

# Bruk av måltider som en læringsarena for multifunksjonshemmede elever med sondeernæring i skolen.

Linn Stokkebekk



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014



# **Bruk av måltider som en læringsarena for multifunksjonshemmede elever med sondeernæring i skolen.**

© Linn Stokkebekk

2014

Bruk av måltier som en læringsarena for multifunksjonshemmede elever med sondeernæring i skolen.

Linn Stokkebekk

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

## Tittel

Bruk av måltider som en læringsarena for multifunksjonshemmede elever med sondeernæring i skolen.

## Formålet med prosjektet

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan spesialpedagoger tenker og planlegger for at elever med multifunksjonshemning og sondeernæring skal bli inkludert i elevgruppen, spesielt under fellesmåltider som gjennomføres i løpet av dagen. På bakgrunn av dette formålet har jeg utarbeidet en problemstilling som er formulert på følgende måte:

***På hvilken måte blir måltider i skolehverdagen benyttet som en læringsarena for elever med multifunksjonshemning som er avhengig av sondeernæring?***

Jeg har også utarbeidet tre forskningsspørsmål i tilknytning til min problemstilling.

- 1 -Hvilke utfordringer står spesialpedagogen ovenfor i forhold til elever med sondeernæring?
- 2-Hva blir lagt vekt på under måltidene på skolen i forhold til sosial læring hos multifunksjonshemmede elever med behov for sondeernæring?
- 3-Hvordan kan man ha gode måltider og opplevelser, selv med sondemat?

## Metode

Problemstillingen belyses med en kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming. Hvor jeg har intervjuet to spesialpedagoger og en musikkterapeut i forhold til ulike temaer som passer til problemstillingen. Det var ulike temaer som kommunikasjon, samspill, skolen som læringsarena og utfordringer blant annet. Intervjuguiden tar utgangspunktet i å være semi strukturert, noe som gir meg mulighet til å kunne stille oppfølgings spørsmål og gjøre om på rekkefølgen for spørsmålene om det faller seg naturlig.

## Resultat

I forhold til problemstillingen var det ulike resultater i forhold til bruk av måltidet som en arena for læring. Informanten på den ene skolen fortalte at deres elever med sondeernæring også hadde aktivitet og læring den tiden de fikk mat. Det var et stort fokus på kommunikasjon og samspill, som igjen var overordnede mål i alle situasjoner. På den andre skolen var det litt ulik praksis, for der hadde de både elever som fikk sondeemat manuelt igjennom sprøyter og elever som fikk det vanlig igjennom en maskin. Eleven som fikk mat manuelt hadde større oppfølging og læring under måltidet, enn de elevene som ikke hadde behov for like mye oppfølging under måltidet. Denne skolen fokuserte på at elevene hadde mulighet til å slappe av og ikke ha noe læringsaktiviteter under måltidet, for at de skal samle energi til neste undervisningsøkt.

Forskningsspørsmål 1: Det var ulike utfordringer i forhold til elever med sondeernæring, blant annet var det utfordrende atferd med elever som dro ut PEG-sonden, hvor personalet da måtte sette inn en ny sonde. Det var også utfordringer i forhold til elever som akuratt har fått sondeernæring, i den perioden må man tilpasse hastighet og mengde mat, ellers kan det bli en ubehagelig og utfordrende opplevelse for eleven. Det er da viktig å være en støttende spesialpedagog og gjøre elevene trygg på situasjonen.

Forskningsspørsmål 2: Under måltidet ble det lagt vekt på kommunikasjon, samhandling og deltagelse fra den ene skolen, de var opptatt av at måltidet ikke bare var at spesialpedagogene setter på maten også var dem ferdig. De var opptatt av at eleven skulle delta og mestre noe under måltidet, eller at de jobbet mot mestring på sikt. På den andre skolen, var det også noe fokus på kommunikasjon under måltidet, spesialpedagogen har til dels en samtale med elevene underveis i måltidet, men de sitter ofte i nærheten og skriver i en rapportbok som elevene får med seg hjem hver dag.

Forskningsspørsmål 3: For å skape gode opplevelser under måltidet, selv for elever med sondeernæring er samspill og kommunikasjon viktig for den første skolen. Deltagelse og å skape en mestringsfølelse var også viktig for at eleven skal få mulighet til å få gode opplevelser under måltidet. Den andre skolen valgte å fokusere på at elevene fikk en rolig avkobling under måltidet, men generelt var dem også opptatt av at elevene følte en tilhørighet i en klasse, så det var også viktig at elevene ikke satt alene å spiste under måltidet. Det var alltid ansatte i nærheten, som holdt en dialog med elevene.

# Forord

Nå er avslutningen kommet i forhold til en spennende og lærerik prosess, det har vært mange opp og nedturer underveis i denne prosessen. Jeg vil få takke informantene for å ha gjort det mulig å gjennomføre prosjektet, ved at de stilte opp på intervju. Videre vil jeg få takke veileder Per Lorentzen for støtte og veiledning i denne prosessen.

Jeg vil også takke gode studievenninner for faglige diskusjoner og støtte i denne perioden, det hadde ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet uten støtte og oppmuntring fra dere. Jeg vil også takke familien for god støtte og forståelse i denne perioden.

Oslo, mai, 2014.

Linn Stokkebekk

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Opgavens oppbygging .....	2
2	Teoretisk Bakgrunn .....	4
2.1	Multifunksjonshemming .....	4
2.1.1	Psykisk utviklingshemming .....	5
2.1.2	Somatiske plager .....	6
2.2	Kommunikasjon og samspill .....	7
2.2.1	Kommunikasjon .....	8
2.2.2	Samspill.....	10
2.3	Skolen som læringsarena .....	12
2.3.1	Pedagogiske rammer for læring .....	13
2.3.2	Deltagelse, mestring og anerkjennelse .....	14
2.3.3	Måltid som læringsarena .....	16
2.4	Den nære andre i måltidet.....	17
2.5	Sondeernæring .....	19
2.5.1	Sonde i nese og munn.....	20
2.5.2	PEG-sonde.....	21
3	Metode og forskningsdesign .....	22
3.1	Kvalitativ forskningsmetode.....	22
3.1.1	Semistrukturert intervju.....	23
3.1.2	Hjelpemidler til intervjuet .....	24
3.1.3	Prøveintervju .....	25
3.2	Populasjon og utvalg .....	26
3.2.1	Utvalg av informanter .....	26
3.3	Intervju og gjennomføring.....	27
3.4	Analyse .....	28
3.5	Validitet .....	29
3.5.1	Forskning rolle .....	29
3.5.2	Forskningsopplegg .....	30



3.5.3	Datamaterialet .....	30
3.5.4	Analyse og tolkning .....	31
3.6	Etiske refleksjoner .....	32
4	Presentasjon og drøftning av funn.....	33
4.1	Kort presentasjon av deltagere .....	33
4.2	Presentasjon av funn.....	34
4.2.1	Kommunikasjon .....	34
4.2.2	Samspill.....	37
4.2.3	Utfordringer med sondeernæring .....	39
4.2.4	Skolen som læringsarena.....	42
4.2.5	Den nære andre i måltidet .....	51
5	Oppsummering og avslutning .....	54
5.1	Oppsummering .....	54
5.2	Avslutning .....	57
	Litteraturliste .....	60
	Vedlegg .....	64

Figur 1 Dette er en figur som viser ulike måter å ha en sonde på. Bildet er hentet fra Almås, Stubberud og Grønseth, 2010..... 20



# 1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg ta for meg begrunnelse av valg for tema, jeg vil også presentere problemstilling og forskningsspørsmål. Før jeg til slutt gir en oversikt over oppbyggingen av oppgaven.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Formålet med dette prosjektet er å få innsikt i hvordan spesialpedagoger tenker og planlegger for at barn med multifunksjonshemming og sondeernæring skal bli inkludert i elevgruppen, spesielt under fellesmåltider som gjennomføres i løpet av dagen.

Bakgrunnen for mitt tema har utgangspunkt i en av praksisperiodene vi hadde første året på masterutdanningen i spesialpedagogikk. Det var mitt første møte med multifunksjonshemmede barn, hvor jeg fikk mulighet til å bli kjent med disse barna og deres utfordringer i hverdagen. Allerede tidlig i praksisen ble jeg imponert over hvordan dagen til disse barna ble lagt til rette, slik at de fikk nye impulser og erfaringer både i fellesskap og igjennom en til en undervisning. Det eneste jeg la merke til var at noen av elevene som hadde sondeernæring, ikke hadde de gode opplevelsene som jeg så hos de andre elevene under måltidene. Selv om elevene var sterkt funksjonshemmede, var det mange gode opplevelser både mellom elev og lærer, å elev og elev. Det var en positiv atmosfære under måltidet, der de spiste og slappet av, samtidig som de lærte noe nytt på en uformell måte. Det kunne være ting som å bestemme pålegget, eller endre fokuset til noe annet som skjedde i rommet.

De erfaringene og observasjonene jeg gjorde, fikk meg til å reflektere over dette temaet i etterkant av praksisperioden. Refleksjonene var basert på min opplevelse av manglende inkludering under måltidene av de barna som ikke hadde behov for vanlig mat, altså de barna som isteden fikk sondeernæring gjennom en «knapp» på magen. Måltidene var lagt til rette slik at alle hadde fast plass og spiste måltidet i fellesskap, men dette gjaldt i hovedsak de barna som spiste vanlig mat. Til sammen ble det brukt mellom 2 og 3 timer til å gjennomføre de måltidene de hadde i løpet av skoledagen. Barna som hadde sondemat, hadde imidlertid ikke faste plasser, de delte på en plass ved det ene bordet, når de en gang innimellom var til stede under måltidet. Jeg spurte ikke om hvorfor det var slik under praksisperioden, men så det som passende tema og utforske i forhold til masterprosjektet mitt.

Mine tanker rundt dette fikk meg til å lure på hvordan andre spesialpedagoger løser en slik problemstilling med inkludering av disse barna. Hva tenker de i et pedagogisk perspektiv i forhold til planlegging og gjennomføring ved bruk av måltidet som en læringsarena for inkludering og samspill, selv for de svakeste barna i samfunnet?

## 1.2 Problemstilling

På bakgrunn av mine refleksjoner og erfaring i praksis, har jeg utformet en problemstilling som utforsker spesialpedagogens tanker og refleksjoner i planlegging og gjennomføring av måltider på en god måte for barna, i et pedagogisk perspektiv.

*På hvilken måte blir måltider i skolehverdagen benyttet som en læringsarena for barn med multifunksjonshemming som er avhengig av sondeernæring?*

Jeg har også utarbeidet noen forskningsspørsmål som igjen også vil bli utgangspunktet for noen av spørsmålene jeg vil stille under intervjuene av informantene.

- Hvilke utfordringer står spesialpedagoene ovenfor i forhold til elever med sondeernæring?
- Hva blir lagt vekt på under måltidene på skolen i forhold til sosial læring hos multifunksjonshemmede elever med behov for sondeernæring?
- Hvordan kan man ha gode måltider og opplevelser, selv med sondemat?

## 1.3 Oppgavens oppbygging

I denne oppgaven har jeg valgt å belyse ulike teoretiske begreper i kapittel 2, som er representert i oppgaven. Jeg tar for meg blant annet definisjon på multifunksjonshemming og utviklingshemning generelt, kommunikasjon, samspill, skolen som læringsarena og en forklaring på hva sondeernæring og PEG-sonde er. Utgangspunktet for mitt teoretisk bakteppe ligger i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, som igjen er utgangspunkt for intervjuguiden. Videre i kapittel 3, har jeg tatt for meg forskningsmetoden jeg har brukt i mitt

prosjekt, her utdyper jeg metodiske valg og drøfter i forhold til hvordan jeg har gjort det i oppgaven. Jeg har også beskrevet analyseprosessen, før jeg drøfter prosjektets validitet i forhold til min forskerrolle, forskningsopplegget, datamaterialet og analyse og tolkning. I kapittel 4, har jeg valgt å både vise til resultatene fra intervjuene og drøfte funnene opp mot det teoretiske bakteppet jeg skrev i kapittel 2. Dette har jeg valgt å gjøre for å få et mer helhetlig bilde på funn og drøfting. Jeg har tatt for meg de ulike temaene som er presentert i teoridelen av oppgaven. Det vil si at jeg presenterer og drøfter funn fra kommunikasjon, samspill, utfordringer med sondeernæring, skolen som læringsarena og den nære andre under måltidet.

I kapittel 5 har jeg valgt å skrive en oppsummering hvor jeg svarer på problemstilling og forskningsspørsmål i forhold til hva informantene kom med av informasjon. Jeg har også kommet med noen egne tolkninger i forhold til resultatet. I avslutningen har jeg skrevet litt i forhold til formålet med denne oppgaven og veien videre for temaet i oppgaven, hvor jeg har fokusert på egne tanker rundt temaet og hva jeg tenker kan være aktuelt videre. Til slutt er det en litteraturliste og vedlegg med blant annet informasjonsbrev, intervjuguide og tilatelse fra NSD til å gjennomføre prosjektet.

## 2 Teoretisk Bakgrunn

I dette kapittelet fokuseres det på å forklare ulike teoretiske begreper, slik at forsker og leser har den samme begrepsforståelsen av de ulike begrepene. Jeg vil ta for meg begreper i forhold til blant annet multifunksjonshemning og utviklingshemning generelt, kommunikasjon og samspill, skolen som læringsarena og den nære andre i måltidet.

### 2.1 Multifunksjonshemning

Multifunksjonshemning i seg selv er ingen diagnose, det er en betegnelse på at man har flere funksjonshemninger som er med på å sette begrensninger ovenfor disse elevene. Jeg velger å bruke begrepet multifunksjonshemning når jeg skriver om disse elevene, da de ofte har veldig individuelle begrensninger og tilleggsdiagnoser. Horgen (2006) beskriver elevene på følgende måte:

*«Den store kognitive svikten er avgjørende. Ofte er denne i kombinasjon med bevegelses-, syn og hørselshemming. Skadene virker sammen, forsterker hverandre og skaper store kommunikasjonsvansker og problemer med å mestre seg selv og omverden. Vi kan si at de utviklingsmessig er på et tidlig trinn. De har ofte store helseproblemer, for eksempel epilepsi, spise-, og luftveisproblemer. Ofte kalles de mennesker med multifunksjonshemning.»(s. 18)*

I følge denne beskrivelsen til Horgen (2006) er denne elevgruppen avhengig av hjelp fra andre døgnet rundt, da de ikke klarer å tilegne seg kunnskap om mestring av hverdagen sammen med de kroppslige begrensningene de ofte har. Dette er skader som forsterker hverandre og skaper problemer for blant annet kommunikasjon, samspill og mestring. Multifunksjonshemmede vil være på et tidlig stadium i utviklingen, men det betyr ikke at de ikke klarer å tilegne seg noe kunnskap og en utvikling over tid. Det finnes ingen fasit på hvordan et multifunksjonshemmed barn ser ut, noen kan stå og gå, mens andre ikke har mulighet til det og er lenket til rullestolen hele tiden. Felles for dem er at de har problemer med å forstå og se på omverden, de har store kommunikasjonsvansker og ofte uregulert pust og luftveisplager.

Videre skriver også Horgen (2006) om at disse elevene som har de mest omfattende funksjonsnedsettelsene:

*«(...) ikke er grunnleggende annerledes enn oss andre. Men at skadene og funksjonsnedsettelsene er hemmende, barna får ikke alle de erfaringene som fremmer utvikling- utviklingen kommer ikke i gang. De er slett ikke spedbarn, men kan allikevel trenge noe av den som fremmer tidlig utvikling- tilpasset sine forutsetninger.» ( s.22)*

De har behov for voksne med kunnskap om spedbarnets tidlige utvikling for å være med på å skape gode forutsetninger for utvikling og læring for disse elevene. Det handler også om trygghet i hva de skal se etter og hvor «langt» de kan være i utviklingen i forhold til en normal elev.

### **2.1.1 Psykisk utviklingshemming**

De fleste barn med multifunksjonshemming har også en utviklingshemming.

Utviklingshemming i seg selv som diagnose er ingen sykdom, men en tilstand de skal leve med.(Horgen, 2006) ICD-10 er en diagnosemanual som brukes for å stille denne diagnosen. I følge ICD-10 er det tre ulike krav som må oppfylles for at barnet har diagnosen utviklingshemming. Det første er at evnenivået må være betydelig svekket. Det vil si at eleven har store vansker med å tilpasse seg krav i forhold til sosiale og daglige gjøremål, i den forbindelse brukes psykomotoriske tester. Psykomotoriske tester er tester som kartlegger evnenivået og kognitive ferdigheter med utgangspunkt i språk(tale, kommunikasjon og forståelse), visuell problemløsning, motorikk og sosioemosjonell utvikling. I tillegg gjøres det intervju av foreldre og eller andre omsorgspersoner, samt observasjon og tilleggsinformasjon. (Grøsvik, 2008 s. 22) Det andre kriteriet er adaptive ferdigheter som handler om barnets sosiale modenhet og hvordan tilpasningsevnen fungerer i forhold til dagliglivet. Her må det være betydelig svekkelser og det anbefales at det brukes standardiserte vurderingsskalaer, samt intervju av foreldre og personer som har kjennskap til hvordan personen fungerer i ulike situasjoner. De standardiserte testene vurderer motorikk, sosiale, praktiske og språlige ferdigheter. Det siste kravet handler om at vanskene/utfordringene må vises før barnet er fylte 18 år, det vil si at man ser endringer/ forsinkelser i utviklingsperioden til barnet og kan vise til at det er med på å hemme utviklingen. (Ibid, 2008)

Utviklingshemmede personer trenger mer støtte i forhold til ulike praktiske oppgaver og det er da ulike tjenester og bidragsytere som kan være i et støtteapparat rundt den utviklingshemmede, innenfor medisin, pedagogikk, psykologi, sosiologi, antropologi og sosialt arbeid. Dette er tjenester alle mennesker trenger, men personer med utviklingshemning vil ha mer nytte av tjenestene på enkelte områder. (Drew & Hardman, 2007) Det er fire kategorier presentert i ICD-10 under diagnosen psykisk utviklingshemning, Disse er basert på IQ og grad av funksjonsnivå. De fire kategoriene består av lett grad av utviklingshemning, som har en IQ på mellom 50-69 og har en mental alder på mellom 9-12 år. Moderat grad av utviklingshemning har IQ på mellom 35-49 og en mental alder på 6-9 år. Alvorlig grad av utviklingshemning har en IQ på 20-34 og en mental alder på mellom 3-6 år, mens dyp grad av utviklingshemning har en IQ på under 20 og en mental alder på under 3 år. I forhold til kartlegging av de svakeste barna er det ofte vanskelig, sett fra ulike faktorer slik som kroppslige begrensninger og begrensende kommunikasjon. Det er i tillegg to kategorier som er «annen psykisk utviklingshemning» og «uspesifisert psykisk utviklingshemning». Det er slik at de siste to kategoriene brukes hvis det ikke er mulig å finne ut av evnenivået via ulike tester. Det kan være at det er for lite informasjon, men at informasjonen man allerede har gjør at man kan anta at det er en psykisk utviklingshemning. (Grøsvik, 2008).

### **2.1.2 Somatiske plager**

Mange av de som faller under diagnosen psykisk utviklingshemning har også diagnosen CP, og de som faller under betegnelsen multifunksjonshemning er en betydelig andel av disse. De vil ha smerter og plager med kroppen som de må bekjempe til enhver tid. En Definisjon på CP skrevet av Aarli (2011) lyder som følgende:

*CP er en samlebetegnelse for ulike typer av skader og misdannelser som rammer motoriske funksjoner i hjernen under utvikling, det vil si under svangerskap, fødsel og spedbarnsalder. Cerebral parese betegner en stabil hjerneskade eller funksjonsforstyrrelse som ikke vil forsvinne av seg selv, og som ikke vil bli verre med tiden. Symptomene er likevel ikke konstante gjennom livet. ( S. 209)*

Det er ikke slik at alle som har diagnosen CP, har en utviklingshemning i tillegg, men hos de det gjelder vil det ofte omfatte plager med spastisitet og alvorlig bevegelsesavvik, de har også spise og svelgevansker som gjør at de ofte kan være veldig tynne. Når et barn har CP, er det også en stor mulighet for at barnet utvikler epilepsi, og særlig under diagnosen spastisk



tetraplagi som innebærer lammelser og spastisitet i armer og bein som igjen fører til multifunksjonshemning med bevegelsesvansker, psykisk utviklingshemning og ofte sansedefekter og epilepsi. (Aarli, 2011).

Horgen (2006) skriver følgende om det å møte på utfordringer i forhold til disse barnas somatiske plager.

*« Vi vet at smerte og ubehag er en del, og kan være en stor del, av hverdagen. Vi kan frykte at vi ikke alltid fanger opp uttrykkene for det som gjør vondt. Vi kan tolke feil, oppfatte at barnet ikke er interessert, mens det eneste barnet sanser er smerten i musklene eller ubehaget i magen» (s. 23)*

Utfordringen er ofte det å finne ut og kartlegge barnas smerter, de har ofte svake kommunikative ferdigheter og det vil alltid være vanskelig å vite hva som skjer med kroppen deres til enhver tid. I forhold til andre plager er epilepsi en viktig tileggsvanske som ofte rammer de med CP og utviklingshemning. Epilepsi er i følge Brodtkorb, (2011) «Sykdom eller skader i hjernen gir som regel utfall av funksjon, men kan iblant også føre til nevronale overaktivitet i form av epileptiske anfall» (s.215). Det er mange av de som har epilepsi og utviklingshemning som har et vanskelig tilfelle av anfall og det er også utfordrende å behandle epilepsi hos denne gruppen. Det krever ofte samhandling på tvers av yrkesgrupper og et godt samarbeid med nærpå personer er nødvendig for at de skal få en god hverdag med diagnosen. Behandlingen av epilepsi er avhengig av nøyaktig kartlegging av anfallene, samt få en god beskrivelse på hvordan kroppen reagerer før et anfall slik at de kan få en indikasjon på at et anfall er på vei. (Brodtkorb, 2011).

## **2.2 Kommunikasjon og samspill**

«Kommunikasjon er et sentralt begrep når vi snakker om språk og samspill» (Horgen, 2010. s. 60) De kroppslige vanskene som elever med multifunksjonshemning har problemer med spiller også inn på kommunikasjon og samhandling med andre mennesker. De vil ikke alltid ha overskudd til å kunne konsentrere seg om hva vi i omgivelsene bedriver og å være deltagende i samspillet når kroppen er preget av smerter og sykdom. (Frölich, 1995) Det å ta bort fokuset fra den kognitive svikten er viktig. Fokuset bør ligge på hva som faktisk fremmer utviklingen til eleven. Det antas at kommunikasjon er en av de største barrierene for disse elevene. Dette har betydning for den psykiske utviklingen siden de ikke har mulighet til å få

like mye innflytelse i sin egen situasjon i samspillet, som man ofte har igjennom kommunikasjon. (Harmon, 2000) Tetzchner og Martinsen (2011) skriver om hvordan hjulpet kommunikasjon kan omfatte alle kommunikasjonsformer der et språklige uttrykket foreligger utenfor brukerens evne til å fortelle med egne ord og vil ha behov for bistand. I forhold til multifunksjonshemmede elever er det stor forskjell på hvor sterke de er i kommunikasjon med andre, noen kan bruke andre hjelpemidler for å få frem en stemme for hva de vil til en viss grad. Det kan være både datastyrte hjelpemidler med programmer som er rettet mot kommunikasjonshjelp, rolltalk er et slikt hjelpemiddel, hvor man fysisk kan trykke på de ulike pictogrammene for å fortelle enkelt hva de vil. (Abilia Norge, s.a) Det finnes også øyestyrte hjelpemidler, slik at de som ikke har mulighet til å bruke kroppen kan styre programmet med øynene. Det finnes også andre kommunikasjonsmidler hvor man eventuelt kan bruke tegn til tale, det det er ikke et tegnspråk, men det innebærer at enkelte ord blir ledsaget med tegn. Ofte kan det være tegn som blir til sammen med eleven, eller tilegnet fra andre tegnsystem. Det er andre elever som ikke har mulighet til å klare å bruke tegn til tale, alternativt kan da være bruk av bilder/fotografier eller pictogram som er bestående av abstrakte bilder av gjenstander og et ord for betydningen. (Tetzchner og Martinsen, 2011)

### **2.2.1 Kommunikasjon**

Samspill og kommunikasjon er for multifunksjonshemmede elever like viktig som for andre elever med andre forutsetninger. Deres kommunikasjon og intensjon kan være vanskelig å forstå, siden de mangler kompetanse på å gjøre omsorgspersonen oppmerksom på hva de er opptatt av i øyeblikket. (Lorentzen, 2013) Kommunikasjon handler om hvordan to eller flere personer bringer beskjeder til hverandre igjennom dialog med ulike former for hjelpemidler. (Gjøsund og Huseby, 2009) Assistenter og spesialpedagoger har som oppgave å lære å kjenne elevenes måte å kommunisere på, altså samskape et språk (Horgen, 2006) Det vil si at de har tilegnet seg informasjon om elevens ansiktsuttrykk og lyder over tid til å kunne kjenne igjen ulike situasjoner og sette betydningen av informasjonen inn i en større sammenheng. De vet også hvordan samspillet med andre barn eller voksne kan legges til rette i forhold til deres behov og forutsetninger. Videre skriver Lorentzen (2013) at erfaringen er at hvis man lytter følsomt til ulike signaler som kropp, mimikk, gester og lyder, kan det være mulig å få en følelse av hva barnet mener om samspillet, og det fører igjen til kommunikasjon. (s. 35) Det er viktig å skape en god hverdag, i alle hverdagslige aktiviteter som i dette tilfellet er måltider. Det oppstår en felles kultur mellom eleven og den nære voksne som samhandler og med disse

formålene blir det da et behov for å uttrykke og å formidle tanker og meninger videre til andre på vegne av elevene. Ofte blir det sagt med ord, men ikke nødvendigvis. Meningene er forankret i en felles personlig praksis, som igjen kan kalles et samspill. (Lorentzen, 2013)

I følge Eide og Eide (2009) må det skapes rom for kommunikasjon på den andres betingelser. Dette handler om å forstå de elevene man jobber med, forstå hva eleven ønsker å formidle og legge til rette slik at eleven blir hørt på sine premisser. Man må da bruke den kommunikasjonsformen eleven selv har utbytte av å bruke. Elever med multifunksjonshemming bruker i stor grad nonverbal kommunikasjon som omfatter ulike faktorer, bevegelser, ansiktsuttrykk og lyder, for å fortelle de hva har på hjertet. Blikket er en av de viktigste måtene å uttrykke seg på, hvis blikkontakten er fraværende i et samspill vil det også kunne føre til at man føler seg oversett. (Ibid, 2009) Spesialpedagoger og nære voksne bruker ofte verbal kommunikasjon når de skal sette ord på hva de gjør eller opplevelser de har hatt sammen, det blir ofte kommunisert med nonverbale uttrykk i tillegg. Ved å sette ord på at de har forstått eleven er viktig i den grad at man da gir en bekreftelse verbalt på at man har forstått barnets nonverbale uttrykk. For eleven kan det oppleves godt å få en bekreftelse på at noen lytter og viser interesse for hva man har forsøkt å si på sin egen måte. Ved å bruke verbal kommunikasjon i samsvar med ulike ansiktsuttrykk er også med på å tydeliggjøre hva man mener og man kan dermed unngå feiltolkning siden man forsterker budskapet i stede. (Eide og Eide, 2009) «Vi kan leve oss inn i det vi fatter av barns uttrykk, og handle med et ønske om at det vi gjør sammen, skal gå godt.» (Horgen, 2010 s.66) Ved å reflektere over hvordan man lever seg inn i barns uttrykk, kan være med på å gjøre samspillet og kommunikasjonen med eleven til en bedre opplevelse.

Horgen (2006) skriver om totalkommunikasjon, hvor hun refererer til en definisjon på begrepet. «Viljen til å forstå og gjøre seg forstått, med all fantasiens og mulighetens midler.» (s. 45) Ved å bruke denne definisjonen vil det si at totalkommunikasjon er kommunikasjon uansett, alt man foretar seg vil være kommunikasjon uansett hvor stor eller liten del av helheten i kommunikasjon med andre. Dette er ingen kommunikasjonsmetode, men en kommunikasjonsfilosofi å ta utgangspunkt fra når det er snakk om å utvikle kommunikasjon med elever innenfor denne gruppen. Spesialpedagoger må være kreative i arbeid med multifunksjonshemmede, spesielt i forhold til kommunikasjon og det å prøve ut nye kommunikasjonsmetoder. I følge Marcussen(1996) er totalkommunikasjon med på å støtte og

utvikle evnen for å kommunisere. Kommunikasjonen vil forandre seg etter hvert som eleven også utvikler seg. Dette kan igjen gjøre det vanskelig å kommunisere og å få til et samspill, det kan også føre til misforståelser og ubehag for eleven om man ikke forstår. Det må da finnes nye måter å kommunisere på fra spesialpedagogets side. Horgen (2006) refererer også til Gregory Batesons teori, hvor han utvider begrepet kommunikasjon til å gjelde i en vid forstand. «I denne forståelsen heter det: alt er kommunikasjon» (s.45) Dette har igjen verdi i arbeid med de såkalte språkløse barna, hvor det blir mulig å kunne bruke hver eneste bevegelse og egenaktivitet som mulighet for kommunikasjon og ta uttrykkene deres på alvor. Det kan være alt fra rask til langsom pust, slapp eller stram musklatur, bevegelse med hodet, arm, fot eller øyne forteller noe som barnet vil formidle. Horgen (2006) lager selv en formulering som passer godt inn i arbeid med multifunksjonshemmede barn «Alle har noe de skulle sagt» (s.46) og som er med på å skape refleksjon i arbeid med å kommunisere på en god måte med disse elevene. «Med hensyn til kommunikasjon er oppgaven å etablere måter å formidle seg til hverandre på som er basert på uttrykksmåter barnet allerede har til rådighet.» (Lorentzen, 2013 s. 33) Det å bruke elevens eget kroppsspråk og uttrykk som samsvar til kommunikasjon er både vanskelig, men også hensiktsmessig i arbeid med å skape en god hverdag. Elevene erfarer at de har påvirkningskraft i forhold til handlinger og væremåten til de voksne igjennom det nonverbale samspillet, eleven skjønner også at de voksne er egne individer som har andre syn på ting enn det elevene selv har. (Lorentzen, 2013)

## 2.2.2 Samspill

I St.meld. nr 31 (2007-2008) kvalitet i skolen, handler om bedring av kvalitet i skolen hvor det blant annet tas opp spørsmålet: Hva fremmer elevenes læring? Videre kommer de inn på samspill mellom lærer og elev. De presiserer at det er viktig med et godt samspill for å fremme læringen til eleven. Dette gjelder også i arbeid med multifunksjonshemmede elever hvor relasjonen og samspillet er grunnleggende i forhold til læringen som skjer. Eleven må ha et godt forhold og stole på at spesialpedagoen og assistentene vet hva de holder på med, at de viser og gir trygghet. Når eleven er trygg, fremmer det et større læringspotensialet i den grad at eleven får den oppfølgingen og tilrettelegging igjennom et godt samspill med en nær voksen. (Horgen, 2010) «De er helt avhengig av, at deres samspillspartnere med innføling og intuisjon aktivt søker å inngå i felles meningsgsskapende handlinger med dem» (Horgen, 2006. s 23) Imitasjon kan også være en viktig del av utviklingen i et samspill, i den tidlige spedbarnsutviklingen har dette blitt sett på som viktig. Det er et ansikt til ansikt samspill som

er med på å skape nærhet til barnet, barnet kan kjenne igjen lyder og bevegelser. Våres følelser og inntrykk kan påvirke vår nonverbale kommunikasjon, men det er også slik at våre ansiktsuttrykk påvirker våre følelser. Et eksempel kan være at om man smiler mye, vil man også få en mer positiv holdning som kan påvirke den man kommuniserer med. (Eide og Eide, 2009) Når man imiterer er det viktig å være tydelig og overdrive bevegelsene men også tilpasse stemmen etter hvordan barnet liker lyder. Når man tenker på imitasjon kan man lett tenke at man hermer etter en person og at de tar seg nær av det, men det er forskjell på det og være en engasjerende deltaker som imiterer. Når vi imiterer så er det ikke imitasjonen i seg selv som er viktig, men det at vi har vilje og lyst til å trå inn i deres situasjon og ha et samspill på deres egne premisser. Det vil si at vi godtar deres lyder og bruker det i et felles språk som skapes i samspillet. (Horgen, 2006)

Daniel Sterns teori har fokus på den relasjonelle kunnskapen som oppstår i det tidlige samspillet. Denne teorien kan hjelpe oss til å få en større forståelse for det førspråklige (kroppsspråk, gester og følelsesuttrykk) i arbeid med multifunksjonshemmede barn, så vel som med vanlige spedbarn uten funksjonsnedsettelse. I følge Horgen (2010) er denne teorien rettet mot spedbarn, ikke multifunksjonshemmede barn, ungdom og voksne, men det de trenger er den samme dype interessen og det tolkende som et spedbarn trenger av sine nærmeste. Det vil si at man kan trekke paralleller til den tilretteleggingen og støtten som et spedbarn får med utviklingen og støtten et multifunksjonshemmet individ trenger. (Horgen, 2010) Utviklingen til multifunksjonshemmede kommer ofte ikke i gang av seg selv, de har behov for at noen fremmer den tidlige utviklingen, men i utgangspunktet skal man imidlertid forholde seg til den faktiske alderen elevene har. (Horgen, 2006) I de tidligste månedene til spedbarn handler det om å overleve igjennom å regulere de grunnleggende fysiske faktorene. For multifunksjonshemmede elever handler det om de grunnleggende faktorene for å mestre hverdagen og det å kunne utvikle seg. (Horgen, 2006)

I følge Daniel Stern (2003) I spedbarnets interpersonlige verden: er det første selvet, Det gryende selvet (0-2 mnd). I denne perioden utvikler barnet en synlig sosial atferd hvor de begynner å få direkte øyekontakt, de begynner å smile oftere og mer responsivt. Stern mener at spedbarnet har evnen til å oppleve en følelse av et oppvåkne selv helt fra begynnelsen av, og det dannes da aktivt et gryende selv de to første månedene av livet. I forhold til multifunksjonshemmede elever kan det også være at de blir seg selv i møte med den selvregulerende andre, det kan være at det skjer når hendene og handlingen til den andre

hjelper til å utføre en avspenning av kroppen deres slik at de kan fokusere på verden igjen. (Horgen 2006) Kjerneselvet er det stadiet man er i fra 2-6 måneders alder, og den sosiale utviklingen kommer til uttrykk ved at de viser engasjement på en annen måte en tidligere. De er ikke bare mer sosiale, er mer oppmerksomme eller smartere, det ser også ut til at de tilegner seg medmenneskelige forhold på en organisert måte. Det fordi de er individer som har fått bedre kontroll på egne handlinger blant annet. (Stern, 2003. s 134) Den tredje selvet, er det subjektive selvet som utvikles i 7-15 måneders alderen. Det er her barn finner ut at de har et sinn, og at andre mennesker også har et eget sinn. Litt etter litt får barnet erkjennelse av indre subjektive opplevelser, intensjoner og affektive tilstander som de kan dele med andre. Dette kan barnet formidle med ulike kommunikasjonsmidler som gester, holdninger og uttrykk hvis det finnes en felles betydning av kommunikasjonen som utgangspunkt. (Ibid, 2003.s 191) I møte med multifunksjonshemmede elever som har en annen sanseforutsetning enn spedbarn generelt vil det å bruke en affektiv inntoning for å formidle de samme følelsene som elevene viser, uten at det er snakk om direkte imitering. (Horgen, 2006) Stern mener at disse tre selvene bryter ut samtidig og at det ikke er noe klar tidslinje på når de oppstår. Det finnes også to selv til, som er det verbale selvet ( 15-18 måneder) og det narrative selvet som er fra 3 års alder. Disse to handler om å utvikle språket og skape en mening med språket igjennom fortelling av egne historier. (Stern, 2003)

## 2.3 Skolen som læringsarena

Skolen er en læringsarena, som består av mange ulike situasjoner som gir muligheter til læring og sosialt samspill. Det er her elevene opplever samspill, kommunikasjon og læring igjennom ulike aktiviteter og rutiner. Det finnes også ulike typer læringsarenaer, hvor situasjonen tilsier at de kan får økt kompetanse og en utvikling i forhold til en spesiell situasjon. Det kan være hvor som helst og i enhver situasjon i hverdagen. «Det viktigste i utviklingshemmedes liv er det samme som i andres liv: å bli sett og forstått. Sannsynligheten for at det skjer, kan økes ved at fokus rettes mot forståelse av dem og kunnskap om dem.» (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2003. s. 25). Dette er noe som også er viktig i forhold til undervisning og tilrettelegging for multifunksjonshemmede elever, de trenger å bli sett og forstått, mulig mer en noen andre siden de har begrensede muligheter til å uttrykke seg tydelig i en hver situasjon. Vår opplevde verden er ikke nødvendigvis slik elevene opplever verden, det er viktig å ha respekt for eleven og elevens muligheter bør ligge til grunn for utvikling.

(Kirkebæk, 1984) Det å reflektere over og sette seg inn i hvordan eleven kan oppleve en situasjon, kan være nyttig i forhold til videre tilrettelegging for eleven slik at det blir færre ubehagelige situasjoner og flere gode opplevelser. Å anerkjenne eleven som et subjekt handler om å møte eleven der eleven er i forhold til seg selv, sine egne tanker og følelser og bruke det i videre arbeid og relasjon med eleven. (Bae, 2007) I min oppgave vil det være et fokus på måltider som en læringsarena. Gjermestad (2010) skriver om læring i forhold til hverdagslig samspill. «... at læring, utvikling og livsutfoldelse handler om å kunne delta, å erfare og oppleve noe sammen med andre på ulike arenaer i hverdagen...» (s.48) Elevene lærer hele tiden og det er en kombinasjon av samhandling med andre mennesker, det er de nære voksne som tolker og formidler barnets opplevelser og erfaringer. Det handler om at den nære voksne er med i samspillet å bidrar til å skape en mening, forståelse og erfaringer sammen med elevene. Dette er noe de kan fokusere på under måltidet, hvor det også er mye erfaringer og opplevelser å hente frem i ulike situasjoner. (Ibid, 2010) Det er også viktig å legge til rette for samspill mellom elevene, når de er sammen utvikler de et samspill. De kan leke sammen på sin egen måte, med de er avhengig av hjelp og tilrettelegging fra øvrige personer. Det er med på å skape en rikere hverdag for disse elevene, de kan utvikle kunnskap om hverandre og kommunisere slik de vet å gjøre det. ( Horgen, 2006)

### **2.3.1 Pedagogiske rammer for læring**

§§ 5-1 og 5-5 i opplæringsloven er rettet mot spesialundervisning §5-1 gir rett til spesialundervisning, noe disse elevene med multifunksjonshemming har. §5-5 fastslår at alle som har rett til spesialundervisning også skal ha en individuell opplæringsplan. «Paragraf 5-5 regulerer IOP-en og hva den skal inneholde. IOP-en skal bidra til å skrive at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud» (Utdanningdirektoratet, 2009 s. 78). Det er spesialpedagoenes som har et daglige ansvaret for opplæring, og opplæringen må derfor ha utgangspunkt i deres egne opplevelser og erfaringer med elevene. (Kirkebæk, 1984) En IOP er et arbeidsverktøy for lærere for å sikre at de gir et opplæringstilbud som er i samsvar med enkeltvedtaket og den sakkyndige vurderingen. IOP skal bestå av praktiske planer som er til hjelp i forhold til gjennomføring av ulike tiltak i selve undervisningen. Den er også til hjelp for planlegging som skjer før undervisningen, og gir mulighet til å kunne tenke igjennom undervisningen på forhånd slik at den er til det beste for eleven. Videre er det vanlig at elevene får utarbeidet en individuell opplærings og deltagelsesplan, som er mer rettet mot opplæring av multifunksjonshemmede elever. Statped (2011) har utarbeidet en veileder til

dette formålet. En IODP fokuserer på elevens deltagelse i naturlige situasjoner, deltagelse betraktes som et mål i seg selv og som virkemiddel for læring. Denne planen skal være med på å gi økt deltagelse i skolen, hjemme og eventuelt fritidsaktiviteter. Den inneholder blant annet informasjon om eleven, målsetting for eleven, oversikt over skoledag og beskrivelser av elevens muligheter for deltagelse og støtte. Det er også ulike eksempler på aktiviteter og fremgangsmåter for gjennomføring av disse. (Statped, 2011) Det er viktig å få frem at de multifunksjonshemmede elevene er individer med ulike læringsforutsetninger. Det er da viktig å kartlegge slik at det blir en god individuell tilrettelegging for eleven. Det å tilpasse undervisningsformen i forhold til ulike behov eleven har igjennom dagen er viktig. Det kan være både undervisning alene og i gruppe med andre elever. Det fysiske rommet rundt eleven må også være tilpasset, slik at omgivelsene ikke er med på skape utrygghet. Det å ha riktig utstyr og et eget stelle og pleie rom er viktig. (Horgen, 2002) Evaluering av hvorvidt opplæringen har en hensikt, er viktig for elevens videre utvikling. Praktiske og teoretiske vurderingen bør stå sentralt i evalueringsprosessen. (Kirkebæk, 1984)

### **2.3.2 Deltagelse, mestring og anerkjennelse**

Det er fokus på deltagelse, ulike erfaringer og opplevelser sammen med andre barn og voksne på skolen, spesielt under måltider da de oftest er samlet og det gir de mulighet til å være sosiale på lik linje med de andre elevene på avdelingen. Det at elevene føler en tilhørighet til den sosiale arenaen har mye å si for trivsel og hvilke erfaringer de får i løpet av hverdagen. Slåtta (2010) skriver om deltagelse og hvordan de nære personene hele tiden må legge til rette for at de med nedsatt funksjonsevne kan få utfolde seg. «Gjensidig deltagelse er avgjørende for at aktiviteten skal være meningsfull for dem begge.» (s.75) Hverdagen består av mange ulike situasjoner og rutiner i løpet av en dag, og det er da viktig å gjøre de så gode som overhode mulig for de elevene man arbeider med. Det å skape engasjement og tilstedeværelse som nærpersion bidrar også til at eleven kan fange opp de gode øyeblikkene. Det er også mye usikkerhet i arbeid med multifunksjonshemmede elever. Refleksjoner i forhold til om eleven faktisk får noe ut av opplevelsene er ofte vanlig. Læringen ligger ofte i den usikkerheten og nysgjerrigheten som bygges opp, det er med på gjøre oppgaven om til detektivarbeid for å lære eleven bedre å kjenne. (Gjermestad, 2010) I forhold til å definere hva deltagelse er vil det være lurt at nærpersionene har et nyansert bilde på hva som kvalifiserer til deltagelse. Slåtta (2010) skriver videre om å ikke avgrense deltagelse til å være de målrettede handlingene, men også ytringer som kan observeres. Når man snakker om deltagelse kan det være nødvendig å



ta utgangspunkt i ulike kategorier av deltagelse. Viljestyrte eller målstyrte handlinger er utført i en spesiell hensikt, det kan være ulike ferdigheter barnet har som å strekke ut en arm for å ta på noe. Forventningshandlinger er følelsesmessige forventninger som oppstår igjennom sosiale eller en fysisk karakter. Observasjonshandlinger er hendelser som oppmerksomheten rettes mot, en nysgjerrighet ovenfor ting som skjer i nærheten. Den siste kategorien er naturlige reaksjoner som handler om direkte berøring av egen kropp, hvor et barn kan le hvis de blir kilt på magen for eksempel. (Slåtta 2010)

Multifunksjonshemmede har store begrensninger i det å kunne mestre seg selv, møte med mennesker og gjenstander som er i omgivelsene, det er da viktig at nærpersonene er der for å hjelpe til med mestringen. Det er like viktig for de å mestre noe, slik som det er for oss andre. For at de skal føle mestring kan det være bevegelser, påvirkning på omgivelsene og det å bli forstått i aktiviteter og hendelser i løpet av dagen. Alle elevens ytringer må tas på alvor, sett i sammenheng med det kommunikative miljøet så vel som mestring i alle situasjoner ellers også. (Horgen, 2006) Bruk av brytere vil for mange elever bety muligheter, mulighet til å delta mer aktivt i hverdagen og få en følelse av mestring. Dette er et hjelpemiddel som på mange måter får de fra å være passiv deltagende til en mer aktiv deltagende rolle i enkelte situasjoner. (Statped, 2001) Et eksempel på bryter kan være at en bryter er koblet til lys eller et elektronisk apparat og ved at eleven trykker på bryteren, vil den skru seg av og på alt etter hvor mye og lite eleven trykker på bryteren. Eleven vil da merke en endring i lys eller lyd og vil med tid kunne forstå at det er de som gjør denne endringen i lyden. Dette vil igjen gi de en mestringsfølelse, de vil også kunne påvirke mer hvis bryteren gir de en form for stemme for noe, og etter hvert så kan de gå inn for å avansere i hjelpemidler for kommunikasjon om eleven utvikler seg i den retningen. (Ibid, 2001) Videre er det også viktig å huske på at et krav om mestring må ses i sammenheng med hva som er barnets utgangspunkt i forhold til det å mestre noe. ( Heimdahl og Horgen, 2011) Det er viktig å ikke sette for høye krav i forhold til elevens forutsetninger, slik at det alltid vil være umulig å nå målene som er satt. Elever som opplever lite mestring i hverdagen . Multifunksjonshemmede kan noen ganger reagere med utfordrende atferd når kroppens begrensninger fører til lavere mestringsfølelse, det kan være frustrerende for de å ikke mestre noe. Det kan også være frustrerende når de ikke får uttrykt hva de mener og føler, om de har smerter eller vil formidle andre følelser. De kan ofte vise denne atferden ved å skrike eller å utøve selvskading. (Tetzchner, 2003)

Anerkjennelse er også et grunnleggende og viktig begrep i arbeid med multifunksjonshemmede elever. Schibbye (2009) beskriver anerkjennelse som at den indre opplevelsesverden til eleven blir satt i fokus og verdsatt som en selvfølge fordi det handler om eleven som et medmenneske. Det innebærer at de nære voksne i hverdagen setter seg inn i elevens subjektive uttryksmåte og opplevelser slik at de sender signaler om at de er anerkjennende ovenfor eleven og det eleven opplever. Det er også viktig å kunne bruke de få uttrykkene eleven viser i samspill slik at de kan bruke dette anerkjennende som deres språk. (Gjermestad, 2010) Eleven kan ofte ha et begrenset repertoar i forhold til ulike deltagelseshandlinger, noen elever kan peke, bruke lyder eller dra den voksne bort til ønsket gjenstand eller handling. Disse deltagelseshandlingene kan være små og nesten utydelige, men store nok til at det er av betydning for den nære voksne som anerkjenner disse handlingene og hjelper eleven med det som kan være et ønsket samspill. (Slåtta, 2010) Elever med multifunksjonshemninger er også et barn med muligheter, det er viktig å akseptere og anerkjenne barnet slik det er. Det å anerkjenne elevens kvaliteter slik de er nå, betyr ikke nødvendigvis at man ikke kan se mulighet for endring og utvikling og legger opp til mål som man jobber opp i mot. Dette er en pedagogisk relasjon, i denne relasjonen er intensjonen å bygge opp barnet med hjelp og støtte for å oppnå utvikling uansett om den er liten eller stor. (Høyland, 2009)

### **2.3.3 Måltid som læringsarena**

Et at de hverdagslige gjøremålene er måltider, det er viktig å skape gode øyeblikk og være til stede i disse situasjonene også. I et godt måltid er det ikke bare snakk om det å kunne være en av de som spiser, men det handler også om kommunikasjon og samspill med andre. Eleven skal få ha påvirkning på måltiden, men hvis det blir for mye trening å for lite spontanitet, vil det å kunne jobbe mot en måloppnåelse i måltidet føre til at det naturlige samspillet blir mindre sansynlig. (Heimdahl og Horgen, 2011) I følge Slåtta (2010) lærer mennesker med omfattende funksjonsnedsettelse på samme måte som andre, men de vil ikke kunne øke kunnskapen på lik linje med de andre. Mulighetene blir begrenset ut ifra deres omfattende funksjonsnedsettelse, læring og utfoldelse vil skje, men det vil være store krav til nærpersonene som er der hele veien. (Slåtta, 2010) For at elevene skal forstå at det er på tide å spise, kan bruk av piktogram og bilder av favorittmat, kjøkkenet eller ernæringsposen de får under måltidet. Det kan også være små gjenstander eller figurer for å gjøre det enda mer konkret å bruke det som et hjelpemiddel i samsvar med verbal kommunikasjon. (Horgen,

2010) For å oppnå fungerende bruk av piktogram og bilder må de bruke god tid på å få frem meningen med hjelpemidlene, slik at man har samme forståelse av hva bildet betyr.

Gjentagelse og tålmodighet er viktig i et slikt arbeid.

Horgen (2006) sier at man blir først kjent med barnet, når de er i samspill med en nær voksen. Det forteller oss om hva barnet liker, hva de forstår, engasjement og utviklingsmuligheter. Det vil igjen ha mye å si i forhold til aktiviteter man kan bruke under måltidet, for noen er måltidet også en tid der de kan slappe av, mens andre vil ha aktivitet også her. En annen ting som er viktig læring for disse elevene er sanseopplevelser og det kan legges inn litt sansetrening under måltidet både som avkobling til det at de sitter å «spiser», men også som læring. Måltidet som en læringsarena kan blant annet handle om å lage et godt læringsmiljø basert på smaks- og luktesans. Disse to sansene henger sammen og elevene vil da oppleve enten velbehag eller ubehag. Dette har funksjonell betydning for spising da de vil kunne gi ulike uttrykk på opplevelsen som kan gi svar på om de liker det eller ikke. Dette har kanskje størst funksjonell betydning for de som spiser normalt, eller de som har en kombinasjon av sondeernæring og mat, men gjør det ikke til en mindre viktig læringsopplevelse for de med sondeernæring også. (Heimdahl og Horgen, 2011 s.27) Det at de kan smake og lukte på ulike ingredienser kan være med på å vekke følelser og ulike assosiasjoner til ting de tidligere har opplevd.

## **2.4 Den nære andre i måltidet**

Det å skape et godt måltid hver gang de skal ha mat, er også et viktig tema å arbeide med. Det er ifølge Statped (2013) et stort antall barn med store komplekse funksjonsnedsettelse som strever med matinntak. Og mange har da en innlagt PEG-sonde (magesonde). Det kreves da en innsats rundt barnet for å gjøre matning om til en spise glede og skape meningsfylte handlinger under måltidet. Et sentralt begrep er samspising som er med på å øke oppmerksomheten rundt kvaliteten på «det gode måltidet» og ved bruk av kommunikasjon for å skape kvalitet og en felles meningsskapende handling. (Heimdahl og Horgen, 2011) I forhold til det å skape et godt måltid er det viktig med nære voksne, det er de som sammen med barnet får frem hva barnet liker best, hva de engasjerer seg i, hva de forstår. Det er med på å skape nye opplevelser eller det å skape mening i den situasjonen de er i. Man kan se på måltidet og andre hverdagslige gjøremål som rent praktiske ting, men det er ofte de tingene som er avgjørende i forhold til hvordan livet deres blir. De er avhengig av hjelp til alt, og det

er opp til den nære voksne å skape god kvalitet og utvikling i de avgjørende handlingene i løpet av dagen. ( Horgen, 2006)

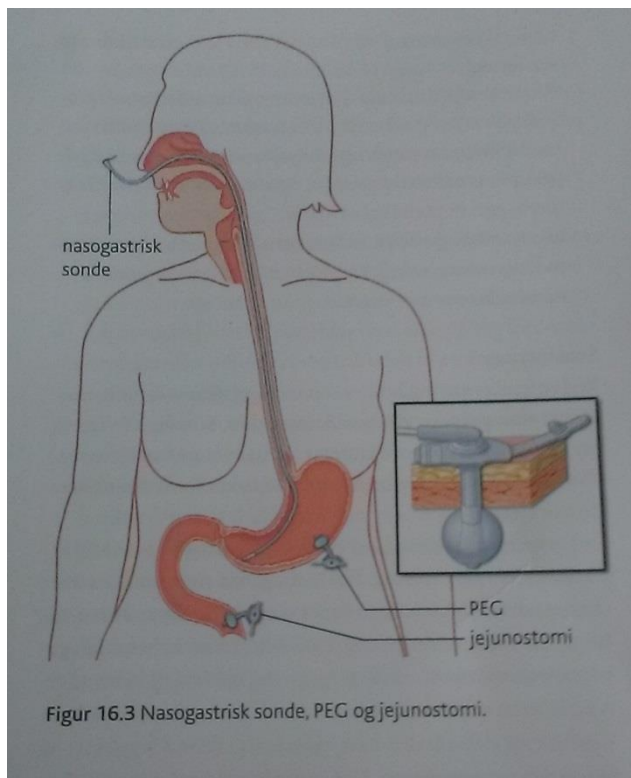
De nære peronene i et multifunksjonshemmet barns liv er ofte sårbare i forhold til vanskene knyttet til måltider, det å gi mat og det å få de til å trives godt i settingen. (Heimdahl og Horgen, 2011) Dette gjelder kanskje i større grad de som spiser selv, men det kan være like utfordrende for de med sondeernæring også. De kan føle ubehag hvis maten kommer for fort, de kan bli kvalme og kaste opp maten igjen og de kan ha feil sittestilling som gjøre hele måltidet til en tålmodighetsprøve. Det er da viktig at elevenes signaler blir gjenkjent av den nære voksne slik at de får mulighet til å hjelpe og tilpasse der det trengs. I følge Lorentzen (2013) er disse elevene avhengige av at nærpersonen lytter til hva barnet prøver å fortelle, og bruker det som utgangspunkt i samspill og kommunikasjon. (Lorentzen, 2013) Dette er med på å skape en trygg relasjon mellom den nære voksne og eleven som sitter ved siden av og får mat, eleven må føle en trygghet i at den nære voksne forstår. At den nære voksne skjønner hva eleven prøver formidle om noe ikke er som det skal, eller at de vil få frem noe spesielt de observerer der de sitter. Det er slik at barn med de største og mest sammensatte vanskene også har behov for følelsesmessig kontakt, omsorg og mulighet til å delta i fellesskap, måltidet gir mulighet til å kjenne på de nevnte følelsene. ( Heimdahl og Horgen, 2011) Det handler om at det er andre voksne og elever til stede, at de selv med sine begrensede kommunikative ferdigheter kan ha et samspill på deres egne premisser, samtidig som de blir tatt vare på og får den hjelpen de trenger under måltidet. Det er også viktig at den nære personen kjenner på «utfordringen (...) er å se seg selv ikke bare som den som mater, men den som gir oppmerksomhet, holder fokus, den som synliggjør den gode opplevelsen» (Ibid. s.32). Det er viktig å kunne lese elevens dagsform og tilpasse undervisning og aktiviteten etter behov. For å kunne gjøre best mulig vurdering i forhold til dette er kunnskap om elevens situasjon, og hva som er pedagogisk mulig å gjennomføre. Det handler om å kunne møte eleven der hun eller han er på alle måter. Samarbeidet mellom spesialpedagog og assistent er også avgjørende i forhold til å kunne tilpasse dagen etter elevens beste. (Horgen, 2010) Det er ulike arbeidsmåter for å skape «det gode måltidet» og fokuset ligger mye på kartlegging. Kartlegging av ulike reaksjoner på lukt, smak og taktil sans i forhold til ulike ingredienser vil gi mye informasjon som kan brukes videre. Kartlegging av de fysiske omgivelsene vil også være viktig for å kunne tilrettelegge måltidet på en god og fungerende måte. Dette kan være i forhold til om eleven trives best alene fordi eleven har sensitiv hørsel eller at det er mye forstyrrende atferd. En annen kartleggingsmetode er Marte Meo, som er basert på å styrke og

utvikle samspill. I denne metoden brukes video som et hjelpemiddel. (Marte Meo Foreningen, 2014) Det er aktuelt å bruke dette i videre arbeid med multifunksjonshemmede elever for å gjøre samspillet og læringspotensialet større. Når de har filmet vil de kunne analysere hva som er bra og hva som bør endres på i samspillet for å utvikle samspill og mestring av nye situasjoner. Videre er dialog med foreldrene og andre nærpersoner viktig for å få innblikk i hvordan måltidene foregår, hva barnet liker å ikke liker å spise. Under måltidet er det også viktig å observere og kartlegge litt underveis slik at de lettere kan lese barnet og forstå kroppens ulike bevegelser og uttrykk for å få frem et budskap. (Heimdahl og Horgen, 2011)

## 2.5 Sondeernæring

Det er mange som har så omfattende spiseproblemer at det er ubehagelig både for eleven og de nærmeste i familie og skole, at de syntes det er en lettelse når eleven først får operert inn magesonde. «De får knapp på magen»( Horgen, 2006 s.23) Behov for sondeernæring gjelder i spesielle tilfeller hvor det medisinsk ikke er mulig med tilførsel av vanlig mat, som enten på grunn av svak muskulatur i svelget, eller at de har problemer med å holde på maten. I følge Frambu (2011) er det ulike grunner til at man skal vurdere bruk av sondeernæring, barna kan ha behov for ekstra tilførsel av nødvendige næringsstoffer som de ikke får igjennom et vanlig måltid. Det betyr ikke nødvendigvis at de ikke kan drikke og spise noe slik andre gjør i løpet av dagen, men at det ikke blir tilstrekkelig i forhold til det behovet de har for væske og energi. For noen er måltider stressende og en stor belastning i forhold til de nedsatte funksjonene de har. Ved å bruke en sonde, vil det være med på å skape avlastning for kroppen, slik at barn bedre kan nyte det sosiale fellesskapet ved måltidene. Barna kan i tillegg bli kjent med ulike type mat, både hvordan den smaker og hvilke konsistens den har. (Frambu, 2011.) Det er ikke slik at det er bare multifunksjonshemmede barn som har behov for sondeernæring, det gjelder alle som på en eller annen måte har behov for næring på andre måter en det å spise selv, dette gjelder både barn og voksne. Det er også brukt på en del med CP, uten utviklingshemning også siden de ofte kan ha problemer med svelg og tyggefunksjonen. (Aarli, 2011) Det er ulike fordeler med sondeernæring. Det er fysiologiske fordeler ved at næringsstoffene kommer til tarmslimhinnen på normal måte, noe som er viktig for videre funksjon av

tarmsystemet. Det er også med å opprettholde hormonelle reflekser, sekresjon av insuling og galleveier holdes i funksjon. (Almås, Stubberud og Grønseth, 2010)



**Figur 1** Dette er en figur som viser ulike måter å ha en sonde på. Bildet er hentet fra Almås, Stubberud og Grønseth, 2010.

I denne figuren vises ulike type sonder, øverst i bildet vises en nasogastrisk sonde. Det er en sonde som går igjennom nesen. Videre på bildet er det bilde av en PEG-sonde, som ligger ved magesekken og en jejunostomi som ligger ved tarmen. (Almås, Stubberud og Grønseth, 2010)

## 2.5.1 Sonde i nese og munn

Det finnes ulike sondetyper, det er sondeutstyr som er beregnet for både for korte og lengre perioder. Sonde via nese og munn gis i stor grad hvis det er snakk om tilføsel av næring i en kort sykdomsperiode på 2-4 uker. (Almås, Stubberud og Grønseth, 2010) Det finnes i hovedsak to forskjellige typer nesenonde hvor materialet er enten plastikk eller silikon og har ulik holbarhet. Plastikksonden må byttes ut hvert 3 døgn, mens silikonsonden kan brukes over litt lengre tid. Sonden legges inn igjennom nese og videre ned i spiserøret for så å stoppe i magesekken. (Knappenforeningen.no, 2014) Det kreves ingen kirurgiske inngrep for å sette

inn denne type sonde, men den må byttes jevnlig. Ulemper med denne type sonde, kan være irritasjon og ubehag i svelg og nese. En sonde igjennom nesen vil være mer stabil, da denne kan lett festes med plaster for å unngå at den irriterer. En sonde i munn blir også brukt ved kortvarig ernæringshjelp, da er det en slange som blir ført ned i magesekken. Bruk av sonde igjennom munn, i stede for nese kan være en fordel hvis pasienten har pusteproblemer i tillegg. (Hnt.no, 2014)

### **2.5.2 PEG-sonde**

For de som trenger sondeernæring i en lengre periode og eller på permanent basis vil få en gastrostomi, hvor sonden legges inn via buken til ventrikkelen som heter percutan endoskopisk gastrostomi (PEG). (se figur.1) PEG-sonden er en slange som sitter mellom magesekken og knappen utenpå. Knappen er til for å koble næringsapparat sammen med sonden, slik at man kan bruke den som styring på sonden. (Knappenforeningen.no, 2011) Næringen dem med sonde får, inneholder alle komponenter av fett, vann, proteiner, elektrolytter, sporstoffer, vitaminer og karbohydrater. (Almås, Stubberud og Grønseth, 2010). Det er også slik at man kan lage mat selv i tillegg til ferdiglagde poser med næring. Når man velger å lage mat selv, må det være tilstrekkelig most og flytende slik at det kommer inn i sonden uten problemer. Det er det sondetypen som er mest brukt i forhold til multifunksjonshemmede, da de ofte trenger sondeernæring på permanent basis. Det finnes sondeapparater man kobler til PEG-en, slik at maten pumpes inn på innstilt tid og hastighet, men det er også en manuell måte hvor man sprøyter inn vann, medisiner og mat inn i PEG sonden. Det finnes også en midlertidig løsning som kalles Jejunostomi, som blir satt inn i tynntarmen via buken. Denne brukes ofte i forbindelse med mage og tarm operasjoner, hvor pasienten trenger næring i en periode etter operasjonen. Uansett hvilken type sonde som brukes må den sitte slik at den er enkel å holde tørr for å unngå komplikasjoner med infeksjon og irritert hud. (Ibid, 2010)

# 3 Metode og forskningsdesign

I dette kapittelet vil jeg ta for meg hvilken forskningsmetode jeg har brukt, jeg vil også ta for meg utvalg av informanter, analyseprosessen, validitet i forhold til min rolle som forsker, forskningsopplegget, datamaterialet og analyse og tolkning. Til slutt vil jeg også ta for meg noen etiske refleksjoner i forhold til prosjektet.

## 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å få kunnskap om min problemstilling har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju som metode. «Med forskningssamtalen tenker jeg på en intervjuform som bygger på den kvalitative forskningstradisjon med ønske om å forstå verden fra informantens side.» (Johnsen 2006 s. 122) Dette sitatet syntes jeg passet godt inn i hva jeg tenker i forhold til min problemstilling, jeg er ute etter kunnskap og informasjon om et tema som interesserer meg og som jeg vil kunne ha nytte av på veien videre. Kvalitativ forskning handler om å gå i dybden på et tema, i tillegg til at det er et opplegg som ofte bygger på intervju eller observasjon igjennom et dynamisk samspill mellom intervjuer og informanten. (Befring, 2002). Kvalitativ forskning går mer i dybden enn hva man får i kvantitativ forskning, som er en metode som tar utgangspunkt i for eksempel spørreskjemaer.

Det finnes både sterke og svake sider ved kvalitativ studie. Kvalitativ studie har sin styrke når det gjelder helhetlig vurdering av et enkeltkasus, men det kan være mindre egnet til å sammenlikne ulike kasus. I praksis er kvalitativ analyse vanskelig å gjennomføre på større datamengder. Dette passer godt i forhold til min oppgave, da jeg har bare tre informanter og mengden med datamaterialet er derfor begrenset. Utgangspunktet for valg av metode og spørsmål i intervjuguiden er min problemstilling:

*På hvilken måte blir måltider i skolehverdagen benyttet som en læringsarena for barn med multifunksjonshemming som er avhengig av sondeernæring?*

Jeg har også utarbeidet tre forskningsspørsmål som står sentralt i forhold til spørsmålene i intervjuguiden.

- Hvilke utfordringer står spesialpedagoene ovenfor i forhold til elever med sondeernæring?



- Hva blir lagt vekt på under måltidene på skolen i forhold til sosial læring hos multifunksjonshemmede elever med behov for sondeernæring?
- Hvordan kan man ha gode måltider og opplevelser, selv med sondeemat?

### 3.1.1 Semistrukturert intervju

Jeg vil foreta et semi-strukturert intervju som vil si at det skal svares på visse utarbeidede spørsmål, men med rom for at informanten kan utdype seg innenfor emnene uten at det blir problematisk for intervjuet videre. (Holmberg & Halaas Lyster, 2000). I følge Dalen (2004) er et kvalitativt intervju egnet for å få innsikt i tanker, erfaringer og følelser. I forhold til elever med multifunksjonshemming er det ofte basert på erfaring i forhold til hvordan dem håndterer de ulike situasjonene dem måtte komme opp i. Et intervju kan også være med på å skape refleksjon over deres eget arbeid når de svarer på spørsmål de kanskje ikke reflekterer så mye over i hverdagen. Intervjuet gjennomføres ved hjelp av en intervjuguide som er utarbeidet på forhånd. I følge Bjørndal (2011) ligger det stor fleksibilitet i intervjuformen på grunn av hvordan intervjuet kan endre seg. Rekkefølgen på spørsmålene kan endres i forhold til hva informanten svarer på de ulike spørsmålene, det kan da være nødvendig å stille et annet oppfølgingsspørsmål enn hva som var planlagt. Det finner også noen etiske utfordringer ved å ha et intervju, blant annet kan det være vanskelig å finne en balansegang mellom et forskningsintervju og en hverdagssamtale om et tema som man ofte kan ha med kollegaer. I følge Johnsen (2006) er det et mål å få god kontakt med informanten, men samtidig ha et faglig utgangspunkt i problemstillingen og de forberedte spørsmålene. Det vil igjen skape en god balanse mellom et faglig intervju og god kjemi slik at informanten føler seg vel til å kunne snakke fritt. Forforståelse i forhold til det temaet man skal ta opp kan også være belastende for intervjuer, da intervjuer ofte har en egen forståelse om hvordan takle de ulike utfordringene i forhold til temaet som tas opp. Det er ofte en egen refleksjon på temaet som fører til nysgjerrighet til å ta fatt på dette som et forskningsprosjekt, og naturlig nok da sitte med egne erfaringer som kan forme forståelsen og forventningene i forhold til informanten. (Ibid, 2006)

### 3.1.2 Hjelpemidler til intervjuet

Det finnes ulike typer for hjelpemidler man kan bruke ved gjennomføring av et intervju. Jeg har valgt å utarbeide en intervjuguide og brukte også en taleopptaker for å ta opp intervjuene.

#### Intervjuguide

Ved bruk av et semistrukturert intervju er det nødvendig å utarbeide en intervjuguide. Den skal være til hjelp for intervjueren slik at en ikke mister fokus på hva intervjuet totalt sett er ment å inneholde (Johnsen, 2006) En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de viktigste områdene masteroppgaven skal belyse, det skal være relevant i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. (Dalen, 2004) I forhold til spørsmålene er det viktig å skape en ro og trygghet for informanten, ikke starte med spørsmål som kan være vanskelig og besvare, men kom med noen enkle og konkrete spørsmål. I min oppgave har jeg valgt å stille spørsmål i forhold til utdanning og hvilken type stilling de har. (Vedlegg 1.) Jeg syntes det var relevant å starte med det for å skape et utgangspunkt og vise at min interesse er i deres kompetanse i forhold til skolerelaterte spørsmål. Videre valgte jeg å lage konkrete spørsmål i forhold til gjennomføring av et måltid hvor de forteller kort om varighet og antall måltider om dagen. Spørsmål hvor man skal gjøre en beskrivelse av en situasjon kan være gode spørsmål. (Ibid, 2004) Jeg valgte ganske tidlig i intervjuet å stille spørsmål om de kunne beskrive rutinen for et typisk måltid- planlegging, gjennomføring og i tiden etter. I forhold til dette spørsmålet følte jeg at det fikk de til å komme ordentlig i gang og at det « ... gir rom også rom for frie og umiddelbare innspill... » ( Johnsen, 2006 s. 126). Gjennomgående var at de ble ivrige og fortsatte å fortelle utover spørsmålet. Til slutt valgte jeg å ta med to spørsmål som gikk litt utenfor måltidet som læringsarena, jeg var også interessert i å høre deres tanker på pedagogiske rammer og teoretisk grunnlag for arbeid med multifunksjonshemmede elever i skolen. Jeg så verdien i dette ved å forstå bedre hvordan de tenker og legger opp generell læring for disse elevene. Dalen (2004) har skrevet en liste med kriterier for intervjuguiden som handler om blant annet; Er spørsmålene klare og tydelige? Er de et ledende spørsmål? Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har? Eller inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om? Og til slutt, gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger? (Dalen, 2004 s.31) Denne listen brukte jeg når jeg hadde utarbeidet intervjuguiden og gjorde noen justeringer.

## **Opptaker**

Jeg bruker digitalt opptakerutstyr som hjelpemiddel slik at jeg får korrekt informasjon under transkriberingen og videre analyse av innholdet. (Dalen, 2011) Jeg har også testet utstyret på forhånd for å merke kvaliteten på opptakene, med lyd i bakgrunn og når det er helt rolig, dette ble gjennomført under prøveintervjuet. Siden dagens teknologi gjør det mulig å bruke mobiltelefonen som opptaker, valgte jeg å bruke denne. Når jeg var ferdig med intervjuet, la jeg det over på en minnepenn og slettet den fra telefonen, slik at den ikke skulle komme på avveie eller være lett tilgjengelig for andre. Ved å bruke opptaker, fikk jeg mulighet til å konsentrere meg mer om informanten og det informanten kommer med av viktig informasjon. Det ga meg også mulighet til å enklere fokusere på å stille oppfølgingsspørsmål og være deltagende i intervjuet, uten at fokuset gikk over på at jeg måtte få med meg alt informanten fortalte.

### **3.1.3 Prøveintervju**

Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju for å sette meg inn i rollen som intervjuer, samtidig å teste ut intervjuguiden og tilpasse spørsmålene hvis det skulle være noe uklarhet i disse. Det er også greit å ha testet ut det tekniske utstyret, som lydopptaker på forhånd. (Johnsen, 2006) I prøveintervjuet, valgte jeg å bruke en familievenn som jobber på en spesialavdeling, på en skole. Hun hadde kunnskap i forhold til arbeid med multifunksjonshemmede barn, noe jeg så på som relevant i forhold til oppgaven. Hun var ingen aktuell kandidat for selve intervjuet, da jeg kjenner henne godt fra før av. Det at jeg kjenner henne gjorde det også enklere for meg å sette meg inn i det å intervjuer noen, samtidig som hun ga meg tips og råd i forhold til hvordan jeg skulle håndtere de andre intervjuene. Det kom også frem noen nye temaer under prøveintervjuet som jeg måtte få inn. I følge Dalen (2004) er det ofte nødvendig å redigere intervjuguiden etter et prøveintervju. Noe jeg også gjorde, så det å ha et prøveintervju var veldig nyttig i forhold til det videre arbeidet med intervjuguiden og forberedelsene til selve intervjuene. Jeg tenkte også på muligheten for å bruke prøveintervjuet som en del av prosjektet, hvis jeg ikke fikk tilgang på nok informanter, og derfor ble valg av prøveinformant rettet mot fagfeltet jeg hadde satt som kriterie for utvalg.

## 3.2 Populasjon og utvalg

I kvalitativ forskning er valg av informanter et viktig tema, hvem skal intervjues, hvor mange og hvilke kriterier skal de velges ut ifra? I følge Dalen (2004) er utgangspunktet for antall informanter at det ikke kan være for mange, da blir det mye jobb i både gjennomføring og bearbeiding av informasjonen. Det er vanskelig å finne en balansegang mellom antall informanter og kvaliteten på intervjuene slik at det videre arbeidet med analyse og tolkning har et godt grunnlag. (Ibid, 2004)

### 3.2.1 Utvalg av informanter

For å finne informanter skrev jeg et brev til rektorer ved fem forskjellige skoler, hvor jeg forklarte kort om prosjektet og la ved et samtykkeskjema. (Vedlegg 2.) Jeg sendte også med et samtykkeskjema til foreldrene, slik at de kunne reservere seg fra at informasjon om deres barn ikke skal brukes under intervjuet. (Vedlegg 3.) Det var viktig for meg at jeg ikke hadde noe med utvelgelsen av kandidater å gjøre, annet enn å komme med kriterier slik at det ble et naturlig valg på kompetanse og erfaring fra rektors side. Jeg sendte ut epost til fem forskjellige skoler, fikk svar fra tre skoler om at de hadde videresendt forespørselen til aktuelle kandidater som de syntes passet til mine kriterier.

Kriterier jeg valgte å fokusere på tok utgangspunkt i at det skulle være

- Spesialpedagog, helst med mastergrad i spesialpedagogikk
- Relevant arbeidserfaring med multifunksjonshemmede barn/unge som har sondeernæring.
- Tilhøre en spesialavdeling på en skole.

Jeg fikk deretter kontakt med 3 spesialpedagoger, som tok kontakt med meg da de fikk forespørselen. Dette var informanter fra to forskjellige skoler, der det var to spesialpedagoger med mastergrad, samt en musikkterapeut. Den ene informant var klassestyrer med master i musikkterapi. Jeg valgte å ta henne med i utvalget da hun hadde mange års erfaring i arbeid

med multifunksjonshemmede barn og sondeernæring. I følge Dalen (2004) er det hensiktsmessig å bruke informanter fra flere fagområder, for å få frem ulike nyanser og mangfold i svarene. Jeg konkluderte med at kunnskapen hun satt på, var verdt mer enn at hun ikke var utdannet spesialpedagog, og at hun satt på informasjon og refleksjon fra en annen side enn det spesialpedagogene kan ha. Det var også bedre med tre informanter enn to slik som utgangspunktet hadde blitt om jeg valgte bort musikkterapeutene. I forhold til min oppgave har jeg en ganske liten populasjon på bare 3 informanter, noe som vil gjøre det vanskelig å generalisere resultatene i forhold til hvordan andre skoler gjør det.

### 3.3 Intervju og gjennomføring

Jeg tok også med meg hvor viktig det var å lytte og vise en genuin interesse for det informantene forteller, noe som gjør at man anerkjenner informanten. Man må anerkjenne måten man lytter og spør på, slik at informantene får en følelse av at det er viktig informasjon som er nyttig for oppgaven. (Dalen, 2004) Dette var en viktig refleksjon som jeg tok med meg inn i forberedelsene på det å intervju informantene mine. Når vi hadde avtalt tid og sted, ble det enklere å forholde seg til at man faktisk skulle intervju noen.

På det første intervjuet, var det kun en spesialpedagog jeg skulle intervju, jeg ble tatt godt i mot noe som var med på å gjøre det til en trygg start for meg. Jeg ble vist inn på et kontor, hvor det sto en radio på. Før vi startet intervjuet, samlet jeg inn samtykkeskjema og ordnet i stand lydopptaker og intervjuguide. Jeg var naturlig nok nervøs, siden dette var det første intervjuet, jeg var nervøs for hvordan spørsmålene kom til å fungere og om vi fikk en god kontakt som gjorde det til et spennende og innholdsrikt intervju. Videre i intervjuet følte jeg at det gikk bra, jeg fikk gode og reflekterte svar samtidig som jeg følte at spørsmålene fungerte godt.

Intervju nr to og tre ble gjennomført på samme skole, her intervjuet jeg en spesialpedagog og en musikkterapeut som også var kontaktlærer for klassen. Jeg ble tatt i mot og satt inne på et stort rom med store vinduer, som vi skulle gjennomføre intervjuene. Den første informantene var veldig hyggelig og vi kom godt i gang med spørsmålene, jeg fikk mange gode svar og var spent på om jeg ville få mange like svar fra de to siste informantene mine siden de arbeidet på samme avdeling. Det andre intervjuet gikk også fint, det var lett å stille spørsmål og det føltes som en naturlig setting for en faglig samtale. I forhold til mine tanker rundt de to siste

intervjuene, var det mange like svar, men den ene utfylte også den andre slik at jeg fikk godt med informasjon fra de begge uten at det følte som at de kom med den samme informasjonen. Det er jo forståelig at mye av de samme svarene kommer opp, siden de jobber sammen og deler mye av de samme rutine og tankene i forhold til arbeidet de gjør.

Når alle intervjuene var ferdig, satt jeg meg ned og gikk igjennom intervjuene på lydopptaket og startet transkriberingen. Transkriberingen tok lang tid da intervjuene var på mellom 15-30 minutter, men det var en nyttig og lærerik prosess. Jeg ble mer kjent med datamaterialet igjennom transkriberingen. Jeg valgte å ta med det meste av tekst og skrive det rett av i forhold til lydopptaket. Jeg valgte å utelate enkelte lyder og ord som ble brukt mye av «ehh», «mhm» og «hmm» som ikke hadde noen betydning for informasjonen jeg fikk. Det er transkriberingsmaterialet som vil bli utgangspunktet for den videre analysen i oppgaven. Når jeg gikk igjennom transkriberingene mine merket jeg at det ikke var like utfyllende informasjon som jeg følte jeg fikk under intervjuene. Det kan være fordi det ofte var slik at jeg ikke trengte å stille alle spørsmålene mine, da de allerede var besvart litt her og der under intervjuet. Jeg ser i ettertid at jeg med fordel kunne ha gjentatt noen av spørsmålene for å få enda mer utfyllende svar på enkelte spørsmål.

### 3.4 Analyse

Når jeg nå skal analysere materialet jeg har fått igjennom intervjuene, velger jeg å ta utgangspunkt i Befring (2002) forståelsesperspektiv. Det er *deskriptiv forståelse*, *tolkingsforståelse* og *teoretisk forståelse*. (S.77) Deskriptiv forståelse handler om å fremstille datamaterialet på en presis og valid måte. Tolkingsforståelsen handler om å sette seg inn i informasjonen man får fra informantene og bruke det på en fornuftig måte uten å ta det ut av sammenhengen. Teoretisk forståelse handler om å drøfte informantenes informasjon med et teoretisk bakteppe, dette vil skje i kapittel 5. Når det kommer til intervjuundersøkelser er det informantenes utsagn som utgjør hovedtyngden av datamaterialet. I forhold til fremstilling av data har jeg valgt å la meg inspirere av «tematisering» som Dalen (2011) skriver om, der jeg blant annet har tatt utgangspunkt i intervjuguiden og de spørsmålene som ble stilt, deretter har jeg kategorisert spørsmålene inn i hovedgrupper. Dette for å få en oversikt, og lettere skal kunne analysere de ulike svarene i kategoriene. Kategoriene er ikke absolutte og det kan være litt flytende mellom svarene og hvor de hører til. (Dalen, 2011) Dette blir igjen utgangspunkt for resultat og drøftingskapittelet, hvor jeg vil drøfte teori og resultatene med utgangspunkt i

teori. Bruk av sitater vil også være en viktig del av det å få frem resultatene. «Ved kvalitative tilnærmingar er det som sagt ikkje noko skarpt skille mellom datainnsamlingsprosessen og analysen. Forskningsprosessen bygger ikkje på særleg standardiserte metodar og teknikkar. (...) utvalget av sitat bør her ta sikte på å få frem både det typiske og det særeigne, ...» (Befring, 2002. s. 74) Her har jeg valgt å ta mer utgangspunkt i resultatene, enn å bruke en spesiell metode. I mitt arbeid i analyseprosessen har jeg valgt å ikke bruke et dataprogram når jeg skal gjennomføre analysen. Det fordi jeg bare har 3 intervjuer og føler jeg kjenner godt til innholdet i transkriberingene. Jeg har valgt å kategorisere og skrive ut et ark med svarene på, for så å sette de opp på veggen i hovedkategoriene, da får jeg en god visuell oversikt over alle resultatene. Når jeg først var i gang med å analysere resultatene opp i mot teori, fant jeg ut at jeg trengte mer teori for å støtte opp resultatene og drøftingen. Jeg valgte da å tilføre mer teori, slik at utgangspunktet for drøftingen fikk en større faglig tyngde.

## **3.5 Validitet**

Validitet handler om hvor gyldig resultatet i prosjektet er. (Befring, 2002) Jeg har valgt å ta i bruk Dalen (2011) utgangspunkt i forhold til validitet. Jeg vil drøfte validitet i forhold til forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet, analyse og tolkning.

### **3.5.1 Forskning rolle**

Forskerrollen har alltid betydning i forhold til validitet i et prosjekt, det er da viktig å gjøre rede for sin egen tilknytning til prosjektet. Det gir leseren mulighet til å vurdere prosjektet på en kritisk måte, i forhold til hvordan jeg har tolket resultatene. (Dalen, 2011) Min erfaring med multifunksjonshemmede barn og sondeernæring er minimal, men jeg har en førforståelse fra praksis hvor jeg observerte litt under måltidet i forhold til hvordan ting ble gjort. Dette har innvirkning i forhold til min førforståelse, noe som igjen kan gjøre det vanskelig for meg å være helt objektiv da jeg har gjort mine egne refleksjoner i forhold til hvordan jeg ser for meg at tilretteleggingen for læring er under måltidet. Jeg ser på min nysgjerrighet som positiv i forhold til dette prosjektet, og målet mitt er å tilegne erfaring og kunnskap på et felt som kan være utfordrende.

### 3.5.2 Forskningsopplegg

Å måle påliteligheten i prosjektet er ikke lett, da det ikke vil være lett å sette resultatene opp i mot hverandre fra de ulike intervjuene. Grunnen til det er at informantene har svar utfyllende på flere ulike spørsmål og tatt med seg svar på enkelte spørsmål jeg senere skulle stille dem. Dette gjør at jeg har fått svar på litt ulike spørsmål fra de ulike informantene, og sammenligningen vil da ikke være lett å få til. Det er mulig å se hva som vektlegges under måltidet på de forskjellige skolene og ta det som utgangspunkt i konklusjonen av problemstillingen. Utvalget mitt er relativt lite med bare to skoler og tre informanter, noe som gjør det vanskelig å generalisere dette resultatet til andre skoler, men også fordi innenfor denne gruppen elever er det store individuelle tilpasninger. Denne masteroppgaven har både begrenset med tid og informanter, noe som gjør dette til et veldig lite prosjekt som ikke gir et helhetlig bilde på hvordan multifunksjonshemmede elever med sondeernæring får påfyll av læring under måltidet. Hadde det vært mer tid og ressurser kunne det vært interessant å se hvordan enda flere skoler legger opp måltidene for denne gruppen med elever, er det mye fokus på læring? Er dette en pause hvor elevene kan slappe av?

I forhold til validitet av metodisk tilnærming vil det være hensiktsmessig å se på metode i forhold til mål, problemstilling og teoretisk forankring for at det skal kunne drøftes. Jeg valgte å bruke en kvalitativ metode med utgangspunkt i intervju og en båndopptaker. Grunnen til at jeg valgte dette var fordi jeg ville gå inn i et begrenset antall av informanter og høre om deres kunnskap og erfaring rundt temaet. Med et intervju ga det meg mulighet til å kunne stille oppfølgingsspørsmål og delta aktivt under intervjuet, i forhold til hva jeg kunne gjort hvis det var en kvantitativ undersøkelse. Intervjuet ble også tatt opp på bånd slik at jeg får et godt utgangspunkt til videre bearbeiding av materialet. (Dalen, 2011) Når det gjelder transkriberingen er det ikke lett å måle dens validitet, da det er oversetting fra muntlig til skriftlig språk. For å gjøre transkriberingen så lik som mulig, valgte jeg å først transkribere for så å lese igjennom samtidig som jeg hørte på lydopptaket for å høre om det stemte overens. (Kvale og Brinkmann, 2009)

### 3.5.3 Datamaterialet

For å få et godt grunnlag for videre tolkning og analyse, er det viktig at materialet er relevant og utfyllende ved bruk av gode spørsmål slik at informantens svar er innholdsrikt. Dette er viktig for validiteten av datamaterialet. (Dalen, 2011) Jeg har fått gode og utfyllende svar fra



alle informantene, og det mener jeg er på grunn av mine spørsmål og deres mulighet til å kunne komme med relevant informasjon uten for mye veiledning fra min side. Jeg gjennomførte et prøveintervju for å sette meg inn i situasjonen som intervjuer, men også teste ut intervjuguiden min. Jeg endte opp med å gjøre noen få justeringer, og jeg fikk kjenne på følelsen av å intervjuer noe som også var veldig nyttig når jeg senere skulle intervjuer mine informanter. Det er også viktig å ha godt opptakerutstyr med god kvalitet, dette for at det skal gjøre transkriberingsjobben enklere og at all informasjonen og utsagnene er av god kvalitet. Hvis det er dårlig kvalitet vil det også være en dårlig grunnlag for videre tolkning og analyse. (Dalen, 2011) I mitt datamaterialet, føler jeg at jeg har fått et godt grunnlag for videre drøfting, det er også relevant i forhold til mye av teorien jeg har satt meg inn i.

### **3.5.4 Analyse og tolkning**

Maxwell (1992) har to begreper som danner et grunnlag for drøftning av validitet i forhold til analyse og tolkning. Begrepene han tar for seg er *teoretisk validitet* og *tolkningsvaliditet*. Teoretisk validitet handler om i hvilken grad begrep, modeller og mønstre som forskeren bruker, det er også med på å gi en teoretisk forståelse av temaene i oppgaven. Validitet krever at sammenhengen mellom avdekking og forklaring kan dokumenteres i datamaterialet, siden den teoretiske forståelsen er abstrakt og tar sikte på å forklare sammenhengen. (Dalen, 2011) I min oppgave har jeg valgt å fokusere på at teorien drøftes opp mot informasjonen jeg har fått av mine informanter og dette vil skje i kapittelet om presentasjon og drøftning av resultater. For å vise konkret hva jeg sikter til i oppgaven har jeg valgt å bruke sitater, som er skrevet nøyaktig slik informantene sa det. Det vil også gi leseren mulighet til å gjøre opp sin egen mening i tolkningen. Jeg valgte også å gjøre det på denne måten for å få en objektiv fremstilling av datamateriale, slik at det er informantenes sitater som blir stående. For å komme frem til hvilke områder jeg skulle fokusere på i funn og drøftningen, skrev jeg ut alle intervjuene og kategoriserte sitatene ut ifra hvor de passet inn i forhold til de ulike teoretiske rammene jeg har i kapittel 2.

Tolkningsvaliditet handler om å tolke de kvalitative intervjuene for å finne en indre sammenheng i datamaterialet som er målet. I denne prosessen utvikles det en forståelse av temaet for oppgaven og en forutsetning for at informasjonen er valid er at det inneholder en fylldig og rik beskrivelse fra informantene. (Dalen, 2011) Denne prosessen skjer etter at jeg

har samlet inn datamaterialet og startet analyseprosessen med å kategorisere svarene ut ifra de ulike teoretiske rammene jeg har bearbeidet tidligere i oppgaven. Videre i tolkningsprosessen vil jeg ta utgangspunkt i informasjonen jeg har fått fra informantene, og bruke det på en god måte som representerer det de kom med av informasjon uten å fortolke det for mye. I følge Dalen (2011) må tolkningen gå forbi øyeblikksbildene slik at fortolkningen valideres i relasjon med en helhetlig forståelse. Min oppgave som forsker er å få frem informasjonen som informantene vil formidle, slik at det blir mer kunnskap og refleksjon på dette området. Jeg har valgt å se på helheten i svarene fra mine informanter, som jeg igjen har brukt for å få en forståelse av hva de tenker er viktig i arbeid med multifunksjonshemmede barn med sondeernæring under måltidet. Videre blir informasjonen til informantene drøftet opp mot problemstilling og relevant teori.

### **3.6 Ethiske refleksjoner**

Som forsker må man følge ulike forskningsetiske retningslinjer som er nedfelt i lover og regler. Personopplysningsloven ble innført i 2001, det innebærer meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som bruker elektroniske hjelpemidler. (Dalen, 2011) Jeg meldte da inn mitt prosjekt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), de må godkjenne søknaden om tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet. Mitt prosjekt ble godkjent. (Vedlegg 4.) Videre sendte jeg ut informasjonsbrev til spesialpedagoger og foreldre, slik at de fikk informasjon om prosjekter og kunne reservere sitt barn fra å bli brukt som informasjonskilde i prosjekter. Det var også viktig for meg å presisere at dette var frivillig og at muligheten for å trekke seg var til stede under hele prosessen. Hvis informanten valgte å trekke seg, forsikret jeg de om at alt av informasjon som de hadde kommet med ble slettet. Videre har jeg også gjort det klart for informantene at opptak og andre bevis på kontakt vil bli slettet når denne oppgaven er levert. Det vil da ikke være mulig å kunne spore opp informantene til prosjektet for de som leser oppgaven, da alt av informasjon er anonymisert og jeg har heller ikke skrevet ned navn på skole eller informantene da all informasjon oss i mellom har foregått via epost og disse er også slettet.

## 4 Presentasjon og drøftning av funn

I dette kapittelet vil jeg først gjennomgå en kort presentasjon av mine informanter i forhold til utdanning og erfaring. Jeg har valgt å gi mine informanter navn basert på informant A, B og C, dette for å anonymisere informantene. Videre vil jeg presentere ulike sitater fra informantene ut ifra hva de kom med av informasjon på de ulike spørsmålene i intervjuet. Drøftningen vil skje rett under presentasjon av funnene fra intervjuet, hvor jeg vil ta for meg drøftning av informasjon fra informantene opp i mot mitt teoretiske grunnlag.

### 4.1 Kort presentasjon av deltagere

Jeg har allerede skrevet litt om informantene mine i forhold til utvalg, men her kommer en grundigere presentasjon. Intervjuene ble igjennomført i løpet av to dager, hvor jeg intervjuet informantene på skole 2. rett etter hverandre. Jeg reiste ut til skolene hvor intervjuene ble holdt. Det var to intense dager med mye arbeid, da jeg satt meg ned å transkriberte intervjuene etter at intervjuene var gjennomført.

På den første skolen fikk jeg kun en informant å intervjuet.

Informanten er en kvinne som jobber på en avdeling for multifunksjonshemmede elever, i tilknytning til en skole på østlandet. Hun har vært spesialpedagog på arbeidsplassen i 10 år. Hennes utdanningsbakgrunn er vernepleier i bunn, hun har tatt noen ekstra fag fra lærerhøgskolen og har bygd på med 2 år spesialpedagogikk (som tidligere het første og annen avdeling). I presentasjon av resultatene vil hennes sitat starte med: Informant A

På skole 2. fikk jeg totalt to informanter. Dette er også en avdeling for multifunksjonshemmede barn, i tilknytning til en skole.

Informant 1. er en kvinne som har vært på arbeidsplassen i 20 år. Hun er kontaktlærer og musikkterapeut for klassen. Hennes utdanningsbakgrunn er 3 årig lærerutdanning med musikk, to årig videreutdanning i musikkterapi og en mastergrad i musikkterapi. I presentasjon av resultatene vil hennes sitat starte med: Informant B

Informant 2. er også en kvinne som har vært spesialpedagog på arbeidsplassen i 15 år. Hennes utdanningsbakgrunn er lærerutdanning med påfølgende mastergrad i spesialpedagogikk. I presentasjonen av resultatene vil hennes sitat starte med: Informant C

## 4.2 Presentasjon av funn

Her vil jeg presentere resultatene fra intervjuene jeg har hatt med informantene. Jeg går igjennom resultatene i forhold til de ulike temaene som er tatt utgangspunkt i intervjuguiden. Jeg har også valgt å bruke sitater for å bedre kunne beskrive informantenes svar i forhold til spørsmålene. Videre vil jeg drøfte svarene opp i mot teori etter hver presentasjon.

### 4.2.1 Kommunikasjon

Kommunikasjon er en viktig del av hverdagen til alle mennesker, og i forhold til multifunksjonshemmede vet man ikke helt hvor mye de forstår av det som blir sagt. Det er viktig å ikke undervurdere eller overvurdere disse elevene med å si for mye eller å la være i kommunisere med de fordi «de forstår jo ikke så mye alikevel».

Informant A

*«Jeg tenker jo at samspill og kommunikasjon er liksom overordna mål i alle aktiviteter også i måltidet, at man får til et okey, en god samhandling da, med eleven og at det er en fin setting også for det, at man snakker om ting, så det er ikke bare smækk og få i maten og det er jo mye som skjer rundt og derfor så har vi jo også hatt sånne t-timer rundt det da, at man kan utnytte den tida til mye, ja sånn kommunikasjon og sånne ting.»*

Informant C

*«Og der er det alltid at man snakker liksom at man skal gå å spise, det blir godt å få mat i magen. Sånn løsprat omkring det, det er vel det som er det faste for mat.»*

Informant B

*«Er redd eller syntes dette er kjempe skummelt. Det hadde vi jo nå i høst, så det er ei som skulle vende seg til det og hun fikk helt angstforhold til det å få mat i den knappen på magen,*

*så der måtte vi jobbe mye, rett og slett ved at alle måtte stå å si «se her jeg er helt rolig i øya mine, det går bra» og hun som satt ved siden av, se hun er også helt rolig i øynene sine. Og vi tror dette går bra. For hun er veldig sensitiv i forhold til våre reaksjoner og da blir det fryktelig viktig at vi forklarer henne hvorfor hun får dette her, for det altså vi vet ikke hvor mye de forstår, så det gjør ingenting å forklare litt ekstra, nei. Men nå går det veldig bra da, med sondematen og henne.»*

Informant A sier også

*«Men også noen har hatt konkreter, noen har hatt bilder. Så da presenterer man jo gjerne det samtidig som man sier at nå skal vi spise»*

**Drøftning:** I forhold til hva informant A beskriver er kommunikasjon viktig for å skape trygghet og en god samhandling rundt måltidet, slik at det blir en god setting for elevene. Dette er viktig i alle situasjoner og et overordnet mål som er med på å skape gode samhandlinger i løpet av en dag. Spesialpedagoger og assistenter har som oppgave å kjenne elevens måte å kommunisere på, at de skaper et felles språk som er funksjonelt å bruke under måltidet og ellers i hverdagen. (Horgen, 2006) Informant C forteller at de er opptatt av å ha «løsprat omkring» måltidet, at de forteller at nå er det mat og at det skal bli godt. Ved å kommunisere under måltidet, er det med på å gi støtte og og læring på en uformell måte. Når det gjelder multifunksjonshemmede elever må det skapes rom for at kommunikasjonen skjer på deres premisser, at de har voksne rundt seg som skaper trygghet og viser forståelse for hva eleven ønsker å formidle. (Eide og Eide, 2009) Det er da viktig å fokusere på at man har en samtale med elevene, slik informantene beskriver det. Det at de kjenner elevene godt er også med på å kunne gi mer støtte og være enda mer informativ ovenfor elevene på deres egne premisser. Informant A forteller videre at de fokuserer på å bruke tiden under måltidet til å ha aktive læringstimer som de kaller T-timer i forhold til kommunikasjon, i tillegg til å ha en enkel samtale om ting som opptar dem der og da. For disse barna skjer læring igjennom å delta, erfare og å oppleve noe sammen med andre på ulike arenaer i hverdagen. (Gunnestad, 2010) Bruken av måltidet som en utvidet læringsarena hvor det er rom for både formell og uformell læring innenfor blant annet kommunikasjon, som kan være i fokus de dagene da elevene har dagsform som tilsier at de kan gjennomføre et måltid med aktivitet og læring. Multifunksjonshemmede elever har ofte tilleggsvansker som gjør at dagsformen kan svinge veldig, og konsentrasjonen ikke alltid er der den burde være. (Frölich, 1995)

Nonverbal kommunikasjon har også et stort fokus når det kommer til kommunikasjon og samspill i forhold til denne elevgruppen. Informant B beskriver en hendelse der nonverbal kommunikasjon var en sentral del av det å gjøre eleven trygg i forhold til det å få mat igjennom en PEG-sonde på magen. Hun var også veldig sensitiv for reaksjoner og det ble da viktig for de nære voksne at de forklarte godt hvorfor hun må få dette både via verbal og nonverbal kommunikasjon. Som spesialpedagog må man lære å leve seg inn i elevens uttrykk og handle med utgangspunkt i hvordan deres reaksjoner er. (Horgen, 2010) Dette er for å vise at man er med som støtte og skjønner at det er en vanskelig situasjon å gå over fra å få mat igjennom munnen, til å få det igjennom utstyr på magen. Som informant B sier så måtte de vise at dette går bra med blikk i tillegg til å forklare hva som skjedde, uansett om hun forstår hva som blir sagt eller ikke. Blikket er en av de viktigste måtene å uttrykke seg på, hvis blikkontakten er fraværende i et samspill eller at blikket viser tegn til bekymring, vil ikke det hjelpe eleven til å bli roligere. (Eide og Eide, 2009) Totalkommunikasjon handler om å forstå og gjøre seg forstått med de midlene og den fantasien man har. Det vil si at uansett hvor lite kommunikasjon elevene får frem, så er det viktig å anerkjenne det som en del av helheten av situasjonen man er oppe i. (Horgen, 2006) Det kan også forbinnes med det informant B sier i forhold til det å tolke reaksjonene til eleven når hun får sondemat og blir redd. Det å kunne tolke og forstå at eleven syntes dette er skummelt for så å vise det som må til for å skape trygghet i situasjonen. Det å forklare at det er bra for henne å få mat gjennom en PEG-sonde. For å forsikre seg om at hun forstår er det viktig å forklare det på både en verbal og nonverbalt måte, siden man ikke alltid vet hvor mye elevene forstår av det som skjer rundt seg og det som blir sagt.

Informant A forteller om bruk av konkreter som bilder for å forsterke det man prøver å fortelle, ved da å vise bildet samtidig som man forklarer at nå er det tid for mat. For at elevene skal forstå at det er på tide å spise, kan bruk av piktogram og bilder av favorittmat eller kjøkkenet for å forklare at det er tid for mat. Det kan også være noe så konkret som små gjenstander eller figurer som et hjelpemiddel i samsvar med verbal kommunikasjon. (Horgen, 2010) Dette kan være med på å skape en forbindelse mellom ord og bilde, da det er ofte slik at de ikke forstår alt som blir sagt, men at de kan kjenne igjen bilde og koble det sammen med situasjonen de havner i etter at de har sett bildet. Det handler også om tålmodighet når man arbeider med disse elevene, de trenger ofte mye repetering for at læringen skal kunne brukes til noe nyttig og det er ikke alltid slik at de vil kunne klare å gjennomføre ting uten noe støtte fra nære voksne. Hjelpemidler kan være med på å gi bistand til å få elevene til å fortelle eller

få forklart hva de vil på en alternativ måte når språkevnen er svak, noe den i stor grad er hos disse elevene. (Tetzchner og Martinsen, 2002)

## 4.2.2 Samspill

Det er viktig å legge til rette for samspill mellom elevene, slik at de kan utvikle samspill på egne premisser. Det er også viktig å bruke kommunikasjon som begrep når det snakkes om språk og samspill. Godt samspill mellom spesialpedagogoer, assistenter og eleven må jobbes mye med, for å skape en nærhet og trygghet i hverdagen.

Informant C forteller om hva de gjør i tiden rett etter et måltid, som er med på å skape samspill mellom elevene.

*«Det er mer sosialt når de er ferdig, da passer vi på å legge de ved siden av hverandre så de kan ha den derre uformelle praten i hvilen etter måltidet. Det er vi ganske opptatt av, at de skal ha et uformelt samvær med hverandre der de på sitt vis da kan kommunisere uformelt med lyder og ta litt på hverandre, men vi prøver å tenke at de skal ha muligheten til å være sosiale uten at vi blander oss inn, kan blande oss litt for å løfte opp kommunikasjonen, løfte opp hva de gjør og kommentere. Men i måltidet så er det dessverre ikke sånn her»*

Informant A forteller at det er veldig individuelt tilpassa hvor mange som spiser sammen.

*«Det er det, men der er det veldig sånn individuelt tilpassa da for noen passer dårlig i forhold til, noen er veldig sensitive ovenfor lyd og noen produserer veldig mye lyd. Så da tilpasser vi litt hvem som passer og spise sammen. Ja alle spiser samtidig»*

Informant C forteller også om sosialisering i forhold til selve måltidet

*«I det siste så har vi vært nødt til å tilpasse oss til det, sånn at måltidet er ikke en veldig sosial situasjon, de to som sitter å spiser sammen da, de sitter jo ved siden av hverandre og en av dem som dessverre sover veldig masse om dagen, så han sover stort sett når han spiser. Så da sitter ho ofte å leker litt, eller så sitter hun også å slapper av. Så det er ikke en veldig sosial situasjon, mens fortsatt hun som fikk knapp på magen spiste vanlig mat og han som også får mat manuelt, da var det faktisk litt sosialt for da satt en og ga de mat begge to, eller to som satt. Da kunne man sitte å kommentere litt, «ja i dag har hun med seg det, og han har med det og » det blir veldig kunstig å snakke sånn, de smaker jo ikke sondematen, det eneste man kan*

*si « ja nå er det godt å få mat i magen sin, blir god og mett og » men det er nok ikke den mest sosiale tida på dagen her.»*

**Drøftning:** Multifunksjonshemmede elever kan ofte trekkes parallelt til spedbarnets utvikling, de er ikke spedbarn, men de trenger den samme dype interessen og tolkningen som et spedbarn trenger. Elevene trenger tilrettelegging og støtte for å utvikle seg, slik et spedbarn gjør. Utviklingen til denne elevgruppen kommer ikke av seg selv, de har behov for at noen hjelper til og støtter den tidlige utviklingen. Men det er også viktig at man tar utgangspunkt i den faktiske alderen til eleven. (Horgen, 2006) Utviklingen vil ofte skje på et annet tidspunkt enn hos spedbarn, men de vil kunne utvikle en synlig atferd der de kan få direkte øyekontakt, smile og blir mer responsiv. De utvikler seg også til å bli mer sosiale og oppmerksomme elever, noe som også er egenskaper man bruker i samspill med andre. (Stern, 2003) Informant C forteller at elevene får mulighet til å bruke denne utviklingen etter lunsjen da de legger til rette for et uformelt samvær elevene imellom. Å legge til rette for samspill mellom elevene er viktig, når de er sammen utvikler de et eget samspill på egne premisser. De kan leke sammen på sin egen måte, men de er avhengig av litt hjelp og tilrettelegging fra de voksne rundt. De utvikler i følge informanten både sine kommunikative ferdigheter samtidig som de har et sosialt samvær i mellom elev og elev uten for mye innblanding fra de voksne rundt. At det blir lagt til rette for å skape en sosial tilhørighet til resten av elevgruppen er igjen med på å skape en følelse av trygghet og glede i hverdagen. Disse elevene har på lik linje med andre mennesker behov for å kjenne på følelsen av å være en del av noe større, da det ofte er mye en til en kontakt i undervisningen på skolen. I følge Stern (2003) utvikler de også muligheten til å tilegne seg medmenneskelige forhold i spedbarnsalder, det betyr at også multifunksjonshemmede elever ofte innehar disse erfaringene. Noe som vi også kan se i forhold til det samspillet elevene har etter lunsj. Spesialpedagogene og assistentene har et ansvar i forhold til å bidra til å skape mening, forståelse og erfaringer i samsvar med elevene, det er de som må få samspillet til å utvikle seg videre. (Gjermestad, 2010) Det å støtte de i å kunne utvikle de sosiale sansene kan være med på å skape nye måter å ha et samspill på for eleven. Det at de kan få mer kontroll over egne handlinger kan igjen føre til mer bestemte handlinger som informant C forteller om i det uformelle samværet elevene imellom.

I motsetning til informant C hvor det sosiale ofte kommer etter måltidet kan Informant A fortelle at det er litt ulik praksis i forhold til måltidet som helhet hos dem, det er ofte delt i to, da det er enkelte elever som ikke tåler mange og høye lyder og at sammensetningen da vil bli



på bakgrunn av at elevene har forskjellige behov. Det handler om å anerkjenne elevenes behov og skape gode samspill på bakgrunn av den enkelte eleven behov og interesse. Det er ikke dermed sagt at de ikke får noe ut av måltidet, de er bare ikke samlet alle under måltidet i samme rom. Vår opplevde verden er ikke nødvendigvis slik elevene opplever verden, det er viktig å ha respekt for eleven og elevens muligheter bør ligge til grunn for utvikling.

(Kirkebæk, 1984) Hvis eleven blir satt sammen med de andre elevene som lager mye lyd kan det være med å skape ubehag for eleven, og det vil da kunne skape dårlige erfaringer og utrygghet rundt det å spise i tillegg til at det kan stagnere utviklingen til eleven. Så slik som informant A forteller, er det behov individuelle tilpassninger etter hva eleven gir uttrykk for i forhold til sosialt samspill med resten av elevgruppen. Informant C forteller også om at måltidet for deres elever sjeldent er veldig sosiale, de har ofte en avkobling fra resten av dagen som er full av aktivitet. Det blir ikke lagt opp til samspill og læring på en formell måte, men elevene sitter ved siden av hverandre og har mulighet til å ha den uformelle samtalen slik de har ofte har etter måltidet som nevnt over. De elevene som får sondeernæring, får muligheten til å ha en leke tilgjengelig eller bare slappe av. Det er en elev som får mat manuelt via sonde som får mer av det sosialt samspillet, siden det alltid sitter en voksen ved siden av han og mater han fysisk. Det er i følge informant C enklere å kommentere og føre en samtale når de fysisk må mate eleven, enn når de bare setter på et apparat og maten kommer av seg selv. Dette viser igjen at alt er veldig individuelt tilpasset i forhold til arbeid med multifunksjonshemmede elever, det er ingen bestemt måte å gjøre ting på og veien må ofte bli til mens man går. Det er ulikt behov for å være sosiale i løpet av dagen, noen elever er mer sosiale enn andre og vil trenge en annen oppfølging i forhold til måltidet så vel som resten av hverdagen.

### **4.2.3 utfordringer med sondeernæring**

I forhold til det å ha sondeernæring kan det medføre noen utfordringer, dette gjelder ikke bare multifunksjonshemmede elever, men elever generelt som får sondeernæring. Det kan være utfordringer for de elevene som akkurat har fått sondeernæring og elever med atferd.

Informant A

*«Ja, det er jo litt sånn når vi skal på tur å passe på å få med alt utstyret og sånn. (...) Ja også har det vært problemer rundt det at vi har jo hatt elever med mye atferd som har hatt*

*sondeernæring der det har vært problemstilling på å dra ut sonden og sånne ting. Og ting rundet det da og sette inn ny sånn hva heter det.. PEG.»*

Informant C syntes ikke det var like mange utfordringer ved å dra på tur

*«Det går veldig greit, hvis vi skal på tur å sånn så er det bare å ta maten med seg. Så det er jo veldig ukomplisert, det kan jo være hvis noen skulle bli kvalm, det er jo litt sånn å ta hensyn til, en av elevene bør hvertfall ikke, vi legger ikke hun ned for å spise det passer ikke så godt for hun. Så derfor er det jo gjerne stol da, men nei tenker ikke at det er veldig mye problematiserende. Det er egentlig lettvent, det er bare å plugge til også er det klart. Utfordringen kan være for vi hadde en som ikke var så glad i å sitte så lenge, hun ble lei, men der har vi fått korta ned måltidet så det ikke blir så langvarig. Hun spiste vanlig før.(...)»*

Informant B sier videre

*«Vi er så vant til det., at vi tenker ikke på det, wow det er et barn som kan spise selv... det er egentlig omvendt her da (ler masse) jeg tenker på når barna akuratt har fått en sånn sondeknapp, det er en utfordring. Fordi da må barnet venne seg til å få mat på den måten og det kan for noen være veldig ubehagelig, så da må vi gå veldig forsiktig frem, ta det veldig rolig, litt om gangen og ha et ansikt som viser barnet at vi er ikke bekymret og at vi tror at det kommer til å gå helt fint. For de kan bli engstelige og det er mange. Så det er veldig viktig hva vi gjør rundt altså. Det er det. Så det kan jo være en utfordring med barn som på en måte, ja. Er redd eller syntes dette er kjempe skummelt»*

Videre sier Informant B om hvordan de taklet utfordringen

*«Der måtte vi ta litt, fikk først hundre på veldig veldig sakte, men hun blir sliten av å sitte lenge i stol ikke sant, så det er en tilpassning der, nå går det bra nå får hun 500 fart og 200 ml mat hver gang og hun blir ikke kvalm lengre. Så vi har måtte ta det gradvis rett og slett. Men vi har måttet, hun har rett og slett måtte lære at det her er ikke skummelt, det er ikke farlig, det er bra for kroppen din. For det er det. Hvis det går feil og de får lungene full at mat så er jo ikke det bra heller. Voksenes måte å takle det på har mye å si for barna, de leser jo verden veldig ut ifra hvordan vi ser ut i ansiktet ofte»*

**Drøfting:** Informant A ser på det å få med seg alt utstyret på tur som en utfordring, mens informant C ikke syntes det er like mange utfordringer med å dra på tur, da det er veldig enkelt og ta med maten. Det å tilpasse elevens vaner for måltidet kan by på utfordringer hvis de er ute på tur, og muligheten for justeringer er minimal. Enkelte elever har utfordringer med kvalme og det er da viktig å legge til rette for et godt måltid og gjøre det behagelig slik at eleven minsker risikoen for kvalme under eller etter måltidet. Spesialpedagog og assistent har da et ansvar for å legge til rette for et behagelig måltid uansett hvor de er på tur. Utfordringen kan også være som informant C sier, at det er elever som ikke liker å sitte lenge oppreist, og det må da finnes gode løsninger som fungerer uansett hvor de er. For eleven blir det da viktig å korte ned måltidet slik at det ikke blir ubehag i forhold til lengden på måltidet. Det å være en god voksen, som vet hva de skal se etter når elevene opplever ubehag har stor betydning for hvordan tilretteleggingen blir. Det er ofte viktig å tolke og forstå elevens eget kroppsspråk og uttrykk for å kunne gi de en god hverdag om det er noe de skulle ha behov for å fortelle om, slik at de vet at de har påvirkningskraft ovenfor de nære voksne. (Lorentzen, 2013)

Informant B forteller om en utfordring i forhold til de elevene som akkurat har fått PEG-sonde, det må da mye tilvenning i forhold til å få mat igjennom en PEG-sonde. Det kan medføre mye ubehag å få mat på den måten når man er vant til å få mat igjennom munnen. Det er da viktig å gå forsiktig frem slik at de ikke blir kvalme og at hastigheten økes etter hvert som eleven blir vant til å få mat på denne måten. Når en elev får mat på denne måten, betyr det ikke nødvendigvis at de ikke kan få i seg vanlig mat, men at de ofte trenger mer næring enn det de får i seg igjennom munnen. Det kan da være en god erstatter for deler av måltidet for noen, mens andre vil ha behov for fullernæring av sonde fordi vanlig maten kan havne i lungene eller at de har problemer med svelgerefleksjonen. (Frambu, 2011) Å finne årsaken til problemet er viktig, slik at man ikke er med på å skape mer ubehag ved å gi eleven mat på en måte som gjør måltidet ubehagelig. PEG-sonden kan være med på å skape en avlastning for kroppen til de som har problemer med å spise, det gir elevene en mulighet til å kunne nyte det sosiale ved måltidene i stede for å føle ubehag hele veien mens de spiser. (Ibid, 2011) Når en elev har ubehag kan det føre til konsentrasjonsproblemer og smerte som gjør eleven lite mottakelig for ny informasjon, eller ta glede av en felles opplevelse.

Utfordrende atferd kan også være et problem i enkelte tilfeller, Informant A tar opp denne problemstillingen. Hos dem var det et tilfelle der en elev dro ut sin PEG-sonde, da må de ansatte sette inn ny PEG-sonde, noe som igjen kan være utfordrende. Denne type atferd kan være en reaksjon på at eleven prøver å fortelle noe, men hvis personalet ikke forstår hva eleven prøver å si, vil eleven kunne uttrykke frustrasjon på en slik måte. For å unngå slike tilfeller er det viktig å lære seg å kjenne eleven godt i forhold til å vite hva man skal se etter hos eleven. Det kan ofte være ved at elevene skriker høyt eller fysisk skader seg, slik som å dra ut PEG-sonden. PEG-sonden er lett tilgjengelig på kroppen og elevene som har de mest omfattende bevegelsesvanskene har også ofte mulighet til å få kontakt med PEG-sonden, siden den sitter plassert på magen og lett å få tak i. (Tetzchner, 2003)

#### **4.2.4 Skolen som læringsarena**

Informant B sier noe verdifullt om læring som jeg vil starte dette temaet med, for å sette fokus på at læring er viktig selv for multifunksjonshemmede elever. Å fokusere på at disse elevene også trenger gode spesialpedagoger med kompetanse i forhold til læring og læringsmiljø, er viktige byggestener i arbeidet for å oppnå mestring og glede i hverdagen for disse elevene. Dem har behov for ekstra støtte og hjelp i alle situasjoner, men de har også gode muligheter for å oppnå læring.

*«Vi har jobba flere år nå mye med routs for learning, veier for læring, det har vært veldig nyttig for oss, det å finne et godt kartleggingsverktøy å jobbe ut ifra som dekker ungene, som dekker utviklinga deres er utrolig viktig. (...) det er veldig mye måling, for å kartlegging er jo med på å se at de lærer ut i fra sine forutseninger, det er jo det, jeg tenker så lenge de er i skolen så og at de skal fortsette å være i skolen så er det utrolig viktig å være opptatt av at de skal lære noe, ikke bare være den gode hverdagen, de skal faktisk lære noe når de går på skolen og det må vi kunne vise at de har gjort. Og jeg tenker at det blir viktigere og viktigere for jeg er veldig opptatt av at de skal fortsette å være i skolen, jeg syns de har noe der å gjøre. Da må jeg også være voksen nok til å fokusere på eller da må læring og utvikling være en viktig del av det vi holder på med rett og slett da. Men det er klart det som skal til for å få til et godt læringsmiljø, det jobber vi jo med hele tiden.»*

## Deltagelse

Å legge til rette for deltagelse er viktig for å skape en god hverdag for disse elevene, de har behov for hjelp til alt, men det betyr ikke at de ikke kan være deltagende selv.

Informant C sier

*«Vi tenker at det er viktig at de skal føle seg som en del av en større helhet, og vi ønsker at de skal føle at de har venner her. Da blir jo vi også litt venner, eller vi blir jo både voksenpersoner og litt sånne venner, for skal de ha litt fart, så er det gjerne vi som må lage den farta. Vi er veldig opptatt av at ungene skal være barn og at man skal la de ha muligheten til å leke, muligheten til å være rampete og til å oppleve ting sanse ting og ikke minst lære ting.»*

Informant A

*«(...) også er det på en måte å alltid huske å informere når vi gjør ting. Kommunikasjon da. Og ikke bare plugges inn og setter på og at man liksom informerer om hva som skal skje og at eleven får delta selv da, det de mestrer rundt måltidet.»*

Informant B sier at for eleven som får mat igjennom munnen har mer strukturert læring under måltidet, enn de med sondeernæring. Mens elevene med sondeernæring ofte har sanselæring i forhold til smak og lukt i andre sammenhenger enn under måltidet.

*«(...) Når det gjelder han som får mat i munnen, han har personlige tegn for når han vil ha mer mat, mer drikke, at vi strukturerer måltidet for han. Det er veldig viktig, en viktig læringsarena.»*

*«Det jeg kan si i forhold til å kjenne på ting med munnen, lukte på ting. Vi har en del krydder og sånn i andre sammenhenger, altså det har jo noe med mat å gjøre, men aldri tenkt på at vi ikke skal koble det inn i måltidet.»*

**Drøftning:** Informant C forteller at de er opptatt av at elevene er en del av en større helhet, de setter fokus på det å ha venner. Selv om elevene er helt avhengig av å ha samspillspartnere

som aktivt søker for å inngå meningsfulle handlinger med dem, er det også viktig at de lager fart og spenning og utvikler en form for vennskap (Horgen, 2006) Videre er informant C opptatt av at elevene skal få lov til å være barn som leker og får mulighet til å være rampete, samtidig som de har fokus på sanser, opplevelser og læring. Det er spesialpedagoger og assistenter som blir en viktig brikke for at elevene skal oppleve både lek og læring i hverdagen. Et vennskap mellom lærer og elev i denne sammenheng er ikke nødvendigvis slik man anser et vennskap normalt for oss andre. Det handler mer om å skape en tilhørighet til en gruppe som elevene kan føle seg en del av, at det både er glede og utfordringer i samspill med andre. Å legge til rette for gjensidig deltagelse i en aktivitet eller i et samspill gjør det mer meningsfullt for både elev og spesialpedagog å være deltagende. (Slåtta, 2010) Å skape engasjement og deltagelse i forskjellige rutiner i løpet av en dag vil gi eleven mulighet til å fange opp gode opplevelser, samtidig få en god følelse av å kunne delta på egne premisser. Informant A er opptatt av at de bruker verbal kommunikasjon og forklarer hva de gjør til en hver tid, slik at eleven kan bli mer deltagende og være med på ting de selv kan mestre. I forhold til det å skape et godt måltid handler det også om å være deltagende i kommunikasjon og samspill med andre. Eleven skal få ha påvirkning på måltidet, det kan være alt fra å bestemme pålegg ved å peke på et av to alternativer, enten med konkrete eller bilder av pålegget. Til det å komme med tegn til kommunikasjon som betyr enkle og konkrete ting som ja og nei, mer eller mindre mat og drikke. Det å skape en balanse mellom det å trene på ulike ferdigheter og det spontane samspillet er viktig, slik at fokuset ikke blir på arbeid for måloppnåelse, men å beholde det naturlige samspillet under måltidet. (Heimdahl og Horgen, 2011)

Videre sier informant B at sanseopplevelser med lukt og smak også er viktig læring, men at de ikke bruker måltidet til å legge til rette for det. De bruker andre skoletimer for å utvikle smak og luktesans. Et alternativ til å ikke gjøre noe under måltidet, kan være å legge inn litt sansetrening både som avkobling til det at de sitter å «spiser», men også som læring. Det trenger ikke være læring hele tiden under måltidet, men at de kan få mulighet til å smake og lukte på ulike ingredienser også i måltidet for å skape en sammenheng mellom mat, lukt og smak. Smak og luktesans henger sammen og elevene vil da oppleve enten velbehag eller ubehag når de får prøve ulike smaker og lukter. Dette har kanskje størst funksjonell betydning for de som spiser normalt, eller de som har en kombinasjon av sondeernæring og normal mat, men gjør det ikke til en mindre viktig læringsopplevelse for de med sondeernæring også. (Heimdahl og Horgen, 2011) Så er det da mulig å tenke at elever med sondeernæring kan ha

samme utbytte av læring, samspill og smaksprøver under måltidet slik elever som får sondemat manuelt eller normalt igjennom munnen?

Informant B forteller om bruk av personlige tegn under måltidet for eleven som får mat igjennom munnen, denne eleven har personlige tegn for mer mat og drikke og måltidet har struktur. Det blir da en viktig læringsarena for denne eleven, han har da mulighet til å være selvstendig i den grad det lar seg gjøre ved at han sier ifra når han vil ha mer mat og drikke. Bruk av personlige tegn kan være med på å gi elevene mulighet for yttligere deltagelse under måltidet og i rutine situasjoner. Det kan være tegn som man lager sammen med eleven, eller tegn fra andre tegnsystem som blir tilegnet eleven etter å ha brukt det over tid. En annen form for kommunikasjon kan være fotografier og pictogram, som kan være et godt alternativ for de som ikke kan bruke personlige tegn på grunn av dårlig kontroll over kroppen. (Tetzchner og Martinsen, 2011) For å gjøre eleven mer deltagende under måltider er bruk av bilder eller tegn som eleven behersker et godt alternativ. Det kan enkelt brukes i kombinasjon med annen kommunikasjon. Elevene blir ofte mer deltagende om de får mulighet til å bruke det over tid, da mange repetisjoner ofte kan hjelpe de til å lære noe nytt. Måltidet kan da utvikles til å bli en arena for deltagelse og læring.

## **Anerkjennelse**

Det å anerkjenne eleven og deres handlinger er også viktig for å skape trygghet. Det at de kjenner følelsen av å bli hørt og kan være med på å formidle en følelse om noe ikke er som det skal være.

Informant B

*«Vi tenker jo veldig det med relasjonen, det er den viktigste læreforutsetningen for de elevene her for å lære mentalt og sosialt da, så vi jobber mye med relasjon.»*

Informant A

*«det har jo vært det derre når de som både har spist og hatt sonde. Når skal man få sondemat eller skal vi vente lengre og prøve å gi annen mat først. Sånne ting. Vurderinger der som kan være litt vanskelig liksom, hvorfor vil de ikke ha mat? Kanskje det er en grunn til at de ikke vil ha mat ikke sant. Og alikevel setter vi bare i sonden når de ikke. Ja for det styrer jo vi helt og fullt.»*

Informant B sier også

*«Opptatt av at elevene skal styre en del av sin hverdag også, at det er mye jobb med at vi skal hjelpe dem med å finne noe som betyr «ja jeg vil mer», det er vi rundt som må på en måte å skape en forståelse for barnet også det er måten vi forstår barnet på som er avgjørende for hvordan barnet lærer rett og slett.»*

**Drøftning:** Informant B forteller at relasjon er en viktig læringsforutsetning for å lære både sosialt og mentalt, at det er noe de jobber mye med. I arbeid med multifunksjonshemmede elever er en trygg relasjon en grunnleggende forutsetning for at læringen skal skje. Når eleven er trygg, fremmer det et større læringspotensialet i den grad at eleven får den oppfølgingen og tilrettelegging igjennom et godt samspill med en nær voksen. (Horgen, 2010) Så det er da viktig å bygge relasjon med eleven helt fra starten av. Informant A forteller om en utfordring basert på de elevene som får både sondeernæring og vanlig mat. For spesialpedagoen handler det om hvor mye styring dem skal ta under måltidet hvis eleven protesterer på å få mat igjennom munnen. Skal man bare ta styringen med en gang og sette i gang sondematen, eller skal man vente og prøve en stund først? Å bli sett og forstått i denne situasjonen er like viktig som i andre sammenhenger. Forkuset må da rettes mot forståelse og kunnskap om eleven. (Ellingsen, Jacobsen og Nicolaysen, 2003) Det kan være ulike grunner til at eleven ikke vil ha mat, og man må da veie for og i mot for når man skal gripe inn og overprøve elevens valg om å ikke spise. Å anerkjenne eleven som subjekt handler om å møte elever der eleven er i forhold til seg selv, sine egne tanker og følelser. (Bae, 2007) Det å ta hensyn til om eleven har en dårlig dag har også påvirkning på hvordan eleven oppfører seg. Det innebærer at de nære voksne i hverdagen må sette seg inn i elevens subjektive uttrykksmåter og opplevelser slik at dem sender signaler om at de er anerkjennende ovenfor eleven og det eleven opplever. De uttrykkene eleven viser i samspill med andre er også noe de kan bruke anerkjennende som en del av deres eget språk. (Gjermestad, 2010)

Informant B er opptatt av at elevene skal få styre deler av hverdagen også, så dem bruker mye tid på å finne tegn som betyr «ja jeg vil ha mer». Det kan også være at de får mulighet til å velge mellom to aktiviteter å gjøre under måltidet eller i en undervisningstime, ved at de peker på et bilde som representerer aktiviteten eller at aktivitetene fysisk er tilgjengelig. Det gir de også mulighet til å delta og ha en stemme i hverdagen, samtidig som de blir anerkjent for sine valg. Horgen (2006) sier at man blir først kjent med barnet, når de er i samspill med en nær voksen. Det forteller oss om hva barnet liker, hva de forstår, engasjement og



utviklingsmuligheter. Videre sier Informant B at det er de som må skape forståelse på vegne av elevene og den måten de gjør det på vil være avgjørende for hvordan barnet lærer. Det vil igjen ha mye å si i forhold til aktiviteter man kan bruke under måltidet, for noen er måltidet også en tid der de kan slappe av, mens andre vil ha aktivitet også her. Det må da legges til rette for individuelle forskjeller, slik at det blir til det beste for eleven også under måltidet som i og for seg er en tid de ikke trenger så mye hjelp utenom å koble til maten.

## **Pedagogiske rammer**

Et av spørsmålene jeg stilte handlet mer om generell læring i forhold til elever med multifunksjonshemming. Dette valgte jeg å spørre om, da det gjennomgående også handler om læring igjennom hele dagen, og hvilke områder de fokuserer på i forhold til skolen som læringsarena.

Informant A sier at det er mye fokus på samhandling.

*«Samhandling og sånn i fokus, som er kjempe kjempe viktig, når man jobber med multifunksjonshemmede for det er jo små, bittesmå ting som som man nesten ikke ser i det daglige hvis man ikke er veldig påpasselig.»*

Informant B forteller at de er opptatt av at det er et rolig miljø

*«Vi tenker at det skal være et rolig miljø, men at det skal være varierte aktiviteter der vi både bruker sansene på ulike vis, både at det er fart og spenning også og ikke bare at det er kjempe rolig med en person hele dagen, at folk er rolige og ikke kaver opp å stresser. At det skal være få stimuli på en gang, sortere det ut litt slik at ungene får tid til å absorbere det, før vi presenterer nye ting.»*

Informant C er opptatt av at det er en struktur på dagen.

*«Vi er vel veldig opptatt av at det skal være, vi har ikke mye dagtavler å sånt her men at det er en hvis struktur på dagen, vi starter dagen alltid med musikkamling, og etter musikkamlingen så er det tre enetimer, hvor de er alene med enten spesialpedagog, musikkterapeut eller en assistent. Så møtes de til fellestime før mat igjen.»*

Informant A som sier følgende om det

*«Struktur på uka, fast aktiviteter til faste tider også ha nok folk og nok utstyr av det man trenger på en måte»*

**Drøftning:** I tillegg til å finne ut om spesialpedagoene bruker måltidet som en læringsarena, var jeg også interessert i å høre hva de legger i de pedagogiske rammene rundt arbeid med multifunksjonshemmede elever. Derfor stilte jeg også spørsmål på bakgrunn av dette. Informant A forteller at de har et stort fokus på samhandling. Samhandling må til for at spesialpedagogen på best mulig måte skal få med seg de bittesmå tingene man nesten ikke ser i hverdagen. Spesialpedagogen må være god til å lytte, lytte til elevens ulike signaler. Om spesialpedagoen får til det, gir det eleven mulighet til å gi beskjed om hva eleven mener om samspillet som igjen fører til kommunikasjon. (Lorentzen, 2013) Det å skape en god læringsarena for eleven har utgangspunkt i en god samhandling mellom spesialpedagog og elev. En måte å skape et god samhandling mellom elev og lærer, vil være å utarbeide en individuell opplærings og deltagelsesplan, det er en plan som er rettet mot arbeid med multifunksjonshemmede elever. Denne fokuserer på elevens deltagelse i naturlige situasjoner, deltagelse er i seg selv et mål, men også et virkemiddel for læring. En slik plan inneholder informasjon om elevens muligheter for deltagelse og støtte, samt at det er eksempler på aktiviteter og fremgangsmåter for gjennomføring av dette. I forhold til samhandling kan dette være med på å skape gode relasjoner og et godt utgangspunkt for elevens læring hvis det er en ny person som har ansvaret for læringen en dag. Det gir personen mulighet til å kunne bli kjent med eleven og utvikle en god samhandling på elevens premisser. (Statped, 2011).

Informant B er opptatt av at de også har et rolig miljø rundt elevene. At de har fokus på at elevene skal få mulighet til å ta inn alle sanseinntrykkene før de får nye innputt. Dette handler om å legge til rette for elevens forutsetninger for læring, og ofte bruker denne elevgruppen lengre tid på å ta til seg informasjon. Det er spesialpedagogens ansvar for den daglige oppfølgingen av opplæringen for elevene. Opplæringen må derfor ta utgangspunkt i deres egne opplevelser og erfaringer med elevene. (Kirkebæk, 1984) Så det at spesialpedagogen fokuserer på et rolig miljø betyr ikke at det ikke kan være høylytte aktiviteter. Det må bare skje på en måte som gjør at eleven også får tid til å ta inn alle inntrykkene, også på dårlige dager kan eleven ha et mer begrenset læringspotensialet grunnet dårlig dagsform. Det er da opp til spesialpedagogen å tilpasse dagen etter elevens behov og form og ikke fullføre alle aktivitetene slik som planlagt hvis eleven viser tegn til ukonsentrasjon eller dårlig form.

Videre sier både informant A og C at dem er opptatt av at det skal være en struktur på uka og at dagen skal forløpe ganske likt. For informant C er det viktig at de starter dagen sammen som en klasse med musikktime før de har individuelle timer med spesialpedagog eller assistent. Når de har hatt individuelle timer, blir de en hel klasse og har fellessamling før mat. En slik rutine på dagen er med på å skape et fellesskap for denne elevgruppen, de har som regel undervisning en til en med spesialpedagog eller assistent og det blir da mye tid hvor de er alene. Som tidligere drøftet er vennskap og samspill en viktig del for at elevene skal få en tilhørighet og delta i hverdagen på lik linje med andre elever med andre forutsetninger.

## **Mestring**

Det handler om at de skal kunne mestre noe, at de skal føle mestring over tid. Det kan være små øyeblikk som måler denne type mestring, men det kan også bli målt utifra kartleggingsverktøy.

### **Informant B**

*«At barna skal lære noe, at de er i stand til å lære noe, alle barn er det uansett utviklingsnivå sånn vi ser det. Så det gjelder bare å finne et kartleggingsystem som får fram at det faktisk skjer en utvikling, noe vi vet at det gjør. Mange gjentakelser over flere år, må være glad i god entusiasme.»*

### **Informant A sier følgende om kartlegging**

*«vi har brukt mye (...) videoveiledning og sånn vi da, i forhold til de svakeste litt sånn marte meo veiledning, for å fange opp sånne små øyeblikk og sånne ting som skje da, for jeg tenker jo litt sånn når man er sammen med mange, ja multifunksjonshemmede så er det viktig å tenke litt på tidlig samspill.»*

### **Informant C**

*«Vi er veldig opptatt av at skolen skal være en plass der de kan lære, at de faktisk ikke bare er her at det er oppbevart her at de skal få tida til å gå. Men vi tenker det at vi bruker all den tiden vi kan til å få læring av en eller annet slag. Det gjelder jo både sosial læring og kommunikasjonstrening og det å komme seg videre i utvikling rent kognitivt.»*

**Drøftning:** Informant B er opptatt av å fortelle om at alle elevene er i stand til å lære noe uansett utviklingsnivå. Det er i seg selv en viktig uttalelse i forhold til arbeid med multifunksjonshemmede, og noe man bør reflektere over. Det er da viktig å skape et læringsmiljø som tar utgangspunkt i elevens forutsetninger for mestring og skape en viss mestringsfølelse. Når man setter krav om mestring må man huske å se det i sammenheng med elevens utgangspunkt i forhold til det å mestre noe. ( Heimdahl og Horgen, 2011) For at de skal få en følelse av mestring kan det være å klare ulike bevegelser, det kan være at eleven får en følelse av å kunne påvirke det som skjer rundt. Et alternativ til å føle mestring med bevegelser kan være bruk av brytere for å bli mer aktive i ulike situasjoner. Noe som igjen fører til økt følelse av mestring. (Statped, 2001) Det kan gi de en følelse av direkte å endre på noe, som å skru av og på musikk eller lyset i rommet. At det er noe konkret de selv ser at endrer seg. I følge Horgen (2006) er alle elevers yrninger viktig og må tas på alvor, i sammenheng med det kommunikative miljøet så vel som i mestring ellers også. La elevene få en følelse av at de blir forstått i aktiviteter i løpet av dagen, la kommunikasjonen dems komme tydelig til uttrykk ved å hjelpe de til mestring. Informant B forteller videre st det er viktig å finne gode kartleggingsverktøy som tydelig viser en utvikling. Spesialpedagogen må hele tiden evaluere om opplæringen har en hensikt for eleven og tilpasse opplæringen etter hvert som evalueringen gir svar. (Kirkebæk, 1984) Informant A sier at de bruker Marte Meo videoveiledning for å fange opp små øyeblikk hos spesielt de svakeste elevene. Det kan være øyeblikk som representerer eleven og som kanskje kan videreføres til andre situasjoner også. Det kan være at de oppdager nye måter eleven prøver å kommunisere på ved enten blikk, en stram musklatur i en arm eller at hodet beveger seg i en bestemt retning. Dette er verdifull informasjon i forhold til det å forstå elevene, spesielt de svakeste som ikke har mulighet til å vise med store bevegelser hva de vil formidle. Denne type kartlegging vil gi spesialpedagogen mulighet til å bli bedre kjent med eleven utenifra, for det er ikke alltid lett å observere samtidig som man er deltagende i samspillet.

Informant C forteller at de er opptatt av at skolen er et sted hvor de skal lære noe på områder som for eksempel sosial læring, kommunikasjonstrening og kognitiv utvikling. Elevene innenfor denne gruppen lærer i hovedsak på samme måte som andre, men de vil ikke kunne øke kunnskapen slik andre gjør. Dette fordi de har begrenset med muligheter i forhold til funksjonsnedsettelsene de har. (Slåtta, 2010) Det viktigste er at læring vil skje, og det er da opp til spesialpedagogen å være til stede slik at de får et godt utgangspunkt for å oppnå denne læringen. Videre sier også informanten « Men vi tenker det at vi bruker all den tiden vi kan til

å få læring av en eller annet slag» og da lurer jeg litt på i forhold til tidligere nevnt i kapittel 4.2.2 at de sjeldent er veldig sosiale under måltidet. Hvis jeg skal tolke dette slik jeg gjør det, vil det si at elevene går glipp av en viktig læringsarena ved at de ikke har det sosialt under måltidet? Det er også en flott anledning til å få inn noe læring. I forhold til sosial læring kan det handle om at de blir sett og får ta del i et samspill med voksenpersoner eller andre elever hvis de har mulighet til det. Det er som også nevnt tidligere ikke nødvendigvis at man har mye læring under måltidet, men litt uformell læring vil heller ikke skade innimellom.

#### 4.2.5 Den nære andre i måltidet

Hvordan måltidet fungerer og hvilke utfordringer man kan stå ovenfor I forhold til måltid og sondeernæring.

Informant A

*«det er veldig mye av alt som skjer rundt måltidet, enn akkurat det å få i seg mat da. Sånne praktiske ferdigheter for eksempel så de kan delta og være med det de mestrer eller kan mestre på sikt»*

Informant B

*«Vi har en gutt til som får manuelle sprøyter, at han har ikke matmaskin. Hvis dette blir veldig forvirrende, stakkars deg som skal tolke intervjuet.. (ler) han får maten veldig rolig, så da får han en liten sprøyte, så tar man en pause og han har med seg sånne smaksprøver i bitte bitte små plastikkglass, så da får han det innimellom da. Og da stitter vi jo sammen med han. Han er også en liten gutt med mye epilepsi, så han kan ikke være alene heller og det er klart vi er nødt til å ha individuelle tilpassninger på det.»*

Informant C beskriver den voksnes rolle under måltidet.

*«Den voksne setter jo i gang og informerer om at nå skal det spises. Og litt å småprate sånn underveis, men vi har gjerne litt sånne bøker som vi skriver rapporter i, og nå er det ikke slik*

*at alle spiser samtidig. (...) så det er egentlig to som alltid sitter sammen å spiser. Så når de to er ferdig så får de legge seg ned, så får en annen komme å spise.»*

**Drøfting:** Slik som tidligere drøftet i kapittel 4.2.1 fortalte informant A, at de la inn læring under måltidet i forhold til kommunikasjon og samspill for elevene med sondeernæring. Dette viser at det er forskjell fra skole til skole hvordan de gjennomfører måltidet for elevene med og uten sondeernæring. Den ene skolen har fokus på at elevene skal kunne oppnå læring under måltidet, mens den andre skolen er mer opptatt av at de slapper av og hente seg inn igjen etter en aktiv formiddag. Det finnes ingen rett eller gal måte å gjøre det på, og det er veldig individuelt tilpasset i forhold til antall ansatte og hvilken oppfølging barna trenger under måltidet. Tilbake til informant A, hun fortalte også at de var opptatt av praktiske ferdigheter rundt barnet, at de skal mestre noe enten med en gang eller på sikt. Mange av de med PEG-sonde vil forholde seg lite til vanlig mat om de er fullernært på sonde. Det kreves da en innsats rundt disse elevene for å gjøre matingen av dem om til spiseglede og skape meningsfulle handlinger under måltidet. Heimdahl og Horgen (2011) introduserte meg for begrepet samspising, det er med på å øke oppmerksomheten rundt kvaliteten på et godt måltid. Vesentlig for å skape et godt måltid er kommunikasjon og en felles meningsskapende handling. Det å få maten igjennom sonden er ikke nødvendigvis det som er viktig under måltidet, men at de får noe ut av den tiden de sitter der. Måltidene kan variere mellom 20-45 minutter og det er da lang tid for de som sitter så lenge som opp i mot 45 minutter. I løpet av den tiden vil det å skape meningsfulle opplevelser være nødvendig så sant de ikke slapper av og sover i stolen sin. Det er ikke snakk om at de skal underholdes i 45 minutter, men at de skal ha muligheten til å være sosiale om de har behov for det. utfordringen for mange er å se på seg selv som ikke bare den som mater eleven, men også en person som bygger opp under elevens sosiale læring og holder et fokus og synliggjør den gode opplevelsen.

Multifunksjonshemmede elever har også et behov for følelsesmessig kontakt, omsorg og mulighet for deltagelse i fellesskap og måltidet gir mulighet for nettopp dette. Det kan gi de mulighet til å kjenne på ulike følelser. (Heimdahl og Horgen, 2011) Informant B forteller under intervjuet at de har en elev for får manuelle sprøyter, og han får maten veldig rolig med mange pauser og lite mat om gangen. Han får smaksprøver underveis under måltidet og han har oppsyn hele tiden under måltidet også fordi han har epilepsi. Under måltidet er det også viktig å observere og kartlegge litt underveis slik at de lettere kan lese barnet og forstå kroppens ulike bevegelser og uttrykk for å få frem et budskap. (Heimdahl og Horgen, 2011)

Dette har de gjort i forhold til denne gutten, da han må ha maten manuelt igjennom sprøye, man må også observere og holde han under oppsyn i forhold til hans epilepsi, slike ting spiller ofte inn på dagsform og hvordan måltidet utvikler seg. Han får også smaksprøver under måltidet som er med på å gi han en fornemmelse av hva smak og lukt, og kan sette det i fokus i stede for at han får mat igjennom sonden. For noen er måltider stressende og en stor belastning i forhold til de nedsatte funksjonene de har. Ved å bruke en sonde, vil det være med på å skape avlastning for kroppen, slik at barn bedre kan nyte det sosiale fellesskapet ved måltidene. (Frambu, 2011.)

I sitatet til informant C, nevnes det «*så det er egentlig to som alltid sitter sammen å spiser. Så når de to er ferdig så får de legge seg ned, så får en annen komme å spise.*» noe som igjen tyder på at for dem så er tiden etter måltidet mer avgjørende i forhold til kommunikasjon og samspill enn selve måltidet i seg selv. I kapittel 4.2.2 samspill nevner jeg også dette uformelle samværet etter måltidet. Det skaper rom for at de på egenhånd kan utvikle sosial kompetanse og bruke den på hverandre på deres egen måte. Det er spesialpedagoger og assistenter som har ansvaret for å skape mening, glede og engasjement i hverdagen og legge til rette for samspill i ulike situasjoner.

## 5 Oppsummering og avsluttning

I dette kapittelet vil jeg drøfte funn opp mot problemstilling og forskningsspørsmål, da det er ganske konkrete spørsmål å svare på. Videre vil jeg skrive en avsluttende kommentar hvor jeg svarer på formålet med oppgaven og veien videre.

### 5.1 Oppsummering

For å belyse oppgavens problemstilling har jeg igjennom oppgaven analysert og drøftet resultatene fra intervjuene med teoretisk tilknytning. Jeg presenterte i kapittel 1. både problemstilling og noen forskningsspørsmål og jeg vil nå gi en besvarelse på disse spørsmålene.

Problemstillingen lyder som følgende: *På hvilken måte blir måltider i skolehverdagen benyttet som en læringsarena for barn med multifunksjonshemming som er avhengig av sondeernæring?*

I forhold til informasjonen jeg sitter på fra mine studenter er det i hovedsak to forskjellige standpunkt i forhold til å bruke måltidet som en arena for læring. Informanten på den ene skolen fortalte at deres elever med sondeernæring også har aktivitet og læring den tiden da de spiser måltid. For informanten var det kommunikasjon og samspill overordnede mål i alle situasjoner, også under måltidet. Det var også viktig med god samhandling med eleven, at man har en samtale om ting og ikke bare gir maten fordi man må. Det hadde også fokus på å ha t-timer hvor de utnyttet tiden under måltidet til å ha kommunikasjonslæring. Informanten beskrev det slik: «Det er veldig mye av det som skjer rundt måltidet, enn akkurat det å få i seg mat da» som også gjenspeiler informasjonen jeg sitter igjen med etter intervjuet. De har også fokus på å bruke bilder og konkrete i forkant av måltidet for å gjøre eleven klar for neste steg for dagen. De bruker en kombinasjon av verbal og nonverbal kommunikasjon for å nå frem med budskapet. De bruker også måltide til deltagelse, det at elevene skal få mestre noe selv, eller at de kan mestre noen praktiske ferdigheter på sikt.

På det andre skolen hvor jeg gjennomførte to intervjuer, var det en annen praksis i forhold til hvordan de brukte tiden under måltidet. Det kom tydelig frem under intervjuene at det var litt



ulik praksis i forhold til elevene med sondeernæring, det var en som fikk sprøyte manuelt igjennom sonden. Han hadde også epilepsi som gjorde at han trengte tett oppfølging hele tiden. Mens de andre som får sondemat, får det via en marskin som ordner alt. Det elevene sitter på rekke ved vinduet, hvor de slapper av eller får noe å leke med eller spille på et instrument. De forteller at det er mer læring for han som får mat manuelt og de som spiser normalt. Da de fysisk må hjelpe til under måltidet og det er da enklere å ha en samtale om hva de gjør. Ellers er det litt lett småprat underveis i måltidet med de andre elevene, men i hovedsak bruker personalet den tiden til å skrive dagsrapport om elevene. De har fokus på krydder og lukter, men det er i andre sammenhenger enn å ta det inn i måltidet, som ikke var en tanke de hadde hatt. For denne skolen fokuserte de mer på at det var sosialt etter måltidet, da la de til rette for at elevene kunne ha et uformelt samvær med hverandre mens de lå på gulvet og slappet av.

Det har vært veldig spennende å få informasjon om hvordan den enkelte skole legger opp til måltidet som læringsarena. Det var også spennende å lære om to forskjellige måter å gjennomføre måltidet på og det viser at det er veldig individuelle forskjeller på hvordan man gjennomfører måltidet for samme gruppe elever. Som nevnt i kapittel 3.2, vil ikke dette utvalget av populasjon kunne generaliseres til andre skoler, da utvalget er veldig lite og jeg tror generelt at det er mange ulike måter å gjennomføre et måltid på.

Nå vil jeg ta for meg å presentere forskningsspørsmålene mine og svare på de ut ifra hva informantene har kommet med av svar. Det første spørsmålet var: ***Hvilke utfordringer står de ovenfor i forhold til elever med sondeernæring?*** Det var ulike utfordringer for informantene, og det var ikke slik at en utfordring ble sett på som en utfordring for en annen informant, slik som med det å dra på tur. Det var for den ene informanten en utfordring i forhold til å få med alt utstyret, mens for en annen informant var det ikke noe problem og man tok bare med seg utstyret. Utfordrende atferd var en utfordring den ene informanten tok opp, hvor eleven til stadighet dro ut sonden, det ble da en utfordring for personalet å sette inn PEG-sonden igjen. En annen utfordring kan være når elever akkurat har fått sonde og eleven føler ubehag ved å få mat på den måten. Man må da være forsiktig og ta det rolig, for det kan også oppstå kvalme og man må da tilpasse og gjøre det så behagelig som mulig for eleven. For elever som akkurat har fått sonde kan det også være skummelt og det er da opp til de voksne rundt og skape en trygg setting for eleven. Det er veldig viktig i forhold til hvordan eleven opplever det å få sondeernæring, de må vite at det ikke er farlig. Den siste utfordringen kan være varighet på

måltidet, for den ene eleven var det slik at hun ikke likte å sitte lenge om gangen. Det ble da forsøkt å kortet ned måltidet slik at hun fikk mindre tid til å sitte oppreist, noe som også gjorde måltidet mer behagelig for henne.

Mitt neste forskningsspørsmål er: ***Hva blir lagt vekt på under måltidene på skolen i forhold til sosial læring hos multifunksjonshemmede elever med behov for sondeernæring?*** Siden de to skolene jeg intervjuet var litt forskjellig på hvordan de gjennomførte måltidet, vil det også her være forskjeller. På den første skolen har det fokus på samhandling og kommunikasjon under måltidet. De forteller til en hver tid hva som skjer slik at eleven skal få mulighet til å høre hva som skjer før det blir gjort. Det er også viktig for dem å la eleven delta aktivt under måltidet om eleven har mulighet for det. I denne klassen er det elever som er sensitiv ovenfor høye lyder, og det er da litt tilpasset hvem som spiser sammen, men etter hva jeg forsto så spiser de ikke alene.

I forhold til den andre skolen jeg intervjuet hadde de også fokus på kommunikasjon i den grad det var nødvendig, de fortalte også hva som skulle skje før de gjorde noe med eleven. De hadde også litt løsprat med de under måltidet mens de selv skrev rapporter i elevenes bøker. Det var ikke fokus på å være sosiale under måltidet for denne klassen. De sitter ved siden av hverandre under måltidet, men det var slik at dem ofte satt to og to sammen mens de fikk i seg mat. Det var ofte slik at elevene satt og slappet av eller at de lekte litt med et instrument eller en leke. For en av elevene som fikk sondeernæring igjennom en manuell sprøyte, var måltidet mer sosialt, siden han trengte hjelp på en annen måte enn de andre elevene som fikk mat automatisk igjennom en maskin. Spesialpedagogene i denne klassen fokuserte mer på at det var sosialt i tiden etter måltidet, da de slappet av. Det ble da lagt til rette for et uformelt samspill mellom elevene, mens de lå på gulvet. Dette var et samvær hvor elevene selv skulle styre mye av det som skjedde, at de selv skulle bruke sin egen kommunikasjon til å få et samspill fremover. Det var til tider slik at de voksne støttet opp mot deres kommunikasjon for å dra spillet videre, men de ville unngå for mye innblanding.

I forhold til mitt siste forskningsspørsmål så var det: ***Hvordan kan man ha gode måltider og oppleverer, selv med sondeemat?*** Den første skolen jeg intervjuet var de opptatt av som nevnt tidligere samspill, samvær og kommunikasjon for å oppnå gode opplevelser under måltidet. De var opptatt av at eleven skulle få mulighet til å delta når de hadde mulighet og oppnå en mestringsfølelse også under måltidet. Det var også viktig for dem å se og forstå eleven, hvis eleven nekter å få i seg mat via munnen hvor lang tid skal det da gå før de bare setter i

sondematen og overser elevens egne tegn. Så det å være anerkjennende ovenfor elevens kommunikasjon og legge mening og forståelse i hva eleven signaliserer er også viktig for å skape den gode opplevelsen under måltidet. I forhold til den andre skolen jeg intervjuet la de også til rette for å skape gode opplevelser under måltidet, men på en litt annen måte enn den første skolen. De valgte å fokusere på at eleven skulle få slappe av og få en pust i bakken før de ble flere timer med aktivitet igjen. De la opp til at elevene kunne skape av, men også at de kunne få et instrument eller en leke som de kunne drive med underveis i måltidet. For en av elevene som fikk manuelle sprøyter med sondeernæring, fikk han ofte smaksprøver i mellomtiden, noe som også var med på å skape et samspill og gode opplevelser underveis i måltidet.

## 5.2 Avsluttning

Formålet med dette prosjektet var å få innsikt i hvordan spesialpedagoger tenker og planlegger for at elever med multifunksjonshemming og sondeernæring skal bli inkludert i elevgruppen, spesielt under fellesmåltider som gjennomføres i løpet av dagen. I dette prosjektet føler jeg at jeg har fått innsikt i hvordan to forskjellige skoler tenker og gjennomfører dagen i forhold til inkludering. Jeg har blant annet fått innsikt i hvordan de forskjellige skolene tenker i forhold til læring både under måltidet og generelt igjennom dagen. Det er mye fokus på sosialisering og inkludering i et fellesskap selv om de har mye individuell undervisning i løpet av dagen. Jeg har også fått innsikt i hvordan de tenker i forhold til planlegging av de pedagogiske rammene som er med på å forme hverdagen for disse elevene. Fokuset er mye samhandling og det å skape et rolig og balansert miljø hvor elevene får mulighet til å lære noe ut ifra deres evner. Elevene trenger lengre tid på å ta inn over seg inntrykk de opplever, det vil si at spesialpedagoger og andre som jobber med disse elevene må ha tålmodighet og engasjement i alt arbeidet de gjør. Tilrettelegging av individets behov er noe som er et viktig fokus for denne elevgruppen, det er også med på å prege hvordan hverdagen fungerer. Dagen til disse elevene er todelt, den består av både individuell undervisning med spesialpedagog, assistenter eller andre personer utenifra som for eksempel fysioterapeut. De har også noe fellesundervisning for å skape en felles tilhørighet for disse elevene, de har da blant annet musikkundervisning og samlinger. Musikken er for mange

multifunksjonshemmede elever en viktig del av hverdagen, da de vil få mulighet til å uttrykke seg selv og hjelpe til med å bruke instrumenter de kan håndtere på en eller annen måte.

Selv har jeg lært veldig mye i denne prosessen, både i forhold til å utvikle nye refleksjoner og tanker i arbeid med denne elevgruppen. Jeg har også fått mye kunnskap om ulike spennende temaer som kommunikasjon, samspill og tilrettelegging av måltider for elever med sondeernæring. Det jeg også opplevde under prosessen var at denne informasjonen kan jeg også bruke i forhold til andre elever, med samme problematikk i forhold til mat og spising med sonde som jeg vil ta med meg videre.

I forhold til validiteten i denne oppgaven, er det ulike punkter som gjør dette til et prosjekt det er vanskelig å måle. Informantene ga mange ulike svar i forhold til ulike spørsmål, og det er store individuelle tilpasninger for denne elevgruppen som gjør det vanskelig å generalisere resultatene for å gjelde hele gruppen med multifunksjonshemmede elever. Det som er mulig ut ifra denne oppgaven er å se på hvordan de tilpasser den enkelte eleven og ta utgangspunkt i de erfaringene, som igjen kan brukes på en tilpasset måte for andre elever med sammen problematikk. Denne oppgaven kan også føre til videre refleksjon og mulighet til å tenke nytt og annerledes i forhold til måltidet som læringsarena, og eventuelt tilpasse elevens behov mer også her.

I forhold til veien videre, ser jeg på dette som et spennende prosjekt, som jeg gjerne kunne ha undersøkt mer. Hadde det vært mer tid og ressurser kunne det vært interessant å se hvordan enda flere skoler legger opp måltidene for denne gruppen med elever, er det mye fokus på læring? Er dette en pause hvor elevene kan slappe av? Det finnes ingen konkrete svar på hvordan man skal legge til rette for denne elevgruppen, og det er store individuelle forskjeller. Jeg har også blitt mer opptatt av å sette større fokus på måltidet som en del av læringsmiljøet og at det også kan brukes aktivt som en læringsarena. Jeg tenker også at det ikke trenger å være så mye aktivitet, men at de får mulighet til å oppleve et godt samspill og mulighet for deltagelse og mestring i løpet av måltidet. Måltidene tar ofte lang tid, og det er da også rom for at man kan gjøre noe ut av den tiden, for å ta bort fokuset på at elevene bare sitter å får mat.

Jeg har også hatt noen tanker og refleksjoner i forhold til områder det burde skrives mer faglitteratur. Dette var også noe to av informantene mine etterlyste i etterkant av intervjuet, at den teorien som er nå i forhold til utvikling. Ikke nødvendigvis representerer utviklingen til

multifunksjonshemmede elever. Jeg har stadig måtte gå tilbake til spedbarnsutvikling for å finne kriterier som passer i forhold til utviklingen til denne gruppen elever, men igjen så er det også ikke helt i samsvar med disse elevene da de er på veldig ulike steder i forhold til utviklingsstadiene.

# Litteraturliste

- Aarli, Å. (2011). Cerebral parese og Utviklingshemning. I Mæhle, I. Eknes, J. & Houge, G. (Red.) *Utviklingshemning: årsaker og konsekvenser*.(s. 209-214) Oslo: Universitetsforlaget.
- Almås, H., Stubberud, D.G. & Grønseth, R. (Red.). (2010). *Klinisk sykepleie 1*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Gjøvik: Det Norske Samlaget.
- Bjørndal, C. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brodtkorb, E. (2011). Epilepsi. I Mæhle, I. Eknes, J. & Houge, G. (Red.) *Utviklingshemning: årsaker og konsekvenser*.(s. 215-227). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M.(2011) *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Drew, C.J. & Hardman, M.L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Eide, T. & Eide, H. (2009). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ellingsen, K.E., Jacobsen, K. & Nicolaysen (red) (2003). *Sett og forstått. Alternativer til tvang og makt i møte med utviklingshemmede*. Oslo: Gyldendal.
- Frölich, Andreas. (1995). *Basal stimulering*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gjermestad, A. (2010). Om læring. Læring og livsutfoldelse i hverdagslig samspill. I Horgen, T. , Slåtta, K. & Gjermestad, A. (Red). *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*.(s.48-55) Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjøsund, P. & Huseby, R. (2009). *To eller flere: basiskunnskaper i gruppepsykologi*. Notodden: N. W Damn og Søn.
- Grøsvik, K. (2008) Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I Eknes, J. Bakken, T.L. Løkke, J.A. Mæhle, I. *Utredning og diagnostisering: utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*.(s.17-34) Oslo: Universitetsforlaget.

- Heimdal, E.C. & Horgen, T. (2011). Fra mating til "samspising" - Det gode måltidet for barn med omfattende funksjonsnedsettelse. (s. 26-32) Hentet *Spesialpedagogikk* 76 (8).
- Holmberg, J.B. & Lyster, S.S.H. (2000). *spesialpedagogiske arbeidsmåter*, Oslo Gyldendal akademisk.
- Horgen, T. (2002). "Elever med svært store og sammensatte lærevansker". Artikkel, Torshov Kompetansesenter.
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Horgen, T. (2009). Det nære språket. Alternativ kommunikasjon og barna med de mest omfattende funksjonsnedsettelsene. (70-77) I Horgen, T. (Red.) *Muligheter. Utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming*. Oslo: Merkur-Trykk AS.
- Horgen, T. (2010). Det nære språket- språkmiljø. Grunnleggende forhold for utvikling av gjensidig forståelse. I Horgen, T. , Slåtta, K. & Gjermestad, A. (Red). *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*.(s. 57-73) Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, T. Skoledagen. Grunnleggende forhold for læring og utvikling for elever med omfattende funksjonsnedsettelse. . I Horgen, T. , Slåtta, K. & Gjermestad, A. (Red) (2010). *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*.(s.107-140) Oslo: Universitetsforlaget.
- Høyland, S.B (2009). Relasjon som kommunikasjon. I Pettersen, M. & Sævi, T. (red) I *Krumtappen og sjøstjernen: en artikkelsamling om omtanke og entusiasme i profesjonelt arbeid*. Bergen: Høgskolen i Bergen
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 118-131). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.
- Kirkebæk, Birgit (1984): *Multihandicappede elever med svære generelle indlæringsvanskeligheter*. København: Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S.(2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marcussen, Irene (1996). *Pige hvor? totalkommunikasjon med vekt på pictogrammer*. Virum: Videnscenter om barn og unge med multihandicap uden verbalt språk.

- Maxwell, J. A. (1992). "Understanding and validity in qualitative research". I: *SPED 4010: Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Blandingskompendium, 2006*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Shibbye, A.-L. L (2009) *Relasjonene: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*.(Utg.2) Oslo: Universitetsforlaget
- Slåtta, K. (2010). Deltagelse. I Horgen, T. , Slåtta, K. & Gjermestad, A. (Red) (2010). *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*.(s.75-89) Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D.N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag AS.
- Tetzchner, S. (2003). *Utfordrende atferd hos mennesker med lærehemning: betydningen av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tetzchner, S.& Martinsen, H. (2011). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo.

Nettsider:

Abilia Norge, (s.a). Lokalisert på: <http://www.abilia.no/index.aspx> (Hentet 03.05.2014)

Bae, B. (2007) lokalisert: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489#> (Hentet 03.05.2014)

Frambu (2011, 27. April) *Ernæring med sonde*. Lokalisert: <http://www.frambu.no/modules/diagnoser/diagnose.asp?iDiagnoseId=286&iPageId=16679> (Hentet, 02.02.2014)

Harmon, Tina (2000): *Specialundervisning af elever med multiple funktionsnedsættelser uden et talesprog*. Lokalisert: <http://www.vikom.dk/publik/specialundervisning.htm> (Hentet: 01.06.2013)

Hnt.no. (2014). Lokalisert: [http://www.hnt.no/ftp/eqspublic/pasientforlop/docs/doc\\_12498/index.html](http://www.hnt.no/ftp/eqspublic/pasientforlop/docs/doc_12498/index.html) (Hentet 22.02.2014)



Knappenforeningen.no (2011) Lokalisert: <http://knappenforeningen.no/> (Hentet 10.03.2014)

Marte Meo Foreningen. (2014). Lokalisert: <http://www.martemeo.no/marte-meo-prinsippene/>  
(Hentet: 13.05.2014)

Statped. (2001) Hefte: Brytere. Lokalisert:  
<http://www.statped.no/Tema/Larevansker/Publikasjoner/Brytere---hjelpemidler-for-mestring-pavirkning-og-deltagelse/> (Hentet: 05.05.2014)

Statped. (2011)\_Veileder: Bruk av individuell opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) for eleven med multifunksjonshemming. Lokalisert:  
<http://www.statped.no/Tema/Larevansker/Publikasjoner/Veileder-i-bruk-av-IODP/>  
(12.04.2014)

Statped. (2013) *Det gode måltidet* (2013) Lokalisert:  
<http://www.statped.no/Tema/Larevansker/Multifunksjonshemming/Kroppen-og-multifunksjonshemming/Det-gode-maltidet/>

St.mld. 31. Kvalitet i skolen.( 2007/2008). Lokalisert:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853> (Hentet 10.05.2014)

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til informanter

Vedlegg 3: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til foreldre/foresatte

Vedlegg 4: Godkjenning fra Norsk Samfunnvitenskapelig datatjeneste AS

# Vedlegg 1.

## Intervjuguide

### Informasjon

- Hvilken stilling har du?
- Antall år på arbeidssstedet?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

### Gjennomføring av måltid for barn med sondeernæring

- Hvor lenge varer vanligvis et måltid?
- Hvor mange måltider er vanlig igjennom dagen?
- Kan du gå igjennom rutinen for et typisk måltid? Planlegging, gjennomføring og i tiden etter.
- Hvor blir måltidene inntatt? - Er det avhengig av hva som skjer, eller er det en fast plass, eksempel; der hvor utstyr står?
- Hvem er tilstede når måltidene normalt gjennomføres?
- Er elevene samlet til måltidene?
- Hvilken rolle har den voksne under måltidet?
- Hvilke utfordringer står du ovenfor i arbeid med et barn med sondeernæring?

### Kommunikasjon, samspill og læringsarena

- Måltidet er en arena for sosialisering, hva er dine tanker rundt dette?
- Hvordan legger du til rette for sosialisering under måltidene?
- Legges det inn noe annen læring under måltidet? Eller er alt fokuset på måltidet i sin helhet? Eksempel: smake, lukte på ulike mat?
- Er kommunikasjon under måltidet noe det jobbes med? Hvilke kommunikasjonsformer brukes?
- Hvordan kan man ha gode måltider og opplevelser selv med sondemat?
- Hvordan legger du opp til samspill under måltidet?

- Hvilke pedagogiske rammer brukes i arbeid med multifunksjonshemmede barn?
- Er det fokus på småbarnspedagogikk i arbeid med multifunksjonshemmede barn? Eventuelt hvilken teoretiker fokuseres det på? Og hvorfor?

## Vedlegg 2

Informasjon til informanter

Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt

Til spesialpedagogen ved skolen

Jeg har startet opp et lite forskningsprosjekt i sammenheng med min masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. Formålet med dette prosjektet er å få innsikt i hvordan spesialpedagoger tenker og planlegger for at barn med multifunksjonshemming og sondering skal bli inkludert i elevgruppen.

Veileder for prosjektet er Per Lorentzen, førstelektor ved Høgskolen i Oslo, institutt for sosialfag. Prosjektveileder fra Uio er Peer Møller Sørensen, Førsteamanuensis ved institutt for spesialpedagogikk. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Du som spesialpedagog inviteres til intervju om tema rundt måltid, organisering og samspill. Intervjuene vil være på generelt grunnlag, det trenger ikke omhandle barn man arbeider med nå. Det er kunnskapen den enkelte spesialpedagog sitter på som vil være hovedtemaet.

Siden målgruppen (barn med matsonde) er begrenset, må det innhentes samtykke fra elevens foresatte (hvis det finnes en slik/slike elever per i dag). Jeg ber derfor om at du sender ved informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte, før du kontakter meg for eventuell deltakelse.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, og deretter skrevet ordrett ned. Datamaterialet behandles konfidensielt, og ingen skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

All deltagelse i prosjektet er frivillig. Du kan når som helst trekke deg, uten å oppgi grunn for avgjørelsen. Dersom det er tilfelle vil all informasjon du har kommet med fjernes fra prosjektet. Oppgaven leveres 30.mai 2014 og øvrig data og lydopptak vil da slettes.

Dersom du ønsker å delta signerer du samtykkeerklæringen og sender denne (sammen med samtykkeerklæring fra foreldre) tilbake i vedlagt konvolutt. Når jeg har mottatt samtykkeerklæringene vil jeg ta kontakt med deg. Hvis du har spørsmål om undersøkelsen er

du velkommen til å ta kontakt med meg på e-post eller telefon. Foreldrenes samtykke må være godkjent før videre avtale om tid og sted for intervju.

Med vennlig hilsen

Linn Stokkebekk

Mastergradsstudent ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Moldegata 13, 0445 Oslo

Tlf: 45275010

epost: linnstok@student.uv.uio.no

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien. Jeg har levert informasjonsskriv til foreldre og mottatt samtykkeerklæring i retur.

Dato/sted .....

Signatur .....

Telefonnummer .....

## Vedlegg 3

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Til foreldre/foresatte.

Jeg har startet opp et lite forskningsprosjekt ved Institutt for spesialpedagogikk i sammenheng med min masteroppgave på Universitetet i Oslo. Formålet med dette prosjektet er å få innsikt i hvordan spesialpedagoger tenker og planlegger for at barn med multifunksjonshemming og sondeernæring skal bli inkludert i elevgruppen.

Veileder for prosjektet er Per Lorentzen, førstelektor ved Høgskolen i Oslo, institutt for sosialfag. Prosjektveileder fra Uio er Peer Møller Sørensen, Førsteamanuensis ved institutt for spesialpedagogikk. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Jeg ønsker å intervju spesialpedagoger om tema rundt måltid, organisering og samspill. Intervjuene vil være på generelt grunnlag, det trenger ikke omhandle barn man arbeider med idag. Jeg vil likevel be om samtykke fra dere foreldre til spesialpedagogens deltakelse, siden målgruppen (barn med sondeernæring) er begrenset. Det vil derfor være vanskelig å unngå at spesialpedagogen omtaler målgruppen uten at han/hun indirekte kommer inn på sin erfaring med ditt barn.

Det er kunnskapen den enkelte spesialpedagog sitter på som vil være hovedtemaet. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, og deretter skrevet ordrett ned. Datamaterialet behandles konfidensielt, og ingen vil være gjenkjennbare i den ferdige publikasjonen.

All deltagelse i prosjektet er frivillig. Du kan når som helst trekke ditt barn fra prosjektet, uten å oppgi grunn for avgjørelsen. Da vil informasjon spesialpedagogen har gitt som kan knyttes til ditt barn bli fjernet fra prosjektet. Oppgaven leveres 30.mai 2014 og øvrig data og lydopptak vil da slettes.

Hvis dere samtykker til at spesialpedagogen kan delta i prosjektet, leverer dere signert samtykkeerklæring til spesialpedagogen.

Med vennlig hilsen

Linn Stokkebekk

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og gir tillatelse til at spesialpedagogen kan delta i prosjektet og uttale seg om sine erfaringer knyttet til sondering av barn. Denne erklæringen gis tilbake til spesialpedagogen.

Dato/sted .....

Signatur .....



# Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1140 Blindern  
N-0407 Oslo  
Tlf: +47 22 82 21 17  
Faks: +47 22 86 54 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Orgnr: 969 321 884

Peer Møller Sørensen  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 06.02.2014

Vår ref: 36914 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

36914	<i>Bruk av måltider som en sosial arena for multifunksjonshemmede barn med sondeernæring i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Linn Stokkebekk</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linn Stokkebekk [linnstokkebekk@hotmail.no](mailto:linnstokkebekk@hotmail.no)

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

Arkivingsdato: 2014-02-06 10:55

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1140 Blindern, 0318 Oslo. Tlf: +47 22 82 21 17. [nsd@nsd.uib.no](mailto:nsd@nsd.uib.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tlf: +47 73 91 05 00. [kjemi.san@ntnu.no](mailto:kjemi.san@ntnu.no)  
BIRMINGHAM: NSD, Universitetet i Birmingham, Edgbaston, Birmingham B15 2TT, UK. [nsd@birmingham.ac.uk](mailto:nsd@birmingham.ac.uk)

