentrale temaer innenfor opplæring og læring for elever med multifunksjonshemming tas opp. Videre følger relevante aspekter ved begrepet livskvalitet, som så blir etterfulgt av hva bakgrunnen for opplæringens innhold bør være.

### 2.2.1 Spesialskolehistorie

Det å tenke opplæring, undervisning og skoletilbud til mennesker med de største og mest sammensatte funksjonshemmingene er forholdsvis nytt i vår skolehistorie. Stortinget vedtok den første norske spesialskoleloven i 1881 for opplæring av døve, blinde og evneretarderte; Lov om abnorme Børns Undervisning (Befring, 2004). Spesialskoleloven av 1951 innførte opplæring av mennesker med lettere grader av utviklingshemning, de evneveike. Når det gjaldt de svakeste, blant annet mennesker med multifunksjonshemming, var det åndssvakeomsorgen som skulle ha ansvaret for å gi dem omsorg og pleie (Simonsen, 2000). I beste fall ble de ”ikke dannelsesdyktige” sett på som ”treningsdyktige”, og kunne eventuelt kvalifisere seg for å få sine opplæringsbehov ivaretatt. Nye ideer om integrering førte til en formalisering av en felles grunnskole for alle gjennom skoleloven av 1976. Dermed ble spesialskoleloven av 1951 opphevet (Befring, 2004; Horgen, 2006).

At barn ikke kan karakteriseres som ikke opplæringsdyktige, og at skolen ikke kan fraskrive seg ansvaret for noen, er en milepæl både for skolen og spesialpedagogikken. Kanskje det aller viktigste som har skjedd i nyere spesialpedagogisk historie er iverksettingen av opplæring for de aller svakeste, for elever med utviklingshemning og multifunksjonshemming. Barn som før ble utstøtt

og bortgjemt til livsvarig passivisering og fornedring har faktisk vist seg i stand til å ta "sjumilssteg" når det gjelder læring og utvikling. I dag er det ingen tvil om at skolen har ansvar for alle barns opplæring. Heller ikke er det stor tvil om hvem som har størst behov for og utbytte av opplæringen. Sannsynligvis ikke de "skoleflinke", men de som før i tiden stod utenfor skolesystemet (Befring, 2004).

### **2.2.2 Opplæring og læring**

Opplæringsloven slår fast at alle barn har rett til et tilpasset skoletilbud ut fra sine individuelle forutsetninger (Opplæringslova, § 1-2). Skolen har derfor plikt til å legge til rette for at alle typer elever skal ha et meningsfylt og tilpasset skoletilbud.

Hovedmandatet for spesialpedagogikken er å gi likeverdig opplæring til alle elever med funksjonshemninger.

Nå har Norge også fått et felles læreplanverk for grunnskolen og den videregående opplæringen gjennom innføringen av Kunnskapsløftet. Det understrekes at det pedagogiske personalet har stor betydning for elevenes læring og utvikling. Det står ikke mye verken om elever med spesielle behov eller spesialundervisning i Kunnskapsløftet, ut over bekreftelsen av at alle elever, også elever med særlige vansker, skal få møte utfordringer de kan strekke seg mot og mestre på egen hånd eller sammen med andre. Videre står det at når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen, gjelder bestemmelsene om spesialundervisning (Kunnskapsløftet, 2006). Målgruppen for denne undersøkelsen mottar spesialundervisning (Oppl, § 5-5).

Spesialundervisning kan organiseres internt eller eksternt. Hovedprinsippet er tiltak innenfor vanlig skole og klasse, men det er åpent for andre organisatoriske løsninger både i og utenfor vanlig skole (Oppl. § 3.3.1). I etterkant av avviklingen av de statlige spesialskolene er det etablert en rekke alternative tiltak utenom den ordinære klassens ramme. Ifølge Buli Holmberg m.fl. (1999) kan dette sees som et uttrykk for at inkludering av alle elever ikke er mulig eller ønskelig, uten at det nevnes noe om årsaken til dette. Spesialskoler, og kommunale spesialgrupper og spesialavdelinger, er

---

et slag mot den inkluderende skole ifølge noen kritikere, mens det av tilhengerne sees på som en nødvendighet hvis man skal kunne ivareta alle barns rett til opplæring etter evner og forutsetninger (Buli Holmberg, Nilsen & Rognhaug, 1999).

Læringsprosessen er sammensatt, og involverer både kognitive, affektive, sosiale og motoriske funksjoner. Som en konsekvens av dette kan vi i beste fall utvikle både gode ferdigheter og positive innstillinger som vil kunne føre med seg motivasjon, interesse og en positiv selvoppfatning. Det sistnevnte er ofte de minst synlige læringskonsekvensene, men sannsynligvis de viktigste i det lange løp. I et livsløpsperspektiv at elevene er mindre avhengig av stimulans utenfra (Befring, 2004; Fröhlich, 1991). Det kunne da være hensiktsmessig å tilrettelegge opplæringen med hensyn på disse læringskonsekvensene. Vi lærer mest effektivt i en funksjonell kontekst, når vi gjør noe konkret eller inngår i en sosial sammenheng (Befring, 2004). I sosialkonstruktivistisk tradisjon er læring et aktivt samarbeid der den voksne hjelper og leder eleven til forståelse og mestring av ulike utfordringer. Vygotsky fremhever den nære utviklingssonen som innebærer at man legger til rette for oppgaver som har en optimal forskjell mellom det elevene allerede mestrer og kravene til ny mestring. Stillasbegrepet i denne tenkningen understreker at opplæring ikke bare består av direkte instruksjon. Opplæringen vil ta form av et stillas som bygger bro mellom det kjente og det ukjente frem til strukturer eller elementer som mangler i elevens kunnskap er kommet på plass (Tetzchner, 2001).

Pnina Kleins begrep mediert læring dreier seg om en fortolkning og formidling av omgivelsene til eleven av en annen person som forstår elevens behov, interesser og kapasitet, og som påtar seg en aktiv rolle i det å skape mening ved å velge ut elementer i miljøet som passer til elevens erfaring i fortid, nåtid og framtid (Kirkebæk, 2005). Ifølge Horgen (2006) er det den nære voksne som skaper de viktigste betingelsene for kvalitet og utvikling for eleven. Man skaper et ståsted for å bygge opp kunnskap om hva som skal til for å få en god hverdag, en skoledag med engasjerende aktiviteter. Hva de voksne tenker om seg selv som nærpersion, og om eleven han/hun har ansvaret for, om hva som er oppgaver og hensikten med alt som

gjøres, virker sterkt inn på handlingene. Befring (2004) påpeker at læringspotensialet må brukes, vernes, stimuleres og videreutvikles. I humanistisk utviklingspsykologi er hvert menneske unikt og enestående. I forhold til opplæring bør det ut i fra dette gis rom for stor grad av individualisering (Vedeler, 1990). Ifølge Kirkebæk (1983; 1984) bør man i opplæringen:

- Gi eleven utfordringer
- Ha reelle forventninger til eleven i opplærings situasjonen
- Gi mulighet for at eleven kan gjøre noe aktivt, og fysisk gjøre noe med kontroll
- Gi mulighet for varierte opplevelser i miljøet (følelsesmessige, motoriske, perseptuelle og språklige opplevelser)
- La eleven få mulighet til å oppleve sin kropp som noe atskilt fra omgivelsene
- Presentere ting som har bruksverdi, ikke bare gi beskjeftigelse

Ensidig trening av ferdigheter anses som hemmende på elevens utvikling. Elever med multifunksjonshemning avkreves en høyere grad av ensidig tilpasning og trening/innlæring av ferdigheter enn andre barn, ifølge Madsen (1999).

Spedbarnsforskningens bidrag kan synes å ha ført til at elever med funksjonshemninger i mindre grad vil bli utsatt for ensidig tilpasning. Samtalen blir sett på som selve grunnlaget for utvikling, i motsetning til den tidligere oppfatning at samtalen først kan etableres når et visst kognitivt nivå er nådd (Kirkebæk, 1998; Horgen, 2006). Men Kirkebæk (1998) påpeker at det er ikke å oppdra og trene i seg selv som er problemet. Ut fra et dynamisk utgangspunkt, som spedbarnsparadigmet representerer, søker man også å oppdra og opplære barn, men ikke uten å bli påvirket av barnets kommunikative signaler, initiativer, og hele konteksten samspillet foregår i (Kirkebæk, 1998). Siden utviklingen ofte ikke kommer i gang av seg selv kan de ha behov for noe av det som fremmer tidlig utvikling, men generelt skal man imidlertid forholde seg til elevene ut i fra deres virkelige alder (Horgen, 2006).

Ettersom intelligens testing av disse elevene er problematisk og testenes anvendelse og validitet lite tilfredsstillende, er det ifølge Harmon (2000) viktig å få fokus bort fra



---

den kognitive svikten hos elevene. Fokuset i opplæringen bør i stedet ligge på hva som fremmer utvikling. I kommunikasjonsteoretisk tenkning gir språk muligheter til påvirkning og innflytelse. Derfor antas det at kommunikasjon er elevgruppens primære barriere hva gjelder psykisk utvikling fordi de ikke gjennom kommunikativ utfoldelse kan få innflytelse på egen situasjon i samspill med omgivelsene (Harmon, 2000). Fokus på mulighetene for kommunikasjon fremheves også av Horgen (2002; 2006) og Lorentzen (1997; 2001). Et prosjekt gjennomført av Videncenter om børn og unge med multihandicap uden verbalt sprog fremhever at det handler om reelle forsøk på å bringe elevens læring/utvikling videre blant annet gjennom å arbeide med å bygge opp språklige systemer. Man må se mot neste trinn i utviklingen, og ikke stagnere. Selv om bevegelsen er ukorrekt i tegn til tale, er det viktig å tolke den som riktig likevel. Ord, begreper og symboler bør formidles i en mengde som barnet kan klare. Ofte vil man kontrollere at barnet har forstått ordet før man introduserer nye ord, men det kan også ha som konsekvens at barnet havner i et lite inspirerende språklig miljø (Prosjekt tolkning, 1994).

Opplæringen av elever med multifunksjonshemning bør foregå sammen med andre elever og deres pedagoger, men disse elevene trenger også opplæringstid alene. Ifølge Horgen (2002) har man gode erfaringene med en organisering der spesialpedagogene kan være alene med elevene i løpet av dagen. Denne type avskjerming er helt nødvendig for at elevene skal få mulighet til individuelle opplegg. På den annen side er det spesielt viktig i eksempelvis språkopplæring at man på forhånd har planlagt strategier for hvordan det som blir lært skal kunne overføres til andre situasjoner. En måte å gjøre dette på er å gjøre særtreningssituasjonene mer lik de naturlige situasjonene (Tetzchner & Martinsen, 2002).

### **2.2.3 Livskvalitet**

Spesialpedagogikken er en selvsagt del av velferdsstaten, og dermed forankret i de rettighetene som denne samfunnsordningen bygger på. I velferdsstaten er menneskeverdet en grunnleggende målestokk. Menneskeverdet innebærer at hensynet

til det enkelte individ alltid skal komme først, og alle skal ha status som en verdig, ukrenkelig og verdifull samfunnsborger. Styrkingstiltakene i velferdsstaten omfatter muligheter for blant annet opplæring; ”alle skal ha tilgang til noe som kan ruste dem for et rikere liv og dermed gi tilværelsen et meningsfylt innhold” (Befring, 2004, s. 58).

Siri Næss (1994) er blant dem som har markert seg i Norge når det gjelder livskvalitet. Hun definerer livskvalitet ut i fra at en person har det godt og har høy livskvalitet hvis personen er ”aktiv, har samhørighet, selvfølelse og en grunnstemning av glede” (Næss, 1994, s. 20). Livskvalitet kan ifølge Biersdorff (2001) defineres som de aspektene ved ens liv som gjør det verdt å leve. Det denne definisjonen tar med i betraktningen er at det er forskjellig fra menneske til menneske hvordan deres livssituasjon er, og hva som er viktig for dem. Spørsmålet om hva som er god livskvalitet kan ha vidtrekkende konsekvenser for elever med multifunksjonshemning. Tross alle utfordringene disse elevene står ovenfor kan de likevel oppleve å ha en høy livskvalitet.

Whitaker (i Biersdorff, 2001) hevder at høy livskvalitet for elever med multifunksjonshemning er knyttet til funksjonelle ferdigheter (som å holde en kopp), et variert tilbud av stimulerende opplevelser i et komfortabelt miljø, muligheter til å foreta valg, og omsorgsfulle relasjoner. Elever med multifunksjonshemning er avhengig av hjelp for å oppnå dette. Nettopp derfor er det viktig at spesialpedagogene er seg bevisst at det de gjør i opplæringen er med på å forhøye livskvaliteten til elevene.

Biersdorff (2001) påpeker at måling av livskvalitet som regel vil innebære å spørre andre, og/eller foreta observasjoner. For eksempel kan det å måle tegn på glede som en indikasjon på tilfredshet være en måte å gjøre det på. Ofte kan opplevelser som gjør dem mer våkne være tegn på trivsel, spesielt for de elevene som sover mye eller har svært lav aktivitet. Avslapning i muskler kan være et tegn hos de elevene som er preget av spastisk muskulatur. Forsøk på å nærme seg objekter kan være tegn på at eleven er interessert i sine omgivelser, og gjør valg ut fra egeninteresse.

---

Ved å øke mulighetene for å lære seg ferdigheter, kan livskvaliteten også økes hvis disse ferdighetene er nyttige for eleven. Variasjon i opplevelser og valg kan også være med på å øke livskvaliteten. Ofte er inaktivitet eller stereotyp atferd et tegn på kjedsomhet eller frustrasjon. Et stimulerende miljø er kjennetegnet av varierte sensoriske opplevelser. For eksempel kan aromaterapi, materialer med interessante taktile kjennetegn, og gjenstander som er visuelt iøynefallende eller lager spennende lyder øke livskvaliteten. Særlig når det blir brukt for å skape samspill og kommunikasjon. Å gi elevene valgmuligheter kan virke stimulerende i mange forskjellige opplærings situasjoner. Et eksempel er å selv få velge pålegg på maten, eller drikke. Ved å bygge gode relasjoner mellom elev og pedagog vil eleven etter hvert kunne stole på pedagogen. Dette igjen kan føre til at eleven blir mer åpen for å prøve nye ting, og kanskje tolerere mindre ubehagelige, men nødvendige aktiviteter. En god relasjon kan redusere en eventuell negativ opplevelse for både elev og lærer. For elever med multifunksjonshemming er relasjonen til pedagogen desto mer viktig fordi de har få muligheter til å danne relasjoner med andre. Også aktiviteter som stell og spising er viktige situasjoner som kan bidra til å bygge relasjonen videre (ibid).

#### **2.2.4 Et spesialpedagogisk opplegg under utforming**

Opplæringens innhold bør ha sin bakgrunn i en kvalifisert pedagogisk/ psykologisk observasjon. Det er visse kriterier som denne bør bygge på. Den bør ha sitt utgangspunkt i et engasjert og langvarig samvær med eleven. Man bør prøve å se verden fra elevens ståsted og erfaringsbakgrunn ved en analyse av elevens tidligere og nåtidige erfaringer. Opplevelsene spesialpedagogene har i praksis fører gjerne til noen spørsmål. For å besvare disse er det nødvendig at observasjonene inngår i et samspill mellom teoretiske overveielser og praktiske arbeidsmåter. Teorier fra ulike fagfelt (pedagogiske, psykologiske, samfunnsteoretiske, medisinske, fysioterapeutiske) kan hentes inn, men de må tilpasses av spesialpedagogene som har det daglige ansvaret for opplæringen. Det er spesialpedagogene som har det fulle ansvaret for elevenes opplæring, og opplæringen må derfor ha sitt utgangspunkt i deres selvopplevde erfaringer med elevene (Kirkebæk, 1984).

En forutsetning for å ”treffe” med de spesialpedagogiske oppleggene man setter i gang, er at man som spesialpedagog er oppmerksom på at vår opplevde verden ikke behøver å være elevens. Til grunn for opplegget bør det ligge en grunnleggende respekt for eleven og elevens muligheter for utvikling. Ut i fra dette kan man avklare retningen for den pedagogiske innsatsen, arbeidsområdene, og mål for opplæringen. En fortløpende evalueringsprosess som gir signaler om hvorvidt opplæringen er hensiktsmessig ut fra elevens behov er viktig, og bør involvere både praktiske og teoretiske vurderinger (ibid).

Foreldresamarbeid omkring elever som mottar spesialundervisning har vært et lite prioritert forskningsområde (Sætersdal, 2004). Om barnet har behov for spesialundervisning kan fokuset lett komme over på hva som er det spesielle ved barnet, og barnets problemer og vanskeligheter. Foreldrene kan oppleve dette som problematisk fordi de har ønsker og håp i forhold til barnets utvikling (Clausen & Eck, 1996). Clausen og Eck (1996) påpeker at det er viktig å ikke ta fra foreldrene håpet selv om man kanskje opplever deres urealistiske forventninger som et forstyrrende element i forhold til tilpasning av opplæringen. De mener dette håpet vil være en konstant og tilbakevendende del av foreldrenes liv med barnet, og at det alltid vil påvirke samarbeidet mellom foreldre og fagfolk.

Sætersdal (2004) refererer til undersøkelser av Sørensen (1996) og Fylling og Sandvin (1996) som viser til at det er store forskjeller mellom skolens offisielle oppfatning av foreldre som sentrale aktører og utelatelsen av dem i beslutningsprosessen. Ifølge Sørensen (1996) ser det ut til å henge sammen med lærernes motvilje mot, og vanskeligheter med, å forene ideen om foreldreinnflytelse med sin egen tradisjonelle profesjonsoppfatning (i Sætersdal, 2004). Ofte er skolens og foreldrenes syn på hva som er best for barnet forskjellige. Foreldre legger et livsløpsperspektiv på opplæringen barna deres får som ofte er ganske ulikt fagfolks diagnostiske og mer kortsiktige målsettinger. En eventuell opposisjon fra foreldrenes side har ikke først og fremst blitt sett på som konstruktive innspill til den spesialpedagogiske virksomheten, men som en pedagogisk utfordring som går ut på å

---

overbevise foreldrene om hvor riktig og viktig skolens tilbud er. En av de viktigste utfordringene spesialpedagoger står ovenfor er ifølge Sætersdal (2004) å betrakte foreldre som likeverdige partnere i diskusjonene om barnets totale livssituasjon, ikke som evige klienter.

## 2.3 Opplæringsområder og spesialpedagogiske tilnæringsmåter/hjelpemidler

Som nevnt innledningsvis i dette prosjektet dreier det seg om et utvidet opplæringsbegrep for denne elevgruppen. Det vil være umulig å gi en uttømmende beskrivelse av alle potensielle opplæringsområder og spesialpedagogiske tilnæringsmåter/hjelpemidler (i det følgende "tilnæringsmåter") her, og det er heller ikke hensikten med dette prosjektet. I sammenheng med elevenes spesielle behov kan hovedområdene for opplæringen være samspill og kommunikasjon, sansing og motorikk, og hverdagslige aktiviteter (ADL). Det er disse områdene som vil bli tatt opp i dette prosjektet. Samspill og kommunikasjon, og sansing og motorikk, er grunnleggende utviklingsområder som utgjør en basis for utvikling på andre områder. Derfor vil og bør en stimulering og fremming av disse utviklingsområdene bli høyt prioritert i spesialpedagogiske tiltak for elevgruppen (Dalen, 1998). Først litt om betydning av forutsigbarhet og trygghet i opplæringen.

### 2.3.1 Å skape forutsigbarhet og trygghet

I opplæringen arbeides det ifølge Horgen (2002) i hovedsak med elevene i samhandling og samspill med mennesker, ting og hendelser i omgivelsene. På grunn av elevenes vanskeligheter med å forstå omverdenen, vil de trenge en strukturering av hverdagen for å bli mer trygge på sine omgivelser. Forutsigbarhet og trygghet kan bidra til at elevene blir mer oppmerksomme slik at optimale betingelser for læring og utvikling kan finne sted. Trygghet i skolehverdagen kan også som nevnt ha betydning for livskvaliteten. Elevene vil ha behov for å få informasjon om aktivitetene i løpet av skoledagen. Ved å gi elevene et signal før en aktivitet kan man bidra til å gjøre

skolehverdagen mer forutsigbar for elevene, ifølge Tetzchner og Martinsen (2002). Signalene kan i prinsippet være hva som helst: objekter som blir brukt i aktivitetene, grafiske tegn, håndtegn som blir utført med personens hender osv. Mesteparten av dette avsnittet vil handle om en spesiell metodikk for å skape forutsigbarhet og trygghet; TEACCH. Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped CHildren (TEACCH) er en metodikk som først ble utviklet for barn med autisme. Men TEACCH har vist seg å være egnet for andre språksvake barn også, noe som treffer målgruppen for dette prosjektet (Løge, 1993). Det er grunnen til at jeg har valgt å ta den med.

Nøkkelbegrepet i TEACCH er struktur. En struktur i skolehverdagen til elever med multifunksjonshemming kan gjøre den mer forutsigbar. Det vil igjen kunne gjøre eleven mer trygg, og legge til rette for trivsel og læring. TEACCH opererer med 5 måter å strukturere omgivelsene på. Den første er *visuell uttrykksform*. I tillegg til å høre skal eleven få se hva som skal foregå, se informasjonen som blir gitt. Timeplan og arbeidsplaner i konkreter, bilder eller skrift skal hjelpe eleven til å forstå omgivelsene bedre (ibid).

Den andre formen er *fysisk struktur*, hvordan klasserommet er organisert. Ved en klar organisering, der aktiviteter foregår på bestemte plasser, kan eleven få oversikt over hva som skal skje hvor. Rutiner kan innarbeides slik at det fysiske miljøet skaper orden, og dermed også trygghet og oversikt. Strukturen er ment som en hjelp til læring, og er ikke et mål i seg selv.

Det tredje elementet i TEACCH er *timeplan*. Ut i fra elevenes funksjonsnivå velger man konkreter, piktogram, bilder, tegninger, eller skrift i timeplanen. Det fjerde elementet er *individuell arbeidsplan*. Hver elev har sin individuelle arbeidsplan som i bilder/tekst og i korerger viser hvilke aktiviteter han skal gjennomføre. Den viser også hvor, og med hvem eleven skal være sammen med. Denne arbeidsplanen er organisert slik for å skape både trygghet og motivasjon. I TEACCH hevdes det at en forutsetning for all læring er konsentrasjon. Ved å dele opp jobbesekvensen i flere oppgaver legges det derfor til rette for å øve opp konsentrasjon og utholdenhet. Å

---

dele inn en aktivitet i små steg som læres ett etter ett er viktigere jo svakere eleven er. Innholdet i korgene skal skiftes ut med jevne mellomrom, avhengig av hver enkelt elev. *Rutiner* er det femte elementet. Aktiviteter skal gjøres om og om igjen, og på samme måte hver gang til eleven har nådd målet for aktiviteten (ibid).

Ifølge Greberg m. fl. (1995) kan det bli for mye struktur i opplæringen generelt. Man kan bli avhengig av strukturen, og ha lite kontakt med egne emosjoner.

Konsekvensene kan bli lite rom for å uttrykke egne behov (Greberg, Jacobsen & Jensen, 1995). Barnets egenaktivitet og initiativ blir ikke lenger fokus i en ”overstrukturert” skolehverdag. Man kan ende opp med bare stimulering, og ikke et reelt samspill mellom eleven og den voksne. På den annen side kan det ifølge Strand Hauge og Hallan Tønsberg (1998) likevel være slik at sannsynligheten for samspill og kommunikasjon ser ut til å øke ved rutinepregede fellesaktiviteter som for eksempel bevegelsesleker og regler. Slike rutinepregede fellesaktiviteter bør være rammer for samspill, og ikke mål. Det bør foregå en gjensidig og felles improvisasjon innenfor rammene.

### **2.3.2 Samspill og kommunikasjon**

Utvikling av samspill og kommunikasjon vil virke inn på elevens forutsetninger for å forholde seg til omverdenen. Stimulering av samspills- og kommunikasjonsevner bør derfor ha en sentral plass i opplæringen (Dalen, 1998). Opplæring i kommunikasjon har vist seg positivt i forhold til å øke frekvensen av kommunikasjonen, utvide elevens kommunikasjonsferdigheter, øke den spontane og naturlige bruken av kommunikasjon i forskjellige situasjoner, og føre til alternative tilnærminger til kommunikasjon. Det har ofte ført til en reduksjon i upassende atferd, stereotyp atferd, og selvskading (Westling & Fox, 2000). Nå følger noen definisjoner knyttet til samspill og kommunikasjon. Jeg har valgt å bruke Horgens (1995a) definisjon av samspill:

*”Samspill vil si at barnet og omsorgspersonen er sammen om noe. Dette vil være globalt og diffust og vil som oftest kun inkludere barnet og omsorgspersonen i et selvsentrert lukket forhold. Det kan være vanskelig å beskrive nøyaktig de handlinger som gir opplevelse av dette samspillet, men den voksne vil kunne beskrive en opplevelse av gjensidighet og hengivenhet fra både seg selv og barnet. Det vil uttrykkes gjennom blant annet kroppskontakt, kroppsspenning, oppmerksomhet, blick og/eller stemme” (Horgen, 1995a, s. 19).*

Denne definisjonen synes å inneholde kjernen i det å være i et samspill. Det dreier seg om en gjensidighet og en positiv kontakt mellom barnet og den voksne. Elever med multifunksjonshemming kan ifølge denne definisjonen ha gode muligheter for å være i samspill med andre fordi det her er kroppsspenningen, oppmerksomheten, blikket og stemmen som er uttrykksformene mellom samspillspartnerne. Horgen (1995a) mener også at mye av samspillet med elever med multifunksjonshemming foregår i samhandlingssituasjoner som måltider, lek og skoletimer. Derfor tar jeg med en definisjon på samhandling her:

*”Samhandling ligger nært til samspill, men vil inkludere en klarere oppmerksomhet om en felles handling i forhold til hverandre og i forhold til samhandlingspartnere som f. eks. leketøy, tåteflasken m. fl. I tillegg vil en se en begynnende turtaking. Handlingen vil også inkludere imitasjon” (Horgen, 1995a, s. 19).*

Videre velger jeg å bruke Granlund og Olssons (1988) definisjon av kommunikasjon:

*”Kommunikation är överförande av ett budskap från en individ till en annan. Denna vida syn på kommunikation innebär att alt som en individ gör, omedvetet eller medvetet, kan kommunicera någonting bara det finns en mottagare, som omedvetet eller medvetet uppfångar budskapet och tolkar det” (Granlund & Olsson, 1988, s. 17).*

Siden definisjonen omhandler alt eleven gir uttrykk for, kan dette hevdes å være en forståelse av kommunikasjon som er hensiktsmessig i forhold til den elevgruppen denne undersøkelsen er knyttet til. Symbolene og kodene som eventuelt inngår i kommunikasjonen kan være gester, mimikk, tonefall, bevegelse og følelsesuttrykk (Bakken, 1998). Det kan hende at noen elever ikke kommer til å utvikle mange felles symboler og koder, men likevel er det å inngå i samspill og samhandling meningsfullt og viktig. På et førspråklig utviklingstrinn, som mange av elevene befinner seg på,



---

kan følgende elementer ha betydning for utvikling av grunnleggende kommunikasjonsferdigheter og samspill:

- Årsak/virkning
- Imitasjon
- Turtaking

Det man lærer gjennom dette har med grunnleggende kommunikasjon å gjøre. Barnet erfarer årsak/virkning, hvilket betyr at det får opplevelsen av å kunne påvirke og styre sine omgivelser. Hverdagen bør fylles med valg, dialog og samspill slik at kommunikative utspill gis mulighet til å få en betydning (Hallan og Strand Hauge, 1990; Clausen & Kirkebæk, 1999).

### *Totalkommunikasjon*

Totalkommunikasjon ble først brukt av antropologen Margaret Mead. Når Mead skulle kommunisere med en lokal øybefolkning på et for henne totalt fremmed språk sa hun at hun brukte alt hun kunne komme på, og kalte dette "totalkommunikasjon". Senere har totalkommunikasjon gjort sitt inntog i døveundervisningen og videre i kommunikasjon med døvblinde (Horgen, 1995b; Andersen & Mortensen, 2001). Det dreier seg om en vilje til å forstå og gjøre seg forstått med alle tenkelige midler. I forhold til mennesker som kommuniserer gjennom andre kanaler, koder og systemer enn det vi anser som vanlig, kan dette være en vesentlig holdning å inneha. Av den grunn er totalkommunikasjon relevant ovenfor elever med multifunksjonshemming. Totalkommunikasjon vil kreve kreativitet og mot hos spesialpedagogen til å prøve ut ulike kommunikasjonsmåter. Det brukes flere kanaler i samspill og kommunikasjon. Ifølge Marcussen (1996) vil totalkommunikasjon støtte og utvikle kommunikasjonsevnen. Spesialpedagogen bør være oppmerksom på om måten eleven kommuniserer på forandrer seg, utvides eller kanskje til og med forkastes av eleven til fordel for andre måter å kommunisere på. Det representerer naturlig nok en utfordring i samspillet og kommunikasjonen mellom eleven og spesialpedagogen. Det kan for eksempel være lett å misforstå og tro at man har mistet kontakten med eleven en stund mens det som egentlig har skjedd viser seg å være at eleven har

endret sin forståelse, eller funnet en annen måte å kommunisere på (Marcussen, 1996; Andersen & Mortensen, 2001).

Totalkommunikasjon er ikke en kommunikasjonsmetode eller undervisningsmetode, men en kommunikasjonsfilosofi. Denne kommunikasjonsfilosofien bygger på gjensidighet. Fokuset ligger på relasjonen og kommunikasjonen mellom elev og voksenperson. Relasjonstenkning er en del av filosofien, og det kan sies at relasjonstenkning og totalkommunikasjon er hverandres forutsetninger (ibid).

### *Relasjonenes betydning*

Den minste betydningsfulle enhet som kan arbeides med pedagogisk er mennesker i samspill, ifølge Clausen og Kirkebæk (1999). Fokuset skal flyttes vekk fra individet, og over på relasjonene. En av grunnene til at den tidlige følelsesmessige kontakten er så viktig, er at spedbarnet tidlig får opplevelsen av å dele, føle det samme som den andre (sekundær intersubjektivitet). Et eksempel er blikkveksling fram og tilbake mellom den voksne og en leke (Bråten, 2004; Lorentzen, 2001). Enten spedbarnet er funksjonsfriskt eller funksjonshemmet hevder Lorentzen (1997) at behovet for en relasjonell tilknytning til sine omsorgspersoner er like stort. I naturlige samspill er det omsorgspersonene som legger grunnlaget for møter med barnet og tilpasser seg det. Dermed vil barnet inngå i slike mellompersonlige relasjoner, og disse relasjonene utgjør grunnlaget for elevenes utvikling. For elevgruppen vil det innebære et nært samarbeid mellom lærer og elev. Det er denne affektive inntoning som Stern (2003) fremhever. Ved at spesialpedagogen tillegger elevens spontane bevegelser mening, kan bevegelsene da bli til tegn i denne mellompersonlige rammen. Eleven blir på en måte ”avhengig” av den voksne til å tilføre bevegelsene en kommunikativ dimensjon (Kirkebæk, 1998; Horgen, 2006). Dette er i tråd med Vygotsky og hans syn på språk i vid forstand, nemlig at det er en del av et sosialt samspill. Lorentzen (2001) hevder intersubjektivitet har en grunnleggende betydning for barnets kommunikative utvikling. Forfatteren kaller dette ”følt mening”. Er eleven til stede i samspillet eller ikke? Når eleven er til stede er uttrykkene og ytringene mest tydelige, og det innebærer muligheter til nye måter å uttrykke seg på.

---

Holten (1995) konkluderer ut fra sin undersøkelse at en teknikk som kalles samspillsbasert imitasjon fungerer ovenfor elevgruppen. Denne teknikken dreier seg om inntoning; den voksne tilpasser sin atferd til elevens. Lorentzen (2001) hevder også at den voksne bør reagere raskt på elevens uttrykk, og speile de emosjonelle uttrykkene kroppslig og berøringsmessig. Holten (1995) hevder at hvis elevens atferd reageres på som om den er sosial, kan man oppnå å komme i samspill med eleven. Slik som også Strand Hauge og Hallan Tønsberg (1998), Kirkebæk (1998) og Horgen (2006) hevder. Det som synes mest positivt er at det stilles ikke krav til eleven om å lære ny atferd ettersom det er elevens spontanatferd som imiteres. Her kan også ny atferd komme til. Videre kan samspillsbasert imitasjon føre til økt oppmerksomhet og kontakt (Holten, 1995).

Prosjekt tolkning (1994) understreker videre ut fra sin undersøkelse at nonverbal kommunikasjon er likeså verdifullt kommunikasjonsmiddel til å styre egen virksomhet som talespråk, med den voksne som aktiv samtalepartner. Kommunikasjon er ikke trening, men en likeverdig samtale. Det er ikke alltid voksne møter elevens på deres nivå, eller har elevens kommunikative interesse som fokus. En rutinemessig og kjedsommelig kommunikasjon med elevene gjør at man ikke får respons (Prosjekt tolkning, 1994). Begge må være med på å definere tema og form på samtalen, slik også Dalen (1998) påpeker. Elever med multifunksjonshemming er opptatt av hva de sanser og opplever her og nå. Det bør være utgangspunkt for samspill og kommunikasjon.

Forskning har gitt støtte til at emosjonell og sosial utvikling er et grunnlag for videre utvikling. Barn videreutvikler medfødte emosjonelle uttrykk gjennom samspill med andre (Greberg m. fl., 1995). Elever med multifunksjonshemming har samme følelser og behov som alle mennesker. Forskjellen er ofte at de ikke får uttrykt det på samme måte, og det utgjør en risikofaktor i forhold til å undervurdere styrken i elevenes emosjonelle uttrykk. Elevene har hver især sine individuelle måter å uttrykke sine emosjoner på (Granlund, 1984). Forskning har også vist at nevrale prosesser knyttet til følelseslivet sannsynligvis er intakt i sterkere grad enn prosesser som er knyttet til

bevisste tanker og handlinger. På grunn av dette er det mulig både kommunikasjon og uttrykk for behov overses, fordi oppmerksomheten er rettet mot atferd bygd på kognitive prosesser fremfor atferd bygd på emosjonelle prosesser. Elevene kan ha mange emosjonelle uttrykk, men liten regulering av uttrykkene. Behovene uttrykkes direkte av den grunn, og uten kamuflering. De er lettere å identifisere hvis slik atferd oppfattes som kommunikasjon av behov. For denne elevgruppen blir emosjonelle uttrykk en mulighet til å formidle sine behov og å påvirke sine omgivelser. For spesialpedagoger blir denne formidlingen en mulighet til å ta elevene på alvor hvis emosjonelle uttrykk blir den sentrale formidlingen (Jacobsen, 1998; Horgen, 2006).

### *Sang og musikk*

Gjennom musikk kan man fange elevenes oppmerksomhet, gi opplevelser, og etablere grunnlag for kommunikasjon (Horgen, 2002). En grunn til å bruke musikk som en tilnæringsmåte er at mennesket blir kjent med musikk allerede før fødselen. Lyd, rytme og bevegelse har ofte omgitt fosteret (Bakken, 1998). Bjørkvold (2005) hevder lyd, bevegelse og rytme er musiske grunnelementer som alle mennesker har. Man kan skape samspill og kommunikasjon ved å gi mening til elevens lyder og bevegelser. Musikk kan være et redskap for å etablere kontakt, være oppmerksomhetsfangende, og en motivasjonsfaktor for aktivitet. Ofte blir eleven rolig i kroppen, og kan dermed gi respons og ta initiativ (Knill, 1990; Hallan & Strand Hauge, 1990). Sangregler kan være verdifullt, og det er mange elever som gleder seg over slike kroppsleker (Horgen, 2006). Strand Hauge og Hallan Tønsberg (1998) har også funnet fellestrekk mellom førspråklig kommunikasjon og musikk. Rytme, tempo, varighet, dynamikk og form hevdes å eksistere i førspråklige samspill.

### *Lek i opplæringen*

Lek defineres og forstås på ulike måter i forskjellige teoretiske tradisjoner. Men det er likevel noen karakteristiske trekk ved lek som de fleste er enige om ifølge Vedeler (1999):

- Lek innebærer frihet

- 
- Lek er tilfredsstillende og lystbetont
  - Lek er primært aktivitet for aktivitetens egen skyld
  - Leken skaper orden
  - Leken står i et bestemt, systematisk forhold til det som ikke er lek
  - Leken er kulturbetinget

En viktig kilde til læring hos barn er kontakt og samhandling med andre. Leken utvikler seg i barnets samspill med andre, i kontakten med omgivelsene, og i aleneleken. Lekeutviklingen går som regel av seg selv, men hos barn med multifunksjonshemming derimot er det ofte at denne utviklingen ikke skjer automatisk. For å igangsette, opprettholde, og videreutvikle lekeutviklingen til elevene er det nødvendig med tilrettelegging fra skolens side (Mohlin, 1989).

Utfordringen her er å gjøre de mulige begrensningene hos eleven, og i miljøet så små som mulig, og benytte seg av de mulighetene som er til stede for videre utvikling og vekst. Gjennom lekeaktiviteter kan elevene lære om seg selv, sine muligheter og forholdet til omverdenen. I tillegg kan eleven trene og utvikle fysiske/motoriske ferdigheter, og sosiale og språklige/intellektuelle ferdigheter (evne til problemløsning, fantasievne) (Mohlin, 1989; Vedeler, 1990; Hjort- Pedersen, 2001). Gjennom leken kan man oppdage utviklingssekvenser og utviklingstrekk som gjenspeiler endringer i kognisjon. Man kan få en pekepinn på hvor barnet befinner seg i sin utvikling, hva det er opptatt av, og derfor motivert for å lære (Vedeler, 1985).

Lek forstått som synonymt med rolle- og fantasilek har vært en stoppekloss for bruken av lek i forhold til elevgruppen. Lek for elevgruppen er gjerne lik små barns lek (Madsen, 1999). Noen av elevene vil være avhengig av at den voksne setter en leke i gang, mens andre kan bruke leken selv etter at den voksne har vist hva som skal gjøres. I noen sammenhenger kan det være viktigst at eleven får anledning til å utforske lekematerialet på egen hånd. Uansett bør den voksne være oppmerksomt til stede, og klar til å hjelpe og støtte når eleven har behov for det (Mohlin, 1989). Barn med multifunksjonshemming kan ha glede av og utvikle seg i samvær, lek og

kommunikasjon med hverandre, og gjennom dette utvikle kommunikasjons- og samværsformer (Madsen, 1999).

Brodin (1991) fant i sin studie at den viktigste funksjonen lek har, er som et middel til kommunikasjon og læring. Lek involverer oftest stimulering av sanser og lek med kroppen. Elevene ble mer aktive ved deltakelse i lek, men var stadig avhengig av voksne i lekesituasjonen. De foretrakk å være fysisk nær voksne, og leker som tilbød visuell, auditiv og taktil stimulering.

Visuelle symbolsystemer, supplert med tegn til tale har vist seg å understøtte den språklig utviklingen (Clausen & Kirkebæk, 1999). Det vil bli for omfattende å gå inn på alle de ulike visuelle symbolsystemer som kan tas i bruk. Av den grunn har jeg valgt å konsentrere meg om det som er mest aktuelt; bilder og piktogrammer.

### *Bilder og piktogrammer*

Bilder har vært brukt ovenfor elevgruppen i begrepstrening, strukturering, planlegging av aktiviteter og i kommunikasjon. Bilder kan være et spennende blikkfang for noen, og en visuell støtte som den voksne kan bruke for å gjøre det lettere for eleven å forstå omgivelsene, og situasjoner i fortiden. Bilder kan bli elevens måte å formidle seg, oppleve, huske og erfare på. I tillegg kan bilder gi eleven muligheter til blant annet å vise hvem han/hun er, og hvilke interesser han/hun har. Argumentet for å bruke bilder har ofte vært ønsket om å ta i bruk noe eleven kjenner igjen og reagerer på. Bildeforståelse er imidlertid en kompleks ferdighet, og mange elever med multifunksjonshemming har begrenset bildeoppfattelse.

Gjenkjenning av ting og gjenstander på bildet er ikke et mål i seg selv. Det avgjørende spørsmålet er om innholdet i bildet kan hjelpe eleven til å kommunisere bedre. Når bilder skal være ord kan det være en fordel å ta i bruk bilder som klart skiller seg ut fra andre bilder, og definere disse som personens ordforråd. At gjenstanden er kjent skulle være en fordel i bildegjenkjenningen, men det kan også være en ulempe fordi det er en fare for at eleven knytter gjenstanden til en bestemt

---

gjenstand, og generaliserer dermed ikke. (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik & Lauvsnes, 2004).

Østvik og Lauvsnes (2004) fremhever på den annen side verdien av et opplevelsesperspektiv ved bruken av bilder i opplæringen. Ifølge dem er opplevelsesperspektivet mer emosjonelt basert enn nytteperspektivet fordi det handler om positive opplevelser, og fordi det ikke blir stilt de samme kravene til forståelse som det gjør når bilder blir knyttet til et bestemt formål. Fra et spesialpedagogisk perspektiv (og et psykologisk perspektiv) kan en forflytning av hovedfokuset fra nytte til større fokus på opplevelse være det riktige for mange elever med multifunksjonshemming på grunn av deres forståelsesvansker.

Piktogrammer har vært svært populært i Norden i opplæringen av elever med store lærevansker. Piktogrammer er en stilisert tegning som danner hvite silhuetter på svart bakgrunn. Nettopp denne kontrasten mellom hvitt og svart er en fordel for elever med synsvansker og persepsjonsvansker. Eleven vil få muligheter til å formidle seg via piktogrammer. Ved å aktivt bruke dem i forbindelse med ulike gjenstander, situasjoner eller aktiviteter på skolen, kan det tenkes at det vil kunne gi eleven en bedre forståelse. Dermed kan også eleven få mulighet til å uttrykke sine ønsker til omgivelsene ved hjelp av piktogrammene. Både foreldre og fagfolk opplever piktogrammene som enkle å forstå, og har vært raske til å ta dem i bruk. Bruken av piktogrammer har vært svært nyttig for mange elever, men denne populariteten kan muligens også ha ført til et visst overforbruk, ifølge Tetzchner og Martinsen (2002).

### *Tegn-til-tale*

Tegn-til-tale blir vanligvis brukt som et hjelpemiddel for å lære talespråket. Det er en forenklet form for tegnkommunikasjon hvor man bruker ett eller to tegn i hver setning. Tegnene skal alltid brukes sammen med tale. I tegn-til-tale inngår talespråk, kroppsspråk (mimikk og gester som vi bruker naturlig i kommunikasjonen), naturlige tegn (tegn som blir brukt mer bevisst i det daglige språket) og konvensjonelle tegn (tegn fra døves tegnspråk) (Braadland, 2005). Ifølge Braadland (2005) vil

forutsetningen for språkstimuleringen i tegn-til-tale være hva barnet vil ha, hva det har lyst til, og til slutt hva som oppleves meningsfylt i situasjonen der og da. Tegn-til-tale kan lette barnets kommunikasjon med omverdenen. Barnet vil sannsynligvis få positiv respons fordi mange av tegnene er så logiske at det ikke vil være så vanskelig å forstå dem. Men det er også en forutsetning at man har mulighet til å se tegnene bli utført og har evne til å tolke dem. Det er det ikke alle elever med multifunksjonshemming som vil ha. Et annet forhold som bør tas i betraktning er det motoriske; hvis eleven ikke er i stand til å utføre bevegelsene på grunn av dårlig motorikk i armer og hender bør man sannsynligvis velge en annen kommunikasjonsform (ibid). Johansson (2001) og Bergem og Rognlid (2003) vurderer tegn-til-tale og trening på bevegelser til tegn til å være en viktig del av språkstimuleringen i Karlstadmodellen.

### *Karlstadmodellen*

Karlstadmodellen har fanget interessen til spesialpedagogiske miljøer i Norge i mange år. Iréne Johansson er hovedpersonen bak utviklingen av Karlstadmodellen. Den ble først prøvd ut i forhold til barn med Down syndrom, men den har også vist sin nytteverdi for barn med andre typer funksjonshemninger, og barn med språk- og kommunikasjonsvansker. Modellen tilbyr et helhetlig og komplett forslag til et teoretisk og praktisk opplegg som strekker seg fra tidlig språkstimulering av nyfødte til lese- og skriveopplæring i skolealder (Bergem & Rognlid, 2003). Den normale språkutviklingen ligger til grunn for modellen. Modellen bygger på en strukturert, systematisk, repeterende og kontinuerlig trening av språk og kommunikasjon, tilpasset barnets utviklingsnivå. Dette skal foregå i leks form. Tidlig igangsatt trening vektlegges. Å fremme grunnleggende ferdigheter i kategorier av enkeltlyder, ord og setningsstruktur samt flerordsytringer, er målet. Ferdighetene utvikles som en integrert del av barnets totale utvikling. Det er altså et helhetsperspektiv på språktreningen hvor barnets egenaktivitet og initiativ vektlegges. Dette er viktig for barn med multifunksjonshemming. Innlæringen forutsetter et visst utviklingsnivå av kognitive funksjoner og sosial kompetanse hos barnet, som igjen forutsetter bl.a. at



---

barnet kan persipere. Evnen til å persipere har en grunnleggende sammenheng med barnets sanse- og motoriske utvikling. Det er bl. a. på bakgrunn av dette at øvelsene også stimulerer barnets sanser, den motoriske, perseptuelle, kognitive og sosiale utvikling. I modellen brukes materiell som f. eks. dukker, leker, bøker, papirdukker med klær og utstyr, i treningen (Johansson, 2001; Bergem & Rognlid, 2003).

### *Kommunikasjonshjelpemidler*

Kommunikasjonshjelpemidler som datamaskin og bryter kan gi elevene muligheter til å påvirke omverdenen. Selv små bevegelser kan igangsette aktiviteter. Deltagelse og selvbestemmelse er ofte noe man søker å oppnå for elevene i opplæringen.

Oppmerksomheten på aktiviteten kan brukes til å bygge opp en økende interaksjon med eleven, og flere muligheter til å delta i aktiviteter. Programmene for datamaskin kan være elektroniske billedbøker, programmer som trener årsak/virkning, og forståelse og ferdigheter i utpekning ved hjelp av skanning. Dataspill kan være spennende og motiverende, og det er en god grunn til bruke det i opplæringen (Mathiassen, 1999).

Brytere har ifølge Lillestølen (2001) ført til langt større deltagelse i ulike aktiviteter for elever med multifunksjonshemning. Lillestølen (2001) årelange erfaring med denne teknologien er at i svært mange tilfeller har denne type hjelpemidler vært forløsende. Mennesker som har vært preget av passivitet har fått muligheten til å bli aktivt medvirkende i sine omgivelser, og dermed også tre tydeligere fram som handlende individer. I opplæringssituasjonen kan brytere gi elevene muligheter til å bidra aktivt, og ikke bare være en tilskuer til det som skjer. I tillegg får omverdenen noen indikasjoner på hva de liker og ikke liker. Hvis man lykkes i å få i gang noe egenaktivitet kan dette også føre til bedre innsikt i hvilke muligheter eleven har for videre utvikling og læring. En fare med slike hjelpemidler er at bryterbruk beskrives som et mål i seg selv. En grunn til det er ifølge Lillestølen (2001) at bryterbruk har blitt ganske vanlig i arbeid med elever med multifunksjonshemning. For å unngå at brytere blir et mål i seg selv er det viktig å ta utgangspunkt i det overordnede målet, og hensikten med aktiviteten før man finner metode og hjelpemidler som best vil

kunne imøtekomme dette. I det følgende gis noen eksempler på ulike mål man kan ha for elevene i forbindelse med bruk av brytere.

Forståelse av sammenhengen mellom egen handling og konsekvensen av denne er grunnleggende for videre utvikling. Hvis man er usikker på om eleven forstår det, kan man begynne med å gi mulighet til slike erfaringer, at eleven skal få en forståelse av at de er i stand til å påvirke noe utenfor seg selv. Lillestølen (2001) hevder de aller fleste lærer seg dette, enten raskt eller over tid. Med brytere har man muligheter til å skape tydelige, regelmessige og attraktive sammenhenger for elevene. En fordel med brytere er at konsekvensen kommer umiddelbart etter brytertrykk. Når årsak/virkning forståelse er etablert, kan det være viktig å gi elevene muligheter for anvendelse av denne innsikten. For eksempel kan et funksjonshemmet barn og et funksjonsfriskt barn eller en voksen kjøre en lekebil til hverandre ved hjelp av brytere. At eleven lærer å leke både alene og sammen med andre har stor egenverdi. I eksempelet vil eleven også få muligheter til å lære turtaking. En annen fordel med brytere er at det meste av elektrisk utstyr kan kobles opp til bryterstyring, og gi eleven muligheter til større deltagelse og mestring i egen hverdag. Eksempler er video, cd-spiller, miksmaster, kjøkkenmaskin.

Enkle "be om" uttrykk kan bli formidlet gjennom bryterstyrte talemaskiner. For noen kan dette være utgangspunktet for læring av mer avansert ekspressiv kommunikasjon, ved bruk av symboler som eleven kan velge ved hjelp av bryterstyring. Også det å få til egenaktivitet i for eksempel lek kan være et godt utgangspunkt for introduksjon av valgsituasjoner, og etter hvert for introduksjon av symboler. Kommunikasjons- hjelpemidler som enkle talemaskiner og bryterstyrte peketavler kan mange elever med multifunksjonshemming ha nytte av. I tillegg til selve betjeningen av kommunikasjonsmiddelet, kan mål i denne sammenheng være symbolinnlæring, forståelse av at man kan kommunisere gjennom et slikt medium, og bruk av hjelpemiddelet i funksjonelle sammenhenger (Lillestølen, 2001; Tetzchner & Martinsen, 2002). Flere prosjekter har vist nytten av å bruke datamaskin og brytere som middel til lek, samspill og kommunikasjon i opplæringen (Hjort-Pedersen, 2001;

---

Dall-Larsen, 1989). Dall-Larsen (1989) konkluderte i sitt prosjekt at konsentrasjonsevnen og evnen til å arbeide selvstendig ble bedre. Elevene ble oppmerksomme på at de kan styre maskinen ved å bruke sin kontrollerbare kroppsdel, og denne ble brukt mer bevisst etter hvert.

### **2.3.3 Sansing og motorikk**

I opplæringen bør man vektlegge hele kroppen, ifølge Horgen (2006). Videre hevder Horgen (2006) at kunnskap om sansesystemet er nyttig og nødvendig fordi det kan hjelpe de voksne til å finne nye aktiviteter når de er sammen med elevene. For å bygge opp meningsfulle begreper må man se, berøre, manipulere, og håndtere omverdenen. På tross av funksjonshemningene må elevene få mulighet til å tilegne seg disse erfaringene. Elevens muligheter til å selv aktivt gjør noe i alle situasjoner bør fremmes, blant annet ved å undersøke hvilke bevegelser eleven har kontroll over, og å utnytte disse bevegelsene til barnets virksomhet (Kirkebæk, 1984). Elevene trenger ofte stillingsforandringer og bevegelse som de ikke klarer å gjennomføre på egenhånd. Spesialpedagoger må skape slike variasjoner ved hjelp av fantasi, og eventuelle hjelpemidler (Horgen, 2002).

Sensomotorisk interaksjon gir grunnlaget for senere kognitive funksjoner.

Sanseintrykkene fra alle deler av kroppen sendes til hjernen for bearbeiding. For at hjernen skal utvikle seg og fungere trenger den en stadig strøm av sensorisk næring. Sanseintegrasjon er den viktigste formen for sansebearbeiding som går ut på at forskjellige elementer organiseres til en helhet. At sansene kan integreres er en forutsetning for meningsfull bruk av sansene. Alle barn følger noenlunde den samme grunnleggende rekkefølgen ettersom sanseintegrative funksjoner utvikles i tur og orden. Elever med multifunksjonshemning må derfor få relevant stimulering ut fra det sanseintegrasjonsnivået de befinner seg på (Ayres, 1984). Det er et vekselvirkende forhold mellom sanseintegrasjon og motorikk. Det kreves et visst sanseintegrasjonsnivå for å gjennomføre en målrettet bevegelse av en viss vanskelighetsgrad, derfor er barnets motoriske utvikling avhengig av

sanseintegrasjonsutviklingen. Sanseintegrasjonsutviklingen er på sin side avhengig av motorisk aktivitet. Elever med multifunksjonshemning har et like grunnleggende behov for sanseopplevelser og stimulering som alle mennesker. Flere forskere understreker betydningen av at elevene tilbys omfattende sensorisk stimulering (Fröhlich, 1995, Brodin, 1991, Nielsen, 1983). Elevenes aktivitet og sansningshorisont er i hovedsak begrenset til den umiddelbare kroppssfæren, ifølge Fröhlich (1995). Som konsekvens av dette bør elevene få presentert aktiviteter og sanseopplevelser i den umiddelbare kroppssfæren, og dermed innenfor rekkevidde for eleven (Granlund & Olsson, 1988).

### *Sansestimulering og kroppsbevissthet*

Bevissthet om egen kropp som noe atskilt fra omgivelsene kan være vanskelig for elever med multifunksjonshemning. Utvikling av kroppsbevissthet er svært viktig for kommunikasjonsutvikling. Kanskje er det en betingelse for å etablere relasjoner som nærhet, utforskning og samhandling. Taktilsansen må være godt integrert med den kinestetiske sansen og vestibulærsansen for å kunne utvikle gode, hensiktsmessige bevegelser – utvikle kroppsbevissthet. Disse sansene er ofte ikke like godt utviklet hos elevgruppen, og man merker at det kan være vanskelig å gi adekvat respons på bevegelsesuttrykkene fordi de ofte er diffuse og svake. Ved å stimulere til utvikling av kroppsbevissthet og sanseintegrasjon kan elevene få et kvalitativt bedre bevegelsesrepertoar og tydeligere kroppsuttrykk.

*Følelsesmessig* kan elevene ofte ha ubehag i forhold til sine annerledes kroppsfunksjoner, og dette vil gjøre den følelsesmessige baserte identifikasjonen av egen kropp vanskeligere. Derfor er det nødvendig med stimulering. Massasje har her vist seg vellykket (Kirkebæk, 1984). Tilliten som skapes når berøringen er god, er selve fundamentet for positiv kontakt og kommunikasjon med andre. I arbeid med elever med multifunksjonshemning kan kroppslig nærhet og hudkontakt være noe av det viktigste, siden de ofte har et uklart forhold til sin egen kropp og verden rundt seg. En ramme rundt en situasjon med berøring kan være en støtte. Knills (1990) ”Hudkontakt og samspill” er et program som kan gi en slik ramme rundt situasjoner i

---

skolehverdagen hvor man prioriterer stimulering gjennom hudkontakt og berøring. Signaler fra miljøene har vært at denne type tilnærminger har vist seg vellykket for å skape kontakt der andre metoder ikke har ført frem (Horgen, 2006). Ifølge Knill (1990) har forskjellige former for massasje blitt brukt i arbeidet med funksjonshemmede barn med gode resultater. Eteriske oljer kan brukes for å gjøre bevegelsene myke og glatte, og forsterke sanseopplevelsen med duft, men det er ingen forutsetning.

*Perseptuelt* (å oppfatte ting og hendelser og deres sammenheng ved hjelp av sansene) trenger eleven muligheter til å få tatt i bruk sitt sanseapparat. Elevene vil ha behov for å lære kroppen sin å kjenne gjennom mange forskjellige stillinger og bevegelser. Elevene trenger hjelp til å undersøke omverdenen. Dette er en forutsetning for å danne begreper som innehar mening for dem ettersom de er opplevd gjennom egen kropp (retningsbegreper, tidsbegreper m.m.). På det vestibulære området skal man forsiktig innføre samtlige bevegelsesformer, ut i fra kroppens midtakse, samt rotasjon og gynging. Eksempler på materiale man kan bruke er gyngenett, eggeskall, hengekøye, ball. På det vibratoriske området kan man bruke en vibrerende vannseng, massasjeapparater etc. (Kirkebæk, 1984).

*Motorisk* trenger ofte elevene en overgang fra passive kroppslige opplevelser til mer aktive. Kroppsbevisstheten vil bare utvikles gjennom aktiv bruk av kroppen. Det å aktivt gjøre noe er en begynnende avgrensing av egen kropp fra omgivelsene. Det vil være nødvendig å vedlikeholde bevegelsesmønster, og styrke fysiske ferdigheter i retning av normal motorisk utvikling. I tillegg er det nødvendig å arbeide med de bevegelsene hos elevene som disse har best kontroll over for å kunne bruke bevegelsene til å foreta valg, og sette i gang lekemateriell for eksempel (Kirkebæk, 1984). Denne styringsmuligheten er helt avgjørende for videre identitetsoppbygning, selvoppfattelse, begrepsutvikling og kommunikasjon. Knill (1991) har utformet en type aktivitetsprogram som han har gitt navnet ”Kroppsbevissthet, kontakt, kommunikasjon” (KKK). I ”KKK-timen” kan eleven få en økt opplevelse av kroppen som helhet, bli kjent med de enkelte kroppsdelene, og bruke kroppen mer

aktivt i lek og samspill. Verken ”KKK-programmet” eller programmet om hudkontakt skal følges slavisk. Variasjon er viktig, slik at elevene får brede erfaringer som er en forutsetning for en virkelig forståelse. Programmet er laget for å gi elevene grunnleggende kroppslige, språkmessige, sosiale og følelsesmessige erfaringer (Knill, 1991).

### *Aktivitet i vann*

Svømmebassenget kan gi elevene muligheter for nyttig læring. Elevene kan få en bedre utviklet kroppsbevissthet og muskelfølelse ved bevegelse i vannet, og oppleve vestibulær aktivitet som rulling og dykking (Sirnes Larsen, 1998). Hensikten med vannaktivitet er å skape trygghet og glede gjennom å være sammen i gruppe, opprettholde og bedre bevegeligheten, trene balanse, belastningstrening, sanse- og begreptrening, og opplevelse av rytme (Bull, 1988). Elevene gis en frihet de ikke får oppleve på noen annen måte. I bassenget får de mulighet til maksimal utnyttelse av egenbevegelser (Horgen, 2002; Gjesing, Christensen & Hostrup, 2005). I tillegg gir vann spesialpedagogen muligheter til å gjøre ting som ellers ikke er mulig. Man kan løfte, bære og svinge eleven ved hjelp av oppdriften. Gjennom dette kan eleven få viktige opplevelser (Horgen, 2002).

### **2.3.4 Dagliglivets ferdigheter**

ADL er en forkortelse for Activities of Daily Living. På norsk blir dette ofte beskrevet som dagliglivets ferdigheter.

*”ADL er en samlebetegnelse på en rekke ulike hverdagslige, praktiske aktiviteter. Det dreier seg om oppgaver som egenomsorg, mobilitet, husholdning, bruk av transportmidler, ivaretagelse av egen økonomi, m. m. Mestring av disse aktivitetene innebærer personlig uavhengighet. Mennesker med nedsatt funksjonsevne kan ha behov for profesjonell hjelp for å mestre disse aktivitetene. ADL er følgelig et arbeidsområde for ulike profesjoner” (Tuntland, 2006, s. 18).*

ADL-trening gjelder egenomsorg først og fremst, og inngår som en del av det spesialpedagogiske fagområdet. Egenomsorg omfatter toalettbesøk, av- og

---

påkledning, spising, personlig hygiene, bading, forflytning m. m. En ADL-ferdighet er noe som en person kan utøve på egen hånd. For elevgruppen vil det være en nærliggende presisering at det dreier seg om ADL-ferdigheter med hjelpebehov, siden elevene som regel alltid vil trenge noe hjelp av voksne for å gjennomføre aktivitetene. De vil trenge systematisk opplæring for å tilegne seg grunnleggende ADL-ferdigheter, ferdigheter som de ikke kan fra før (Tuntland, 2006).

Stell og spisesituasjonen inngår i opplæringen for elevgruppen, og derfor bør det settes av god tid til dette. Den daglige deltakelsen i ADL-aktiviteter som stell og spising kan ha den fordel at det vedlikeholder motoriske kropps-funksjoner som bevegelighet, muskelstyrke, balanse, koordinasjon, og grep. Også kognitive kroppsfunksjoner som problemløsning, begrepsforståelse m. m. kan til dels vedlikeholdes gjennom denne deltakelsen. Denne vedlikeholdstreningen har den fordel at den foregår som en del av naturlige daglige aktiviteter, og derfor kan den være et viktig supplement til organisert fysisk trening med passive øvelser. Deltakelsen kan også føre til en styrket selvfølelse hos elevene. Det er mange oppgaver elevene kan delta i, selv om det kanskje bare er å strekke ut en arm for å få på en jakke, eller vaske seg selv i ansiktet. Det er lett at man i mangel av tid i en stressende skolehverdag hjelper elevene mer enn de i utgangspunktet trenger. Det kan faktisk være å gjøre elevene en bjørnetjeneste. Trening i naturlige situasjoner anbefales, men i noen tilfeller hevder Tuntland (2006) det kan være behov for trening av høyere intensitet enn det som er mulig i de situasjonene.

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg påpeke at selv om jeg skriver om en lavfrekvent elevgruppe i skoleverket, er det min oppfatning at dette fagområdet kunne fortjent mer fokus og forskning her i Norge. En del av teorien som eksisterer er av anerkjente personer på feltet som har engasjert seg for elevgruppen i mange år. Deres bidrag er både av nyere og eldre dato, men det er i alle tilfeller verdifulle bidrag som det etter min mening kan bygges videre på i fremtiden.

### 3. Forskningsmetodisk tilnærming

I dette kapitlet redegjøres det for den forskningsmetodiske tilnærmingen i dette prosjektet. Først gjennomgås relevante vitenskapsteoretiske betraktninger, etterfulgt av valget av metode. Videre følger en beskrivelse av utvalget av informanter, og gjennomføringen av intervjuene. Analyseprosessen blir så beskrevet, før det som ansees som relevante aspekter når det gjelder validitet tas opp. Avslutningsvis fremstilles etiske hensyn og vurderinger i dette prosjektet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

I kvalitative metoder er det en målsetning å oppnå forståelse for de personer som studeres, og derfor har fortolkning en sentral plass. Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den sterke vekten på forståelse og fortolkning i den kvalitative forskningen. Jeg legger til grunn en hermeneutisk tilnærming i denne oppgaven der utgangspunktet er at man i fortolkningen av utsagn fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. Et særpreg ved kvalitative data er den skrevne teksten. Det gjelder uansett hvilken metode man velger å benytte (Thagaard, 2003). I intervjuforskning utgjør informantens utsagn nedskrevet som tekster det materialet som skal fortolkes og forstås (Dalen, 2004). Hermeneutikken kan sies å være dobbelt relevant for intervjuforskning. For det første kan hermeneutikken hjelpe meg med å belyse den dialogen som skaper datamaterialet jeg senere skal tolke (Kvale, 1997). Hermeneutikken vektlegger førforståelsen av det som skal studeres (Wormnæs, 2006). I møtet med spesialpedagogene har jeg som forsker en førforståelse, og de har sin førforståelse. Interesser, verdier, ønsker og innstilling vil omgi min og spesialpedagogenes forståelse av fenomenet. Min oppgave i intervjusituasjonen har blitt å anvende de meningene og oppfatningene jeg har på forhånd om temaet, slik at de kunne åpne for størst mulig forståelse av spesialpedagogenes uttalelser omkring temaet (Dalen, 2004).



---

For det andre kan hermeneutikken bidra med å klarlegge analyseprosessen der jeg skal tolke spesialpedagogens utsagn, som igjen kan oppfattes som en dialog eller en samtale med teksten (Kvale, 1997). Som Gadamer (i Dalen, 2004) sier er førforståelsen viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning. Den egne førforståelse og aktuell teori om opplæring av elever med multifunksjonshemming vil påvirke fortolkningen. Av den grunn er det viktig at jeg som forsker er bevisst min egen førforståelse også i tolkningen av det innsamlede datamaterialet, slik at jeg kan være mer sensitiv i forhold til å se muligheter for teoretisk forståelse, og nye differensieringer av temaet. Sentralt blir det derfor å søke å sammenligne tolkningene av de enkelte uttalelsene med den helhetlige tolkningen av intervjuet, og helheten tilpasses delen. Det kan føre til at jeg oppnår en dypere forståelse av opplæringen til elevgruppen enn det jeg umiddelbart forstår. Det er dette som kalles den hermeneutiske spiral. Den vil opphøre når jeg er tilfredsstilt, når meningene i de ulike temaene utgjør rimelige mønstre, kan begrunnes, og inngår i en sammenhengende enhet (Dalen, 2004; Kvale, 1997). Her skjer med andre ord det som Fuglseth (2006) kaller en "horisontsammensmelting".

### 3.2 Valg av metode

Formålet med kvalitative studier er å oppnå forståelse av fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det er en målsetning å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personene som forskeren studerer. En kvalitativ tilnærming vil være et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever sin situasjon (Kvale, 2002; Dalen, 2004).

I forhold til fenomenet jeg har valgt å studere, mener jeg en kvalitativ forskningstilnærming vil være godt egnet til å kunne belyse det. Prosjektet vil ha som mål å få tak i den kunnskapen og erfaringen spesialpedagogene har ervervet seg i forhold til å arbeide med elever med multifunksjonshemming. Det er ikke mengden eller bredden i data som vil gi en forståelse av fenomenet, men dybden. Og det er nettopp det som er styrken i kvalitative studier. Det er ikke et mål å komme frem til

en fullstendig beskrivelse av opplæringen til elevgruppen, det vil uansett være urealistisk på grunn av elevenes forskjellige funksjonsnivå. Men mitt prosjekt er ment som et bidrag til å utvikle bedre forståelse for hva opplæring av elever med multifunksjonshemming innebærer. Undersøkelsesmetoden avhenger av fenomenet som skal studeres. For å besvare problemstillingen er det naturlig at jeg tar direkte kontakt med spesialpedagogene som har det daglige ansvaret for opplæring av elevgruppen i skolen. Det kvalitative forskningsintervjuet er metoden jeg har valgt å benytte i denne studien.

### **3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju**

Det kvalitative forskningsintervjuet er særlig godt egnet til å gi informasjon om personers opplevelser (Thagaard, 2003). Intervjuet fordrer at jeg som intervjuer lytter mens informantene med egne ord gir uttrykk for sine oppfatninger, meninger, og tanker i forhold til arbeidssituasjon, familieliv m. m. Hovedformålene i det kvalitative forskningsintervjuet er ”å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer” (Kvale, 2002, s. 17). Et intervju er ifølge Kvale (2002) ”en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge” (ibid, s. 17). Selv om forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtalen, er det en faglig konversasjon som har en viss struktur og hensikt (ibid). Metoden er godt egnet til å belyse dette prosjektets problemstilling ved nettopp å være en slik faglig konversasjon omkring temaet opplæring av elever med multifunksjonshemming.

Et intervju kan være mer eller mindre strukturert, alt ettersom hvem informantene er og hvilket formål intervjuet har. Jeg har valgt intervjuformen semistrukturert intervju. Denne intervjuformen innebærer at jeg på forhånd har utarbeidet av en intervjuguide med temaer og spørsmål (vedlegg 1). Gjennom temaene og spørsmålene i intervjuguiden legger jeg føringer på hva som skal være gjenstand for samtalen (Dalen, 2004; Kvale, 2002). Men selv om intervjuet som sagt har en viss struktur og

---

hensikt, gir det også muligheter til improvisasjon og egne valg underveis (Befring, 2002). Utarbeidelsen av intervjuguiden har vært en tidkrevende prosess der jeg har omsatt prosjektets problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Jeg gjennomførte et prøveintervju med en erfaren spesialpedagog i informantrollen for å teste intervjuguiden. Spesialpedagogen ble oppfordret til å komme med kommentarer og innspill på spørsmålene. Det medførte noen justeringer av spørsmålsformuleringene i form av mer konkrete spørsmål. Prøveintervjuet var en verdifull opplevelse.

### 3.3 Utvalg av informanter og innsamling av datamaterialet

Utvalget består av 4 spesialpedagoger som alle fylte kriteriene; å arbeide i en m-gruppe i Oslo kommune, og en eller annen form for spesialpedagogisk utdanning. Det er flere enn 4 m-grupper i kommunen. Jeg valgte tilfeldig ut 3 m-grupper, og kontaktet rektorer/undervisningsinspektører på alle skolene bortsett fra en. Den siste spesialpedagogen hadde jeg kjennskap til fra før, og det var derfor naturlig å ta direkte kontakt med informanten i den m-gruppen. Den første kontakten var telefonisk der jeg ba om å få sende et informasjonsskriv om prosjektet som rektor/undervisningsinspektør kunne overlevere til spesialpedagogene i m-gruppene (vedlegg 2). Det ble videre opp til spesialpedagogene å avgjøre seg imellom hvem som var villig til å stille til intervju. Dette resulterte i at utvalget ble 4 spesialpedagoger som arbeider i ulike m-grupper. Spesialpedagogene har gitt sitt informerte og frivillige samtykke ved å skrive under på svarslippen i informasjonsskrivet.

Informantene har bestemt tid og sted for gjennomføringen av intervjuene. Samtlige intervjuer ble gjennomført på de ulike skolene der informantene har sin praksis. Jeg opplever at spesialpedagogene syntes det var fint å bli litt utfordret på hva de vektlegger i opplæringen, og erfaringer de har hatt i forbindelse med å legge til rette for at elevgruppen skal få en meningsfull skolehverdag. Jeg fikk inntrykk av at spesialpedagogene opplevde intervjusituasjonen som trygg, og var interessert i å få

frem sine meninger om hvor viktig opplæringen er for elevgruppen. Jeg hadde som mål for gjennomføringen av intervjuene at det skulle oppleves som en samtale mellom kollegaer, og det er min oppfatning at det ble slik.

Jeg tok i bruk båndopptaker for å samle inn datamaterialet. Lengden på intervjuene strakk seg fra 60 – 100 minutter. Ferdig transkribert bestod hvert intervju av 18-20 sider. Transkriberingen var en tidkrevende, men lærerik og nyttig prosess. Igjennom transkriberingen fikk jeg muligheten til å oppleve intervjuene igjen. Ifølge Kvale (2002) er transkripsjon også en tolkningsprosess i seg selv.

### 3.4 Analyseprosessen

Analyse av kvalitative data dreier seg om å finne meningsinnholdet i teksten. Hva handler teksten om? Gjennom analysen blir det viktig å reflektere over hvordan kategorier som blir dannet kan være med på å fremheve sentrale temaer i datamaterialet. I dette prosjektet er en abduktiv analysetilnærming lagt til grunn. Abduksjon står i en mellomstilling mellom deduksjon, hvor teori testes i forhold til datamaterialet, og induksjon, som vil si at teorien utvikles fra data. Abduksjon tar altså for seg det dialektiske forholdet mellom teori og data (Alvesson & Sköldberg, 1994; Thagaard, 2003). Datamaterialet er analysert dels ut fra forhåndsbestemte temaer, og dels med utgangspunkt i det som kommer frem gjennom intervjuene. Jeg har valgt temaer som jeg oppfatter som relevante for opplæringen, og forankret i teoretiske perspektiver og forskning. Samtidig har jeg vektlagt kunnskapen som kommer fra datamaterialet. Med andre ord det spesialpedagogene vektlegger i praksis.

I tolkningen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kvales (2002) tre tolkningsnivåer. Det første nivået, Selvførelse, dreier seg om å få frem informantens egen mening og hovedpoeng i en fortettet form. Dette er på ingen måte en enkel operasjon. Den enkeltes uttalelser sorteres, relevante utsagn om opplæringen identifiseres og kategoriseres. Dette blir på en måte en induktiv tilnærming hvor målet for meg som

---

forsker blir å etterstrebe en mest mulig presis og valid gjenvinning av informantenes uttalelser som kan etterprøves mot intervjuutskriftene (Thagaard, 2003). Det neste tolkningsnivået er Kritisk forståelse basert på sunn fornuft. På dette nivået går tolkningen lenger enn det informanten forstår og opplever. Informantenes egne ord og uttrykk benyttes, men forskeren kommer med egne refleksjoner. Problemstillingen utgjør konteksten for en kritisk lesing basert på sunn fornuft. I undersøkelsen vil dette vise seg i analysen gjennom presentasjonen av svarene fra informantene og det som har blitt mine tolkninger ut i fra en kritisk vurdering av svarene. Det siste nivået i tolkningen er Teoretisk forståelse. Dette nivået strekker seg lenger enn det forrige i form av en teoretisk forståelsesramme. Målet er en teoribasert forståelse av spesialpedagogenes uttalelser. Jeg begynte med en refleksjon over hvilke teoretiske innfallsvinkler det vil være relevant å trekke inn, og søkte så etter teoretiske bidrag som kan være med på å heve forståelsen av datamaterialet.

I fortolkningen var jeg på utkikk etter samsvar og motsetninger i datamaterialet. Det var imidlertid liten grad av motsetninger i informantenes uttalelser. Enkelte ståsteder og variasjoner har også vært i fokus i analyseprosessen. Den fortolkningen og drøftingen i forhold til teori som har foregått gir en økt forståelse av temaene. Empirien kan bli plassert på en generaliserende, en annerledes eller en nyskapende plattform. Det er ikke informantenes meninger som skal tilpasses teoriutvalget i en slik sammenheng, men teorien må avpasses i forhold til empiri. Dette medførte justeringer i teoridelen.

Kvale (2002) trekker frem blant annet meningsfortetting og meningskategorisering som teknikker i analysen. Jeg har funnet disse teknikkene hensiktsmessige i forhold til mitt datamateriale. Jeg har søkt å korte ned informantenes uttalelser gjennom meningsfortettingen. Meningskategoriseringen tok utgangspunkt i temaene undersøkelsen handler om, som også fremgår av intervjuguiden. Gjennom refleksjonen over datamaterialet skjer det en interaksjon mellom forskerens førforståelse og tendenser i materialet. Førforståelsen har på en side vært med på å påvirke hvordan dataene har blitt organisert på grunnlag av det deduktive

utgangspunktet. På en annen side har møtet med datamaterialet medført at førforståelsen av meningsinnholdet i kategoriene har blitt videreutviklet (Kvale, 2002).

## 3.5 Drøftinger av validitet

Validitetsdrøfting er en del av arbeidet som utføres i forbindelse med et forskningsprosjekt. Det handler om i hvilken grad resultatet fra undersøkelsen kan sies å være troverdig. Jeg tar utgangspunkt i Dalens (2004) fremstilling når det gjelder forhold som er knyttet til validitet i mitt prosjekt. I det følgende vil jeg dermed drøfte forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet, og tolkninger og analytiske tilnærminger.

### 3.5.1 Forskerrollen

I ethvert forskningsprosjekt har forskerrollen betydning for validiteten. Først og fremst må forskeren gjøre rede for sin tilknytning til fenomenet som studeres. Leseren vil på den måten få en mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad den type forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene. Spesielt viktig er dette i fag som for eksempel spesialpedagogikk hvor man ofte velger problemstillinger som man selv er berørt av. Dette prosjektet er intet unntak. Jeg har erfaring fra å jobbe med elever med multifunksjonshemming, og det har en innvirkning på min førforståelse. Det er ifølge Dalen (2004) viktig å tydeliggjøre sin egen forskerrolle for å imøtegå kritikk om subjektivitet i tolkningen av intervjumaterialet. Forskerrollen innebærer en viss grad av objektivitet, evne til å stille seg ”utenfor”. Det er en risiko for at tilknytning til feltet, slik jeg har, kan gjøre det vanskelig å distansere seg i tilstrekkelig grad. Jeg vurderer likevel min erfaring som verdifull i denne undersøkelsen i den forstand at den ga meg en nærhet til temaet. Jeg begrunner dette med at det i denne type forskning er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant. Uttalelsene som kommer frem bør være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig, og nettopp derfor styrker intersubjektivitet

---

validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser (ibid). Jeg har lagt vekt på å skape trygghet og tillit til informantene, og gitt uttrykk for at jeg var interessert i deres ærlige oppfatninger om opplæringen, og ikke ute etter rette og gale svar. Jeg opplevde informantene som oppriktige i sine uttalelser, og som engasjerte i temaet. Informantenes konsentrasjon, oppmerksomhet, motivasjon og dagsform kan i noen grad ha preget svarene. I intervjusituasjonen fikk jeg imidlertid anledning til å utdype spørsmålene der det var behov for det, noe som kan ha vært med på å redusere antallet mulige misforståelser.

### 3.5.2 Forskningsopplegget

Påliteligheten i en kvalitativ studie kan ikke knyttes til direkte gjentakelse siden det aldri vil være identiske forutsetninger med en annen forsker. Heller ikke er det et mål i kvalitative studier hvor man først og fremst søker kunnskap om menneskers opplevelser og erfaringer. Men ved å få redegjort for den metodiske fremgangsmåten i undersøkelsen kan leseren bedømme om slutningene jeg har trukket er pålitelige. I forskningsopplegget angår validitetsdrøftingen *utvalg* og *metodisk tilnærming*.

Når det gjelder utvalget får ikke overførbarhet samme betydning i kvalitative studier som i kvantitative studier. I kvalitativ forskning får disse begrepene betydning gjennom bredt sammensatte utvalg med individuelle variasjoner som er relevante for fenomenet som studeres. Den som mottar informasjonen fra forskningsresultatene avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner (Dalen, 2004). Det er dette som Kvale (2002) kaller analytisk generalisering. For at leseren skal kunne avgjøre dette er det viktig at jeg som forsker er nøyaktig, og frembringer helhetlige, tilstrekkelige, og relevante beskrivelser (Dalen, 2004). Det er altså opp til leseren å vurdere ut i fra sin situasjon om funnene fra min undersøkelse samsvarer, og om resultatet kan anvendes i andre situasjoner. Det må også nevnes her at et masteroppgaveprosjekt foregår i et begrenset tidsperspektiv og omfang. Det innebærer at antall informanter begrenser seg. Jeg innser at det kunne vært interessant

med større bredde i utvalget i undersøkelsen min. Eksempelvis kunne undersøkelsen blitt gjennomført i flere kommuner.

Validiteten av datainnsamlingsmetodene som er valgt drøftes i forhold til om de er tilpasset undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretiske forankring. Det var naturlig å velge en kvalitativ forskningstilnærming i denne undersøkelsen siden jeg ville ha tak i spesialpedagogenes opplevelser og erfaringer. I avgjørelsen av om en metode undersøker det den er ment å undersøke, må man også ha en teoretisk oppfatning om det som skal undersøkes. Med andre ord er tolkningsverifisering en iboende del av teorigenereringen. Ifølge Kvale (2002) inngår validitetsdrøftinger i alle faser av undersøkelsen. Det blir på en måte en sikkerhetskontroll. Jeg har tatt opp intervjuene på bånd for å legge et best mulig grunnlag for senere bearbeiding, tolkning og analyse av datamaterialet. Intervjuene er fortløpende transkribert. I transkriberingen har det skjedd en oversettelse fra det muntlige til det skriftlige språket. Om en transkripsjon er valid er ifølge Kvale (2002) umulig å svare på siden det ikke finnes en sann, objektiv oversettelse fra det muntlige til det skriftlige språket. Jeg har lagt vekt på en grundig gjennomgang av lydopptakene for å sikre validiteten. Likevel kan det aldri utelukkes at det er informasjon jeg har gått glipp av i løpet av transkriberingen.

### **3.5.3 Datamaterialet**

Informantenes egne ord og beskrivelser utgjør hovedtyngden av det materialet som skal danne grunnlaget for tolkning og analyse. Av den grunn er det viktig at datamaterialet blir så fyldig og relevant som mulig. Ved at forskeren stiller velegnete spørsmål som gir informantene mulighet til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser, kan validiteten i datamaterialet styrkes (Dalen, 2004). Jeg mener jeg har stilt spørsmål som er presise og dekkende for problemstillingen. I intervjusituasjonen har jeg definert innholdet i begrepene som blir anvendt, og omformulert spørsmålene ved behov. Jeg merket fort at spesialpedagogene omtalte opplæringsområder og tilnæringsmåter under ett, og det har ført til at jeg også beskriver dette sammen. Jeg



---

har gjort mitt beste for å følge opp svarene fra spesialpedagogene. Men erfaringen ble at det ikke alltid er like enkelt å være bevisst på hva som er viktig å følge opp.

Jeg foretok et prøveintervju som var veldig nyttig i forhold til å konkretisere spørsmålene, og luke ut spørsmål som ikke var relevante. Intervjuguiden ble justert etter prøveintervjuet på bakgrunn av disse erfaringene. I intervjuene brukte jeg som sagt lydbånd. Båndopptakeren var nyinnkjøpt for anledningen, og opptakene holdt derfor høy kvalitet.

### 3.5.4 Tolkninger og analytiske tilnærminger

Maxwells (1992) termer *tolkningsvaliditet* og *teoretisk validitet* danner grunnlaget for validitetsdrøftingen av tolkninger og analytiske tilnærminger.

Forskeren søker å finne indre sammenhenger i datamaterialet i tolkningen av intervjuene. Det utvikles en dypere forståelse av temaet som studeres gjennom tolkningsprosessen. Forutsetningen er at det foreligger valide og fylldige beskrivelser fra informantene. Min vitenskapsteoretiske fortolkningsramme utgjør grunnlaget for den forståelsen jeg har hatt i møte med resultatene. Tolkingsvaliditet handler om analyseprosessen og inndelingen i kategorier. I intervjuguiden hadde jeg delt inn i temaer ut i fra teoretiske perspektiver og førforståelse. Etter transkriberingen ble disse temaene stående, men jeg utviklet underkategorier på bakgrunn av tolkningen av resultatene. Tolkingsvaliditet handler også om det fortolkende nivået Dalen (2004) betegner som "Experience distant". Ifølge Dalen (2004) må tolkningen gå utover øyeblikksbildene og kunne valideres i relasjon til en større helhetsforståelse. Min oppgave som forsker har vært å søke å få tak i informantenes meninger. Jeg har sett etter helhet og deler i materialet for å komme frem til en forståelse av uttalelsene om hva spesialpedagogene vektlegger i opplæringen, samt reflektert over relevant teori.

Teoretisk validitet dreier seg om i hvilken grad begrepene, mønstrene og modellene forskeren anvender, gir en teoretisk forståelse av fenomenene undersøkelsen omfatter. Sammenhengene som avdekkes og forklares må kunne dokumenteres i

datamaterialet, og forskerens sammenstilling og fortolkning av dette (Dalen, 2004). Det dreier seg om å se sammenhenger mellom egen undersøkelse og ulike teoretiske begreper, hvilket jeg har forsøkt i å oppnå i drøftingen av resultatene. Tangen (i Dalen, 2004) viderefører dette og ser abduksjon som et sentralt begrep i en slik abstraksjonsprosess, noe jeg har dratt nytte av i den analytiske tilnærmingen.

### 3.6 Etske hensyn og vurderinger

Forskningsetiske normer som redelighet i dokumentasjon, konsistens i argumentasjon, og innsikt i egen feilbarlighet er ufravikelige krav alle forskere må følge (NESH, 2006). Mitt prosjekt innebar behandling av personopplysninger, og ble derfor meldt til NSD for godkjenning før jeg kunne begynne med datainnsamlingen. Jeg har innhentet informert og frivillig samtykke av spesialpedagogene som deltok i undersøkelsen. Spesialpedagogene leste informasjonsskrivet og skrev under på svarslippen. Jeg forsikret meg før intervjuet om at de hadde fått all informasjon som er nødvendig for å kunne gi sitt samtykke. Spesialpedagogene skulle ikke føle seg presset til å delta, og de fikk vite at de kunne trekke seg når som helst uten at det ville få negative konsekvenser for dem. Skulle det inntreffe endringer i forhold til prosjektets formål etc. senere i prosessen, kom jeg til å informere informantene om det for at de skulle kunne gi et reelt informert samtykke. Som forsker er det viktig at man respekterer sine informanternes integritet, frihet og medbestemmelse ettersom de aktivt vil bistå med å skaffe informasjon gjennom å bli intervjuet (NESH, 2006).

Konsekvensene av intervjuundersøkelsen var det viktig å ta hensyn til i forhold til eventuell skade som kan påføres spesialpedagogene, eller forventede fordeler de kunne ha ved å delta. Konsekvenser for den større gruppen av spesialpedagoger mine informanter representerer, hadde jeg også et ansvar for å tenke gjennom (Kvale, 2002). Virkninger på tredje part er et etisk hensyn som måtte tas ettersom mitt prosjekt vil gi indirekte informasjon om elevgruppen. Det påligger meg et ansvar for å fremstille denne informasjonen på en respektfull og korrekt måte.

Konfidensialitet må sikres i transkribering og rapportering. Jeg har brukt båndopptager, noe som betyr at jeg fikk opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner. Spesialpedagogene fikk derfor forsikring om at det bare var meg som skulle høre på intervjuene, opptakene ville bli lagret forsvarlig, og slettes når prosjektet er ferdig. De fikk også informasjon om at deres bidrag ville bli anonymisert (NESH, 2006). I transkriberingen var det viktig å være lojal mot informantenes muntlige uttalelser. Det hendte at spesialpedagogene navnga andre lærere og elever, og disse navnene ble anonymisert i transkriberingen. Til slutt fikk jeg også oppleve at det er en etisk utfordring knyttet til hvor dypt og kritisk intervjuene kunne analyseres.

## 4. Presentasjon av resultatene

I det følgende presenteres datamaterialet fra undersøkelsen. Denne delen av analysen er preget av en sammenfatning av de empiriske funnene. Temaene har sitt utgangspunkt i intervjuguiden, og de er som følger:

- Elevene det handler om
- Relevante synspunkter om Kunnskapsløftet, progresjon, livsløpsperspektiv, livskvalitet, og enetimer/gruppetimer/integrering
- Bakgrunn til opplæringsområdene og tilnæringsmåtene
- Forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen
- Samspill og kommunikasjon
- Sansing og motorikk
- ADL

Jeg har i presentasjonen vektlagt å fremstille variasjoner og sammenfall i informantenes uttalelser. I tillegg er det lagt vekt på sitater for å illustrere og eksemplifisere. I teksten refererer ”alle” og ”samtlige” til alle spesialpedagogene. ”Flere” og ”de fleste” betyr alle bortsett fra én. ”Noen” refererer til halvparten.

### 4.1 Elevene det handler om

Elevene er svært forskjellige, som en spesialpedagog sa:

*”De er jo liksom sånn veldig individer, som natt og dag på en måte, samtidig som de har mange fellestrekk da. Problemer med kommunikasjon, mangel på fysiske funksjoner”.*

Alle forteller at de har noen elever som er gående, noen kan gå med hjelp, og noen sitter i rullestol. Noen av elevene er aktive, mens andre er mer passive. Det fortelles at mange har cerebral parese, som innebærer en del spastisitet. De som kan gå har ofte ustø gange, og dårlig koordinasjon. Språk- og kommunikasjonsmessig varierer elevene fra å kunne uttrykke seg gjennom lyder, blick og ansiktsuttrykk, til å kunne bruke noen ord.

---

## 4.2 Hvilke synspunkter har spesialpedagogene om:

### 4.2.1 Kunnskapsløftet?

Kunnskapsløftet hadde neppe hatt noen betydning for spesialpedagogene hva gjelder innholdet i opplæringen, blant annet fordi m-elevene er unntatt fra vanlig opplæringsplan. Men de fleste spesialpedagogene kommenterte Kunnskapsløftet likevel:

*”Kunnskapsløftet er en løfting av faktiske kunnskaper, men basert på at alle mennesker har mye erfaring lagret i seg. At de skal kunne hente frem og bevisstgjøre de kunnskapene de allerede har. Sånn sett kunne man sikkert bruke en del av Kunnskapsløftet ved å tenke at alle barna her har også en masse erfaring. De har masse kunnskaper; fysiske kunnskaper om kroppen sin, hva som er godt for dem, ikke godt for dem. At man skulle lyttet enda mer til hva de kan, hvor de har sine erfaringer og hva vi kan bygge på ut fra det. Det høres ut som en selvfølge, men det er vanskelig å gjøre det i praksis”.*

En annen uttaler:

*”Vi kunne for eksempel skrive i IOPene at det vi gjør i den timen vil inneholde elementer fra geografi, matematikk, norsk osv”.*

Når det gjelder kursing i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet uttaler en av dem:

*”Vi har ikke fått noe kursing slik som de andre lærerne som har fått kursing i naturfag, engelsk, matematikk og norsk. Det burde vært en økning i kurstilgjengelighet for oss også, men det er det ikke. Det er i negativ forstand at vi har merket noe til Kunnskapsløftet. De kurser de andre lærerne, det blir mindre igjen til oss. Vi burde få kurs i forhold til elevgruppa som vi har, ellers så er det ikke noen vits (...) allerede fullt på Torshovs kurs når vi så det”.*

En informant kunne tenkt seg en håndbok for arbeid med multifunksjonshemmede i osloskolen:

*”Litt mer knagger å henge ting på. Slippe å begynne helt på bar bakke når man begynner å jobbe med elevene. Mange metoder man har lært seg passer ikke for elevgruppa (...) mange som ikke har så mange tanker for den opplæringa, at de faktisk kan lære seg opp til ting. Å lære å kle på seg er en underdrivelse. Vi må tørre å sette fokus på hva man skal lære ungene opp til”.*

#### **4.2.2 Progresjon i opplæringen?**

Spesialpedagogene som deltok i denne undersøkelsen hadde forskjellige tanker om progresjon. En spesialpedagog uttaler:

*”En del av progresjonen er jo på en måte progresjon i samspillet mellom deg og barnet (...) progresjon er veldig viktig for oss som jobber med dem i den grad at når vi ser at barnet har skjønt noe, så gir det oss enormt mye motivasjon til å fortsette videre (...) læring og utvikling går sakte, men jeg ser at enkelte ting kan læres fort som for eksempel noen konkreter”.*

Progresjon kan også være opprettholdelse av funksjonsnivå, som en informant uttaler:

*”Utvikling er glede det. Må ikke se på det som negativt. For barn å utvikle seg så er det en stor glede. Så det er jeg opptatt av for noen barn, for de fleste barn (...) det er faktisk noen ganger hvor man også må akseptere at utviklingen ville man kanskje ikke kalt utvikling, men noe helt annet; opprettholdelse av glede, helse, og kontakt”.*

En spesialpedagog fremhever at elevenes progresjon ikke behøver å være forbeholdt innlæringstimene. Det foregår mye læring i hverdagslivet; i naturlige situasjoner. Vedkommende har mer tro på at rammene rundt sine enetimer er viktigst, og ikke nødvendigvis det som skal være elevenes progresjon. Et annet aspekt en av dem tar opp er at elevene ofte setter klare grenser for hva de vil, og at man må akseptere at det faktisk er dit man kommer. Man må vente på tegn til at eleven er klar for å gå videre.

På spørsmål om vektlegging av aktiviteter, ferdigheter og/eller kunnskaper i opplæringen svarte en av mine informanter at hun vektlegger aktivitet og ferdighet mer enn kunnskap. Kunnskap blir mer fjernt forteller vedkommende siden de ofte ikke kan uttrykke sin kunnskap på samme måte som de kan vise en ferdighet. Men

---

hun vektlegger også kunnskap fordi det dreier seg om kunnskap om omverdenen, om hva som forventes av de, og hvor ting er i omgivelsene. Noen var enige om at de starter med å velge aktiviteten, som vil føre til læring av ferdigheter, som igjen fører til kunnskap. Det vektlegges at elevene har et utvalg av aktiviteter som de kan gjøre, slik at de ikke gjør det samme hele tiden, og de bør være i aktivitet. Det trenes på ferdigheter slik at elevene klarer å gjøre ting selv. Men det er ikke et mål å trene på alt, spesielt ikke på det elevene ikke kan. Det påpekes at det gjelder å finne en måte å trene ferdigheter som motiverer. Hvis man ikke får beveget seg begrenser det tilgangen til omverdenen, og uten tilgang til omverdenen får elevene heller ikke kunnskap om den.

En spesialpedagog forteller om initiativ fra elevene selv:

*”(...) veldig fint at det kommer noe som er impulsive aktiviteter som ungene har kommet med. Det er det som er det beste utgangspunktet for all læring tror jeg hvis det kommer fra dem selv”.*

### **4.2.3 Livsløpsperspektiv?**

Noen av spesialpedagogene uttaler at de tenker livsløpsperspektiv når de bestemmer hva som viktig for elevene å lære, og hva de skal trene på. De vil at elevene skal lære noe som de kan gjøre alene, slik at de ikke trenger en voksen til å aktivisere dem hele tiden. For eksempel å nyte å høre på musikk. Det de lærer i timen skal kunne overføres til fritida.

En informant fremhever det å lære et kommunikasjonssystem med konkrete eller lære å trykke på noen knapper, peke på bilder, for å kunne uttrykke ønsker og behov. Det blir et mål å kunne kommunisere sine grunnleggende behov i løpet av livet slik at de lettere blir dekket. Det å lære seg å velge mellom to eller tre ting kan også være et mål. I tillegg uttaler spesialpedagogen at et overordnet mål blir å opprettholde elevens fysiske fungering, fordi mange står i fare for å svekkes fysisk og ser dette opp mot kommunikasjon:

*”Vi driver ikke med mye tegnopplæring for en som står i fare for å miste førligheten i armene, eller har mye stereotype håndbevegelser. Det er kanskje viktigere å lære noen motorisk enklere måter å kommunisere på enn tegn fordi hun vil være låst i armene sine. Hvis hun går tilbake i fungering, så må vi tenke at hun har et kommunikasjonsystem hun kan bruke likevel”.*

En spesialpedagog uttaler at de på den ene siden er opplevelsene viktig for elevene, men på den andre siden vil de at elevene skal lære noe. Opplæringsbegrepet trekkes frem som sentralt fordi det bør forventes at alle elever kan lære noe. Vage mål og mål som er vanskelig målbare sees på som negativt for elevenes opplæring.

#### **4.2.4 Livskvalitet?**

Livskvalitet vektlegges i stor grad av alle spesialpedagogene. Noen sier elevenes livskvalitet kan komme gjennom etablert trygghet, å ha det bra, og være fornøyd. Om livskvalitet i forhold til de svakest fungerende elevene fortelles det:

*”For noen av elevene så er det på en måte det viktigste. For det første så har de ofte så store kontaktproblemer, og kommunikasjonsvansker og så har de veldig store fysiske vansker med kroppen. De har vondt kanskje her og der, de har spasmer og behov som de ikke får uttrykt. Så det er veldig viktig for oss at de har fysisk velvære (...) stillingsforandringer for de som trenger det”.*

Som en av spesialpedagogene uttaler så kan livskvalitet være så mangt. Noen elever er for eksempel veldig avhengig av å få oppfylt grunnleggende behov, slik som å få tørr bleie når det trengs. Noen informanter vektlegger en positiv kommunikasjon. Det viktigste er at elevene skal føle at de har en grei dag:

*”Livskvalitet og kommunikasjon ligger i bunn gjennom hele skoledagen. Hvis man skal oppnå utvikling så må man komme i kommunikasjon med barnet for i det hele tatt å ha en god dag sammen med barnet. For det er også livskvalitet. Det er jo å ha kontakt og kunne dele ting, og kommunisere. Så det er liksom en sånn alfa og omega”.*



---

En spesialpedagog uttaler at man får bedre livskvalitet hvis man får være delaktig og bestemme over sitt eget liv så mye som mulig. Vedkommende ser også det å bli forstått av mennesker rundt seg som en forutsetning for livskvalitet:

*”Elevene skal slippe å bli så lei seg når de ikke blir forstått. Det er kjempeviktig å føle seg forstått av de som er rundt deg, og at de faktisk kan gjøre seg mer forstått og føle seg mer forstått etter syv år her enn det de kunne da de begynte her. Det er vesentlig for livskvaliteten, men det er vanskelig”.*

Noen forteller om dagsform og å ta seg tid i skolehverdagen:

*”Dagsformen er forskjellig, viktig å akseptere det, og ikke si at det har vært en dårlig dag fordi man ikke har fått mye respons. Behov for søvn på grunn av epilepsien. Å møte elevene akkurat der de er. Å hvile i øyeblikkene, kunne lese svake signaler. Komme i kontakt allikevel, det er en kunst”.*

*”Viktig å huske på, at man ikke hele tiden er opptatt av pedagogiske fremskritt, men at man bruker tid på stellebordet, bli vasket godt, stelt godt, håndtert godt. Ikke tenke at nå må jeg forte meg videre for nå skal vi lære om verden rundt oss”.*

En informant forteller om at spesialpedagoger har et ansvar for å legge til rette læringssituasjon som er positiv og meningsfylt for elevene:

*”Det er nøtta, å finne ut hva som interesserer dem. Synes de skal ha en viss grad av jobbe-situasjon i løpet av dagen. Ikke kjempemorsomt bestandig; strever litt, sliter litt. Men ikke for strengt. En balansegang. Noen ganger kan man få kjempefine samspillssituasjoner og de skjønner alt, og synes det er gøy. Andre ganger så vil de rett og slett ikke. Det er jo på en måte vi som skaper dagen deres, som gjør at ting blir gjort, og de forskjellige aktivitetene blir gjort. Utvalget av aktiviteter er det jo vi som velger”.*

#### **4.2.5 Enetimer – gruppetimer – integrering?**

På spørsmål om i hvilken grad enetimer, gruppetimer og integrering vektlegges forteller en spesialpedagog:

*”Vi tror på fellesskap, og at elevene føler seg som en del av et større fellesskap. Prøver å legge dem ned så de får kjenne hverandre, at de ikke skal være for mye alene. Vi vil gjerne ha enetimer fordi det er da man finner ut av ting, gjerne på kommunikasjonsfronten, da det skjer utvikling”.*

Alle svarer at de har mye enetimer, både med og uten spesialpedagog. I enetimene vektlegges individuelle opplegg for stimulering og læring. Alle har også gruppetimer hver dag. En uttaler at de har for lite gruppetimer etter hennes mening. En annen sier at de ønsker seg enetimer i musikk fordi det er noen elever som vil ha mye større utbytte av det. Det kan bli en mye bedre kommunikasjon, og turtaking i enetimene. Når det er en stor gruppe er det noen som ofte faller ut når det er andres tur. Alle trekker frem verdien av fellestimene i forhold til sosiale ferdigheter. I enetimene blir alt tilrettelagt, og elevene er i fokus hele tiden. Frustrasjonsterskelen hos elevene blir på grunn av tilretteleggingen veldig lav. Ved å gjøre flere ting sammen kan elevene på en måte lære seg å vente, og å tolerere dette.

Om integrering forteller samtlige at de har det i forskjellige former og grader. En forteller om en elev som spiser formiddagsmat inne i en annen klasse. Flere forteller om omvendt integrering; elever fra de andre klassene på skolen kommer til m-gruppen. Noen elever er med på samlinger i ordinærskolen. En informant forteller at det kunne vært mer integrering spesielt for de bedre fungerende elevene.

### 4.3 Bakgrunn for valg av opplæringsområder og tilnæringsmåter

På spørsmål om hva som er bakgrunnen for opplæringsområdene og tilnæringsmåtene trakk en informant frem lesing av faglitteratur, og deltakelse på kurs. En annen fortalte om hjelp av fagpersoner utenfra ved behov. Flere fortalte om tradisjonen i m-gruppen, og videreføring av barnehagens tiltak. De vurderer hva de skal videreføre av disse tiltakene ut i fra hva som har fungert og ikke fungert, og hva som kan være interessant å prøve. Samtlige forteller om utprøving, kartlegging, erfaring, og samtale med kollegaer:

---

*”(...) det er viktig å sette seg veldig godt inn i den funksjonshemningen barnet har for å kunne gjøre en utvelgning, og starte på et sted som er nært opp til barnets muligheter, så man må jo kartlegge godt på forhånd før man presenterer. Og når man får et nytt barn på skolen så er det jo absolutt at man prøver å kartlegge litt på forhånd. Og det er iakttagelse (...) det er barnet som styrer (...) men det kan ikke sitte der og finne opp av seg selv om verden rundt seg. Det må ha en foregangsperson som griper fatt i og bibringer noe nytt, og som fører barnet videre”.*

En spesialpedagog fortalte at det går mye tid til observasjon i elevenes første skoleår for å bli kjent med dem. Alle var enige om at foreldrene har stor innflytelse på hva de vektlegger i opplæringen, og at foreldrene ofte har mye rett i det de tenker. Det var en respekt for at foreldre kjenner barna sine best. Samtlige uttalte at de fleste foreldre har forventinger, selv om noen av spesialpedagogene hadde møtt urealistiske forventninger. En av dem sa at foreldrenes ønsker kan gå på tvers av det man selv oppfatter som bra for deres barn. Da kan løsningen være å bruke god tid på samtale og argumentasjon for egne faglige synspunkter, og komme til en enighet. Som regel strekker de seg langt for å oppfylle foreldrenes ønsker.

Når det gjaldt evaluering ble det trukket frem som viktig av samtlige, og evaluering foregår fortløpende. Som regel i samtale med kollegaene i m-gruppen.

#### 4.4 Opplæringsområder og tilnæringsmåter

Informantene uttalelser om betydningen av forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen presenteres først, etterfulgt av de ulike opplæringsområdene som vektlegges og tilnæringsmåtene de tar i bruk. Det var en generell oppfatning at de bruker elementer av veldig mye når det gjelder spesialpedagogiske tilnæringsmåter. Spesialpedagogene fremhever at elevene er totalt forskjellige fra andre barn når det gjelder opplæring og måter å lære på, og veldig individuelt forskjellige også.

#### 4.4.1 Forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen

Stabilitet i forhold til voksenpersoner er viktig for tryggheten, forteller en spesialpedagog. Det motsatte blir veldig vondt for elevene siden det tar såpass lang tid å bli kjent med dem. Stabilitet i hverdagen har også betydning:

*”Veldig viktig å skape forutsigbarhet og trygghet. Ikke sånn at det skal bli så innmari kjedelig, men at de vet hva vi skal slik at vi forteller dem. At vi har en rytme i dagen som er noenlunde lik, og at de skal være trygge er jo kjempeviktig.”*

En annen uttaler:

*”Vi deler ikke opp i fagpersoner for eksempel nettopp for å forhindre at elevene plutselig ender opp med å ha ”alle” voksenpersonene i forskjellige timer”.*

På den annen side mener vedkommende det er uheldig hvis en person ikke når frem til eleven:

*”Vi jobber ganske nær hverandre, så vi har en sikring der. Det har noe med styrker og svakheter å gjøre, og finne en god match. Hvis det er en god match så gir jo det en trygghet, og det kan gi en god basis for utvikling. Hvis man er sammen med den personen som er trygg og god, og vet at den personen kan jeg kommunisere med så der er jeg trygg. Da kan man være sammen om å møte nye opplevelser i andre settinger. Forskjellige personer har forskjellige ting å bidra med. Se på andre som en ressurs i forhold til de elevene man har”.*

Det fortelles også om strukturerte fellestimer, og enetimer. En spesialpedagog forteller at elevene har et tegn for alle aktiviteter, og før en aktivitet skal elevene få et eller annet tegn på hva som skal skje. De fleste bruker former for visualisering, og konkretisering, for å skape forutsigbarhet og trygghet. Mest brukt er dagtavler, bilder, og piktogrammer. For noen barn som ikke kan tolke bilder, brukes det konkretiseringer. En spesialpedagog bruker elementer fra TEACCH:

*”For eksempel å gjøre sånne jobbe-aktiviteter. At elevene vet at det er en tidsbegrenset syssel. I en kurv ligger et puslespill. Når vi har lagt puslespillet så er vi ferdig med den”.*

Men vedkommende ser også en fare i slike tilnærminger:

---

*”Fare for at det blir firkanta, litt for mekanisk. Dagtavle, piktogrammer, konkreter kan være tungvint og lite overførbare mellom miljøene barnet befinner seg i. Sånn at det blir bare en skoleting. Det er et minus”.*

En informant bruker tegn og tale i stedet for konkretiseringer, selv om hun også sier at man skal ikke være sikker på at de skjønner hva vi sier. Vedkommende fremhever at elevene virker trygge, men innrømmer at hun innerst inne tror det hadde vært best om de hadde hatt et eller annet som forbereder elevene. Det kan ofte skje noe uforutsett:

*”Kunne hatt mer rutiner for ofte skjer det noe uforutsett, og dagen går bort fra normalen. Da kan det blir frustrasjoner for elevene uten at vi helt kobler”.*

#### **4.4.2 Samspill og kommunikasjon**

Spesialpedagogene som har deltatt i denne undersøkelsen vektlegger i høy grad samspill og kommunikasjon. Alle spesialpedagogene mener de selv har en betydning for elevenes mestring og læring, og samtlige bruker seg selv i større eller mindre grad for å få i gang dialog, turtaking og kommunikasjon. Noen ganger i stedet for spesialpedagogisk materiell som piktogrammer, leker osv. Dette er spesielt med de svakest fungerende elevene.

Det fremheves at det er viktig å bli kjent elevene for at man skal klare å skape kontakt:

*”Jeg er nødt til å bli kjent med de, at de vet veldig godt hvem jeg er. Og at de skal synes det er litt hyggelig å være sammen med meg (...) det er kjempeviktig”*

*”(...) hvis ikke du har en relasjon så blir det ikke noe læring i det hele tatt”.*

Samtlige prøver å skape en positiv og god kontakt med stemme, prat, og kroppskontakt, som så blir underbygget gjennom aktivitet. Kroppsspråk fremheves:

*”Den kroppslige nærheten hvor det ikke er språk inni bildet. Lytte til deres kroppsspråk. At ikke bare vi bruker kroppsspråk og forteller dem, men at vi må se hva er det de forteller oss. Vi må lytte til deres kroppsspråk, og det kan ta lang tid å lære det”.*

Noen av spesialpedagogene uttaler at de bruker mye totalkommunikasjon:

*”Jeg vil forstå ungene så godt som mulig, og da prøver jeg å leite meg frem til hvordan jeg kan gjøre meg forstått, og hvordan jeg kan forstå dem. Det er definitivt det som står i fokus i mine timer, det som jeg tenker på hele tida (...) de har det jo veldig bra med foreldrene sine (...) det er jo ofte de blir forstått på et smil, og jeg tror det kan være greit å leite seg fram til andre måter de kan kommunisere på også som er lett overførbare og som kan gjøre sånn at folk som ikke kjenner dem så godt kan forstå dem”.*

Flere nevner hvor verdifulle her-og-nå situasjonene er, og hvor viktig det er å benytte seg av slike situasjoner i kommunikasjonen. En informant uttaler at hun hele tiden forsøker å finne måter elevene kan bli mer aktive på:

*”Prøver å legge forholdene til rette slik at de kan få styre timene de har sammen med meg også. Med elevene som er så svakt fungerende så kan vi gjøre mange feil fordi vi spesialpedagoger gjerne vil ha en plan med timene. Pedagogiske bakholdsangrep kaller Per Lorentzen det. Stort sett har jeg en plan, men det kan bety at jeg overkjører de aller svakeste elevene. Har begynt å starte timen med å vente og se hva som kommer. Fordi man trenger de situasjonene hvor man bare sitter og er, og de får merke at faktisk det de gjør har mye å si. Samtidig som jeg vil oppnå noe, men mange ganger oppnår man mest med å ta seg tid til å vente. Møte ungene på deres språk, det er viktig, man merker det veldig godt når man har gjort det”.*

En spesialpedagog forteller at mye handler om å øve kontaktfunksjoner med elevene, og sier dette om å jobbe på et tidlig stadium med å øve på blikkontakt, imitasjon og kontaktfunksjoner:

*”Svarer på lydene deres, gjør samme ansiktsuttrykk. For å gjøre dem oppmerksom på sine egne lyder, og skape kontakt og kommunikasjon på den måten. Vi har mange som ofte sitter og ser på en ting og vil veldig gjerne ha den. Da prøver jeg å få det blikket rettet over på meg og spør vil du ha den eller. Sånn at de faktisk kan begynne å bruke folk rundt seg som redskaper til å få oppfylt ønsker”.*

---

### *Tegn-til-tale og Karlstadmodellen*

Samtlige spesialpedagoger bruker tegn-til-tale i større eller mindre grad. En av dem tror mest på bruk av tegn, også for de svakere elevene:

*”Piktogrammer eller bliss har jeg aldri hatt noe særlig sans for. Synes tegn til tale fungerer best. Bruker mye tegn til tale og muntlig språk, tydelig språk”.*

På de svakere elevene forteller hun at hun tegner litt inni hånden, markerer inni hånden deres. En annen spesialpedagog uttaler:

*”For de svakeste barna bruker vi ikke tegn i det hele tatt. Der må man ta på, ta i, kjenne, vise noe, konkretisere et eller annet. Gi dem opplevelse for å fortelle noe. I grensetilfellene prøver vi alltid tegn til tale for å se om det kan fungere”.*

Samtlige nevner Karlstadmodellen og at den er god å bruke, selv om ikke alle bruker den på nåværende tidspunkt. Alle er enige om at den virker bra for det sosiale barn som har kontaktfunksjoner. Den passer derfor ikke til alle barna siden elevene må ha visse evner for å kunne ha nytte av den. Selv om den starter helt fra spedbarnsstadiet er det mulig at noen elever uten kontaktfunksjoner ikke nødvendigvis får noe progresjon utover det, sier en informant.

### *Lek, sang og musikk*

Alle spesialpedagogene vektlegger lek i stor grad. En av dem forteller at de har mye lek og barnekultur med hele gruppa. Noen har lite lek med hele gruppa, og lite strukturerte lekesituasjoner, men improviserer med lek hele tiden. Alle forteller at det lekes mye mellom lærer og barn. Eleven skal ikke bare få tildelt en leke og sitte alene med den; den voksne skal være med i leken. En spesialpedagog uttaler seg i forhold til de svakeste elevene:

*”Lek er veldig viktig også for våre barn. De aller svakeste barna som du kanskje ikke får så mye respons av heller (...) det er veldig lett å glemme de barna og lek. De barna som ikke smiler, som ikke ler, det er vanskelig for noen å skjønne at det må lekes likevel (...) sitte på fanget og hoppe opp og ned – smiler. Kan ta litt tid før du får i gang det med smilet, og det er også viktig å lytte og venter, ikke mase i vei. Det krever mye innsikt å leke med slike barn. Man skal ha følt seg frem lenge før man vet hva man skal gjøre”.*

En annen bruker lek for å lære inn språk. Det blir sagt at elevene lærer gjennom lek, gjennom å være aktive. Det er tidlige leker som man leker med små barn som står i fokus.

Lek blir også flettet inn i musikktime. Elevene får danse, og bevege seg til musikk. Alle spesialpedagogene bruker mye sanger, sangleker, rim og regler. Med tegn til de det passer for. Noen bruker også instrumenter som elevene kan spille på, og å lytte til musikk.

### **Bilder**

Alle bruker bilder, og en informant uttaler at det fungerer bra for veldig mange, men ikke for de svakest fungerende. Bilder av familien, og ting de kjenner, sies å fungere bra. Noen forteller også historier ut fra bildene de bruker.

### **Kommunikasjonshjelpemidler**

De fleste bruker brytere i opplæringen. Brytere kan eksempelvis brukes for å starte cdspillere:

*”Han kan velge ut fra illustrasjoner hvilken type musikk han vil høre på (rock, pop, viser). Når han har valgt så kan han stoppe ved den sangen han vil høre på. Fin fritidsaktivitet”.*

Miksmaster, vifter, og leker er også gjenstander som har blitt koblet til brytere. Talebrytere brukes også av flere. En av dem uttaler at det sikkert er flere som kunne brukt talebryter til forskjellige ting. Men flere spesialpedagoger uttrykker også en viss skepsis til bruken av brytere. En av dem velger å ikke bruke det med sin elev



---

som er ganske svak. En annen synes brytere ofte er litt meningsløst. For eksempel det å skjønne årsak-virkning:

*”(...) de har ikke hatt så sterk drivkraft til å høre eller sette i gang noe, i tillegg til at de trenger så mye assistanse at det blir meningsløst. Det er vanskelig å finne noe som er motiverende nok til at man vil bruke brytere. For veldig svake elever synes jeg brytere blir feilfokus. Du må gi dem noe annet. Det er andre mye nærere ting som ikke noe pedagogisk opplegg kan erstatte altså. Som mennesker, og noen ganger musikk”.*

Vedkommende har sett opptak av elever som har glede av brytere, men har aldri selv opplevd at elevene har vært så fokusert på brytere at de har gledet seg til å drive med bryter. Spesialpedagogen modererte seg litt i forhold til en elev hun har hatt som kunne betjene en miksmaster ved hjelp av bryter:

*”kan bidra med å bake, og selge kaker i kantina og sånn, da er det liksom litt meningsfylt synes jeg. Når du ser et ferdig resultat (...)”.*

En annen uttaler:

*”Må liksom skifte litt mellom fordi hun blir lei hvis jeg bare har musikk hver gang, da gidder ikke hun å trykke på den bryteren (...) jeg har jo en elev som er rivende gode i å trykke på bryter. Men om hun har en formening om hva som skjer og hvorfor hun skal trykke på den, det vet jeg ikke. Tror det er litt mer oppi det blå”.*

Alle bruker datamaskin, selv med de aller svakeste. Noen bruker enkle dataprogrammer hvor de skal lære seg årsak virkning:

*”Trykker på knappen så forandrer bildet seg for eksempel. Og også det å lære seg å velge mellom to liksom. To ting eller to videosnutter, sånne ting”.*

En annen uttaler:

*”Synes det er mange kjedelige pedagogiske programmer for disse barna. Sies at det er veldig mye bra, men jeg har ikke finne det. Kunne gjerne vært med mer musikk, eller noe som krever ett trykk og så kommer en eksplosjon eller lignende”.*

Roll-talk, flexiboard og pekeskjerm er også tekniske hjelpemidler som er tatt i bruk av noen.

### *Temaundervisning – et eksempel*

En spesialpedagog forteller om en elev som har ukebaserte temaer. Temaene kan være biler, hygiene, fritidsaktiviteter, hva han gjør hjemme, våren, høsten, småkryp, fugler (hva kjøttmeisen spiser for eksempel), og dukketeater. Det foregår i veldig små drypp; 5 til 10 minutter av en timen er en temabolk med litt teori om temaet. Eleven får litt mer å kommunisere om enn hva slags vær det er; har litt å komme med utenom det dagligdagse. Eleven har også ”hjemmelekse”. Spesialpedagogen har tro på at de som skjønner litt men som ikke kan ha vanlig undervisning, også kan ha glede av slike informasjoner. Men fremhever at selve kunnskapen er opplevelsen.

### **4.4.3 Sansing og motorikk**

Alle spesialpedagogene vektlegger stimulering av sansene. Flere av dem fremhever sansestimulering som spesielt verdifullt for elever som er ganske svake. Noen av spesialpedagogene trekker frem massasje som verdifullt.

*”Man ser at barna liker det, de strekker seg etter det, de synes det er deilig. Når man kanskje ikke kan tilby dem så veldig mye annet. (...) vi har fått veldig svake barn som egentlig ikke har noe utbytte av kommunikasjon, tegn-til-tale, overhodet. De er ikke der altså. (...) de er ikke der hvor de synes det er gøy med musikk engang. Sånn at det er den aller beste måten å komme dem i møte på, det er helt sikkert. Og de viser at de liker det, kroppene strekker seg etter det og de retter ut alle sånn krumninger og stivheter som de har når de sitter”.*

Flere forteller om elever som ikke har sansestimulering i organisert form fordi elevene er for aktive. En informant vektlegger da heller språkopplæring med sin elev. Noen har sansetimer med bare berøring der musikk også blir brukt som virkemiddel. Det er ikke massasje satt i system, men rett og slett hviletimer. En spesialpedagog forteller at det er litt forskjellig hvordan hun jobber med sansing. For noen passer hun på at de får styre sansestimuleringen litt selv, andre har en mer strukturert time. Noen av spesialpedagogene bruker uroer, lystråder, lys etc.:

*”Hvis du har et barn som nesten ikke ser opp, som nesten ikke fokuserer på noen ting så er det kanskje bare gjennom et lys at de plutselig kan fokusere. Jeg har laget mye materiell, julepynt og juleglitter. Vi går inn i et mørkt rom og så bruker jeg lommelykten og så tar vi lyset på disse skinnende gjenstandene, det er helt utrolig altså (...) hjernen trenger stimulering, den trenger å bli opptatt av noe (...) så vet du at det er kjempeviktig å kunne klare å komme opp på et nivå hvor de våkner”.*

En annen forteller om lys og mørkesamling der elevene får se forskjellige kontraster med at det er lyst i rommet, mørkt i rommet, blinking, levende lys, og stjerneskudd.

Noen forteller om fallskjermtime der elevene ligger under en fallskjerm. Elevene kjenner vinden, og ser fargene på fallskjermen mens de voksne synger sanger.

Noen har KKK-timer (kroppsbevissthet, kontakt, og kommunikasjon):

*”Sitter og gynger. Gammel og god greie, men fungerer bra. Ungene husker ofte hva vi skal gjøre, så de liker det veldig godt”.*

I alle gruppene er svømming en gang i uka prioritert, men ikke for alle elevene i gruppen. Det er forskjellige grunner til det, blant annet personalmangel fordi noen av elevene trenger to voksne hjelpere i bassenget. Alle uttaler at det er kjempefint, og at elevene virkelig får utfolde seg i vannet. Elevene liker det veldig godt. De får en større bevegelsesfrihet, og kan kjenne hvordan de kan tippe over, og finne balansen igjen i bassenget. Det er en ganske slitsom affære, men når de ser hvor glade barna er for å være i vann, er det ingen tvil hos spesialpedagogene om at det er vel verd arbeidet med å kle av og på - løfte opp og ned.

En informant fremhever betydningen av sansemotorisk stimulering. Det er flere barn som har liten mulighet til å bevege seg, og da er det viktig å stimulere sansene.

Vedkommende påpeker at det sansemotoriske er enormt viktig. Det vibratoriske; dette med vibrasjon av lyder, vibrasjon når man setter føttene i et fotbad som vibrerer. Det vestibulære sanseapparatet; viktigheten av å komme i ubalanse, og tilbake i balanse fremheves. Og det somatiske; sansefølelsene i huden.

Kroppsbevissthet; å gjøre barna oppmerksomme på egen kropp, og at alle andre også

har kropp. Taktil stimulering blir spesielt brukt med de elevene som har mye stereotype bevegelser slik at de blir mer bevisst på hendene sine.

Samtlige forteller at elevenes helsetilstand varierer, og noen har ofte feilstillinger her og der, slik at det går en del tid til motorisk trening. Spesialpedagogene forteller at alle barna har et treningsopplegg med ulike øvelser. Det dreier seg om strekking av ben for de som ikke kan bevege seg i det hele tatt, og rette ut skjevheter. Det brukes forskjellige hjelpemidler som å ligge på ball, sitte på pølle, sitte og huske, bruke gåstoler og sykler. En informant uttaler:

*”Når man er i aktivitet så bruker man jo kroppen, og muskulaturen sin. Selv om de får starthjelp eller blir beveget så er det en viss effekt av det likevel”.*

En spesialpedagog forteller at de har laget hinderløype med litt spenning og action. I hinderløpa må de sitte på pølle, hoppe på trampoline, henge i teppe, og bli kastet i en haug med puter. Det fysiske vektlegges videre når de tenker på hvordan de skal jobbe videre. Ved å jobbe med det fysiske kan elevene for eksempel få mer kontroll på hendene for å kunne bruke bryter mer bevisst. Det er viktig med stillingsforandringer, og noen kan kanskje ikke sitte hele timen i stolen. Det må det tas hensyn til, uttaler en informant.

Samtlige bruker skolens nærområde mye. Aktiviteter som flere gjør er å se på trærne, grille, sitte foran bålet og kjenne varmen, leke i gresset, sitte i gresset, oppleve dyr. Noen bruker naturen og årstidene som tema i opplæringen for de bedre fungerende elevene. En av dem forteller at de for eksempel har hatt sand inne, og snøballkrig inne. Elevene skal få opplevelser fra det å være ute på alle tider av året.

*”Det synes jeg er veldig hyggelig å tenke på at disse barna skal få oppleve det. Synes det er tragisk å tenke på at de ikke skal få oppleve det. Så det er selvfølgelig noe som skolen må ta på alvor fordi jeg tror at hjemme så er det et slit, og det er ikke alltid det kan passe inn i en hektisk hverdag”.*

Elevene har glede av vær og vind, vann og snø:

---

*”De er sånne naturbarn, de liker å være ute i det når det regner og blåser”.*

#### **4.4.4 ADL**

De fleste spesialpedagogene i undersøkelsen oppfatter ADL som et viktig opplæringsområde for elevgruppen. En av dem nevner det å mestre rutiner, kjenne igjen dagsrutiner og menneskene rundt seg, og å være selvhjulpen i eksempelvis stell- og spisesituasjonen, av- og påkledning. Det foregår opplæring hele tiden i slike situasjoner, sies det. Vedkommende vektlegger at elevene får mulighet til å gjøre så mye de klarer selv, for eksempel å si fra om hva de har lyst på; vil du ha brød eller vil du ha drikke nå. De skal kunne sitte ved bordet uten å søle utover eller dunke i bordet. Det synes å være en selvfølge at elevene får være så delaktige som mulig i av- og påkledningssituasjonen, så det er ikke et punkt i IOPen ifølge en annen informant. Det dreier seg om naturlige ADL-situasjoner som å være aktiv i forberedelse til måltidet. Trening på det i andre timer anses å være kunstig. ADL vektlegges i forskjellig grad ut i fra elevenes funksjonsnivå:

*”Alle barn har en mulighet for å hjelpe til, om det så bare er å strekke hånden sin opp i jakka så er det det som kan være målet (...) Hvis det er en flaske du kan drikke av så er det viktig å holde på den; selvstendighet”.*

Det virker som det er mest ADL med de elevene som er bedre fungerende.

## 5. Drøfting og refleksjon

I kapittel 4 ble de empiriske funnene fra undersøkelsen presentert. Funnene har vist at spesialpedagogene sitter med verdifulle kunnskaper og refleksjoner omkring opplæringen til elevgruppen. Resultatene vil nå bli drøftet i forhold til den teoretiske bakgrunnsforståelsen i dette prosjektet.

Prosjektets problemstilling er: *”Hva vektlegges i opplæringen til elever med multifunksjonshemming?”* Temaene som tas opp til drøfting beskriver forhold som synes å være relevante for opplæringen til elevgruppen, og de har sitt utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

- Hvilke synspunkter har spesialpedagogene om:
  - Kunnskapsløftet?
  - Progresjon?
  - Livsløpsperspektiv?
  - Livskvalitet?
  - Enetimer/gruppetimer/integrering?
- Hva er bakgrunnen for valg av opplæringsområder og spesialpedagogiske tilnæringsmåter?
- Hvilke opplæringsområder vektlegges, og hvilke spesialpedagogiske tilnæringsmåter/hjelpemidler tas i bruk?

Det virker som det er få og små motsetninger i informantenes uttalelser. Mulige årsaker til det kan være at vi her har møtt spesialpedagoger som arbeider i nogenlunde like gruppemiljøer, og de har også et nettverk seg i mellom i Oslo. I tillegg har nok også Torshov kompetansesenter en innvirkning på hva som tenkes om elevenes opplæring siden det ligger her i Oslo.

Spesialpedagogenes beskrivelse av elevene og den måten elevene er beskrevet på i prosjektets teoridel passer godt overens, jamfør avsnitt 2.1. Jeg mente det var viktig å starte med beskrivelse av elevene som en felles forståelsesramme. Samtidig er det et viktig poeng at elevene er like forskjellige seg i mellom som alle andre elever er.

---

Før jeg går over til å drøfte relevante synspunkter vil jeg trekke frem relasjonenes betydning i opplæringen. På mange måter kan det sies at relasjonene, samspillet med eleven, er grunnleggende uansett hva man vektlegger i opplæringen. Derfor vil også relasjoner være et tema som dukker opp flere steder i drøftingen. Ingen relasjon - ingen læring, er det en informant som sier. Lorentzen (1997) hevder også nettopp dette; relasjonene utgjør grunnlaget for elevenes utvikling. Pnina Kleins (i Kirkebæk, 2005) begrep mediert læring kan også tenkes relatert til denne vektleggingen av relasjonene ettersom den voksnes fortolkningen og formidlingen av omgivelsene til eleven bygger på en forståelse av elevens behov, interesser og kapasitet. Det kan antas at denne forståelsen den voksne vil få er en konsekvens av de tette, nære relasjonene.

## 5.1 Relevante synspunkter

Det kom ikke som noen overraskelse at Kunnskapsløftet ikke har hatt noen videre betydning for spesialpedagogene i denne undersøkelsen. Spesialundervisning er, som nevnt i avsnitt 2.2.2, sparsomt omtalt i Kunnskapsløftet. Det henvises der til Opplæringslovens retningslinjer for denne undervisningen. Spesialpedagogenes kommentarer til Kunnskapsløftet kan etter min oppfatning være viktige innspill til evalueringen av denne nye læreplanen. Særlig gjelder det uttalelsene knyttet til at kursing i forbindelse med innføringen av den nye læreplanen virker som en selvfølge for lærerne i skolen, men ikke like selvfølgelig for spesialpedagogene. Det vitner om et behov hos spesialpedagogene for mer fokus på opplæring, og at de trenger påfyll av relevant kunnskap om denne spesielle type opplæring. Det virker som Torshov kompetansesenter har satt Kunnskapsløftet og elever med multifunksjonshemming på dagsorden gjennom en kursrekke for spesialpedagoger som startet nå i våres. Når det gjelder målsetningen om likeverdig opplæring synes denne kursrekken å være et positivt tiltak siden den forsøker å sammenholde Kunnskapsløftets føringer med elevgruppens opplæringsbehov. I tillegg ser det ut til at dette kurset også fokuserer på

et ”kunnskapsløft” for spesialpedagogene ettersom Kunnskapsløftet i seg selv også dreier seg om en heving av læreres kompetanse.

De tre neste begrepene, progresjon – livsløpsperspektiv – livskvalitet, ser på mange måter ut til å henge sammen. Livskvalitet kan tenkes å være det overordnede begrepet eller målet. Gjennom å tenke livsløp i opplæringen kan det sikres at elevene også etter skolegangen har en god livskvalitet. En forutsetning for å nå dit kan være å legge opp til progresjon i opplæringen. Spesialpedagogenes fokus på progresjon i opplæringen er i tråd med det Befring (2004) sier om læringspotensialet; nemlig at det må brukes, vernes, stimuleres og videreutvikles. Man bør både gi hver enkelt elev utfordringer, og ha reelle forventinger til han/henne i opplæringssituasjonen, slik Kirkebæk (1984) hevder. Å tenke progresjon kan også sies å være i samsvar med en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Man må se mot neste trinn i utviklingen, og ikke stagnere, slik Prosjekt tolkning (1994) har lagt vekt på.

På den annen side kan det være aktuelt å ta i betraktning hvilke konsekvenser progresjon i form av trening av ferdigheter kan få for elevenes utvikling. Resultatene viser at det trenes på ferdigheter slik at elevene kan klare å gjøre ting på egen hånd, men samtidig advarer spesialpedagogene mot å trene i overdreven grad. Dette samsvarer med Madsen (1999) som hevder at en ensidig trening av ferdigheter kan virke hemmende på elevens utvikling. Madsen (1999) hevder også at elevgruppen mer enn andre barn avkreves en høyere grad av ensidig tilpasning og trening/innlæring av ferdigheter. Resultatene fra denne undersøkelsen viser imidlertid at spesialpedagogene prioriterer først og fremst aktivitetene de gjør sammen, og at læring av ferdigheter og kunnskap følger som konsekvens av det. Dessuten sier spesialpedagogene at ferdighetene som trenes skal være motiverende, og at det beste utgangspunktet for læring er at initiativene kommer fra elevene selv. Dette er i tråd med spedbarnsforskningens bidrag, nemlig at det vil være en mindre grad av ensidig tilpasning siden samspillet mellom eleven og den voksne blir sett på som selve grunnlaget for utvikling (se avsnitt 2.2.2 *Opplæring og læring* og Kirkebæks argumentasjon). Å gjøre dette i praksis kan kreve stor grad av innsikt hos



---

spesialpedagoger i forhold til å kunne vurdere når elevene er motivert for å lære, og hvor langt man skal følge elevene i deres initiativ. I mange tilfeller kan det hende at nettopp de gangene hvor eleven får muligheter til å gjøre det på sin egen måte og i sitt eget tempo, er der utviklingen har sine største fremskritt.

Selv om man bør ha reelle forventinger til elevene i opplæringen, tar en informant opp et aspekt ved progresjon at det for noen elever faktisk også kan bety opprettholdelse, og en akseptering at elevene har en grense for hvor mye de kan "tåle" i opplæringen. Det kan for eksempel være snakk om opprettholdelse av kontakt, glede, eller helse. Det er mulig dette kan være viktigst for noen av de svakest fungerende elevene, særlig når man også skal ta i betraktning et livsløpsperspektiv.

Det ble hevdet av Sætersdal (2004) at spesialpedagoger ofte har kortsiktige målsetninger for elevenes opplæring, i motsetning til foreldrene som gjerne har et livsløpsperspektiv for øyet. Informantenes uttalelser om livsløpsperspektivet ser langt på vei ut til å "motbevise" dette. Spesialpedagogene vurderer hva det er viktig for elevene å lære. Det fremheves at elevene skal få presentert et opplæringsinnhold og delta i aktiviteter som har bruksverdi, og ikke bare noe som gir beskjeftigelse, slik også Kirkebæk (1984) påpeker. I tillegg kan det å gi elevene mulighet til å oppleve og lære noe som de kan gjøre på egenhånd, være verdifullt med tanke på livet etter at skolegangen er ferdig. Først og fremst en fritidsaktivitet, som også fremheves av flere informanter. Befring (2004) og Fröhlich (1991) støtter dette med sine betraktninger om positiv selvoppfatning og motivasjon som viktige læringskonsekvenser, og muligheter til å gjøre noe uten stimulans utenfra. Med tanke på livsløpet, og også livskvaliteten, virker det som særlig det å lære elevene en måte å kommunisere på, et kommunikasjonssystem, er det mest verdifulle skolen kan bidra med (mer om kommunikasjon i avsnitt 5.3). I forbindelse med dette trekker en informant inn et aspekt som jeg mener er meget viktig i et livsløpsperspektiv. Elevens forutsetninger må tas med i betraktningen når man vurderer tilnæringsmåte til kommunikasjon. Hvis man vet at en elev etter hvert vil miste førligheten i armene, vet man også at tegn-til-tale sannsynligvis ikke vil fungere som uttrykksmåte i det lange løp. Samtidig

som man ikke bør fokusere på elevens begrensninger, bør slike vurderinger gjøres for å hindre at opplæringen blir forgjeves i et livsløpsperspektiv.

Livskvalitet er et subjektivt begrep i den forstand at livskvalitet kun har mening ut i fra hver enkelts forutsetninger i livet. Tross sine krevende utfordringer kan elever med multifunksjonshemming også oppleve å ha høy livskvalitet. Informantene beskrev livskvalitet nær den forståelse som Biersdorff (2001) har uttrykt (se avsnitt 2.2.3 *Livskvalitet*). Livskvalitet er kanskje særlig viktig som fokusområde i opplæringen for de elevene som kan slite med mulige smerter i kroppen. Biersdorff (2001) fremhever også at det er viktig at spesialpedagogene er bevisst på at valgene de tar i forhold til opplæringen bør og kan være med på å forhøye livskvaliteten til elevene. Spesialpedagogene kan dermed tilrettelegge for en god del som kan bidra til å styrke elevenes livskvalitet ettersom elevene er avhengig av hjelp til eksempelvis å få være delaktig i sitt eget liv og få tilfredsstilt grunnleggende behov. Å skape et utvalg av aktiviteter for elevene kan også være noe som kan øke livskvaliteten, og dette fremheves av både informantene og Biersdorff (2001). Livskvalitet handler også om relasjonene til andre mennesker. Relasjonene til spesialpedagogen er særlig viktig for disse elevene siden de ofte har få muligheter til å danne relasjoner til andre. Gode relasjoner kan også øke elevenes toleranse for enkelte aktiviteter som føles mindre motiverende enn andre. En informant påpekte at hun forsøker å få til en balansegang mellom jobbe-situasjoner og andre aktiviteter i opplæringen. Det ser ut til at grunnlaget for få til dette er nettopp det å komme i kommunikasjon og dele opplevelser sammen. En informant uttalte at ”det er på en måte vi som skaper dagen deres”, noe jeg mener illustrerer hele temaet på en såpass interessant og tankevekkende måte at det også ble valgt som prosjektets overordnede tittel. Det understreker også hvilken betydning valgene som tas i opplæringen kan ha for disse elevene, og derfor også hvor viktig det er å ha et reflektert forhold til livskvalitet og livsløpsperspektivet.

I m-gruppene organiseres skoledagen i enetimer og gruppetimer. Dette støttes av Horgen (2002) (se avsnitt 2.2.2 *Opplæring og læring*). Men hva kan egentlig være

---

bakgrunnen for denne sterke vektleggingen av enetimer? Er det elevenes behov eller spesialpedagogene som har behov for enetimer? Det virker som om verdien av enetimer først og fremst handler om muligheter til å følge elevenes utvikling tettere. Det kan tenkes at i gruppeaktiviteter kan det være så mye annet å forholde seg til at man ikke får den tette, nære kontakten med eleven som spesialpedagogene mener er nødvendig. På den annen side er enetimer verdifulle som en skjerming for elever som har lett for å falle ut i gruppeaktivitet. Dermed kan det se ut til at det faktisk er en kombinasjon av elevenes behov og spesialpedagogenes behov. Enetimer er ikke uten videre uproblematisk. Tetzchner og Martinsen (2002) reiser tvil om enetimer fordi det er viktig i eksempelvis språk- og kommunikasjonsopplæringen at man har planlagt strategier for hvordan det elevene lærer skal kunne overføres til andre situasjoner. Dette handler også om progresjon i opplæringen. Befring (2004) hevder at vi lærer mest effektivt i en funksjonell kontekst, og som en av informantene sier kan det skje mye læring utenfor de pedagogiske timene. Muligens gjelder dette først og fremst språk- og kommunikasjonsopplæringen, men det kan også gjelde andre områder som eksempelvis ADL. Jeg kommer videre inn på dette under avsnitt 5.3 om ADL. Gruppetimer fremheves på den annen side som positivt for utvikling av sosiale ferdigheter. Det sier seg selv at mulighetene til for eksempel å "vente på tur" ikke er like aktuelt i en-til-en-undervisningen. Hvor avanserte sosiale ferdigheter elevene kan tilegne seg er avhengig av funksjonsnivå, men jeg mener i likhet med informantene at en aksept av andre mennesker som likeverdige parter er en sosial ferdighet alle elevene i det minste bør få erfaringer med. Samtidig er prioriteringen av fellestimer hver dag også utløst av en tro på fellesskapets betydning for elevene. Etter min oppfatning er en balansegang mellom enetimer og gruppetimer mest verdifullt for elevene fordi de både trenger den oppfølgingen som individuelt tilrettelagte opplegg gir muligheter til, og de opplevelsene og erfaringene gruppeaktivitetene kan tilføre dem.

Når det gjelder integrering er det til en viss grad prioritert i m-gruppene, men det kunne vært mer prioritert for de bedre fungerende elevene, hevder en informant. Om den noe manglende integreringen i gruppene, spesielt for de bedre fungerende

elevene, er et slag mot den inkluderende skole slik det hevdes av noen kritikere, det får vise seg. Trolig kan det være muligheter for mer integrering og inkluderende tenkning i forhold til elevene i disse gruppene. Først og fremst på det sosiale planet vil jeg tro det kan være fruktbart med møtepunkter for både elevene i m-gruppen og elever i andre klasser. Således kan det tenkes at det ligger mange muligheter i leken. Det vil kreve organisering og tilrettelegging fra de voksnes side for å få til en slik inkluderende lek. Angående opplæringen ellers ser det på den annen side ut til at den type opplæring disse elevene trenger bør foregå i nettopp slike grupper for å kunne ivareta deres rett til opplæring etter evner og forutsetninger (Buli Holmberg, m.fl., 1999). Dette er også inntrykket fra spesialpedagogene. De viste generelt en tilfredshet med opplæringstilbudet elevene får i m-gruppene.

## 5.2 Bakgrunn for valg av opplæringsområder og tilnæringsmåter

Et spesialpedagogisk opplegg kan utformes på bakgrunn av ulike framgangsmåter. Opplæringens innhold kan ha sitt utgangspunkt i observasjon. Observasjonen bør basere seg på et engasjert og langvarig samvær med eleven (Kirkebæk, 1984). Informantene driver mye med utprøving, observasjon og kartlegging for å komme frem til best mulige spesialpedagogiske opplegg for elevene sine. Spesielt en informant fortalte om nye elever der det første året stort sett går til å bli kjent med eleven og observere. Deretter kan skole og foreldre avgjør hva elevens opplæring bør inneholde. Observasjonene som gjøres bør også inngå i et samspill mellom teoretiske overveielser og praktiske arbeidsmåter (Kirkebæk, 1984). En informant forteller om inspirasjon fra faglitteratur. Særlig i forhold til å bidra til å videreutvikle kunnskapen om elevenes opplæring, kan det sies å være viktig med en balanse mellom teoretiske vurderinger og arbeidsmåter i praksis. En videre forfølgelse av denne tankegangen kan muligens være å stille spørsmålet hva kan være nøkkelen til å forstå disse elevene bedre? Elevene bør bli respektert som individer, og få en opplæring som er hensiktsmessig ut i fra deres behov. Kan det tenkes at observasjon kan bidra til mer

---

”håndfaste” begreper om opplæringen til denne elevgruppen? Spørsmålene om bakgrunnen blir interessante nettopp fordi disse vurderingene man gjør seg i forhold til opplæringens innhold kan tenkes å bidra til en utvikling av fagfeltet.

Spesialpedagogene fremhever også egen erfaring som utgangspunkt for valg av opplæringsområder og tilnæringsmåter. Betydningen av erfaring støttes av Kirkebæk (1984) som hevder at opplæringen må baseres på spesialpedagogers selvopplevde erfaringer med elevene. Videre ser det ut til at hva som har vært tradisjon i m-gruppa fra før kan ha en innvirkning. Men kan det som har vært tradisjon også bli en hemsko i forhold til å tenke ”nytt” om elevenes opplæring? Kirkebæk (1984) påpeker betydningen av å se verden fra elevens ståsted og erfaringsbakgrunn ved en analyse av elevens tidligere og nåtidige erfaringer. En videreføring av tiltakene iverksatt av barnehagen fremheves av flere informanter.

Sætersdal (2004) hevder mange spesialpedagoger ikke ser på innspill fra foreldrene som konstruktive, men som en pedagogisk utfordring som går ut på å overbevise foreldrene om hvor riktig og viktig skolens tilbud er. Blir foreldre sett på som viktige samarbeidspartnere av informantene i denne undersøkelsen når det gjelder opplæringens innhold? Informantene opplever at foreldrene har forventninger til sine barns opplæring, og at de kan komme med forslag som er verdifulle. I tillegg fremheves det at foreldrene er de som kjenner barna sine best, og siden det noen ganger kan være en utfordring å forstå elevene, er innspill fra foreldrene uvurderlige. På den annen side la informantene ikke skjul på at de også har stått overfor urealistiske forventninger fra foreldrenes side. Ifølge Clausen og Eck (1996) blir det da viktig å ikke ta fra foreldrene håpet selv om slike forventninger som oppleves som urealistiske kan innvirke negativt på tilretteleggingen av elevenes opplæring. Foreldre bør betraktes som likeverdige partnere når innholdet i opplæringen utformes. Sætersdal (2004) mener mange spesialpedagoger kan ha vanskeligheter med å forene ideen om foreldreinnflytelse med sin egen tradisjonelle profesjonsoppfatning. Spesialpedagogene i denne undersøkelsen ga inntrykk av at de har et balansert forhold til foreldreinnflytelse, men det hendte som sagt at de var uenige med foreldrene om hva barnas opplæring skulle inneholde.

### 5.3 Opplæringsområder og tilnæringsmåter

Inntrykket spesialpedagogene i denne undersøkelsen har gitt er at det er et fokus på elevenes rett til og muligheter i opplæringen. Informantene har, og uttaler at man også bør ha, en forventning om at alle elever kan lære noe. Opplæringsområdene som utmerket seg i undersøkelsen er samspill og kommunikasjon, sansing og motorikk, og ADL. I gjennomgangen av litteraturen på området er inntrykket at disse områdene er de sentrale opplæringsområdene for elevgruppen, og særlig de to første områdene. Dette avsnittet startes, i likhet med de kapittel 2 og 4, med det som kan være grunnleggende for elevenes utvikling og læring; forutsigbarhet og trygghet.

Det virker som om forutsigbarhet og trygghet først og fremst handler om forberedelse og tilrettelegging i opplæringen. I tråd med Tetzchner og Martinsen (2002) fokuseres det på at elevene bør få et signal, et tegn, før hver aktivitet i løpet av skoledagen. Elementer av TEACCH-metodikken kan bidra til å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene i opplæringen (Løge, 1993). En spesialpedagog nevner TEACCH som tilnæringsmåte, og benytter seg av elementer fra denne metodikken. Det kan derimot også se ut til at de fleste informantene tar i bruk elementer av denne metodikken i form av konkretiseringer og dagtavler. En informant bruker bare tegn og tale, men mener samtidig at de burde brukt mer av ulike konkretiseringer for å forberede elevene i løpet av skoledagen. Det virker ikke som det er noen tvil om at forutsigbarhet og trygghet er viktig i opplæringen, men heller en liten forskjell i forhold til tilnæringsmåten. På den annen side blir det også tatt opp at en metodikk som TEACCH kan bli for firkantet. Dette kan relateres til Greberg m. fl. (1995) som hevder det kan bli for mye struktur i opplæringen til elevene. Løge (1993) påpeker også at strukturen er et middel, ikke et mål i seg selv, og dette bør man være oppmerksom på i opplæringen. Elevenes initiativ må ikke bli skadelidende selv om skoledagen struktureres. Angående tilrettelegging for forutsigbarhet og trygghet i gruppetimene hevder Strand Hauge og Hallan Tønsberg (1998) at rutinepregede fellesaktiviteter faktisk fungerer særdeles godt med elevgruppen, og virker ikke begrensende på elevenes initiativ. Forutsigbarheten og tryggheten kan også være

---

avhengig av de voksne. Stabilitet i forhold til voksenpersoner fremheves av informantene. I tråd med det Horgen (2006) sier er det den voksne som skaper de viktigste betingelsene for kvalitet og utvikling hos elevene, og forskjellige mennesker tenker og handler på forskjellig måte. Mye skifting av personale i løpet av dagen og generelt i skoletiden kan av den grunn gå utover elevenes trygghetsfølelse ettersom de er avhengig av voksne i alle aktiviteter gjennom skoledagen.

Samspill og kommunikasjon synes ut i fra resultatene å være det opplæringsområdet som er høyest vektlagt. Harmon (2000), Horgen (2002;2006), Lorentzen (1997:2001) og Dalen (1998) fremhever mulighetene som ligger i kommunikasjon.

Totalkommunikasjon slik Andersen og Mortensen (2001) og Marcussen (1996) beskriver det, blir satt ord på som tenkemåte av en spesialpedagog. Men det kan virke som om det er en tenkemåte som generelt gir gjenklang hos informantene når det gjelder dette opplæringsområdet. Det vises vilje til å leite seg frem til elevenes måter å kommunisere på, og som ikke minst er lett overførbare til andre mennesker og miljøer. Muligens kan det også relateres til Lorentzens (2001) begrep ”følt mening” ettersom særlig en spesialpedagog sier hun venter på elevens tilstedeværelse i samspillet, og elevens initiativ styrer ofte det som skal skje. Relasjonene mellom elev og voksen er avgjørende for samspill og kommunikasjon. Informantene bruker seg selv en god del i samspillet, og for å få i gang turtaking og dialog. Noen ganger velges faktisk spesialpedagogisk materiell bort til fordel for den menneskelige relasjonen. Dette kan i så tilfelle også bety at opplæring av disse elevene i stor grad er personavhengig. Som nevnt ovenfor kan stabile voksenpersoner være avgjørende for elevene. Men kan også en slik nærhet til elevene innebære personavhengighet i en mer negativ forstand ved at elevene kan bli for avhengig av enkeltpersoner? Og hva hvis elev-lærer forholdet ikke er en god ”match”, som en informant påpeker? Det er etter min oppfatning viktig å ha dette i tankene, samtidig som relasjonene både bør og kan vektlegges i stor grad.

Spesialpedagogene fokuserer på en positiv kontakt med stemme, prat og kroppskontakt. Det gis uttrykk for betydningen av her-og-nå situasjoner i

opplæringen i tråd med Dalen (1998) som hevder at det elevene sanser her og nå bør være utgangspunktet for samspill og kommunikasjon. Resultatene fra denne undersøkelsen viser et fokus på øving av kontaktfunksjoner gjennom å lytte til kroppsspråket og lære seg det, svare på lydene, imitere, og bruke blikkontakt. Prosjekt tolkning (1994) støtter spesialpedagogenes tilnærming i sin konklusjon om at nonverbal kommunikasjon er like verdifullt som talespråk med den voksne som aktiv samhandlingspartner. Et aspekt ved kommunikasjon som først de senere årene har blitt forsket på er det emosjonelle aspektet (Jacobsen, 1998; Horgen, 2006). Denne forskningen gir emosjonelle uttrykk i kommunikasjonen en reell betydning, hvilket innebærer at man som spesialpedagog bør søke å ivareta dette aspektet i opplæringen. Fokuset på imitasjon støttes bl.a. av Holten (1995) som påviser at elevenes spontane uttrykk kan tillegges mening, og dermed bli til tegn i samspillet. Dette kan føre elevene videre i sin kommunikative utvikling fordi de vil oppleve at deres lyder eller bevegelser får en betydning. Imitasjonen kan bli et slags lekende fellesskap.

Lek er en viktig del av skolehverdagen til elevene. Denne undersøkelsen viser at informantene har tro på at elevene lærer gjennom lek, og at lek kan brukes i kommunikasjon og for å lære inn språk, slik også Mohlin (1989) og Vedeler (1990) hevder. Det lekes mest mellom lærer og elev, og det fremheves som viktig at den voksne er med i leken. Dette støttes av Mohlin (1989) som viser til at den voksne bør være nær eleven og beredt til å hjelpe og støtte ved behov. Brodin (1991) støtter også dette synspunktet. En informant forteller om faren for å "glemme" lek med de svakest fungerende elevene, og hvor viktig det er å leke uansett funksjonsnivå. En grunn til dette kan være at lek har blitt forstått nesten som synonymt med rolle- og fantasilek, og at dette har vært en stopper for bruk av lek med de svakest fungerende (Madsen, 1999). Det fremheves av informantene at det hele tiden er tidlige former for lek det handler om. Derfor bør det ikke ligge noen hindringer i forhold til å bruke lek som tilnæringsmåte. Det kan tenkes at utfordringen ligger i å finne engasjerende lek som passer elevens nivå. Også lek i fellesskap prioriteres av informantene, i tråd med Madsen (1999) som mener elevgruppen kan ha glede av og utvikle seg i samvær med



---

hverandre. Lek-preget sang og musikk er også en positiv tilnæringsmåte for elevgruppen som tas i bruk av informantene. Flere forskere hevder at man via sang og musikk kan etablere kontakt, fange oppmerksomheten, og motivere til aktivitet (Horgen, 2002; Knill; 1990; Hallan & Strand Hauge, 1990).

Bilder fremstilles av informantene som positivt for mange elever, men ikke for de svakest fungerende. Bruk av bilder støttes av Tetzchner og Martinsen (2002) og Østvik og Lauvsnes (2004). Men det blir også fremhevet av Tetzchner og Martinsen (2002) at bildeforståelse er en kompleks ferdighet, og at mange elever med multifunksjonshemming har en begrenset bildeforståelse. Det synes derfor som en rimelig beslutning å ikke bruke bilder med de svakest fungerende. Flere bruker bilder av familien og ting de kjenner slik at en kan fortelle historier fra bildene, og dette kan tas i bruk relativt tidlig. Det ser derfor ut til at det er opplevelsesperspektivet, i samsvar med Østvik og Lauvsnes (2001) som står i fokus, og ikke bruk av bilder som ord i den forbindelse. På den annen side er det sannsynlig at bilder i noen grad brukes i dagtavler og som tegn for aktiviteter i løpet av skoledagen. Hvilket betyr at argumentet om de negative konsekvensene for generalisering, for øvrig fremsatt av begge de to nevnte forfatterpar, til en viss grad også kan være gjeldende.

Ifølge Braadland (2005) kan tegn-til-tale lette barnets kommunikasjon med omverdenen. Tegn-til-tale vurderes av informantene til å fungere bra, noen ganger best ifølge en av dem. Derimot ser det ut til at med de svakest fungerende brukes tegn-til-tale heller lite. Braadland (2005) hevder også dette at det finnes mennesker med så store og sammensatte funksjonshemninger at tegn-til-tale ikke vil være mulig å bruke. Karlstadmodellen har blitt mye fokusert de siste årene, og den vurderes også av informantene til å fungere tilfredsstillende for elevgruppen. På den annen side kommer det også frem at denne tilnærmingen krever et visst kommunikativt nivå; den krever at eleven innehar kontaktfunksjoner. Det er det ikke alle i denne elevgruppen som har i den grad at det er fruktbart å bruke denne modellen. Dette er tidligere påpekt av både Johansson (2001) og Bergem og Rognlid (2003).

Datamaskin og brytere kan gi elevene muligheter til å påvirke omverdenen, og kan dermed fungere som et kommunikasjonsmiddel. Elevene får muligheter til deltagelse og selvbestemmelse, noe som ofte er målsetninger i opplæringen generelt (Mathiassen, 1999). Datamaskin og brytere blir brukt en del av informantene. Å lære årsak/virkning er grunnleggende i kommunikasjonsutviklingen, og kan derfor støtte opp under bruken av brytere i opplæringen. Ifølge Lillestølen (2001) har kommunikasjonsmidler som brytere vært forløsende for mange elever, og ført til langt større deltagelse i ulike aktiviteter. Noen spesialpedagoger viser også en viss skepsis til bruk av brytere, hvis ikke det er knyttet til en meningsfull aktivitet. Det hevdes at det er vanskelig å finne noe motiverende å koble til bryteren, vanskelig å vite om de skjønner årsak/virkning, og siden noen elever trenger såpass mye hjelp for å få trykket på bryteren virker det hele meningsløst. En informant mener brytere blir et feilfokus, og har mer tro på nære relasjoner som tilnæringsmåte i opplæringen. Lillestølen (2001) fremhever også det uheldige ved at bryterbruk beskrives som et mål i seg selv. Det viktigste når man tar i bruk slike tekniske hjelpemidler i opplæringen er uansett at spesialpedagogen er nær eleven, og bruker denne aktiviteten til å bygge opp en økende interaksjon med eleven.

Utvikling av sansene og motorikken er gjensidig avhengig av hverandre, og betydningen av stimulering er fremhevet av flere forskere, jamfør avsnitt 2.3.3. Det ser ut til at informantene får dekket det følelsesmessige-, perseptuelle- og motoriske området gjennom ulike tilnæringsmåter. Informantene forteller om forskjellige former for stimulering av sansene, som massasje som en tilnæringsmåte, og kontaktmulighet for de svakest fungerende elevene. Dette er i tråd med Knill (1990) og hans vektlegging av hudkontakt og berøring. Massasje har blitt brukt med elevgruppen med gode resultater (Knill, 1990; Horgen, 2006). En informant trekker særlig frem betydningen av sansemotorisk stimulering siden en del elever har få muligheter til å bevege seg på egenhånd og dermed bli kjent med omverdenen. Dette er i samsvar med Kirkebæk (1984) som mener at elevene trenger sansemotorisk stimulering i forskjellige former, og denne stimuleringen kan også ha en positiv virkning på utvikling av kroppsbevissthet. Gjennom utvikling av kroppsbevissthet og

---

sanseintegrasjon kan elevene få et kvalitativt bedre bevegelsesrepertoar og tydeligere kroppsuttrykk. Kroppsbevissthet fremheves også av Knill (1991). Noen spesialpedagoger tok i bruk deler av hans aktivitetsprogram i opplæringen, og betraktet dette som en positiv tilnæringsmåte for elevene. Bruk av lys forbindes av flere med positive fellesaktiviteter. En informant forteller om interessante opplevelser i forhold til bruk av lys. Hjernen trenger stimulering, og det er viktig å gi elevene muligheter til å komme opp på et nivå hvor de ”våkner”, sier vedkommende. Dette er i tråd med Ayres (1984) som hevder at hjernen trenger en stadig strøm av sensorisk næring for å utvikle seg og fungere. I forbindelse med dette opplæringsområdet kan det være spesielt viktig ta i betraktning funksjonsnivå. Elever som har tilgang til omverdenen gjennom å krabbe eller gå, kan tenkes å få mer utbytte av fysisk aktivitet for eksempel gjennom ulike hjelpemidler og svømming. Kanskje kan også et større fokus på kommunikasjonsområdet enn sansestimulering være viktig i akkurat disse elevenes opplæring. Dette er aspekter som også blir trukket frem av informantene.

I ADL ser det ut til at daglig deltakelse i stell, spising, og av- og påkledning er det viktigste, uansett elevenes funksjonsnivå. Aktiviteter som spising og stell kan bidra til å bygge relasjoner videre gjennom felles opplevelser, kommunikasjon og spennende ekstra-aktiviteter. En spesialpedagog vektla spesielt det å ta seg god tid i aktiviteter som for eksempel stell, og hvor viktig det er for deres relasjon. Dette er i samsvar med Tuntland (2006) som vektlegger å bruke tid i slike situasjoner fordi det er en del av opplæringen til disse elevene. På den annen side er ikke Tuntland (2006) negativ til trening på ADL-ferdigheter i enetimer, selv om også hun anbefaler naturlige situasjoner som en viktig opplæringsarena. Mine informanter virker urokkelige i sin tro på at slike ferdigheter skal fokuseres i naturlige situasjoner, og ikke som en spesifikk trening innlagt som faste programposter. Muligens kan det ha sin årsak i at slike ferdigheter kan være vanskelig for elevene å overføre til de aktuelle situasjonene, og derfor faller meningen med å trene på dette i enetimer bort. En annen årsak kan være at livsløpsperspektivet igjen bør tas i betraktning i forhold til hva det er viktig for elevene å lære, siden de aller fleste elevene uansett alltid vil ha behov for hjelp og støtte av voksne i dagligdagse aktiviteter.

## 6. Avsluttende kommentarer og veien videre

Dette prosjektet setter fokus på opplæringen til elever med multifunksjonshemming. På bakgrunn av teori og empiri, og en sammenstilling av disse, har målet mitt vært å ende opp med en beskrivelse av holdepunkter omkring hva som kan vektlegges i opplæringen til elevgruppen. Jeg mener å ha oppnådd dette gjennom denne undersøkelsen. Spesialpedagogene ga uttrykk for at fokus på opplæring er viktig, og at alle elever kan lære noe. Synspunktene omkring progresjon, livsløpsperspektiv, livskvalitet og organisering av opplæringen kan være grunnleggende for mange elever. Spesialpedagogenes uttalelser tyder på at bakgrunnen for opplæringsområdene og tilnæringsmåtene er nøye tenkt igjennom. Opplæringsområdene samspill og kommunikasjon, sansing og motorikk, og ADL har pekt seg ut som sentrale i denne undersøkelsen. Tilnæringsmåtene som er beskrevet i oppgaven gir eksempler på redskaper som kan gi elevene muligheter til å uttrykke ønsker og behov, få informasjon om omverdenen gjennom sanser og motorikk, og delta i dagligdagse aktiviteter. Det er selvsagt nødvendig med individuell tilrettelegging på alle plan.

Personlig er det meget engasjerende å tenke videre etter dette prosjektet. En naturlig videreføring kan være å gjennomføre en observasjonsstudie i m-gruppene. Det kunne muligens ført til flere nyanser i forståelsen av spesialpedagogenes uttalelser ved å se spesialpedagogene i "aksjon". Jeg ser også observasjon som en mulighet til å undersøke dypere hvordan de ulike opplæringsområdene og tilnæringsmåtene fungerer i praksis. Oslo er en storby med flere m-grupper. Ettersom opplæringen til denne elevgruppen foregår i ulike organiseringsformer i andre deler av landet, kunne undersøkelsen blitt gjennomført i flere kommuner som en sammenligning i forhold til vektlegging i opplæringen. Prosjektet har definitivt utvidet min forståelse av fagfeltet, noe jeg vil kunne dra nytte av i egen praksis. Det har vært et ønske å kunne bidra til å sette fokus på dette fagområdet, og det er et håp at dette kan være et grunnlag for andre som kunne tenke seg å skrive masteroppgave innen dette feltet.

---

## Kildeliste

- AAMR (2002): *Mental retardation: definition, classification and systems of support*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Alvesson, Mats og Kaj Sköldbberg (2006): *Tolkning och reflection: vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, Vivi og Ole E. Mortensen (2001): *Alle knæb gælder: om totalkommunikation og individuelt udviklede kommunikationsmetoder*. Dronninglund: Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale.
- Ayres, A. Jean (1984): *Sanseintegration hos børn*. København: Munksgaard.
- Bakken, Sissel (1998): *Når gleden er målet: musikk, lek og samhandling med barn og voksne som har omfattende funksjonshemninger*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, Edvard (2004): "Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt". I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bergem, Kirstin og Wenche Rognlid (2003): "Språktrening i det daglige liv. Karlstadmodellen – en modell og ikke en metode." I: *Spesialpedagogikk*, nr. 5, s. 16-26.
- Biersdorff, Kathleen K. (2001): *Quality of Life for People with Profound Disabilities*. URL: <http://www.ispo.ws/userdata/File/Rehab.%20Review%201-2001%20-%20Quality%20of%20life%20for%20people%20with%20profound%20disabilites.pdf?PHPSESSID=72202adef76083c4abc0c2038f08a019> (Lesedato: 23.01.07)
- Bjørkvold, Jon-Roar (2005): *Det musiske mennesket*. Oslo: Freidig Forlag.
- Braadland, Nina (2005): *Tegn-til-tale – for alle. En vei til talespråket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brodin, Jane (1991): *Att tolka barns signaler: gravt utvecklingsstörda flerhandikappade barns lek og kommunikation*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bråten, Stein (2004): *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli Holmberg, Jorun, Sven Nilsen og Berit Rognhaug (1999): "Utdanningsreformene og utdanningspolitiske retningslinjer." I: *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid i lys av utdanningspolitiske retningslinjer. Et paraplyprosjekt 1995-1997*. Berit Rognhaug (red.). Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO.

- 
- Bull, Ellen (1988): "Aktivisering av funksjonshemmede med små muligheter til å bli selvhjulpne i vann". I: *Med funksjonshemmede i bassenget*. Ellen Bull, Jahn Haldorsen, Nina Kahrs og Gunnar Mathiesen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Clausen, Hans og Oddrun Rakstang Eck (1996): *Spesialpedagogisk arbeid i familier med funksjonshemmede barn*. Oslo: TANO A.S.
- Clausen, Hans og Birgit Kirkebæk (1999): "Multihandicappede børn". I: *Specialundervisningshåndbogen*. Mogens Hansen og Poul Erik Pagaard (red.). København: Gyldendal Uddannelse.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Terje (1998): *Snoezelen som opplæringsmiljø*. URL: <http://www.ks-torshov.no/art/terje.doc> (Lesedato: 22.10.2006)
- Dalen, Terje (2001): *Interessekartlegging som nødvendig basis for opplæring og aktivisering for multifunksjonshemmede*. URL: <http://www.ks-torshov.no/art/terjeinteresse.doc> (Lesedato: 23.10.06)
- Dall-Larsen, Aase (1989): *EDB – et hjelpemiddel for kommunikasjonstrening*. Dronninglund: Nordisk Uddannelsecenter for Døvblindepersonale.
- Fröhlich, Andreas D. (1991): *Aspekter i arbeidet med barn og unge på de tidligste utviklingstrinn: utvalgte artikler til overveielse og diskusjon*. Dronninglund: Nord-Press.
- Fröhlich, Andreas D. (1995): *Basal stimulering for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Fuglseth, Kåre. (2006): "Vitenskapsteori og hermeneutikk." I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gjesing, Gudrun, Inga Najbjerg Christensen og Lise Hostrup (2005): *Vandaktivitet – mulighedernes ocean: leg og læring gennem specialpædagogik i vand*. Velje: Kroghs forlag.
- Granlund, Mats (1984): *Flerhandikapp*. Stockholm: ALA.
- Granlund, Mats og Cecilia Olsson (1988): *Kommunicera mera – ett kursmaterial*. Stockholm: ALA.
- Greberg, Lillemor, Karl Jacobsen og Solveig Nørgaard Jensen (1995): *Nære relasjoner som instrument for utvikling*. Dronninglund: Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale.
- Hallan, Gro Elisabeth, og Torhild Strand Hauge (1990): *Musikk Lyd Bevegelse: redskap til å etablere grunnleggende kommunikasjonsferdigheter*. Dronninglund: Forlaget Nordpress.

- 
- Harmon, Tina (2000): *Specialundervisning af elever med multiple funktionsnedsættelser uden et talesprog*. URL: <http://www.vikom.dk/publik/specialundervisning.htm> (Lesedato: 22.10.06)
- Hjort-Pedersen, Michael (2001): *Leg og kommunikationsfremmende teknologi – udviklingsmuligheder i forhold til børn med multiple funktionsnedsættelser*. Virum: Videnscenter om Kommunikation og Multiple Funktionsnedsættelser hos Børn og Unge uden et Talesprog.
- Holten, Sissel (1995): ”Samspillsbasert imitasjon.” I: *Spesialpedagogikk*, nr. 10, s. 21-25.
- Horgen, Turid (1995a): *Når språket berører. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Horgen, Turid (1995b): *Barn som Christian. Kommunikasjon når barn har svært store og sammensatte lærevansker*. Oslo: Holtet Forlag.
- Horgen, Turid (2002): *Elever med svært store og sammensatte lærevansker*. URL:[http://www2.skolenettet.no/skolenettet/data/f/0/95/86/4\\_802\\_0/sammensatte.doc](http://www2.skolenettet.no/skolenettet/data/f/0/95/86/4_802_0/sammensatte.doc) (Lesedato: 17.10.06)
- Horgen, Turid (2006): *Det nære språket: språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, Karl (1998): ”Ny viten om relasjonen mellom kognitive og emosjonelle prosesser. Implikasjoner for samspill med dypt psykisk utviklingshemmede personer.” I: *Tidsskrift for norsk psykologforening*, nr. 35, s. 530-536.
- Johansson, Iréne (2001): *Språkutvikling hos barn med språkvansker, 1, Performativ kommunikasjon*. Klepp: Info vest forlag.
- Kirkebæk, Birgit (1983): *Undervisning af de sværest handicappede: om de såkaldt ”vegetative” multihandicappede børns identitetsudvikling*. København: SÅ-materialer.
- Kirkebæk, Birgit (1984): *Multihandicappede elever med svære generelle indlæringsvanskeligheder*. København: Gyldendal.
- Kirkebæk, Birgit (1998): *Det nye spedbarnsparadigme og dets betydning for specialpedagogisk praksis*. URL:<http://www.vikom.dk/publik/paradigme/index.htm?> (Lesedato: 22.10.2006)
- Kirkebæk, Birgit (2005): *Medieret læring: at lære børn at lære*. URL: <http://www.vikom.dk/publik/nyhed/1605/pdf/nyhedsbrev16.pdf> (Lesedato: 20.01.07)
- Knill, Christopher (1990): *Hudkontakt og samspill*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Knill, Marianne og Christopher Knill (1991): *Kroppsbewissthet. Kontakt. Kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- 
- Kunnskapsløftet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (2002): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillestølen, Svein (2001): *Brytere – hjelpemidler for mestring, påvirkning og deltagelse*. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Lorentzen, Per (1997): *Vanlige og uvanlige barn: samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lorentzen, Per (2001): *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løge, Synnøve (1993): *En innføring i TEACCH-metodikken: strukturert opplæring av autister og språksvake barn og voksne*. Brennåsen: Læremiddelseksjonen, Birkelid kompetansesenter.
- Madsen, Mette Vejstrup (1999): *I legens land: samvær og kommunikation blandt børn med betydeligt og varigt nedsat funktionsevne*. Århus: Systime.
- Marcussen, Irene (1996): *Pige hvor? totalkommunikation med vægt på pictogrammer*. Virum: Videnscenter om barn og unge med multihandicap uden verbalt sprog.
- Mathiassen, Niels Erik (1999): "Informationsteknologiske hjelpemidler og andre kompenserende foranstaltninger". I: *Specialundervisningshåndboken*. Mogens Hansen og Poul Erik Pagaard (red.). København: Gyldendal Uddannelse.
- Maxwell, Joseph A. (1992): "Understanding and validity in qualitative research". I: *SPED 4010: Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Blandingskompendium, 2006*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Mohlin, Mie (1989): *Lek og stimuleringsmaterialer for multihandikappede barn på tidlige utviklingstrinn*. Oslo: Grunnskolerådet.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nielsen, Lilli (1983): *Mens vi venter: forslag til pedagogisk indsats over for multihandicappede børn*. København: Gyldendal.
- Næss, Siri (1994): *Yrkeskvinne – husmor?: gifte kvinners livskvalitet*. Oslo: Institutt for sosialforskning.
- Opdal, Liv Randi og Berit Rognhaug (2004): "Utviklingshemning". I: *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Opplæringslova, Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa av 17. juni 1998 nr. 61.



- 
- Prosjekt tolkning: om tolkning af kommunikative signaler hos børn med multihandicap.*  
Virum: Videncenter om børn og unge med multihandicap uden verbalt sprog, 1994.
- Simonsen, Eva (2000): *Vitenskap og profesjonskamp: opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963.* Oslo: Unipub Forlag.
- Sirnes Larsen, Betten (1998): "Bassenget som ramme. Samhandling med døvblindfødte". I: *Spesialpedagogikk* nr. 9, s. 22-23.
- Stern, Daniel N. (2003): *Spedbarnets interpersonlige verden.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strand Hauge, Torhild og Gro Elisabeth Hallan Tønsberg (1998): *Musikalske aspekter i førspråklige samspill: en analyse av musikalske elementer i førspråklig sosialt samspill mellom døvblindfødte barn og seende hørende voksne.* Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Sætersdal, Barbro (2004): "Foreldresamarbeid i ulike livsfaser". I: *Spesialpedagogikk.* Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tetzchner, Stephen von (2001): *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tetzchner, Stephen von og Harald Martinsen (2002): *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Tuntland, Hanne (2006): *En innføring i ADL: teori og intervensjon.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vedeler, Liv (1985): *Barns kommunikasjon i rollelek: undersøkelse i en barnehage.* Hosle: Statens Spesiellærerhøgskole.
- Vedeler, Liv (1990): *Tilpasset opplæring i alderen rundt skolestart.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, Liv (1999): *Pedagogisk bruk av lek.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Westling David L. og Lise Fox (2000): *Teaching students with severe disabilities.* Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Wormnæs, Odd (2006): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk." I: *SPED4010 – Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Blandingskompendium.* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Wyman, Rosalind (1986): *Multiply handicapped children.* London: A Condor book souvenir press (E&A) Ltd.

Østvik, Jørn og Frode Lauvsnes (2004): *Bilder til dialog og opplevelse*. Levanger: Trøndelag kompetansesenter.

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### *Introduksjonsspørsmål*

1. Hvor lenge har du arbeidet med elever med multifunksjonshemming?
  - Jobbet med elever med multifunksjonshemming hele tiden?
  - Jobbet med andre elever med spesielle behov?
  - Begynt som allmennlærer/førskolelærer?
2. Hvor lenge har du arbeidet i denne m-gruppen?

#### *Informasjon om m-gruppen*

3. Hvor mange elever er det i m-gruppen?
4. Kan du beskrive funksjonsnivået til elevene i m-gruppen?
5. Hvor mange elever har du ansvaret for?
  - Funksjonsnivå?
6. Har dere en felles pedagogisk plattform i m-gruppen?
  - Tilhører den selv?

#### *Relevante synspunkter*

7. I hvilken grad har Kunnskapsløftet hatt betydning for hva du vektlegger i opplæringen, og hvordan opplæringen foregår?
  - Medført endringer i innholdet?

- Nytten av Kunnskapsløftet generelt i forhold til elevgruppen?
8. I hvilken grad fokuserer du på progresjon i opplæringen?
9. Hvis jeg ber deg om å tenke på opplæringen som delt i aktivitetsområder, ferdighetsområder, og kunnskapsområder. Kan du si noe om innholdet i opplæringen i forhold til det?
10. På hvilke måter vektlegger du målsettinger i et livsløpsperspektiv?
11. I hvilken grad fokuserer du på livskvalitet?
12. Hvor mye av opplæringen foregår i: Enetime? Gruppe? Deler av gruppen? I andre klasser?
13. Hva er bakgrunnen til denne organiseringen?
- Fungerer det i forhold til elevenes læring?

### ***Opplæringsområder***

14. I hvilken grad og på hvilke måter søker du å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene i opplæringen?
15. Hva tenker du om hvilken betydning din egen relasjon til elevene har for deres mestring og læring?
- Eksempler?
16. Hva vektlegger du i opplæringen?
- Utdype de ulike områdene som kommer frem
17. Kan du si noe om hvordan du har kommet frem til disse områdene?
- Kartlegging?
  - Observasjon?
  - Retningslinjer eller læreplaner?

- 
- Foreldres ønsker?

18. Er det noe som vektlegges mer enn noe annet i opplæringen?

- Eventuelt hva?
- Bakgrunnen for det?

### ***Spesialpedagogiske tilnæringsmåter/hjelpemidler i opplæringen***

19. Kan du beskrive hvilke arbeidsmetoder du tar i bruk innenfor de ulike områdene du legger vekt på?

- Inspirert av?
- Støtter seg på?
- Positive/negative egenskaper ved dem

20. Benytter du spesialpedagogiske hjelpemidler i opplæringen?

- I hvilken grad og på hvilke måter?

21. Benytter du datateknologi og/eller andre tekniske hjelpemidler i opplæringen?

- I hvilken grad og på hvilke måter?

22. Hva er bakgrunnen til at du har valgt tilnæringsmåtene og eventuelt hjelpemidlene?

- Kartlegging?
- Observasjon?
- Utprøving?
- Erfaringer med dem?
- Er det noe/noen som bevisst har blitt valgt bort?  
- Eventuelt hvorfor?

*Avsluttende spørsmål*

23. Hva vil du si er det mest positive ved å arbeide med elever med multifunksjonshemming?
  
24. Er det noe du vil tilføye?

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til spesialpedagogene

Jorunn Wiig

Oslo

X skole

### Forespørsel til spesialpedagoger om å delta i intervju

Jeg studerer 2. året på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I den forbindelse søker jeg informanter som kan bidra med data til masteroppgaveprosjektet mitt. Temaet for oppgaven er opplæring av elever med multifunksjonshemming. Jeg ønsker å belyse hva som vektlegges i opplæringen til elevgruppen, og hvilke tilnæringsmåter som benyttes for å nå målsettinger. For å finne ut av dette, planlegger jeg å gjennomføre en intervjuundersøkelse blant 5 spesialpedagoger fra ulike m-grupper. **Jeg har selv arbeidet med elevgruppen, og formålet med dette prosjektet er for det første å bidra til mer fokus på en elevgruppe som jeg mener det er altfor lite fokus på. Dere spesialpedagoger som arbeider med elevgruppen besitter viktig kunnskap om opplæringen, og målet er å høste av denne kunnskapen. Prosjektets andre formål er derfor at det skal føre til gode eksempler til etterfølgelse når det gjelder opplæring av elevgruppen.**

Følgende spørsmål kommer til å være aktuelle i intervjuet:

- Hva vektlegges i opplæringen?
- Er det noe som vektlegges mer enn noe annet?
- Hvilke tilnæringsmåter har du valgt for å nå målene i det du legger vekt på?
- Hva er bakgrunnen til at du har valgt disse tilnæringsmåtene?

Det er ønskelig at du som informant skal føle deg fri til å si hva du tenker og erfarer omkring temaet. For å sikre dette blir intervjuene anonymisert.

Jeg kommer til å bruke båndopptaker for å kunne gjengi opplysningene korrekt, og ta notater underveis i intervjuet. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen juni 2007.

Intervjuet vil ta ca 1 1/2 time, og tid og sted blir vi enige om.

**Dersom du har lyst å være med på intervjuet skriver du under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg snarest mulig. Jeg vil da ta kontakt med deg.**

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på xx xx xx xx, eller sende en e-post til xxxx. Du kan også kontakte min veileder Einar Sletmo ved Institutt for Spesialpedagogikk på telefonnummer xx xx xx xx.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg ser frem til samarbeidet, og håper på en positiv respons på denne henvendelsen.

Med vennlig hilsen

Jorunn Wiig

Mastergradsstudent

.....



---

## SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien av opplæringen til elever med multifunksjonshemming, og ønsker å stille på intervju.

Signatur ..... Telefonnummer.....

Skole .....