

Skolehverdagen for elever med multifunksjonshemming

*”For vi mener at det skal være opplæringsmål i tillegg til
samspill – det skal handle både om å utvide horisonten deres
og føre de ett steg videre”*

Pernille Louise Langmoen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Pernille Louise Langmoen

**Skolehverdagen for elever med
multifunksjonshemning**

*”For vi mener det skal være opplæringsmål i tillegg
til samspill – det skal handle både om å utvide
horisonten deres og føre de ett steg videre”*

Universitetet i Oslo

© Pernille Louise Langmoen

2015

Skolehverdagen for elever med multifunksjonshemming

Pernille Louise Langmoen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemstilling og valg av metode

Ettersom elever med multifunksjonshemming er en elevgruppe som ser ut til å være avhengig av et samspill med en nær annen for sin egen læring og utvikling, har mitt ønske vært å foreta en empirisk undersøkelse om temaet. Jeg ønsket å bevege meg ut i praksisfeltet for å lære om spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser om samspillet og kommunikasjonens betydning for tilretteleggingsarbeidet i skolen, og hvordan de samtidig opplever å forholde seg til de klare og definerte rammene for opplæringen, slik som elevenes IOP. Prosjektet har derfor følgende hovedproblemstilling: *Hvilken betydning tillegger spesialpedagoger samspill og kommunikasjon i arbeidet sitt for å fremme utvikling og læring hos barn med multifunksjonshemming?* Problemstillingen er konkretisert med følgende forskningsspørsmål: Hvilken betydning har skolens rammer, for eksempel elevenes IOP, i tilretteleggingen av skolehverdagen? Hvordan ser spesialpedagoger for seg at et godt samspill og god kommunikasjon kan bidra til å fremme læring og utvikling? Hvilke utfordringer kan det å fremme læring og utvikling hos disse elevene by på for spesialpedagogene?

Ettersom den valgte problemstillingen og formålet med prosjektet innebar å forstå og få innsikt i spesialpedagogers opplevelser, refleksjoner og erfaringer knyttet til opplæringen til elever med multifunksjonshemming, valgte jeg en kvalitativ forskningstilnærming med et fenomenologisk utgangspunkt. Et naturlig valg for innsamling av data ble semistrukturert intervju. Jeg hentet inspirasjon fra hermeneutikken, personsentrert-, temasentrert- og abduktiv analysetilnærming i prosessen med å tolke og utarbeide kategorier fra det innsamlede datamaterialet.

Resultater og konklusjon

Resultatene viser at de individuelle opplæringsplaner (IOP) som ligger til grunn for opplæringen til elever med multifunksjonshemming oppleves som altfor omfattende med tanke på målsetting og utvikling, og at det er vanskelig å finne hensiktsmessige kartleggingsverktøy. Hovedfunnet er at på den ene siden mener noen av spesialpedagogene at hovedfokuset i opplæringen til denne elevgruppen bør være å gi de en best mulig skolehverdag preget av samspill, trygghet, trivsel og livskvalitet, fremfor læring og tilrettelegging ut fra rammer slik som IOP. På en annen side mener andre spesialpedagoger at til tross for at IOP'er kan virke veldig omfattende, vil innlæring av visse ferdigheter allikevel

komme elevene til gode når de blir eldre, og det nære fysiske samspillet vil uansett være en naturlig del i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Resultatene viser videre også at kommunikasjon oppleves som helt individuelt, og at et godt samspill med elever med multifunksjonshemming avhenger av en god relasjon. Spesialpedagogene opplever også at et godt samspill avhenger av de voksnes innstilling og kompetanse, slik som å kunne vise oppmerksomhet og tilstedeværelse i samspillet. Variert undervisning oppleves som nødvendig for å opprettholde elevenes motivasjon til å være i samspill og for å motivere til deltakelse og eventuell læring av nødvendige hverdagslige ferdigheter. Videre viser resultatene at kartlegging både av elevenes kognitive nivå og hvilke sanser de foretrekker oppleves som en vanskelig oppgave, og at risikoen med å ta utgangspunkt i at alle elever fungerer på det tidligste spedbarnstrinnet kan være at man i arbeidet med å tilpasse opplæringen overser elevenes reelle utviklingsmuligheter. Tid og tålmodighet oppleves som utfordrende i arbeidet med denne elevgruppen. Det oppleves som utfordrende hvordan elevene skal utvikle selvbestemmelse i størst mulig grad, samt hvor høye forventninger og krav spesialpedagogene skal møte elevene med. Utfordringer er også knyttet til at det alltid vil være mange faktorer som kan forstyrre eller påvirke opplæringen til elevgruppen – faktorer som spesialpedagoger derfor må ta hensyn til i tilretteleggingen av en god skolehverdag for elever med multifunksjonshemming.

Alle spesialpedagogene er enige i at et godt samspill og god kommunikasjon er grunnleggende i selve arbeidet med å nå eventuelle mål i opplæringen, ved at det i samvær med elever med multifunksjonshemming ofte blir trukket paralleller til det nære samspillet mellom mor og spedbarn. Imidlertid, er det delte oppfatninger om hva som er det viktigste i skolehverdagen for elever med multifunksjonshemming. Noen spesialpedagoger opplever noen at det *aller* viktigste for elever med multifunksjonshemming er at de skal ha det så godt som mulig ”her og nå”, ved at trygghet, trivsel og samspill skal prioriteres før læring. Andre spesialpedagoger opplever det *aller* viktigste er å lære elevene nødvendige ferdigheter som de kan ta i bruk for å gjøre seg forstått fra stol, ettersom elevene blir stadig eldre og tyngre og et nært og kroppslig samspill blir derfor vanskeligere. Utfordringen virker til å være hvordan spesialpedagogen som *lærer* skal forholde seg til kravene om IOP, målsetting og læring, da dette er en elevgruppe med en nærmest umålelig utvikling og som kan se ut til å ha større glede av å være i nær samspill og relasjon med en kjent voksen.

Forord

En utfordrende, spennende og ikke minst lærerik prosess er snart over. Jeg har fått mulighet til tre inn i forskerens verden for å få et innblikk i et tema som har opptatt og engasjert meg helt siden jeg først satte meg inn i den spesialpedagogiske litteraturen og praksisfeltet for fem år siden. For at min forskning innen feltet ville bli mulig å gjennomføre, har jeg fått stor hjelp på veien. Jeg vil derfor vise min takknemmelighet.

En spesiell takk min veileder psykolog Per Lorentzen. Du har vært en stor støtte gjennom hele forskningsprosessen fra start til slutt. Takk for din tålmodighet, gode konstruktive tilbakemeldinger, og alle faglige-, inspirerende- og motiverende innspill som kun har påvirket meg og min forskning på en positiv måte. Takk for all tid som har blitt satt av, og for en god og engasjerende veiledning gjennom hele perioden.

Videre ønsker jeg å takke alle fem informanter som har satt av sin tid i en ellers hektisk arbeidshverdag. Uten deres velvillighet og åpenhet om egne erfaringer, opplevelser og meninger, ville en empirisk undersøkelse om opplæringen til elever med multifunksjonshemming vært umulig. En stor takk til min venninne som tok seg tid til å først stille opp til prøveintervju, og for at jeg senere fikk mulighet til å bruke deg som informant.

Til slutt vil jeg gjerne takke all familie og venner som har hatt troen på meg og gitt meg motivasjon. Takk til alle medstudenter for gode faglige diskusjoner, og for gode anbefalinger av informanter. Det har vært fint å ha personlige bekjentskaper som har vist uvurderlig støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen.

En stor og varm takk til dere alle.

Oslo, juni 2015

Pernille Louise Langmoen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Presentasjon av prosjektets formål og problemstilling.....	2
1.3	Oppgavens oppbygging	3
2	Teoretisk tilnærming.....	4
2.1	Multifunksjonshemning.....	4
2.2	Læreplanverket for Kunnskapsløftet.....	5
2.2.1	Tilpasset opplæring	6
2.2.2	Elever med multifunksjonshemning og læring.....	7
2.2.3	Å legge til rette for læring og utvikling – en spesialpedagogisk utfordring?	8
2.3	Spesialpedagogens rolle	9
2.4	Samspill	12
2.5	Nyere spedbarnsforskning.....	13
2.5.1	Spedbarnsforskning om samspill og kommunikasjon.....	14
2.5.2	Daniel Stern sin utviklingsmodell.....	15
2.6	Samspillspedagogikk	15
2.6.1	Å skape et felles ”språk”	18
2.6.2	Det kroppslige og nære samspillet i skolehverdagen	19
3	Forskningsmetodisk tilnærming.....	23
3.1	Kvalitativ forskningstilnærming.....	23
3.1.1	Fenomenologi.....	24
3.2	Intervju som kvalitativ metode for innsamling av data.....	25
3.2.1	Intervjuguide	26
3.2.2	Utvalg	26
3.2.3	Prøveintervjuet.....	27
3.2.4	Gjennomføring av intervjuene	28
3.2.5	Transkribering.....	29
3.3	Analyseprosessen av datamaterialet	30
3.3.1	Forforståelse.....	30
3.3.2	Kategorisering av datamaterialet – trinn for trinn	31
3.4	Validitet	33
3.4.1	Reliabilitet.....	33
3.4.2	Forskerrollen.....	34
4	Etiske hensyn.....	36
4.1	Informert samtykke	36
4.2	Konfidensialitet	37
4.3	Metodiske utfordringer.....	38
5	Resultater og drøfting	39
5.1	Samspillet betydning for elever med multifunksjonshemning innenfor skolens rammer.....	39
5.1.1	Elevenes IOP, målsetting og utvikling.....	39
5.1.2	Samspill, trygghet og trivsel før læring.....	43
5.1.3	Fra et fokus på samspill til et fokus på læring.....	44
5.1.4	Drøfting.....	46

5.2	Kommunikasjon og samspill i opplæringen.....	50
5.2.1	Kommunikasjon er individuelt	50
5.2.2	Relasjonen.....	52
5.2.3	Den nære voksnes innstilling og samspillskompetanse	53
5.2.4	Oppmerksomhet og tilstedeværelse	55
5.2.5	Nærhet og sansestimulering	56
5.2.6	Miljøskifte.....	56
5.2.7	Å ta vare på det spontane i hverdagen	57
5.2.8	Deltakelse	59
5.2.9	Drøfting	60
5.3	Utfordringer i opplæringen til elever med multifunksjonshemming	64
5.3.1	Kartlegging av elevenes kognitive nivå og sanser	64
5.3.2	Tid og tålmodighet	65
5.3.3	Selvbestemmelse.....	66
5.3.4	Forventninger og krav	67
5.3.5	Mange faktorer å ta hensyn til i opplæringen	68
5.3.6	Drøfting	69
6	Avslutning.....	73
6.1	Veien videre	74
	Litteraturliste.....	75
	Vedlegg 1: Intervjuguide	80
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene	83

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter å ha studert spesialpedagogikk i 5 år, har jeg både i jobb- og skolesammenheng opparbeidet meg erfaring med barn med ulike behov. Jeg føler meg privilegert med tanke på å ha fått et innblikk i flere ulike dilemmaer som kan forekomme i den spesialpedagogiske opplæringen. Etter å ha praktisert i både barnehage og skole, er det allikevel spesielt én gruppe elever som har fanget min oppmerksomhet. Elever med multifunksjonshemning. Jeg husker spesielt godt at jeg observerte en episode mellom en spesialpedagog og en elev. Denne eleven kunne verken gå eller stå på egenhånd, ei heller uttrykke seg verbalt. Jeg observerte hvordan de satt tett sammen på gulvet og beveget seg rytmisk frem og tilbake, mens de sammen studerte lekeklosser i ulike farger. Gleden i elevens ansikt var det umulig å ta feil av. I denne sammenhengen ble jeg nysgjerrig på hvordan nettopp elever med multifunksjonshemning inntar elevrollen ved å være sammen med spesialpedagogene. Etter å ha lest meg frem i litteratur og forskning, samt gjort meg observasjoner i praksis, ble det for meg tydelig at samspillet mellom disse elevene og deres nære voksne har stor betydning for å skape grunnlag for en god skolehverdag. Disse erfaringene har ført til at jeg vil vite mer om hva som vektlegges for læring, utvikling og en god skolehverdag for denne elevgruppen – i et samfunn hvor skolehverdagen helst skal ta utgangspunkt i rammer og læreplaner som vektlegger fremgang i ferdigheter, konkrete mål som skal nås og målbar utvikling. Men elever med multifunksjonshemning kan ikke fremme egne behov, ønsker, styrker og interesser slik som de fleste andre elever. Det er en elevgruppe som helt tydelig vil være avhengig den nære, modige, initiativsøkende voksne for at deres behov, ønsker, styrker og interesser skal kunne oppfattes og realiseres. Jeg forstår derfor at samspill og et nært forhold til en annen er viktig for barn med multifunksjonshemning. Men hvor kommer læringen inn i bildet? Hva er pedagogikk og undervisning for nettopp disse elevene? Hva er utvikling? Hvilken betydning tillegges spesialpedagoger samspill og kommunikasjon som ser ut til å prege store deler av disse elevenes skolehverdag? Min nysgjerrighet vekkes, og jeg har derfor et stort ønske om å bevege meg ut i praksisfeltet for å se hvordan spesialpedagoger opplever skolehverdagen for elever med multifunksjonshemning.

I tilretteleggingen for elever med multifunksjonshemning vektlegges samspill i stadig økende grad. Fokuset rettes mot relasjonen mellom eleven og en nær voksen (Horgen, 2006).

Relevant litteratur om denne elevgruppen, samt nyere forskning, er i stadig utvikling – fra et fokus på barnet og til et fokus på relasjonen hvor barnet er sammen med nærpersoner i en kontekst. Med et fokus på relasjonen står selve samspillet sentralt. På en annen side finnes det i skolen rammer og fagplaner som lærere må forholde seg til i arbeidet med å legge til rette for en skoledag for alle elever. Metoder og mål er klart definerte – elever er jo på skolen for å lære. Denne forskningsoppgaven vil derfor dreie seg om hva spesialpedagoger opplever som relevant for å skape en god skolehverdag for elever med multifunksjonshemming, samt hvilken betydning de mener at samspillet og kommunikasjonen har for opplæringen. Dermed rettes oppmerksomhetene her mot spesialpedagogene, som har den faglige kompetansen som trengs for å tilrettelegge opplæringen for elever med særskilte behov, og som fra et elevperspektiv kan fungere som nære og betydningsfulle andre.

1.2 Presentasjon av prosjektets formål og problemstilling

Prosjektet er en empirisk undersøkelse og dreier seg om hva som vektlegges i opplæringen av elever med multifunksjonshemming. Jeg ønsker å beskrive og gå i dybden av spesialpedagogers tanker rundt det å skape en god skolehverdag for denne elevgruppen, og hva de opplever som relevant for å fremme læring og utvikling for elever som kan se ut til å stå stille i sin utvikling. Formålet med studien er å samle spesialpedagogers synspunkter og erfaringer om hvordan opplæringen til denne elevgruppen fungerer i praksis – hvordan de som lærere opplever å forholde seg til klare rammer for opplæring, og samtidig ta hensyn til nære samspillsepisoder som virker å være så betydningsfulle for disse barna. Ved å undersøke hvordan spesialpedagoger opplever at tilrettelegging for nære kommunikasjons- og samspillsepisoder kan fremme læring og utvikling hos barn med multifunksjonshemming, ønsker jeg å få frem en større forståelse for hvordan det i praksis tilrettelegges innenfor de konkrete rammene som skolen må forholde seg til. Jeg håper også at min forskning på feltet kan være til inspirasjon og bidra til videre tilrettelegging av et godt læringsmiljø for elever med multifunksjonshemming.

Problemstilling:

Hvilken betydning tillegger spesialpedagoger samspill og kommunikasjon i arbeidet sitt for å fremme utvikling og læring hos barn med multifunksjonshemming?

For å få besvart problemstillingen på best mulig måte, har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken betydning har skolens rammer, for eksempel elevenes IOP, i tilretteleggingen av skolehverdagen?
- Hvordan ser spesialpedagoger for seg at et godt samspill og god kommunikasjon kan bidra til å fremme læring og utvikling?
- Hvilke utfordringer kan det å fremme læring og utvikling hos disse elevene by på for spesialpedagogene?

1.3 Oppgavens oppbygging

Dette første kapitlet har foreløpig gitt en kort introduksjon til oppgaven, i form av presentasjon av bakgrunn for valg av tema, formål og problemstilling. Kapittel to tar først og fremst for seg teori knyttet til den elevgruppen prosjektet handler om. Videre presenteres i kapittel to enkelte rammer og paragrafer knyttet til opplæringen, slik som Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), individuelle opplæringsplaner (IOP) og tilpasset opplæring, samt utfordringer slike rammer vil ha for opplæringen til denne elevgruppen. Det samme kapitlet tar til slutt for seg hvordan kunnskap om nyere spedbarnsforskning og samspill kan være en nyttig tilnærming for å legge til rette for et godt læringsmiljø for elever med multifunksjonshemming. Kapittel tre inneholder en redegjørelse for forskningsprosessen i sin helhet, slik som valg av metode og hvordan datainnsamlingen og analysen er blitt gjennomført. Kapittel fire tar for seg noen etiske dilemmaer knyttet til kvalitativ forskning. Kapittel fem presenterer analyse av datamaterialet samt drøftinger av disse inspirert av tidligere teori. Tilslutt tar kapittel fem for seg avslutning og veien videre.

2 Teoretisk tilnærming

2.1 Multifunksjonshemming

”(...) children with multiple disabilities have two or more disabling conditions that affect learning or other important life functions” (Logsdon, 2014). Multifunksjonshemming er, slik det fremkommer av definisjonen ovenfor, en tilstand som kjennetegnes av to eller flere hemmende faktorer som påvirker flere aspekter ved fungering. Funksjonshemmingen kan handle om omfattende funksjonsnedsettelse med hensyn til motorikk, hørsel, syn og andre kroppssanser (Statped, 2011). Funksjonshemmingen kan ha ulike årsaker. Ved ervervede funksjonsnedsettelse skal funksjonshemmingen ha oppstått etter to-års alderen – enten som en del av en progredierende lidelse eller fra for eksempel trafikkskade, drukningsulykke og lignende (Horgen, 2009). Uansett årsak, vil tilstanden innebære et større omfang av funksjonsnedsettelse som virker sammen og forsterker hverandre – og som sammen fører til store kommunikasjonsvansker og vansker med å mestre og påvirke egne omgivelser (Horgen, 2006).

Multifunksjonshemming er en tilstand som ofte kjennetegnes av alvorlig- eller dyp grad av utviklingshemning (Statped, 2011). Psykisk utviklingshemning er en diagnose som ikke blir avgjort ut i fra ett enkelt symptom eller væremåte, men bygger på atferds- og funksjonsbeskrivelser (Grøsvik, 2008). I Norge anvendes diagnosemanualen ICD-10, hvor tre kriterier må være oppfylt for å kunne stille denne diagnosen. Det første kriteriet for psykisk utviklingshemning innebærer at evnenivået må være betydelig svekket i den grad at det medfører vansker med å tilpasse seg og fungere i hverdagen og sosialt (Grøsvik, 2008). Det andre kriteriet innebærer at de adaptive ferdighetene slik som sosial modenhet og tilpasningsevne skal være betydelig svekket. Kriterium nummer tre fastslår at diagnosen kun kan stilles dersom funksjonsvanskene har vist seg i løpet av utviklingsperioden og senest fylt 18 år (Grøsvik, 2008). Internasjonalt er American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) sin definisjon av utviklingshemning den mest anvendte (Drew & Hardman, 2007). Denne definisjonen beskriver utviklingshemning som betydelige begrensninger i intellektuell fungering og tilpasningsevne – som kommer til uttrykk i språklig, sosial og praktisk fungering (Drew & Hardman, 2007). Når det gjelder klassifisering av utviklingshemning baserer AAIDD seg på fire kategorier ut fra grad av støttebehov (Gomnæs & Rognhaug, 2008). Den første kategorien, *periodisk støtte*, innebærer ikke behov

for kontinuerlig hjelp – men behov for støtte kun i perioder. *Begrenset støtte* innebærer at støtten er konsistent og jevn, og innenfor et begrenset omfang. *Omfattende støtte* innebærer at støttebehovet er omfattende på flere eller alle arenaer og personen vil derfor ha behov for daglige tiltak. Den fjerde og siste kategorien, *gjennomgripende støtte*, innebærer et behov for omfattende, konstant og intensiv støtte på alle områder i livet (Gomnæs & Rognhaug, 2008).

Mennesker med multifunksjonshemning vil være avhengige av hjelp fra andre på de fleste områder, og tilstanden skaper derfor et behov for gjennomgripende støtte – jamfør AAIDD sin kategorisering og rangering av støttebehov. De store og sammensatte vanskene kan føre til vansker med å fatte, forstå og få orden på det som skjer i omgivelsene (Horgen, 2006). Kommunikasjon og formidling hos mennesker med multifunksjonshemning skjer først og fremst gjennom følelsesmessige uttrykk og eventuelt gjennom enkle gester og tegn (Horgen, 2006). Dette kan føre til vansker med å forstå, og kommunisere med et formelt språk, slik som tale, tegn og symboler – og det kan derfor virke som om mennesker med slike omfattende vansker befinner seg på et tidlig utviklingstrinn og i en slags førverbal fase, noe som vil være viktig å tenke over når en voksen for eksempel skal tilrettelegge for barn med multifunksjonshemning i skolesammenheng (Horgen, 2006). Videre vil denne undersøkelsen dermed ta utgangspunkt i de barna i skolen som har alvorlig- eller dyp utviklingshemning og de største sammensatte funksjonsvanskene, og som derfor har behov for gjennomgripende støtte, jamfør AAIDD.

2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

For å forstå hvordan spesialpedagoger kan legge til rette for et godt læringsmiljø for elever med omfattende funksjonsnedsettelse eller multifunksjonshemning, kan det først være relevant og se på hvilke rammer spesialpedagogene må forholde seg til i arbeidet i skolen.

Kunnskapsløftet skal danne grunnlaget for opplæringen i skolen. I Læreplanverket for Kunnskapsløftetets *Læreplaner for fag* heter det blant annet at læring og utvikling forutsetter innarbeiding av noen grunnleggende ferdigheter, slik som å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, samt bruke digitale verktøy (2006, s. 39). Kompetansemålene i Kunnskapsløftet skal med dette være tydelige og presise. I forhold til de ferdigheter elevene skal utvikle i gjennom ulike fag, kommer det tydelig frem at elevene skal kunne *gjøre* og *mestre* noe, slik som Hølleland (2007) presiserer. Samtidig nevner spesialpedagog Liv

Holmen (2009) at Kunnskapsløftet ikke nevner barn med særskilte behov eksplisitt, men at lærere allikevel må forholde seg til disse retningslinjene i arbeidet. Også spesialpedagog Turid Horgen (1997; 2010d) påpeker at Kunnskapsløftet inneholder lite som kan hjelpe lærere i tilretteleggingen for elever med multifunksjonshemning. Hvordan kan spesialpedagogene da skape en inkluderende skole for elever med omfattende funksjonsnedsettelse?

2.2.1 Tilpasset opplæring

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004, kap. 8) skriver at norsk skole har et mål om å gi alle elever tilpasset opplæring ut i fra deres egne forutsetninger. Tanken er at ingen elever er like, men alle er *likeverdige*. Det vil bare skape større ulikheter dersom alle elever behandles likt (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, kap. 8). Dersom det legges til rette for at eleven får mulighet til å ta i bruk sine iboende styrker og forutsetninger i læringsprosessen, vil dette ha en positiv effekt på både vekst og utvikling (Holmberg, 2010). Prinsippet om tilpasset opplæring handler om at ”opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringsloven, § 1-3). Holmberg (2006) argumenterer for at opplæringen først blir tilpasset når elevens læring samsvarer med lærerens undervisning. I praksis betyr dette at det er elevens ståsted, sterke sider og læringsmåter som læreren må gå ut i fra i tilretteleggingen – noe som naturligvis da også må gjelde for elever som har en funksjonshemning (Holmberg, 2006).

For at elever med multifunksjonshemning skal bli møtt som en likeverdig, og få et opplæringstilbud som er tilstrekkelig tilpasset og som tar utgangspunkt i deres sterke sider og foretrukne læringsmåter, kan spesialundervisning være nødvendig. I Opplæringsloven § 5-1 (1998) heter det at ”elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning”. De elever som får innvilget spesialundervisning, skal ha individuell opplæringsplan (IOP) (Opplæringsloven § 5-5, 1998). Horgen (2010d) henviser i sin bok til forsker Hans Jørgen Gjessing som definerer god spesialundervisning som en undervisning som baserer seg på maksimal innsikt om det enkelte lærehemmede barns primære behov, læringsform og læringsart. God spesialundervisning kan legge forholdene til rette for at også elever med omfattende funksjonsnedsettelse slik som multifunksjonshemning blir *inkludert*. Horgen (2010d) snakker ikke her om inkludering i den forstand at elever med multifunksjonshemning skal

integreres i ordinær klasse, men inkludering i den forstand at lærerne skal se elevenes muligheter til læring og utvikling slik at elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte og kan delta i det sosiale livet.

2.2.2 Elever med multifunksjonshemning og læring

Skolen er, og vil være, viktig for å fremme utvikling og læring for alle elever. Ved å legge til rette for et utviklende læringsmiljø skal skolen bidra til at eleven kommer videre i sin egenutvikling (Holmberg, 2010). For å forstå hvordan spesialpedagoger arbeider for å fremme læring og utvikling hos elever med multifunksjonshemning, samt hvilken betydning samspill og kommunikasjon har i dette arbeidet, kan det være nødvendig å se på hva *læring* for denne elevgruppen innebærer slik man finner det i litteraturen.

Læring er et komplekst begrep som brukes på ulike måter og har ulikt fokus avhengig av hvilket perspektiv man tar (Gjermestad, 2010). Læring blir tradisjonelt sett forstått som noe målbart, planlagt og noe som følger faste prinsipper for å nå et forhåndsbestemt mål (Gjermestad, 2010). Hos elever som har omfattende funksjonsnedsettelse eller multifunksjonshemning blir læring ofte beskrevet på en, om man kan kalle det – annerledes måte, og det kan derfor være krevende å forstå for utenforstående. Her er læring ofte knyttet til de tidlige læringsprosessene, som viser til læring slik det beskrives i menneskers første leveår. Den nære voksne vil her ha en stor og viktig rolle som samspillspartner ved å tolke, formidle og ramme inn barnets erfaringer ut i fra barnets helt egne måter å uttrykke seg på (Gjermestad, 2010). Dette bygger på en grunnleggende tanke om at alle mennesker, uavhengig av funksjonsnedsettelse, både lærer og utvikler seg i samhandling og erfaring med andre. Ulikt det tradisjonelle synet på læring, skapes læring hos elever med omfattende funksjonsnedsettelse i øyeblikket ”her og nå” – læring blir det usagte og intuitive som kommer til uttrykk i samspillet med den andre. Gjermestad (2010) henviser i sin bok til den danske professoren Birgit Kirkebæk (2007) og skriver at når man fokuserer på det som oppleves ”her og nå” i møte mellom barnet og den andre, forstår man læring og utvikling som noe estetisk. De konkrete opplevelsene og erfaringene som man møter i en estetisk forståelse av læring og utvikling mener Kirkebæk (2007) er vesentlig i arbeid med barn med omfattende funksjonsnedsettelse, og i denne sammenheng elever med multifunksjonshemning. I motsetning til tradisjonelle syn på læring som noe målrettet og målbart, fokuserer et estetisk syn på læring på førspråklige og relasjonelle prosesser som kan

jamføres med nyere spedbarnsforskning og viten om menneskers medfødte kommunikative kompetanse (Kirkebæk, 2007).

Jamfør tradisjonelle læringsprosesser, uttrykker Holmen (2009) skepsis til et rent fokus på ferdige ”oppskrifter” eller ”metoder ” i opplæringen av elever med multifunksjonshemning. Hun mener at slike planlagte og systematiske metoder ofte kan forstyrre spontaniteten i samspillet mellom eleven og den voksne, og at den voksne dermed blir mindre opptatt av å se hva eleven uttrykker der og da. Når det gjelder opplæringen for denne elevgruppen, skriver psykolog Per Lorentzen (2013) at dersom spesialpedagogens hovedfokus kun ligger på enveis innlæring av mer avansert kommunikasjon og andre pedagogiske opplegg, fremfor å være i et tosidig *samspill* ved å spille på barnets egne interesser og ferdigheter, kan det føre til store kommunikasjonsproblemer mellom eleven og spesialpedagogen. Kommunikasjonsproblemer kan føre til vansker med å forstå og oppdage hverandres uttrykk og handlinger, noe som videre kan føre til utrygghet hos eleven og dermed også mangel på motivasjon (Lorentzen, 2013; Holmen, 2009). Hvordan kan spesialpedagoger skape et godt læringsmiljø for elever med multifunksjonshemning, slik at de på lik linje med andre elever, kommer videre i sin egenutvikling? Hvordan kan et godt samspill mellom elever med multifunksjonshemning og spesialpedagoger skape et innhold som gir muligheter til livsutfoldelse og læring?

2.2.3 Å legge til rette for læring og utvikling – en spesialpedagogisk utfordring?

Dagens skole skal, som vi tidligere har sett, tilpasses alle elevers behov, muligheter, styrker og forutsetninger, inkludert for elever med multifunksjonshemning, jamfør tilpasset opplæring og spesialundervisning. Samtidig er det en relativt stor og sentral forventning om at læring og fremgang hos elever skal dokumenteres, både når det gjelder fagkunnskaper og grunnleggende ferdigheter, jamfør Kunnskapsløftet. Bjørnsrud & Nilsen (2008, s. 12) nevner at i arbeidet med tilpasset opplæring, må de voksne stille følgende spørsmål: Hvor vil vi? Hvordan kommer vi dit? Holmen (2009) setter spørsmålstegn ved hva faglig fremgang for den enkelte elev egentlig innebærer. Hva er utvikling og fremgang for elever med multifunksjonshemning? Der ordinære elever lærer ”av seg selv” og utviklingen er tydelig målbar, vil skolen kanskje spesielt være en viktig arena for elever med multifunksjonshemning som vil trenge ekstra støtte og som har en utvikling og progresjon som vil være vanskeligere å måle (Horgen, 2010d). Horgen (2010d) beskriver disse elevenes

fremgang som nærmest umålelig. Elever med multifunksjonshemming vil ofte ha en ujevn utviklingsprofil, og denne utviklingsprofilen vil kun fortsette å sprike dersom elevens reelle utvikling ikke blir tatt hensyn til når man skal tilpasse opplæringen (Holmen, 2009).

Konkrete ferdigheter slik som antall utførte tegn vil alltid være enklere å måle enn for eksempel økende initiativ, gjensidighet og kontakt i samspill med en annen. Forventninger om dokumentasjon av resultater og faglig fremgang kan ofte bli prioritert fremfor elevens grunnleggende behov for tilhørighet og tilknytning til andre, og dermed kan elevens reelle utgangspunkt for læring fort bli glemt (Holmen, 2009).

Elevenes individuelle opplæringsplaner (IOP) kan fungere som et eksempel på forventninger om at resultater og fremgang skal være målbart og kunne dokumenteres, jamfør tradisjonell læringsteori. En IOP inneholder mer konkrete mål og delmål for den enkelte elev, og skal fungere som et hjelpemiddel eller verktøy for pedagogen som skal gjennomføre opplæringen (Holmen, 2009). Imidlertid påpeker Holmen (2009) at fagtermene og målene i for eksempel en IOP ofte er lite realistiske for blant annet barn med multifunksjonshemming som befinner seg på et helt annet sted i sin utvikling – og som dermed også har en subjektiv virkelighet som krever en annen tilnærming når det gjelder å fremme læring. Den pedagogiske utfordringen vil derfor være å skape et grunnlag for læring der læring ikke skjer automatisk, og likeledes skape utviklingsmuligheter der utvikling ikke kommer av seg selv (Horgen, 2006). Slike utviklingsmuligheter vil derfor kreve særlig tilrettelegging i forhold til samspill og kommunikasjon (Horgen, 2006). Når man skal forstå læring og utvikling ut i fra den nære voksnes betydning som samspillspartner, nevner Horgen (2010a) tre prinsipper som denne oppgaven heretter bygger videre på. Det første prinsippet handler om å flytte fokuset fra kun barnet til fokus på gjensidigheten og relasjonen, ved at blikket rettes mot spesialpedagogens eller lærerens egne kunnskaper og holdninger – og hvordan dette styrer ens handlinger i arbeid med elever som har multifunksjonshemming. Det andre prinsippet handler om å bevege seg vekk fra et fokus på kun intellektet til å se hele mennesket med kropp og følelser. Det tredje og siste prinsippet handler om å skape en intensjon om å samskape et språk, fremfor å kun lære bort ”vårt” språk.

2.3 Spesialpedagogens rolle

Fra min tid i praksisfeltet er det særlig én samtale med en spesialpedagog som særlig har festet seg til mitt minne. Vedkommende fortalte om sin elev, ”Ida”, som hadde vært hennes

elev i snart fire måneder. Spesialpedagogen fortalte at hun mange ganger har lurt på hva som gjør Ida til den personen hun er i dag. Hva Ida tenker på, hvilke drømmer hun har, hva som gjør henne glad og hva som gjør henne lei seg. Hva som er Idas virkelighet. Slik spesialpedagogen beskrev, virket Ida tung og urørlig, nesten usynlig, som en tilfeldig kropp plassert blant mengden. Denne eleven krevde så lite – men samtidig var det som om hun krevde så mye mer enn spesialpedagogen maktet å forstå. Spesialpedagogen overså henne ikke, men undret bare over hvordan hun kunne bruke sin posisjon til å føre Ida videre i sin utvikling. Hver dag hjelper spesialpedagogen henne med stell, måltider, påkledning, forflytning og medisiner. Hver dag lurer spesialpedagogen på hvordan de skal nå de målene som er satt i Idas IOP. Men som spesialpedagogen sa, *”jeg kan jo ikke være alene om å nå de målene”*. Det manglet noe vesentlig, spesialpedagogen uttrykket frustrasjon over at hun ikke visste hvem Ida *er*, men poengterte at hun så inderlig vil lære Ida å kjenne.

I arbeidet med en elevgruppe som vil være avhengig av andre for egen læring og utvikling, kan det derfor være relevant at jeg i denne oppgaven trekker kort frem spesialpedagogens rolle. Det er jo tross alt det som denne oppgaven handler om – tilrettelegging for en skolehverdag for disse barna ut i fra hvordan spesialpedagogene opplever det og hva de vektlegger i dette arbeidet. I tilretteleggingen for elever med omfattende funksjonsnedsettelse som i liten grad kan si imot eller synliggjøre sine behov, vil spesialpedagogens tilnæringsmåte altså være grunnleggende (Holmen, 2009). Det vil fra spesialpedagogens side kreve en viss innsikt og eventuelt fagkunnskaper knyttet egne følelser og reaksjoner rundt eleven man skal hjelpe, da egne holdninger kan ha en naturlig påvirkning på hvilke handlinger man vektlegger i arbeidet. Holmen (2009) skriver at ens holdning både kan skapes av bevisste refleksjoner eller være en del av en uten å være den særlig bevisst. Samtidig vil man her som lærer i stor grad måtte akseptere å leve med en viss usikkerhet over hvor godt man i bunn og grunn kjenner eleven og dermed hvor godt man forstår elevens virkelighet (Gjermestad, 2010). Imidlertid kan dette skape en sunn nysgjerrighet for å lære eleven enda bedre å kjenne. En nysgjerrig og åpen holdning indikerer at spesialpedagogen i arbeidet stiller seg åpen for ny kunnskap og informasjon (Holmen, 2009). Da en meningsfull læring for denne elevgruppen kan ha en tendens til å skje intuitivt, vil det være nødvendig med en åpenhet rundt uforutsigbarhet og det intuitive i samspillet med disse elevene (Gjermestad, 2010).

Liv Holmen (2009) skriver at for elever som har behov en annerledes tilnærming for å fremme læring og utvikling, så handler spesialpedagogens rolle om noe mer enn kun å være en *lærer*. Hun skriver at spesialpedagogen må våge ta inn elevens livssituasjon som en del av ens egne følelsesliv. En dypere innsikt og forståelse i elevens følelsesliv vil være nødvendig for bedre kjennskap til eleven, noe som forutsetter en nær tilknytning mellom eleven og spesialpedagogen (Holmen, 2009). Etersom denne elevgruppen uttrykker seg på måter som kan være annerledes enn det vi umiddelbart forstår, kan en utfordring være å forstå elevens virkelighet og opplevelser. Hvordan skal spesialpedagoger kunne gi *bekreftelser* på at de opplever det samme som elevene, og vil dette i det hele tatt være mulig med nettopp disse elevene (Holmen, 2009)? En gjensidig tilknytning danner et bedre grunnlag for å forstå og kjenne hverandre, og kan derfor virke som et hjelpemiddel i tilretteleggingen av opplæringen for elever med multifunksjonshemming. Når man som lærer skal lære å kjenne elever med omfattende funksjonsnedsettelse og sette seg inn i deres perspektiv, subjektive opplevelser og særegne uttrykksmåter – vil *anerkjennelse* være en grunnleggende holdning. ”De samværsmåter som inngår i en anerkjennelse, bidrar til å skape en atmosfære av trygghet og inkluderer ideer om inntoning, empati, speiling, intersubjektiv deling og emosjonell tilknytning” (Løvlie-Schibbye, 2002, s. 248). Anerkjennelse av elever med multifunksjonshemming sitt språk, at det de uttrykker i samspillet tolkes av spesialpedagogen som at de har noe å fortelle, er relevant å trekke frem her (Holmen, 2009). At elevene blir møtt som at de har noe å fortelle, kan knyttes opp mot mestringserfaringer som videre øker egne forventninger om å klare tilvarende oppgaver, slik vi ser hos Skaalvik & Skaalvik (1996). Kanskje kan det øke elevens ønske om å ta initiativ. Erfaringer med å mislykkes i slike tilfeller svekker forventninger om mestring, og har derfor en uheldig virkning på en eventuell læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Denne elevgruppen vil som tidligere nevnt ha begrenset repertoar og uttrykksmåter, men de vil allikevel ha behov for en anerkjennelse av den unike og kommunikative kompetansen de faktisk besitter (Horgen, 2006). En anerkjennende holdning er ikke noe du har, men noe du *er* – det er en genuin vilje og ønske om å forstå en annen. Dermed er ikke anerkjennelse kun knyttet direkte opp mot spesialpedagogens valg og bruk av teknikker (Gjermestad, 2010). For at spesialpedagogen skal ha mulighet til å identifisere seg med eleven, vil også *empati* være en nødvendighet for å nå fram til hverandre, slik man også finner i forholdet mellom mor og spedbarn (Holmen, 2009).

I opplæringen til elever med multifunksjonshemning vil anerkjennelse også være viktig for deres behov for uforutsigbar pedagogikk (Gjermestad, 2010). Samvær med denne elevgruppen vil kunne innebære avbrudd i det man gjør på grunn av stell, forflytning, møter med fysioterapeut og logoped, samt bruk av tekniske hjelpemidler og andre somatiske og helsemessige utfordringer. Dermed bør man i samvær med denne elevgruppen kunne gi slipp på en viss struktur i opplæringen, noe som betyr å kunne ramme inn improvisasjon, det tilfeldige og uforutsigbare i deltakelsen, erfaringen og læringen (Gjermestad, 2010). Uforutsigbar pedagogikk kan altså knyttes til intuitiv pedagogikk, som innebærer at spesialpedagogens arbeid starter når det planlagte opphører (Gjermestad, 2010). Derimot bør en slik form for pedagogikk kunne gjøres innenfor gitte rammer, da en viss *struktur* allikevel vil være nødvendig. Slik Skaalvik & Skaalvik (1996) nevner, er en struktur nødvendig for å skape rammer hvor elevenes initiativ, medansvar og selvstendighet kan utvikles innenfor. Når elevene vet hva som forventes av dem er det lettere å kjenne trygghet og utvikle selvstendighet i en eventuell lærings situasjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

2.4 Samspill

Grunnlaget for utvikling og læring handler ifølge Skjørten (1991) om samspill, samhandling og kommunikasjon. *Samspillet* er avgjørende for at eleven skal utvikle forståelse om seg selv og andre (Lorentzen, 2013). Skjørten (1991) beskriver samspill som noe globalt, og noe som innebærer at barnet og omsorgspersonen er sammen om ”noe”. Ved å uttrykke seg med blant annet kroppskontakt, kroppsspenning, oppmerksomhet, blick og/eller stemme, kan den nære spesialpedagogen oppleve gjensidighet og hengivenhet fra både seg selv og fra eleven (Skjørten, 1991). Horgen (1995) beskriver dette samspillet som det aller mest grunnleggende. Videre er *samhandling* noe som er nært knyttet til samspill. Samhandling blir av Skjørten (1991) definert ved at samhandlingspartnerne har en klarere oppmerksomhet om en felles handling, hvor handlingen inkluderer både turtaking og imitasjon. Samhandlingen utvikler seg hele tiden ved at begge partene blir stadig mer aktive (Horgen, 1995). Denne felles handlingen kan for elever med multifunksjonshemning for eksempel innebære mating, felles fokus på et leketøy, påkledning etc., noe som kan sammenlignes med den uforutsigbare pedagogikken som nevnt tidligere (Skjørten, 1991). *Kommunikasjon* blir definert som å dele og utveksle tanker, følelser, erfaringer eller informasjon (Skjørten, 1991). Kommunikasjon er formidling av ”noe” ved å ta i bruk symboler og koder som alle parter forstår (Skjørten, 1991; Horgen, 1995). Imidlertid, kan elever med multifunksjonshemning ha vansker med å

kommunisere med symboler og koder. Derfor kan det her være hensiktsmessig med en vid definisjon på kommunikasjon, som i grove trekk handler om å overføre et budskap fra ett individ til ett annet; ”dette vide synet på kommunikasjon innebærer at alt som et individ gjør, ubevisst eller bevisst kan kommunisere noe bare det finnes en mottaker, som bevisst eller ubevisst oppfanger budskapet og tolker det” (Granlund & Olsson, 1988, s. 17).

De tre fenomenene samspill, samhandling og kommunikasjon opptrer etter hvert parallelt, men allikevel kan dette i arbeid med elever med multifunksjonshemning ses på som en nyttig utviklingsrekkefølge for å ha noe å se frem mot (Skjørten, 1991). Ursin, Lillestølen & Slåtta (2006) nevner at innlæring av mer avanserte og ekspressive kommunikative ferdigheter vil være viktig for elevenes mestring, påvirkning og deltakelse i dagliglivet. Imidlertid, vil det i pedagogisk sammenheng være lite hensiktsmessig med innlæring av kommunikasjonsmåter som ord, tegn og begreper til elever med multifunksjonshemning dersom elevene enda ikke har erfart det å være i et etablert og interessant samspill – gjennom et trygt og nært forhold med spesialpedagogen (Horgen, 1995). Når man skal tilrettelegge for at denne elevgruppen skal innarbeide seg kommunikasjonsferdigheter i høyest mulig grad, vil det derfor være nødvendig å gå tilbake til det aller mest grunnleggende slik man finner hos spedbarnets samspill med den nære voksne; når kontakten skjer gjennom kropp til kropp, og ansikt til ansikt (Holmen, 2009).

2.5 Nyere spedbarnsforskning

Kunnskap om utviklingsalder kan virke til å være nyttig for å skape et tilpasset læringsmiljø for elever med multifunksjonshemning, og ikke minst når det gjelder å tilrettelegge for et godt samspill. I følge Holmen (2009) vil vanligvis utviklingen hos barn med multifunksjonshemning og store sammensatte vansker avvike stort i forhold til funksjonsfriske barns utvikling. Horgen (1995) beskriver at barn med multifunksjonshemning kan ha en væremåte som gjør at det kan være naturlig å trekke paralleller til hvordan spedbarn er i samspill med sin omsorgsperson. Samspillet gir erfaringer med gjensidighet knyttet til oppmerksomhet, tillit og tilknytning, samt en gjensidig forståelse som gjør det mulig å oppfatte hverandres kommunikative uttrykk (Holmen, 2009). Denne gjensidigheten i samspillet mellom barnet og omsorgspersonen danner fundamentet for en videre god utvikling (Holmen, 2009). Elever med multifunksjonshemning kan derfor ha behov for omtrent lik tilnærming som barn på et tidlig utviklingstrinn (Gjermestad, 2010). Svebak (1989) understreker her at selv om disse elevene store deler av livet vil fungere på de enkleste

og tidligste nivåene, vil de allikevel innenfor en slik ramme ha muligheten til å leve et rikt liv og utvikle seg gjennom mange nye erfaringer. Når man har som mål å tilrettelegge for en så god skolehverdag som mulig, kan det derfor være viktig å vite at denne elevgruppen kan fungere på et tidlig utviklingstrinn. Imidlertid, poengterer Horgen (1995) at barn med multifunksjonshemming slett ikke *er* spedbarn, men en eldre elevgruppe med lengre livserfaring. Hun peker på at det her heller handler om en forestilling om at elevene ennå ikke har lært mange av de grunnleggende ferdighetene som andre barn vanligvis lærer de første leveårene. Kunnskap og teoridanning fra nyere spedbarnsforskning kan derfor være til konstruktiv hjelp når spesialpedagoger skal tilrettelegge for elever med multifunksjonshemming (Gjermestad, 2010).

2.5.1 Spedbarnsforskning om samspill og kommunikasjon

Sentralt i samspill står kommunikasjon. Kommunikasjon er ifølge Holmen (2009) ingen ferdighet som utvikles selvstendig eller uavhengig av barnets øvrige utvikling. De tidligste kommunikative erfaringene er handler om konstante emosjonelle utvekslinger mellom barnet og dets foreldre, hvor barnet lærer om kommunikasjonen i kontinuerlig samspill med andre (Holmen, 2009). Spedbarnsforskerne Meltzoff og Moore påviste på 1970-tallet såkalt ”nyfødt-imitering” som ikke kunne bortforklares som reflekser (Bråten, 2007). Dette innebar at spedbarn kunne etterlikne et forbilde ved å ta etter noen enkle munn-, tunge- og fingerbevegelser. Rundt samme tid dokumenterte spedbarnsforskeren Colwyn Trevarthen et samspill mellom spedbarn og nærpersion hvor de avspeilte hverandres uttrykk og bevegelser (Bråten, 2007). I dette samspillet kunne man tydelig merke en tilstedeværelse av gjensidighet, turtaking og en finstemt samordning, som kunne minne om en intim verbal dialog og som dermed ikke kunne bortforklares ved at barnet var fullstendig passivt og nærpersionen satt med all kontroll. Denne formen for samspill hvor den voksne og spedbarnet evner å samordne sine uttrykk ble senere kalt protosamtalen (Bråten, 2007). Det som kan virke til å være felles for nyere spedbarnsforskning er grunnleggende erfaringer med felles følelsesmessig involvering, felles oppmerksomhet og et gjensidig ønske om å dele opplevelser (Holmen, 2009). En utfordring vil derfor være overføre slike verdifulle momenter og samspillsopplevelser i arbeidet med elever med multifunksjonshemming, slik at det kan danne grunnlag for videre læring og utvikling.

2.5.2 Daniel Stern sin utviklingsmodell

En annen sentral person innen spedbarnsforskningen er Daniel Stern (2003). Fra barnet er født har det en grunnleggende opplevelse av seg selv og et eget ståsted når det gjelder subjektiv opplevelse av verden. Stern (2003) var her opptatt av utvikling av barnets *selv*. En slik utvikling kan bare skje i samspill med andre mennesker. Han beskriver hvordan barnet blir tydelig for seg selv og andre gjennom et bekræftende samspill (Stern, 2003). Han lanserte så en lagdelt modell for hvordan vi skal tenke når det gjelder den tidlige menneskelige utviklingen. Denne modellen beskriver kort fortalt hvordan det vokser frem lagvise domener for det han kaller ”måter å være sammen med andre på” (Stern, 2003). Tanken her er at det er *situasjonen* vi er i, som avgjør hva slags interaksjons- og relasjonskompetanse vi tar i bruk i møtet med en annen (Stern, 2003). Når det gjelder elever med multifunksjonshemning kan det ifølge Horgen (2010d, s. 113) være; ”konstruktivt å tenke at funksjonsnedsettelsene skaper en situasjon, hvor de trenger *måter å være sammen med den andre på* hvor vi kan hente kunnskap og inspirasjon fra den nære voksnes kompetanse sammen med det spede barnet”. Dette kan sammenliknes med omsorgspersoners møte med det spede barnet, i form av blant annet støtte, oppmerksomhet, innlevelse, medlevelse, en tolkende innstilling og tilstedeværelse (Horgen, 2010d). Barn er ifølge Stern (2003) ulike når de blir født, og dermed er nærpersonenes oppgave å oppdage, møte og bekrefte det unike barnet fremfor å målbevisst forme en personlighet. Spesialpedagogene kan dermed her fungere som en betydningsfull nærperson og samspillspartner for elevene ved å lete etter gode måter å være sammen med de på ut i fra de individuelle behov, muligheter og forutsetninger de måtte. Da lærere og spesialpedagoger som tidligere nevnt har gitte rammer og planer de må forholde seg til i opplæringen, vil derfor utfordringen være å finne den rette balansegangen mellom strukturert og ustrukturert pedagogikk.

2.6 Samspillspedagogikk

Den pedagogiske innsatsen i arbeidet med elever med multifunksjonshemning og andre omfattende funksjonsnedsettelse handler i følge Lorentzen (2013) om å søke etter å kompensere mest mulig for de ferdigheter som enda ikke er utviklet. Formålet er ikke å gjøre barnets hverdagsliv besværlig ved å tydeliggjøre manglene, men heller å skape et samspill med deltakelse uansett funksjonsnivå. Elever med multifunksjonshemning bør altså unngå å havne i situasjoner med andre hvor de opplever sin funksjonssvikt som handikappende – særlig når det gjelder kontakt, kommunikasjon og samspill med en annen (Lorentzen, 2013).

Spesialpedagoger må derfor ha kunnskap om hvordan de kan møte elever som trenger omfattende hjelp, for å kunne føre eleven fremover. Horgen (2006) understreker at et slikt miljø ikke dannes av seg selv, men er avhengig av en innsats av alle i elevens omgivelser. Uten en slik innsats vil elevene på grunn av omfattende vansker forbli ”språkløse” (Horgen, 2006). Fra å ha en ensidig individuell forståelse av funksjonshemning, er vi så over i en *relasjonell- og samfunnsmessig* forståelse av begrepet hvor samspillet står sentralt. Denne forståelsen impliserer at elevens funksjonshemning må vurderes i forhold til blant annet omgivelsenes krav, maktforhold og manglende tilrettelegging (Tangen, 2008). Når spesialpedagoger ut i fra denne forståelsen skal redusere elevens funksjonshemning, må siktemålet her være å endre de forholdene som virker funksjonsdiskriminerende (Tangen, 2008). Funksjonshemningen, for eksempel hos elever med multifunksjonshemning, vil dermed ikke være kun en individuell egenskap (Lorentzen, 2013).

Et relasjonelt forhold mellom spesialpedagog og elev kan knyttes til samspillpedagogikk (Holmen, 2009). Denne formen for pedagogikk fokuserer på at det er relasjonen og samspillet med en annen som danner grunnlag for elevens utvikling av kunnskap – ved at elevens læring forutsetter at andre ser og bekrefter det som eleven opplever (Holmen, 2009). Ifølge Horgen (1997) handler samspillpedagogikk om å gjøre noe *sammen* med eleven istedenfor å gjøre noe ”med” eleven – og ettersom dette er en elevgruppe som ofte er passive, så forutsetter denne pedagogikkformen at man må bygge videre på elevens ressurser og reaksjoner slik at det blir et tosidig samspill. Elever med multifunksjonshemning har, i likhet med andre individer, en tilværelse de må forholde seg til – preget av stemninger følelser, utfordringer, opplevelser og behov (Lorentzen, 2013). Det vil derfor være viktig å kunne utveksle og dele disse følelsene, tankene og erfaringene med noen, gjennom en felles handling for å få bekreftelse. Ved et nært og kroppslig samspill kan man ifølge Horgen (1995) utvide denne elevgruppens opplevelsesverden, samtidig som at den relasjonen som dannes mellom eleven og den nære voksne kan danne grunnlag for estetisk læring, slik som nevnt tidligere.

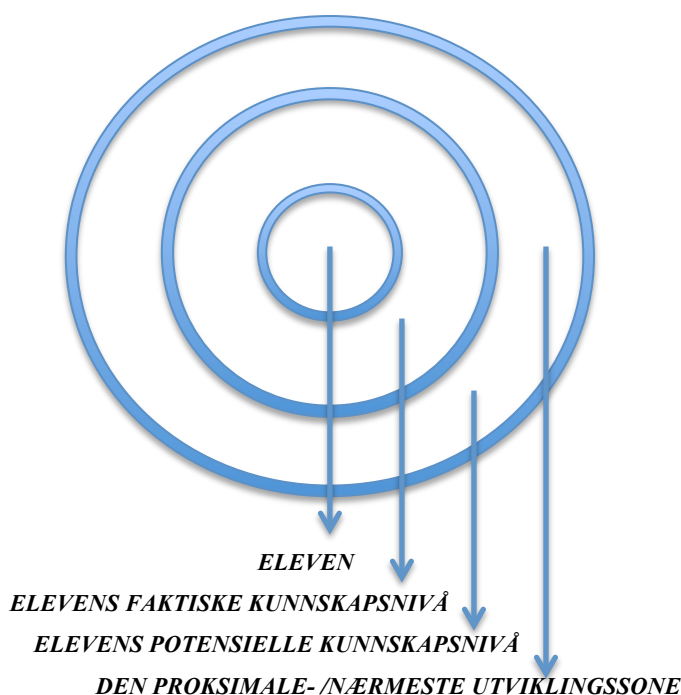
Dialog

Fra å forstå utvikling som noe som skjer automatisk og lineært, kan man i arbeidet med elever med multifunksjonshemning sammenlikne utviklingen med hvordan spedbarnets selv dannes og utvikles i samspill med andre mennesker, jamfør samspillpedagogikk (Lorentzen, 2001). Dette samspillet skjer ved dialogiske utvekslinger mellom eleven og nære omsorgspersoner hvor handlinger, kommunikasjon og språk får sin mening – og selvet

utvikles. Her blir eleven fra første stund betraktet som en aktiv deltaker med egne ønsker og vri vilje, slik at det som eleven opplever som meningsfullt, blir bekreftet dialogisk i samspill og kommunikasjon med spesialpedagogen (Lorentzen, 2001).

Prinsippet om den nærmeste utviklingszone

En teoretiker som vektlegger relasjonen og samspillet betydning for utviklingen hos barnet er Lev Vygotskij (2008). Vygotskij utarbeidet en teori om barns utvikling hvor han skiller mellom barnets faktiske utviklingsnivå og barnets potensielle utviklingsnivå. Dette er prinsippet om den nærmeste utviklingszone (se figur 1. s.17) (Vygotskij, 2008). I stedet for å være for ensidig opptatt av hva barnet er i stand til å gjøre på egen hånd, argumenterer Vygotskij (2008) for at de sosiale relasjonene som barnet inngår i er avgjørende for forming av høyere bevissthetsfunksjoner. Hos elever med multifunksjonshemming vil naturlig konsekvens av funksjonsnedsettelsene være at enkelte aktiviteter eleven får til sammen med spesialpedagogen, vil eleven sjeldent eller aldri få til alene (Horgen, 2010c). Imidlertid, kan det som elevene får til sammen med spesialpedagogen gradvis utvides i omfang og til flere situasjoner, slik at eleven gjenkjenner samspillsmønstre og dermed også får erfaring med egne ferdigheter (Horgen, 2010c). Spesialpedagogikk for elever med multifunksjonshemming vil altså kunne innebære en støtte som av spesialpedagogen endres slik at det passer til elevens behov til enhver tid (Horgen, 2010c). Slik kan eleven fungere som en bidragsyter, ved at spesialpedagogen gjør barnet i stand til å bli en aktiv deltaker i samspillet (Lorentzen, 2001). Det å ta tilstrekkelig hensyn til alle forskjeller, behov og forutsetninger kan i dag bli sett på som en av skolens største utfordringer, og dermed forblir det også en utfordring for spesialpedagogene i arbeidet med å legge til rette for et samspill som fører til læring og utvikling for hver enkelt elev (Bjørnsrud & Nilsen, 2010).



Figur 1: Den nærmeste utviklingszone. Forholdet mellom det som eleven kan utføre alene og det som eleven kan utføre sammen med andre, utgjør elevens utviklingspotensial eller nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 2008).

2.6.1 Å skape et felles ”språk”

Når eleven har omfattende funksjonsvansker eller multifunksjonshemming bør det, på lik linje som for andre, legges til rette for et språkmiljø tilpasset seg og sine forutsetninger – særskilt i de tilfeller hvor språkutviklingen ikke kommer som en naturlig selvfølge (Horgen, 1995).

Horgen (1995) argumenterer for at utvikling av et felles språk er et godt utgangspunkt for å utvikle kommunikasjonen mellom elever med multifunksjonshemming og en nær annen. Man kan ikke ha et kommunikasjonsproblem alene (Lorentzen, 2013). Når elevene mangler det man vanligvis forbinder med språk, slik som ord, begreper, grammatisk forståelse etc., så vil de allikevel ha muligheten til å kommunisere dersom omgivelsene tar seg tid til å lære deres egne, naturlige uttrykk - jamfør det relasjonelle synet på funksjonshemming som tidligere ble nevnt (Horgen, 1995). Inspirert av Smith og Ulvund (1991) er språkmiljøet rundt elevene av stor betydning for deres trivsel og glede, og elevene er aller mest tilgjengelig for kontakt når de er rolige. Dermed er sannsynligheten for læring og utvikling større. Spesialpedagogen bør altså gi eleven med multifunksjonshemming et ”språk” slik at de sammen med nære andre kan oppleve gjensidig forståelse og dele følelser og opplevelser, noe som ville være en naturlig

konsekvens av at spesialpedagogen besitter en anerkjennende holdning som vi var inne på tidligere (Horgen, 2009).

Slik Lorentzen (2013) ser det, har hver elev sin helt egne og individuelle vei i kommunikativ utvikling – både når det gjelder elevens foretrukne måter å kommunisere på samt mer avansert språklig kompetanse. I samspillet med elever med multifunksjonshemming kan man på den måten bruke kroppen som verktøy når man tolke oppmerksomhet ved å lete etter eventuelle bevegelser og spenninger i kroppen (Skjørten, 1991). Dette relateres til ”hjemmebanepriippet” som kort fortalt betyr at man kan skape et felles språk med eleven ved at den nære voksne møter barnet der det er (Lorentzen, 2013). Uansett om denne elevgruppen etter hvert kan lære seg enkelte formelle ord og tegn, vil de allikevel nesten alltid foretrekke ”hjemmesnekrede” kommunikasjonsmåter som oppstår naturlig i et hverdagslig samspill med omsorgspersoner (Lorentzen, 2013). Ved at spesialpedagogene tar i bruk enkle og naturlige måter å kommunisere på, slik som blant annet uformelle tegn, kroppsbevegelser, gester, lyder og mimikk, vil det være lettere for elever med multifunksjonshemming å spontant fortelle hva de er opptatt av der og da (Lorentzen, 2013). Det vil derfor være avgjørende for kontakt og samspill at spesialpedagogen møter eleven på dens ”hjemmebane” når det gjelder ferdigheter og interesser, jamfør tilpasset opplæring (Lorentzen, 2013). Dersom eleven i samspill med spesialpedagogen slapper av, føler seg trygg og dermed får frigjort overskudd, vil dette kunne ha en positiv virkning for motivasjon og mestring i skolehverdagen.

2.6.2 Det kroppslige og nære samspillet i skolehverdagen

Som tidligere nevnt, vil læringsaspektet hos elever med multifunksjonshemming være annerledes enn tradisjonell læringstenkning. Fra å se på læring som noe planlagt, strukturert og målbart, bør spesialpedagoger her ta utgangspunkt i de tidlige læringsprosessene hvor relasjonen, samspillet og ”her og nå”-opplevelser står i sentrum for mulighetene for læring og utvikling hos elever med multifunksjonshemming. Samspillet i ”her og nå”-aktiviteter inneholder mye potensiale som kan benyttes slik at læring skapes i øyeblikket, jamfør intuitiv pedagogikk som jeg har vært inne på tidligere (Gjermestad, 2010). For å skape slike læringsfremmende samspillsepisoder forutsetter det at spesialpedagogen har god kjennskap til hvilke ressurser, begrensninger, nedsatte funksjoner og helsemessige utfordringer eleven måtte ha, samt hvordan dette påvirker elevens muligheter til å uttrykke seg (Gjermestad,

2010). Dermed vil god tid og tålmodighet være nøkkelbegrep i det pedagogiske arbeidet med disse elevene når spesialpedagogen skal opparbeide seg god kjennskap til eleven. Som tidligere nevnt vil tid og tålmodighet også være nøkkelbegrep når det gjelder progresjon og utvikling, da dette vil ta lenger tid hos elever med multifunksjonshemming enn hos ordinære elever hvor læring, progresjon og utvikling defineres som noe konkret og målbart.

Rammene rundt skolehverdagen til elever med multifunksjonshemming er satt i elevenes IOP. Imidlertid, vil også skolehverdagen for disse elevene innebære mye uforutsigbarhet og uplanlagte aktiviteter slik som stell, måltider, medisinske utfordringer og ofte bruk av tekniske apparater slik som rullestol og andre hjelpemidler. I lys av dette snakker Horgen (2010b, s. 126) om at ”alt i hverdagen har et pedagogisk potensial”. Hun snakker om pedagogiske muligheter i de ”her og nå”- opplevelsene som disse praktiske og kanskje uplanlagte aktivitetene innebærer – det å utnytte disse aktivitetene og legge til rette for mestring, glede og gode opplevelser. Når spesialpedagogen er fysisk nær eleven med hele sitt kroppslige sanseapparat kan dette ses på som et kroppslig og nært språk (Horgen, 2010c). Det felles språket kan være et nyttig verktøy i språk- og læringsmiljø for elever med multifunksjonshemming, og kan brukes i alle de hverdagslige, nære samhandlingene som eleven og spesialpedagogen sammen deltar i. Svært mye av den pedagogiske innsatsen vil på den måten foregå i det allerede opplevde og praktiske livet – i samhandlingssituasjoner slik som måltider, i lek, bleieskift, bad, tur og så videre (Horgen, 1995; Lorentzen, 2013). Når disse hverdagslige handlingene foregår i en kontekst av samspill, inngår den voksne i dialog med eleven. Et eksempel Horgen (2010b) trekker frem er ulike ”opplevelsesstasjoner” i skolelokalene, hvor spesialpedagogen sammen med eleven kan stanse for å bruke ulike sanser til å snakke om, se, lytte og kjenne på ulike effekter. Det handler om å ta utgangspunkt i elevens virkelighet og situasjon, og benytte seg av de øyeblikkene som danner grunnlag for samspill og pedagogiske muligheter (Horgen, 2010b).

Ved å skape felles oppmerksomhet og gjensidighet i hverdagslige aktiviteter kan spesialpedagogen være i dialog med eleven, noe som danner grunnlag for dypere *kjennskap* til elevens ressurser og begrensninger. Horgen (2010c) argumenterer for at spesialpedagogen i et slikt tilfelle må være oppmerksom i sin tilstedeværelse, slik at en gjensidighet blir etablert mellom eleven og spesialpedagogen. En slik gjensidighet avhenger av at spesialpedagogens væremåte karakteriseres av anerkjennelse og en nær og konstant oppmerksomhet med hele kroppens sanseapparat – for å oppfatte et hvert uttrykk og sinnsstemning hos eleven må

spesialpedagogen lytte med hele seg (Horgen, 2010c). Her må den voksne imitere eleven for å oppnå turtaking i størst mulig grad, selv om det oftest er den voksne som bevisst fletter sine handlinger mellom elevens handlinger (Horgen, 1995). En slik gjensidighet kan sammenliknes med spedbarnets forhold til den nære omsorgsperson, ved at den viktigste faktoren for å skape et oppmerksomt spedbarn er omsorgspersonens oppmerksomhet rettet mot spedbarnet (Røed Hansen, 1991). Imidlertid, kan det å sammenligne nærkontakten med disse elevene med nærkontakten man får til spedbarn by på enkelte dilemmaer. Dersom eleven er fysisk mye større, kan det føles relativt unaturlig eller vanskelig å for eksempel holde eleven i armene eller la han sitte på fanget for å kunne imitere elevens pust og kroppslige bevegelser (Holmen, 2009). Slik sett blir samspillpedagogikk kritisert ved at nære samspill er en tilnærming som tilhører den første fasen i livet, og at det dermed ikke blir riktig å bruke begrepet ”samspill” i arbeid med eldre elever. Denne tilnærmingen er også kritisert for ikke å stille nok krav til elevene, ved at det vil være til hinder for utvikling (Holmen, 2009).

Allikevel har nyere spedbarnsforskning ført til en større bevissthet knyttet til barns evne til å inngå sosiale relasjoner med andre mennesker gjennom samspill, noe som også har blitt en naturlig tilnærming i tilretteleggingen for elever med multifunksjonshemming. Uansett alder på eleven, vil det være lite hensiktsmessig og urimelig å stille krav som ikke tar utgangspunkt i elevens modenhetstrinn eller der vedkommende er i utvikling (Holmen, 2009). For å gi en støtte som gir mulighet til læring og utvikling for denne elevgruppen, vil derfor en mulighet være å etablere en dialog hvor den nære spesialpedagogen møter eleven med sitt svar (Horgen, 2010a). I dialogen må spesialpedagogen se, høre og kjenne deres ”hjemmesnekrede” uttrykk. Det handler ifølge Lorentzen (2013) om at den voksne spesialpedagogen først må følge eleven for så å kunne lede eleven videre i dens læring og utvikling. Ved et nært og kroppslig samspill kan man ifølge Horgen (1995) utvide elevenes opplevelsesverden, samtidig som at den relasjonen som dannes mellom eleven og den nære voksne kan videre danne grunnlag for estetisk læring, slik som nevnt tidligere. Når spesialpedagogen skal tilrettelegge for et slikt samspill, så innebærer denne tilretteleggingen et større fokus på elevens egne *muligheter* og forutsetninger fremfor dens begrensninger (Holmen, 2009). Ved å spille på barnets faktiske muligheter, interesser og initiativ, kan samspillet mellom spesialpedagogen og eleven innebære mer enn kun å sitte i fanget. Uansett form for samspill, vil målet være en helhetlig utvikling ved å styrke barnets egenaktivitet og selvopplevelse gjennom å legge til rette for et anerkjennende og aksepterende miljø ut i fra de

ferdigheter som barnet allerede behersker (Holmen, 2009). Dette vil ha en positiv effekt på den ujevne utviklingsprofilen som denne elevgruppen har en tendens til å ha (Holmen, 2009). Dersom en slik tilnærming står i fokus for å skape et godt læringsmiljø for elever med multifunksjonshemming, beveger man seg til en viss grad vekk fra planer og ferdige metoder som har til hensikt å måle fremgang og konkrete ferdigheter – til å utforske måter å være sammen på som styrker den gjensidige relasjonen mellom spesialpedagog og elev (Holmen, 2009).

3 Forskningsmetodisk tilnærming

Når forskeren skal velge metode for innsamling av data, vil det være viktig å velge en metode som er adekvat i forhold til problemstillingen i forskningen man ønsker å utføre (Dalen, 2011). Hva vil jeg som forsker undersøke? Hva ser jeg etter? Med utgangspunkt i problemstillingen jeg har valgt for mitt forskningsprosjekt, ønsker jeg informasjon om hva spesialpedagoger vektlegger når det gjelder å skape et læringsmiljø for elever med multifunksjonshemming og hvilken betydning de tillegger samspillet i arbeidet. Jeg har derfor valgt å gjøre et dypdykk i spesialpedagogenes egne tanker og erfaringer om hvilken betydning de tillegger samspill og kommunikasjon i arbeidet med å fremme læring og utvikling, både når det gjelder utfordringer relatert til de planene og rammene de må forholde seg til og andre aspekter som vil være relevante for læringsfremmende samspill med disse elevene.

Innen forskning foreligger det to tilnæringsmetoder som innebærer beslutninger om hvordan man vil besvare et valgt forskningsspørsmål (Vedeler, 2009). *Kvantitativ* metodologi er kort fortalt en tilnærming som omfatter flere ulike forskningsdesign som alle har egne prosedyrer. På en annen side er *kvalitativ* metodologi en tilnærming som har færre kasus, og dermed kan ikke funn generaliseres eller si at de er representative for en viss populasjon (Vedeler, 2009). I den kvalitative metodologien forsøker forskeren å forstå og sette seg inn i informantenes perspektiv, noe jeg har overført til min undersøkelse ved at jeg ønsket en innblikk i spesialpedagogenes arbeidspraksis og hvordan de subjektivt opplever arbeidshverdagen med elever med multifunksjonshemming. Når forskeren søker etter å sette seg inn i informantenes perspektiv vil det gi en dypere og mer detaljert informasjon om det som er tema for studiet i motsetning til hva man ville fått av informasjon i kvantitativ metodologi (Vedeler, 2009). Jeg startet veldig tidlig i prosessen med å søke etter tilnæringer som kunne besvare min problemstilling på best mulig måte, og kvalitativ forskningstilnærming var derfor et naturlig valg.

3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

I kvalitativ forskning starter man ofte med å formulere primære problemstillinger som skal utforskes, samt lage en plan for datainnsamlingen (Vedeler, 2009). Det er viktig å finne teori som kan fungere godt som referanseramme og som vil danne et godt grunnlag for

undersøkelsen (Vedeler, 2009). Teorien som ble valgt til mitt prosjekt tar utgangspunkt i faktorer som for skolen vil være sentrale for å kunne fremme læring og utvikling hos elever med multifunksjonshemming – faktorer slik som spesialpedagogenes fokus og kunnskap om spedbarnsforskning, samspill, dialog og kommunikasjon. Med dette som utgangspunkt vil designet i kvalitativ forskning utvikle seg etter hvert som forskningsarbeidet foregår. En slik tilnærming forutsetter en viss åpenhet og fleksibilitet, og at jeg som forsker dermed må tolerere en viss usikkerhet og uklarhet i forskningsprosessen (Vedeler, 2009). Til tross for at jeg på forhånd hadde valgt teori som jeg fant nødvendig for å besvare problemstillingen, forsøkte jeg underveis å ha et åpent sinn slik at jeg stadig kunne tilpasse oppgaven etter nye ideer og informasjon fra informanter. Kvalitative design innebærer ofte designfleksibilitet ved at designet ikke er bestemt på forhånd men fremtrer underveis, noe som betyr at designet også kan forandres (Vedeler, 2009).

Den kvalitative forskningen ønsker å studere verden slik mennesker *opplever* den, noe som ofte innebærer direkte og personlig kontakt med personene man skal studere (Dalen, 2011). Forskeren kan altså oppnå en forståelse av sosiale fenomener ut i fra fylldige og beskrivende data om de personer og situasjoner som studeres, og slike fylldige dataresultater forutsetter personlig og nær kontakt med informantene (Thagaard, 2011). Det sentrale i min forskning vil være å få et innblikk i hvordan spesialpedagogene *opplever* å være i samspill og legge til rette for et utviklende læringsmiljø for elever med multifunksjonshemming. Hvordan *opplever* de utfordringer knyttet til å legge til rette for samspill og et utviklende læringsmiljø for denne elevgruppen? Et overordnet mål her er å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til personer i deres sosiale virkelighet, her spesialpedagogene, og få en dypere innsikt i hvordan de forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011). Min forskning nærmer seg derfor et fenomenologisk utgangspunkt (Vedeler, 2009).

3.1.1 Fenomenologi

Siden problemstillingen i prosjektet er knyttet til det å forstå og få innsikt i spesialpedagogers tanker, refleksjoner og erfaringer fra praksis, vil min forskning være inspirert av fenomenologi. I tråd med hva Dalen (2011) sier om fenomenologi, må jeg som forsker forsøke å ”se det samme” som spesialpedagogen når det gjelder hva som vektlegges i samspill med elever med multifunksjonshemming. Slik som vi også ser hos Dalen (2011) leter jeg etter en dypere innsikt i hvordan spesialpedagogene opplever ulike sider ved sin

arbeidspraksis, eller ”verden”, knyttet til denne elevgruppen. Her vektlegges spesialpedagogenes subjektive opplevelse når det gjelder å være i samspill med de elevene som har de mest omfattende vanskene. For å få et innblikk i mine informanternes ”virkelighet” når det gjelder temaet, forutsetter dette at jeg stiller til intervju med en viss åpenhet overfor informantenes opplevelser slik at jeg får mest mulig presise beskrivelser av deres livsverden og opplevelser. Denne formen for tilnærming påvirket derfor valg av intervjuform, noe jeg kommer tilbake til senere i kapitlet.

3.2 Intervju som kvalitativ metode for innsamling av data

Dalen (2011, s. 15) beskriver formålet med kvalitativt intervju som ”å skaffe dypere innsikt hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon, og spesielt egnet er det nok til å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser”. Jeg var opptatt av å forstå temaet knyttet til min forskning ut i fra informantenes egne perspektiver og nysgjerrig på hvordan de oppfatter virkeligheten. Med et slikt fenomenologisk utgangspunkt i møtet med mine informanter ble derfor intervju en godt egnet metode for å skaffe fylldig og beskrivende informasjon over spesialpedagogenes egne erfaringer, tanker og følelser kring temaet elever med multifunksjonshemming (Dalen, 2011).

Intervju forekommer i mange varianter, det som derimot er felles er den menneskelige stemmen. Intervju innebærer at informanten bidrar med meninger og oppfatninger om det fenomenet som studeres, og på den måten skjer det en utveksling av synspunkter mellom forskeren og informanten (Dalen, 2011). Temaet for forskningen og målgruppen forskeren står ovenfor må tas i betraktning når man skal velge intervjuform, samtidig vil det være viktig å velge en tilnærming som ivaretar informantenes situasjon (Dalen, 2011).

Semistrukturert intervju

Når intervju benyttes som metode innen forskning, skilles det ofte mellom åpne og mer strukturerte intervjuer (Dalen, 2011). I åpne intervjuer er ønsket at informantene skal fortelle mest mulig fritt om temaet, ved at intervjueren ikke har formulert spørsmål på forhånd og derfor er avhengig av en åpen informant. I strukturerte intervjuer, derimot, er spørsmålene formulert på forhånd og innebærer ofte faste svaralternativer (Dalen, 2011). For å få belyst problemstillingen i mitt forskningsprosjekt på best mulig måte valgte jeg en form for

kvalitativt intervju som kalles *semistrukturert* intervju – som verken kan sammenlignes med en helt åpen samtale eller et lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne kan *ligne* på en samtale fra dagliglivet, men har et profesjonelt formål ved det utføres med fokus på bestemte temaer som jeg som forsker på forhånd har valgt ut (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Med utgangspunkt i fenomenologien, ble semistrukturert intervju et naturlig valg i min forskning da jeg søkte etter beskrivelser av informantenes egne perspektiver og fortolkninger av fenomenet som ble studert, slik vi kan se hos Kvale & Brinkmann (2009).

3.2.1 Intervjuguide

Utarbeiding av en intervjuguide er et særlig viktig forhold når man velger semistrukturert intervju (Dalen, 2011). Som forsker bør man være oppmerksom på en rekke forhold når man skal konstruere en intervjuguide. De viktigste områdene som forskeren ønsker å belyse med forskningen skal i intervjuguiden dekkes ved sentrale temaer og spørsmål. Forskeren kan ta i bruk ”traktprinsippet” ved utarbeidelse av intervjuguide. ”Traktprinsippet” handler om intervjuet starter med mer generelle spørsmål, før spørsmålene gradvis omhandler mer sentrale og sensitive temaer (Dalen, 2011). ”Traktprinsippet” stod derfor i fokus når jeg skulle utarbeide min intervjuguide, både fordi det ville gi en bedre struktur på intervjuet og for å gi informanten litt tid til å leve seg inn i temaet. For å få en passende avslutning på intervjuet, valgte jeg å avslutte intervjuet med et åpent spørsmål, jmfør Dalens (2011) ”traktprinsipp”. Videre vil også måten forskeren formulerer og stiller spørsmål på ha en innvirkning på svarene informanten gir. Å bruke god tid på å forberede spørsmål vil være viktig for å få informanten til å åpne seg og gi fylldige beskrivelser med egne ord (Dalen, 2011). Ved å stille åpne spørsmål ville jeg som forsker unngå å virke ledende. Mine åpne spørsmål ga informantene mulighet for refleksjon og mulighet til å gi friere svar på grunnlag av egne premisser (Dalen, 2011). Jeg ønsket å forstå virkeligheten fra informantens side. For å få informanten til å gå dypere inn i svar jeg ønsket å høre mer om, stilte jeg underveis enkelte oppfølgingsspørsmål. Mitt mål med oppfølgingsspørsmål var derfor både for å utdype spørsmålene samt for å redusere eventuelle mulige misforståelser.

3.2.2 Utvalg

Når forskeren i kvalitativ forskning et hensiktsmessig utvalg, betyr det at valg av informanter er avhengig av hvem som kan gi den beste informasjonen ut fra fokus og tema for

undersøkelsen (Vedeler, 2009). Informantene velges altså ut i fra hvor informasjonsrike de vil være i forhold til fenomenet man ønsker å studere, noe som betyr at man gjerne ønsker seg strategiske eller hensiktsmessige utvalg (Vedeler, 2009). Gjennom tidligere praksissteder, og via anbefalinger fra medstudenter, knyttet jeg kontakter som kunne være relevante informanter for mitt prosjekt. Fordi utvalg i kvalitativ forskning vanligvis bli små, vil det være avgjørende at forskeren finner utvalg som er virker troverdig, fremfor utvalg som er representativt i statistisk forstand (Vedeler, 2009). Derfor kan det tidlig i prosessen være nødvendig å foreta seg noen avgrensninger i form av utvalgsriterier (Dalen, 2011). Kriterier jeg valgte til grunn for utvelging av informantene for å sikre et mest mulig troverdig utvalg, var *spesialpedagogisk utdanning og praktisk erfaring med elever med multifunksjonshemming eller omfattende funksjonsnedsettelse* i aldersgruppen 6-18 år. Jeg valgte å avgrense meg geografisk slik at jeg kun måtte forholde meg til kommunene Oslo og Bærum. Mitt endelige utvalg bestod av totalt fem informanter. Fire av informantene hadde spesialpedagogisk utdanning og arbeidet med elever med omfattende funksjonsnedsettelse på spesialskoler for den gjeldende aldersgruppen. En av informantene manglet den spesialpedagogiske utdannelsen, men hadde lengst erfaring med barn med multifunksjonshemming og jobber ved en annen arena enn nettopp skole. Mitt endelige utvalg var tilpasset prosjektets formål og valgt ut fra hvilke ressurser som var tilgjengelige.

3.2.3 Prøveintervjuet

Ett eller flere prøveintervjuer bør i en kvalitativ intervjustudie alltid foretas (Dalen, 2011). Dette både for å teste seg selv som intervjuer, samt for å teste om intervjuguiden fungerer godt. I denne sammenheng kan det være en utfordring å finne personer ut fra de gitte kriteriene til prøveintervju slik at intervjusituasjonen blir så realistiske som mulig og man får viktig og avgjørende tilbakemeldinger (Dalen, 2011). I mitt tilfelle valgte jeg en tidligere medstudent som prøveinformant, en person som har hatt erfaring med barn med multifunksjonshemming i to år.

Jeg fikk både under og etter prøveintervjuet gode tilbakemeldinger på både spørsmålene og hvordan jeg var som intervjuer. Samtidig fikk jeg testet opptaksutstyret som fungerte utmerket. Tilbakemeldingene på prøveintervjuet var gode, og det var ikke mye som måtte forandres på annet enn at enkelte spørsmål trengte å omformuleres. Ved å lytte til opptaket i ettertid fikk jeg en forståelse for hva jeg som intervjuer måtte endre på når det gjaldt blant

annet pauser, tilbakemeldinger og bruk av oppfølgingsspørsmål. Samtidig fikk jeg av prøveinformanten gode og fylldige svar på temaet mitt, som jeg gjerne kunne tenke meg å bruke videre i forskningen. Min prøveinformant sa seg derfor også villig til å stille opp som informant for det virkelige intervjuet.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

I det kvalitative intervjuet har forskeren gjerne utarbeidet både temaer og spørsmål før møtet med informanten for å få belyst problemstillinger som er knyttet til prosjektet. Et forskningsintervju blir aldri nøyaktig sammenliknet som en vanlig dialog mellom to samtalepartnere ettersom det i første rekke er intervjupersonens opplevelser som er i fokus (Dalen, 2011). Forskerens egne oppfatninger og synspunkter bør derfor som regel holdes utenfor i en intervjusituasjon. Inspirert av Dalen (2011) var jeg i møtet med mine informanter allikevel opptatt av at intervjuet ikke skulle oppfattes som en muntlig eksamen. Det viktigste er å ha evnen til å lytte og kunne vise en genuin interesse for det informanten forteller (Dalen, 2011). Å vise at man lytter og gi informanten god tid for sine uttalelser er en nødvendig forutsetning for at intervjuet skal kunne brukes videre i forskningssammenheng (Dalen, 2011). For å få informanten til å ville fortelle om seg selv, og særlig om områder som kunne være litt sensitive, var jeg under intervjuene opptatt av at informantene skulle oppleve at det som ble bragt frem virkelig var til interesse for meg som intervjuer. En slik interesse kan ifølge Dalen (2011) vises ved blick, ikke-verbal kommunikasjon og selvsagt også gjennom verbale kommentarer. Prøveintervjuet jeg foretok i forkant ga meg erfaring i at pauser kan virke skapende ved at informanten får tid til å reflektere over intervju spørsmålene. Dalen (2011) skriver at det kan være viktig at intervjueren gir av sin tid for en avsluttende samtale etter intervjuet, derfor beregnet jeg alltid god tid i møtet med mine informanter.

Hvert intervju hadde en varighet på 45-60 minutter. I kvalitativ forskningstilnærming vil det ofte være avgjørende å velge naturlige settinger for undersøkelsen (Vedeler, 2009).

Informantene bestemte tid og sted for gjennomføring av intervjuene, og samtlige intervjuer ble gjennomført i et lukket rom på informantenes arbeidssted etter arbeidstid. Forholdene rundt var dempet, noe som førte til lite ytre forstyrrelser som kunne påvirket intervjuene og forholdet mellom meg og informanten. Jeg var opptatt av at intervjusituasjonen skulle kjennes trygg og avslappet for begge parter, noe som førte til at spesialpedagogene viste

interesse og engasjement kring å snakke om hvordan de opplever og erfarer tilrettelegging av skolehverdagen for elever med multifunksjonshemming.

3.2.5 Transkribering

Ved bruk av lydopptak for datainnsamling vil forskeren spare både tid og økonomiske ressurser når det gjelder observasjon av verbal kommunikasjon (Vedeler, 2009). Her samles observasjonene inn umiddelbart, samt at forskeren får mer detaljerte og korrekte observasjoner enn man ville fått ved andre metoder. En lydopptaker kan altså brukes både til å ta opp informasjon gitt fra informanter og diktere inn observasjoner som forskeren gjør underveis og i ettertid (Vedeler, 2009). Lydopptak ble derfor et naturlig valg for at mest mulig korrekt informasjon fra mine informanter skulle ivaretas, noe som senere ga meg rike og fylldige transkripsjoner.

Transkribering er en viktig del av prosessen i bearbeidingen av datamaterialet. Transkribering har mange fordeler. Blant annet tvinges forskeren til å lytte nøye og tenke grundig over det data som er innsamlet, noe som gjør at forskeren blir bedre kjent med materialet og får dermed bedre innsikt i det (Vedeler, 2009). Det vil også senere i analyseprosessen gjøre det lettere for forskeren å unngå irrelevante detaljer fra lydopptaket. Samtidig vil det bli lettere å kategorisere data, gjøre seg notater og finne frem i etterkant (Vedeler, 2009). Jeg valgte å transkribere mine intervjuer så tidlig som mulig etter møtet med informantene, slik at jeg kunne lage korte notater over mitt helhetsinntrykk av intervjuene og opptakene kunne slettes. De ferdige transkripsjonene bestod av 8-10 dataskrevne sider for hvert intervju.

Imidlertid, har også transkripsjon noen ulemper. En slik form for datainnsamling innebærer tap av data ved at forskeren må selektere og det er noen fenomener ved talen eller intervjuet som en transkripsjon ikke dekker. Blant annet gjelder dette visuell registrering som ikke automatisk inngår i en transkripsjon, samt kompleksiteten i talen slik som uttale, pauser og intonasjon reduseres (Vedeler, 2009). Jeg et stort fokus på å transkribere opptaket å ordrett som mulig i forhold til både setningsoppbygging og grammatikk. Transkripsjon vil kreve mye av forskerens tid, derfor er det ikke alltid like nødvendig å transkribere alle data fra lydbåndet dersom forskeren har foretatt et godt utvalg (Vedeler, 2009). Jeg valgte derimot å transkribere alt som ble sagt under intervjuene. Arbeidet med å transkribere ba imidlertid på noen utfordringer i de partier hvor informantene snakket svært fort, derfor så jeg meg nødt til

å sette av god tid på å kontrollere at transkripsjonen ble så riktig som mulig. Det var derfor mest hensiktsmessig at jeg selv transkriberte lydopptakene, fremfor en annen som var ukjent med situasjonen – til tross for at jeg som forsker kunne spare mye tid på sistnevnte (Vedeler, 2009). Dette ville også styrke validiteten på mine transkripsjoner.

3.3 Analyseprosessen av datamaterialet

Analyseprosessen av kvalitative data starter vanligvis med at forskeren leser nøye igjennom beskrivelsene, her transkripsjonen. Transkripsjonsanalysen gjorde jeg i lys av fokuset for undersøkelsen som følger av problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble stilt i begynnelsen av prosjektet, inspirert av Vedeler (2009). Fra å ha et fenomenologisk og åpent utgangspunkt i intervjuet av mine informanter, ble neste trinn i prosessen å tolke, analysere og kode mitt innsamlede datamateriale. Koding av datamaterialet er et viktig ledd når man skal tolke og analysere lydopptaket og det som er transkribert (Dalen, 2011). Koding handler om å systematisk gjennomgå datamaterialet for å finne egnede kategorier og har som hensikt å kunne forstå innholdet på et mer tolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011). Det som kan være relevant å huske på i tolkningsprosessen er at all forståelse er bestemt av en forforståelse, som innebærer meninger og oppfatninger som jeg som forsker på forhånd har gjort meg om det jeg skal studere. Videre skal jeg beskrive hvordan jeg gikk frem i min analyse av datamaterialet, men aller først skal jeg nevne relevansen av at jeg som forsker bør være bevisst min egen forforståelse i analyseprosessen.

3.3.1 Forforståelse

Forskeren stiller alltid med en forforståelse i møte med både informanter og datamaterialer som skal analyseres. Forforståelse innebærer meninger og oppfatninger forskeren har gjort seg i forkant av forskningsprosessen, og som danner grunnlag for all senere forståelse og tolkning (Dalen, 2011). Dermed vil det sentrale for forskeren være å bli bevisst sin egen forforståelse, slik at denne forforståelsen kan brukes for å åpne for videre forståelse og tolkning av informantens uttalelser, samt se muligheter for teoriutvikling i sitt eget datamateriale (Dalen, 2011).

Som forsker og student har jeg gjort mye litteratur- og teorisøk i forkant av prosessen. Dermed vil jeg bringe med meg en del fagkunnskaper, og eventuelle holdninger inn i både intervjusamtalen og analysen av datamaterialet. Jeg bringer med meg interesser, verdier,

ønsker og en innstilling som vil kunne påvirke min og spesialpedagogenes forståelse av det fenomenet som studeres. Det som dermed vil være viktig å tenke over for meg som forsker er at min egen forforståelse kan farge min tolkning av de svarene informantene gir. For å kunne forstå virkeligheten fra informantens side, få mest mulig valide svar, samt unngå at jeg bringer med meg eventuelle uønskede holdninger – var det derfor svært viktig for meg å være bevisst på disse forholdene under intervjuene, jamfør fenomenologien. Forforståelse knyttes her til hermeneutikk.

Det som altså vil kunne påvirke min fortolkning av temaet; *hvilken betydning tillegger spesialpedagoger samspill og kommunikasjon i arbeidet sitt for å fremme utvikling og læring hos barn med multifunksjonshemming?*, er min forforståelse og aktuell teori rundt fenomenet. For at jeg da skal kunne være sensitiv nok til å se muligheter for teoretisk forståelse av temaet, bør jeg være bevisst min egen forforståelse i tolkningen av dette – samt søke etter å sammenligne tolkningene av enkelte utsagn med min helhetlige tolkning av intervjuet samtidig som at helheten tilpasses delen (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2011). Ved å ta utgangspunkt i den *hermeneutiske sirkel* på den måten, kan jeg oppnå en dypere forståelse av temaet (se problemstilling) enn jeg umiddelbart forstår. Tolkningen jeg som forsker gjør under forskningsprosessen er altså ikke bare knyttet til informantenes direkte uttalelser under selve intervjuene – men tolkningen vil også påvirkes av en dialog mellom min egen forforståelse, det empiriske datamaterialet og gransking av aktuell teori i etterkant av intervjuene (Dalen, 2011).

3.3.2 Kategorisering av datamaterialet – trinn for trinn

Kvalitative data kan analyseres på mange forskjellige måter, men felles er utarbeiding av kategorier (Vedeler, 2009). Denne prosessen har tatt utgangspunkt i både personsentrert analysetilnærming, temasentrert analysetilnærming og abduktiv analysetilnærming.

Første trinn i min analyseprosess var inspirert av en personsentrert tilnærming hvor mitt mål var å identifisere analytiske enheter i materialet, altså setninger eller avsnitt som jeg fant interessante fra hvert intervju. I tråd med Thagaard (2011) merket jeg de sitater eller beskrivelser som jeg syntes fremhevet gode poenger eller begreper som jeg fant relevante for temaet. En slik personsentrert tilnærming for analyse ville gi meg et større perspektiv av meningsinnholdet i intervjuene, ved å lete etter en sammenheng mellom de ulike temaene for

hver av informantene som deltok, slik vi kan se at Thagaard (2011) skriver. Det som kan være relevant å trekke frem akkurat her, er at arbeidet med å merke de utsagn jeg fant interessante var basert på subjektive avgjørelser, det vil si at det var basert på mine tolkninger og forforståelse om hva jeg fant viktig for min problemstilling. Dette betyr at andre forskere kanskje ikke ville inndelt materialet på lik måte (Thagaard, 2011).

Andre trinn i analyseprosessen var å dele mine funn inn i kategorier, hvor hver kategori inneholdt enheter som omhandler de samme temaene, slik som Thagaard (2011) foreslår. Her hentet jeg først inspirasjon fra temasentrert tilnærming. En slik analysetilnærming ville gi meg oversikt over datamaterialet og gjøre det lettere for meg å sammenligne informasjon og mønstre som ble fremtredende under første trinn. Ifølge Thagaard (2011) bør de kategorier som her dannes og skal analyseres inneholde utfyllende informasjon fra *alle* informantene. Imidlertid, dukket det under analysearbeidets første trinn opp utsagn hos enkelte av informantene som jeg fant veldig interessant for problemstillingen – utsagn knyttet til temaer som de andre informantene ikke hadde nevnt. Ettersom jeg ville inkludere også disse funnene når jeg skulle lage kategorier, ville det innebære at en sammenligning av informasjon fra alle informantene under nettopp disse kategoriene ville vært umulig, noe vi så var en forutsetning for temasentrert analyse. Det vil si at enkelte av de kategorier som jeg laget inneholder kun utsagn fra én eller to informanter, noe som ga mindre sammenligningsgrunnlag under nettopp disse kategoriene.

Det tredje trinnet i analyseprosessen ble å finne mønstre i kategoriene jeg hadde funnet, og sortere disse inn i færre hovedkategorier. For å få et mest mulig oversiktlig analysekapittel, og i tillegg beholde en rød tråd i forhold til problemstillingen, valgte jeg her å ta utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål når jeg skulle utarbeide hovedkategorier.

Ut i fra hva Dalen (2011) skriver, kan det altså se ut til at jeg hentet inspirasjon fra abduksjon i utarbeidingen av hovedkategorier og delkategorier, noe som betyr et utgangspunkt i både *teorien* og *empirien*. Dette ved at jeg i utarbeidelse av delkategorier, slik vi så i første og andre trinn, tok utgangspunkt i det som fremkom av data (jamfør empirien). Samt at jeg i utarbeidelse av hovedkategorier, slik vi så i tredje trinn, tok utgangspunkt i mine forskningsspørsmål som var fastlagt på forhånd (jamfør teorien). Avslutningsvis for hver hovedkategori følger en drøfting, hvor jeg drøfter utsagn fra informantene. Drøftingen

inneholder hovedsakelig det aller mest sentrale av mine funn, samt eventuelle likheter og motsetninger av det som kom frem fra informantene.

3.4 Validitet

For å kunne si noe om kvaliteten på et kvalitativt intervjustudie, vil *validitet* og *reliabilitet* være viktige momenter. Kvaliteten på forskningen sier noe om troverdigheten til resultatene som er funnet, og hvorvidt disse resultatene kan overføres til andre grupper enn de som var gjenstand for forskningen (Dalen, 2011). Slike validitetsspørsmål har i kvalitativ forskning en litt annen betydning og gjennomførelse enn i kvantitativ forskning (Vedeler, 2009).

Kvale & Brinkmann (2009) oversetter validitet til pålitelighet og gyldighet. Validitet er spørsmålet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Min forskning tar utgangspunkt i hvordan spesialpedagoger arbeider for å fremme læring og utvikling hos elever med multifunksjonshemming, og hvilken betydning samspillet har for dette arbeidet. Har jeg i mitt prosjekt valgt riktig metode for å få belyst dette temaet på best mulig måte? Samtidig vil intern validitet handle om hvorvidt min data, analyse og fremstilling av intervjuene korresponderer med informantenes opplevelser og beskrivelser om temaet (Dalen, 2011). Derfor valgte jeg å være bevisst på min egen forforståelse i prosessen med å transkribere, tolke og analysere datamaterialet, slik at min forforståelse ville ha minst mulig uheldig innvirkning på det endelige forskningsresultatet.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt resultatene fra forskningen kan overføres til andre grupper enn de som faktisk ble studert, og likeledes om resultatet kan reproduseres av andre forskere (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Kvalitativ forskning kjennetegnes av at mennesket skaper sin egen sosiale virkelighet. Dette innebærer at hvert enkelt individ eller informant skaper sin egen mening og sammenheng, og at det dermed ikke finnes kun én ”sann” virkelighet (Dalen, 2011). Hvis dette overføres til mine informanter, vil en naturlig konsekvens være at de skaper sin egen virkelighet og at dette med tiden kan endre seg. Dermed vil det være lite hensiktsmessig å etterprøve resultater, da man kan risikere at informantene gir andre svar i senere intervjuer (Dalen, 2011; De Vaus, 2014). Jeg vil derfor spørre meg om reliabiliteten i forhold til mine informanters uttalelser kan virke svak, ettersom jeg har valgt et fenomenologisk utgangspunkt for semistrukturert intervju hvor informanten kan snakke tilnærmet fritt om temaene som tas opp og dermed kan det være liten

sannsynlighet for at de gir like svar senere. Videre kan jeg spørre meg om hvorvidt enkelte spørsmål kanskje ikke var så åpent formulert som jeg i utgangspunktet ønsket, slik at de kan ha virket ledende og påvirkende for svarene. En annen ting som kan påvirke hvorvidt mine resultater kan reproduseres av andre forskere er transkripsjonens *intersubjektive* reliabilitet, hvor den samme uttalelsen blir transkribert av to forskjellige personer (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt tilfelle valgte jeg å være så nøyaktig som mulig i transkriberingen av informantenes uttalelser. Reliabiliteten i mitt prosjekt blir vurdert i forhold til hvor nøyaktig jeg har vært i beskrivelser av hvert ledd i prosessen – beskrivelser av blant annet forskerrollen, intervjusituasjonen, informantene og valg av analysemetoder – slik at en annen forsker kan gjennomføre forskningen på tilnærmet lik måte (Dalen, 2011). Imidlertid, kan man i forskning motvirke kreativ tenkning, improvisasjon og variasjon dersom forskeren har et for sterkt fokus på reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg vil her også nevne at informantenes konsentrasjon, oppmerksomhet, motivasjon og dagsform ha preget svarene til en viss grad.

3.4.2 Forskerrollen

I møtet med mine informanter er det enkelte punkter som vil være vesentlig å tenke på når jeg trer inn i rollen som forsker, noe som også kan ha en påvirkning på prosjektets validitet. Kvale & Brinkmann (2009) legger vekt på forskerens rolle som person – integritet – når intervju skal være verktøyet for datainnsamlingen. Dette fordi forskeren selv er tilstede i intervjuet sammen med informanten. Dalen (2011) nevner at det vil være relevant at forskeren eksplisitt redegjør for sin tilknytning til det fenomenet som det forskes på, slik at leseren av prosjektet i etterkant kan stille seg kritisk til om forskerens tilknytning kan ha påvirket tolkningen. Min erfaring kring elever med multifunksjonshemming er kun gjennom studium og studiepraksiser. Slik sett har jeg stort sett kun teoretisk erfaring, og lite praktisk erfaring med elevgruppen over lengre perioder. Allikevel vil jeg peke på at all erfaring er erfaring, og dette er et tema jeg som student selv har valgt med utgangspunkt i det jeg allerede vet, slik at dette kan ha en viss innvirkning på min førforståelse i arbeidsprosessen. Å vise at jeg er bevisst min egen forskerrolle vil være viktig for å imøtekomme eventuell kritikk knyttet til subjektivitet i tolkningen (Dalen, 2011). På grunn av min egne erfaring til elevgruppen, var det derfor en utfordring å distansere seg på en tilfredsstillende måte. På en annen side kunne den erfaring jeg har gi meg en viss nærhet til temaet. Et annet punkt som kan være verdt å nevne i denne sammenheng er intersubjektivitet. Intersubjektivitet vil være

nødvendig der intervju innebærer samspill mellom forsker og informant, og omfatter hvordan tolkninger og opplevelser blir felles mellom partene (Dalen, 2011). Dette fordi forskerens fortolkninger av uttalelsene som kommer frem vil bære preg av dette forholdet eller samspillet. Et subjektivt forhold mellom meg og mine informanter kan på den måten styrke validiteten i min fortolkning av informantenes uttalelser, slik vi ser hos Dalen (2011). Slik kan vi se at det ideelle er å finne en riktig balanse mellom nærhet og distanse i kvalitativ intervjuforskning slik at man før en så nøytral undersøkelse som mulig. Risikoen kan ellers være at forskeren glemmer å beholde en profesjonell avstand og lar sin fortolkning kun påvirkes av informantenes perspektiver dersom samspillet dem imellom blir for nært (Kvale & Brinkmann, 2009). På en annen side må forskeren ikke glemme å møte informantene med en empatisk holdning, ved at informantene selv bestemmer hvilke forhold rundt temaet som de føler seg komfortable med å dele. I mitt møte med spesialpedagogene forsøkte jeg å være nøytral nok til å kunne reflektere over den informasjonen de frivillig delte. Samtidig ville jeg vise en form for interesse for å skape et intervjuforhold preget av trygghet og tillit. Jeg opplevde at informantene var både engasjerte og oppriktige når de kom med sine utsagn om elever med multifunksjonshemming. Dette temaet bringer oss inn på etikk.

4 Etiske hensyn

Når man som forsker skal ut i feltet for å gjøre undersøkelser, er det enkelte faktorer og regler som man som forsker bør/må ta hensyn til. Ifølge NESH (2006) er dette faktorer som kan være nedfelt i lovgivningen og faktorer som fungerer som et hjelpemiddel for forskeren. Etiske spørsmål vil gjerne oppstå på grunn av at intervjuforskning ofte er forbundet med å *”utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige”* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). Slike etiske spørsmål er derfor knyttet til alle fasene i min forskning – helt fra begynnelsen av forskningen til den endelige sluttrapporten – og ikke kun knyttet til selve intervjuundersøkelsen i møtet med mine informanter. Derfor kan man si at denne type forskning er en moralsk undersøkelse ved at det innebærer et samspill mellom mennesker som vil påvirke kunnskapen som produseres samt vårt syn på situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det følgende kapitlet vil ta utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer slik de er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006).

4.1 Informert samtykke

Det foreligger krav om at de involverte skal få tilgang til informasjon som vil være nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskerens prosjekt (NESH, punkt 8 & 9, 2006). I mitt tilfelle må jeg som forsker gi grundig informasjon til spesialpedagoger om både følgene av å delta og hensikten med prosjektet. Jeg kan ikke sette i gang prosjektet uten informert og fritt samtykke (De Vaus, 2014; NESH, punkt 9, 2006). Dersom forskningsprosjekter skal inkludere personer, skal dette ikke settes i gang før etter deltakernes informerte og frie samtykke (NESH, punkt 9, 2006). Her fremgår det også at deltakerne skal ha rett til å avbryte deltakelsen i forskningsprosjektet uten at dette vil ha noen følger for personen (NESH, punkt 9, 2006). Det var derfor viktig at jeg i forkant av møtet med mine informanter fikk deres frie samtykke til å delta i prosjektet, uten ytre press eller begrensninger av personlig handlingsfrihet. Samtidig innebar dette informasjon knyttet til hva deres deltakelse i prosjektet ville innebære, både når det gjaldt overordnede formål samt hovedtrekk og mulige risikoer og fordeler ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvor mye informasjon som bør gis i informert samtykke, og når, vil være et drøftingspunkt i forskningen. På den ene siden kan fullstendig informasjon om prosjektets design og formål forhindre villedning, men på en annen side kan for mye informasjon forstyrre informantenes

spontane oppfatninger om emnet ved at man leder dem mot spesifikke svar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når et forskningsprosjekt involverer personlige opplysninger og behandles av elektroniske hjelpemidler, har forskeren meldeplikt og må sende inn et meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Etter å ha fått klarsignal fra NSD i å sette i gang med mitt prosjekt, var neste trinn å ta kontakt med informanter. Den første kontakten mellom meg og informantene foregikk først via telefonsamtale og deretter via e-post. Her la jeg ved et fylligere informasjonsskriv knyttet til prosjektets formål, valg av metoder, instrumenter og presentasjon av resultater, samt andre etiske og praktiske forhold. Dette vil si at jeg blant annet informerte om valg av problemstilling, bruk av semistrukturert intervju, intervjuguide og lydopptaker, samt at informasjonen senere ville tilintetgjøres og dermed heller ikke brukes videre i annen forskning. Materialet ville derfor ikke lagres lenger enn det som ville vært nødvendig for å kunne gjennomføre formålet med min forskning (NESH, punkt 16, 2006). Informasjon om konfidensialitet var også å finne i dette informasjonsskrivet.

4.2 Konfidensialitet

Måten man som forsker behandler og møter andre mennesker på vil være viktig å tenke over. Når jeg skal utføre undersøkelser som involverer andre personer så må jeg arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH, punkt 5, 2006). Dette innebærer blant annet at jeg må møte spesialpedagogene på en respektfull og aktsom måte når de som informanter skal la seg intervju og aktivt bidra med å skaffe meg informasjon om temaet. Dette var derfor et mål i mitt møte med informantene. Et vesentlig punkt i forskning som ble vektlagt i informasjonsskrivet til mine informanter, som kan knyttes til min respekt for deres menneskeverd, er at all informasjon som informantene skulle gi om eventuelle personlige forhold ville bli behandlet konfidensielt (NESH, punkt 14, 2006). I kvalitative undersøkelser må man beskytte deltakernes privatliv, da de utsagn som de deler med forskeren i fortrolighet kan inngå i offentlige rapporter (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette ved at datamaterialet ville bli anonymisert, og oppbevaring av navn eller andre opplysninger som kunne gjøre det mulig å identifisere enkeltpersoner ville tilintetgjøres (Dalen, 2011). Under mine intervjuer kom det aldri frem navn på elever eller andre relevante personer, og jeg har brukt dekknavn på informantene. Informasjon om konfidensialitet var spesielt viktig slik at mine informanter

kunne føle seg trygge på å fortelle om sensitive temaer i fortrolighet, og at det ikke skal kunne ledes tilbake til vedkommende (Dalen, 2011).

4.3 Metodiske utfordringer

Etter litt arbeid med oppgaven møtte jeg på noen utfordringer, som ville være viktig å reflektere over. Jeg valgte å bruke god tid på å utforme intervjuguiden. I etterkant ser jeg at formuleringen av noen spørsmål kan ha virket ledende, ved at formuleringen og valg av relevante begreper kan ha hatt konsekvenser for informantenes mulighet til å fritt belyse temaet samspill med elever med multifunksjonshemming. Det var derfor en utfordring å formulere spørsmål som ikke var for ledende, allikevel var det nødvendig å forme spørsmål som ville fange opp ulike vinkler av temaet. Dalen (2011) snakker i sin bok om solidaritetsproblemer, som særlig kan være tilstede i materialer som bygger på dybdeintervjuer. Solidaritetsproblemer kan innebære at informanten i et nært intervju kan uttale seg om personlige forhold eller erfaringer i visshet om at informasjonen som gis blir anonymisert, før så disse utsagnene av forskeren analyseres og tolkes og sammenlignes med faglige teorier om temaet. Dalen (2011) påpeker her at kan forskerens fremstilling av temaene noen ganger kan oppleves som ugjenkjennelig eller utfordrende av informantene. I mitt tilfelle fikk jeg tilslutt et informantutvalg hvor alle unntatt én var utdannet spesialpedagog, selv om alle allikevel hadde lang spesialpedagogisk erfaring. Derfor stiller jeg meg undrende til om det av informantene kan oppfattes som utfordrende på noen som helst måte – et solidaritetsproblem – at jeg i analysedelen sammenlikner uttalelser fra en informant uten spesialpedagogisk utdanning med spesialpedagogisk teori og pensum. I frykt for at det skal blir oppfattet som at jeg som forsker er ute etter å ”teste” deres teoretiske kunnskaper, var jeg derfor spesielt opptatt av å utforme intervju spørsmål som ikke virket som ”forhør” ved at det ikke skulle bli for mye fokus på det teoretiske.

5 Resultater og drøfting

Dette kapitlet inneholder en presentasjon av informantenes utsagn fra intervjuene, samt en drøfting av resultatene som er presentert. Min analyseprosess av datamaterialet tok utgangspunkt i den fremgangsmåten som ble beskrevet i metodekapitlet. I arbeidet med å kategorisere datamaterialet hentet jeg inspirasjon fra personsentrert-, temasentrert og abduktiv analysetilnærming. Presentasjon av resultater og utsagn fra intervjuene er i følgende kapittel delt inn i tre hovedkategorier som samsvarer med mine tre forskningsspørsmål, og hver hovedkategori er videre inndelt i delkategorier som er bestemt ut i fra hva som kom frem av informantene. Avslutningsvis for hver hovedkategori drøfter jeg resultatene og informantenes utsagn. Kapitlet vil først og fremst innledes med en kort presentasjon av informantene som deltok i denne undersøkelsen:

Informanter	Yrke	Praksisarena	Erfaring med elever med multifunksjonshemming
Informant 1	Spesialpedagog/fysioterapeut	Spesialscole	20 år som fysioterapeut i skole, og 11 år som spesialpedagog i skole.
Informant 2	Annet: studert hjelpepleie	Annet	30 år
Informant 3	Spesialpedagog	Spesialscole	15 år
Informant 4	Spesialpedagog	Spesialscole	10 år
Informant 5	Spesialpedagog	Spesialscole	2 år

5.1 Samspillet betydning for elever med multifunksjonshemming innenfor skolens rammer

5.1.1 Elevenes IOP, målsetting og utvikling

Slik det fremkommer av intervjuet med informant 1 og 4 oppleves elevenes IOP som litt for lange og omfattende for at de kan ligge til grunn for opplæringen til elever med multifunksjonshemming, ved at IOP'ene har for høye forventninger med tanke på målsetting og hva som skal være målbart:

Det vi diskuterer litt her, er at vi har ganske lange og omfattende IOP`er. Det er jo PPT som skriver IOP`ene, og de har lagt seg på den linjen at det er omtrent ikke noen fag elevene får fritak fra. De har norsk og kommunikasjon, matte, kunnskapsfag, naturfag og ellers ganske mange skolefag som de skal ha mål i (Informant 4).

Eller som informant 1 sier:

Så i forhold til elevenes IOP`er og sånn lurer vi på om vi sprer oss litt for mye på for mange ting, så blir det litt for mye spredt? Vi kanskje kunne lagt inn litt mer konsentrerte økter og fått mulighet til å løfte eleven litt mer enn vi greier når vi skal innom så veldig mange ting (Informant 1).

For en elevgruppe som har en utvikling som er nærmest umålelig, og som kan oppfattes som svake skolemessig, stiller informantene seg kritisk til at alt skal kunne måles og kritisk til at elevenes IOP skal være omfattende og detaljert. For at elever med multifunksjonshemning skal oppleve læring og utvikling innenfor et område, for eksempel innen data, må man ifølge informant 1 prioritere datafag i mye større grad ved å velge bort andre ting. Ved å prioritere hovedsakelig datafag over en viss periode er det en større mulighet for å se om det har skjedd en utvikling i faget, enn hvis datafag skulle fått plass i elevenes opplæring kun 1-2 timer i uken. Informant 2 nevner i intervjuet at de ikke er særlig flinke til å ta utgangspunkt i IOP`er i det daglige arbeidet med barna. Dette begrunnes med at hvis barna først har lært seg noe, så ønsker de gjerne at barna skal fortsette med det de har lært for å bevare det. Eller som informant 2 sier om bruk av elevenes IOP:

(...) vi har det vel, vi har jo mål hele veien og sånn, men vi er ikke så flinke sikkert til å bruke det (...) En plan følger vi jo, men har de lært en ting så vil vi gjerne at de skal fortsette med den tingen. Ikke la de glemme det. Ingen vits i å la dem lære en haug med ting. Så lenge de kan åpne døren, så trenger de ikke lære å låse døren. Bevar dette (Informant 2).

Også informant 5 stiller seg kritisk til et ensidig fokus på at læring og utvikling skal kunne måles i alle fag:

Det viktigste er å sette stort fokus på livskvalitet fremfor kanskje opplæring, i den forstand at det ikke er alle som vil lære seg alt. En må sette realistiske mål med fokus på livskvalitet hele veien (Informant 5).

Informant 5 forteller at opplæringen må være tilpasset og sette mål som er realistiske slik at spesialpedagogen kan møte den enkelte elev der han er, noe som av og til vil innebære et større fokus på livskvalitet, fremfor direkte innlæring ved at eleven for eksempel må lære seg å trykke på en bryter. Informanten sier at det bør prioriteres å opprettholde de ferdighetene eleven allerede har fremfor nødvendigvis å lære noe nytt hele tiden, da elevene trives med det de allerede kan og mestrer. Slik sett opplever informanten *repetisjon* som mer vesentlig for opplæringen for denne elevgruppen fremfor stadig nye, lange mål i flere fag samtidig. Ettersom innlæring av stadig nye ferdigheter kan virke uoppnåelig for mange av disse elevene, kan elevene istedenfor oppleve *glede* og større livskvalitet i skolehverdagen ved opprettholdelse av de ferdigheter de allerede kan. Informanten avviser ikke opplæringsdelen fullstendig, men presiserer at skoledagen for elever med multifunksjonshemming må innebære en naturlig balanse mellom opplæring, realistiske mål og livskvalitet. Informant 4 sier at det med *glede* og andre følelsesuttrykk ikke er tydelig i verken Læreplanverket for Kunnskapsløftet eller andre planer. Informanten er derfor spent på hvordan planene i fremtiden vil inkludere *alle* elever, fremfor at elever alltid skal lære seg å gjøre, forvalte og bli ”gangsmennesker”.

Vi har diskutert masse om det å sette mål og IOP 'er når vi har de svakeste elevene, for vi ser at vi jobber nesten med det samme fra de starter på skolen til de slutter. Så nå har vi protestert litt nå mot at alt skal være målbart og alt skal måles, fordi vi klarer ikke å evaluere om de kan det eller ikke kan det. Og i hvilken grad de kan det, altså forstå begreper eller ord (Informant 4).

Kartlegging

Alle informantene sier at det å kartlegge nøyaktig hvor spesielt de svakeste elevene befinner seg i sin utvikling; både kognitivt, sosialt og sterke og svake sider, er utfordrende. Mange kartleggingsverktøy har vært prøvd, men informantene opplever at det har vært vanskelig å finne kartleggingsverktøy som har vært hensiktsmessig å fortsette med i arbeidet med elever med multifunksjonshemming. Informant 3 forteller at de, etter mye utprøving, allikevel har funnet et kartleggingsverktøy som de er fornøyde med:

Vi bruker et sånt kartleggingsverktøy som vi er veldig fornøyde med. Det heter Roots to Learning, og skjelettet der er et rutekart som består av 43 punkter, der man tenker at utviklingen ikke nødvendigvis er lineær, men at utviklingen skjer i rykk og napp (Informant 3).

Informant 3 forteller at de bruker kartleggingsverktøyet Roots to Learning i arbeidet med å måle en eventuell utvikling hos elever med multifunksjonshemming. Med utgangspunkt i Roots to Learning går man vekk fra tenkningen om at utviklingen er lineær. Informanten forklarer at i arbeidet med dette kartleggingsverktøyet, har man på den ene siden det sosiale aspektet ved utvikling, slik som kommunikasjon, hvor det første skrittet er hvorvidt elevene reagerer på stimuli. Informanten påpeker her at reaksjon ovenfor stimuli er noe alle elever gjør på en eller annen måte, for eksempel ved nærkontakt med en kjent voksen eller at eleven reagerer på navnet sitt. En annen side av kartleggingsverktøyet Roots to Learning er den kognitive siden av utviklingen, for eksempel at eleven til en viss grad forstår årsak-virkning, noe informanten opplever at de fleste elevene viser glede og interesse for. Informanten påpeker at ettersom denne elevgruppen er på et tidlig utviklingsnivå, vil Roots to Learning være et funksjonelt kartleggingsverktøy ved at det inneholder de små delene av utviklingen og kommunikasjonen som vanligvis blir satt sammen de første leveårene. Dermed kan spesialpedagogene etter hvert krysse av i kartleggingen; *nå har de skjønt 'det' og nå har de skjønt 'det'* (Informant 3). Slik har man ifølge informanten mulighet til å se om eleven har utviklet seg.

Så IOP'ene våre henger ganske godt sammen med rootingen vår, og vi vil jo helst ha en slags rundgang på rootingen sånn at vi kan si at 'det har vi gjort' og 'dette må vi jobbe mer med, og dette og dette'(...) (Informant 3).

Informanten opplever at, i motsetning til andre utprøvde kartleggingsverktøy, gjør Roots to Learning opplæringen mer morsom og meningsfull både for de ansatte og elevene. Informanten opplever også at verktøyet er fint til å ta utgangspunkt i for å stadig kunne dra elevene litt videre, og at arbeidet med elevenes IOP henger sammen med denne "rootingen". Roots to Learning er fint for at elevene skal kunne gjøre seg litt mer forstått, da er man ifølge informanten over på det meningsfulle.

5.1.2 Samspill, trygghet og trivsel før læring

Det første som fremkommer av intervjuene som alle informantene ser ut til å være til en viss grad enige om, er at trygghet og trivsel er viktige faktorer i opplæringen for denne elevgruppen. Allikevel er spesielt to av informantene ekstra opptatt av trygghet og trivsel for at opplæringen for elever med multifunksjonshemming skal bli så god som mulig:

I og med at de også har et forkortet liv så tenker jeg at det er veldig viktig i opplæringen også at man ikke glemmer at disse barna skal ha det godt. Ikke bare trening og opplæring, men også glede og ting de får noe godt ut av (Informant 5).

En annen forteller:

Så jeg synes det er aller viktigst at de har det best mulig den tiden de har her, for man vet aldri hvor lenge de leve når de er så alvorlig syke. Hvis en elev for eksempel skal lære å tegne en sol fremfor det å ha det trygt og godt, så er det å bli sett viktigere i mine øyne enn å lære å tegne en sol. I og med at jeg har så lang erfaring med dette, så har jeg funnet ut at det beste er bare å ta vare på de og at de har det best mulig og ser mest mulig ordentlig ut, passer på de. La de være så fine som mulig (informant 2).

Informant 5 og 2 nevner begge at dette er en gruppe elever som på grunn av tilstanden kan ha et kortere liv enn andre. På grunn av et antatt forkortet liv, vil opplæringstilbudet for disse elevene innebære at spesialpedagogene tar utgangspunkt i det elevene trives med og det som gjør at de har det godt her og nå, slik at skolehverdagen blir så god som mulig. Hver minste lille ting som elevene gjør vil være en stor opplevelse for dem og legge grunnlag for deres mestringsfølelse, ifølge informant 5. Informant 2 legger vekt på at elevene skal oppleve å *bli sett* er det viktigste for en god skolehverdag, ved at spesialpedagogene passer på at elevene ser mest mulig ordentlige ut og har det trygt og godt. Begge informantene sier at trygge og gode samspill avhenger av at det er de samme faste og forutsigbare voksne som trer inn i denne rollen. Trygge, nære og stabile voksenpersoner som barnet kjenner igjen gir et godt samspill, noe som er hovednøkkelen for opplæringen til elever med multifunksjonshemming, utdyper informant 5:

Hos oss vektlegges samspillet veldig mye i elevenes IOP. For alle barn er det jo viktig med et godt samspill, men kanskje spesielt for barn med multifunksjonshemming fordi de er ofte svakt kommunikative og da blir et nært samspill ekstra viktig (Informant 5).

Eleven får ikke lært noe eller utviklet seg uten et godt samspill – i et dårlig samspill lærer elevene at det de gjør ikke har så mye å si og at det derfor ikke er noen vits i å prøve. Når elevene kjenner seg trygge og rolige kan de bruke sin energi på andre ting slik som for eksempel læring. Sånn mener informantene at trygghet og det nære samspillet, det at elevene føler seg ivaretatt, sett og hørt, går foran læringsaspektet ved at trygghet og samspill er nødvendig for at elevene lettere kan slappe av og ta inn nye inntrykk. Eller slik informant 5 forklarer det:

Man må prøve å først øke livskvaliteten hos eleven før man kan presse på med en eventuell læring (Informant 5).

5.1.3 Fra et fokus på samspill til et fokus på læring

Informant 3 og 4 forteller at skole og opplæring vil være viktig for at barna skal lære noe, og sier under intervjuet at med et for ensidig fokus på kun samspill og kroppslig nærhet vil noen kunne si at barna ikke vil trenge å være i skolen:

Fra Statped og andre instanser og planer er fokuset litt for mye på bare det gode samspillet, for hvis man kun skal fokusere på det så tror jeg at noen kommer til å si at disse elevene ikke trenger å være i skolen. Hvis det er et barn som kan bli ganske voksent, så skal de kunne ha et godt liv fra stolen (Informant 3).

En annen uttaler:

Vi er veldig opptatte av at alle elever kan lære noe, så opplæring tror jeg er viktig for den gode dagen. Det er klart at man må være intuitiv og klar for det som de kommer med, så i selve arbeidet med å nå målene er jo samspillet viktig (Informant 4).

Både informant 3 og 4 sier at *alle* barn kan lære *noe*, og at skolen dermed har en viktig rolle for elever med multifunksjonshemming. Informant 4 sier her at fokuset på bare det gode samspillet kan være litt for stort:

Vi frykter litt for hva som kan komme hvis det er kun fokus på det gode samspillet og en-til-en. For vi mener at det skal være opplæringsmål i tillegg til samspill, det skal handle både om å utvide horisonten deres og få de ett steg videre. Også det at det er så mange goder ved å gå i en større gruppe sammen, det er at de har noen å identifisere seg med (Informant 4).

Informant 4 sier at det også elever med multifunksjonshemming har behov for læring og en viss gruppetilhørighet, og sier videre at samspill og det intuitive alltid vil være en selvfølgelighet i opplæringen til denne elevgruppen uansett, noe også informant 3 er enig i. Allikevel påpeker informanten at man ikke kan glemme at også elever med multifunksjonshemming kan og bør lære noe når de er i skolen. Informanten er opptatt av viktigheten av å sørge for at elevene skal kunne få et godt liv fra stolen når de blir eldre. Hun presiserer at det slett ikke er noe press å sitte i stol, og at det finnes enkelte elever som man *må* ha i fanget for å vite hvordan de har det ettersom de kan slutte å puste. Men de elevene som vil bli ganske store vil allikevel ha behov for å sitte mye i stolen, da det å ha de i fanget blir stadig vanskeligere og konstant bruk av takheis kan være en utfordring. Derfor vil det være viktig for elevene å kunne si fra hvis de for eksempel trenger å bytte stilling i stolen, og lære seg å glede seg over å sitte i stolen for å få et fint og godt liv som voksen. Et godt liv fra stolen vil, ifølge informant 3, innebære at spesialpedagoger finner gode måter å forstå elevene på og hjelpe de til en så klar kommunikasjon som mulig slik at man kan forebygge at de blir misforstått når de blir eldre. Informantene sier at andre må lære seg å forstå elevene, og at deres fremste oppgave som spesialpedagoger derfor blir å lære andre hvordan de skal forstå elevene når de skal videre. Elevene må hjelpes til å bli så forståbare og kommunikative som mulig:

Hun ene er veldig glad i å bruke Tobbyen, så da velger hun litt selv hva hun gjør. Så fra stol, så kanskje hun på Tobbyen velger 'hengekøye', så da løfter vi henne over i hengekøyen, og sånn som på pølla så sitter vi bak henne med fysisk nærhet (Informant 3).

Overnevnte utsagn beskriver hvordan et kommunikasjonshjelpemiddel kan bidra til at eleven kan kommunisere og gjøre seg forstått fra rullestolen, noe som ikke nødvendigvis utelukker et nært og fysisk samspill mellom spesialpedagogen og eleven. Oppsummert sier informant 4 at læring og målsetting ikke må utelukkes fullstendig i opplæringen til elever med multifunksjonshemming, og at innlæring av visse ferdigheter kun vil komme eleven til gode når han blir voksen:

Sånn som læring i normalskolen er viktig for at elevene skal få seg en utdanning, er læring for elever med multifunksjonshemming viktig for å gjøre seg litt bedre forstått (informant 4).

5.1.4 Drøfting

Samspillet betydning for opplæringen

Informantene ser ut til å være relativt delte om hvilken betydning de tillegger samspillet i tilretteleggingen av skolehverdagen for elever med multifunksjonshemming.

På den ene siden ser informant 2 og 5 ut til å mene at dette er en gruppe elever som på grunn av tilstanden kan ha et antatt kortere liv, og i tillegg påvirkes av mange medisinske og praktiske faktorer som innebærer mye ”plager, styr og stell” i deres hverdag. Derfor vil det mest nødvendige for å skape en god skolehverdag for denne elevgruppen være å ta utgangspunkt i det elevene *trives* med og det som gjør at de har det godt *her og nå*. En slik livskvalitet for det livet elevene lever *her og nå* forutsetter et godt og nært samspill med den nære voksne. For at skolehverdagen skal bli så god som mulig for elever med multifunksjonshemming mener disse informantene altså at trygghet og trivsel er viktigere enn at de stadig skal lære seg nye ferdigheter, i henhold til elevenes IOP. At den voksne via det nære samspillet heller prioriterer å passe på at elevene har det så godt som mulig, ettersom det kan være vanskelig å forutse elevenes levetid.

På en annen side ser informant 3 og 4 ut til å mene at man som voksen spesialpedagog slett ikke automatisk kan trekke den konklusjonen at elever med multifunksjonshemming har et forkortet liv. Disse informantene mener at den voksne også må huske at noen faktisk vil vokse opp og bli eldre. Når elevene blir eldre, blir de også fysisk mye større og tyngre, noe som gjør det nære samspillet ved å for eksempel ha de i fanget vanskelig – de vil dermed

måtte sitte mye i rullestol. Slik vi ser hos Holmen (2009) kan det føles relativt unaturlig å for eksempel la eleven sitte på fanget når eleven blir eldre og større, selv om det kan være nødvendig for å imitere elevens pust og kroppslige bevegelser. Her kan det være relevant å trekke inn kritikken mot samspillpedagogikk, hvor nære samspill blir sett på som en tilnærming som tilhører kun den første fasen i livet og at det dermed ikke blir riktig å være for ensidig opptatt av samspill med eldre elever (Holmen, 2009). Informantene opplever derfor at deres fremste rolle som spesialpedagoger blir å lære elevene til å gjøre seg forstått på måter som nødvendigvis ikke innebærer så mye fysisk nært samspill. Dette vil være nødvendig for at elevene skal slippe å bli misforstått når de vil involvere seg i stadig nye mennesker og situasjoner jo eldre de blir, og at de skal få et godt liv fra stolen. Dette kan knyttes opp mot det Ursin, Lillestølen & Slåtta (2006) sier om at innlæring av ekspressive kommunikative ferdigheter vil være viktig for elevenes mestring, påvirkning og deltakelse i dagliglivet. I motsetning til informant 2 og 5 er derfor informant 3 og 4 opptatte av at *alle* elever kan og bør lære *noe*, og at det er bekymringsfullt hvis det i skolen *kun* skal være et fokus på det nære og gode samspillet ved at elevene bare skal ha det godt her og nå.

Allikevel, kan informantene 2, 5, 3 og 4 til en viss grad se ut til å være enige om hvordan samspillet kan tillegges en betydning elever med multifunksjonshemming. Informant 2 og 5 sier at et godt samspill danner basisen for alt annet, slik som læring og utvikling, ved at når elevene kjenner seg trygge i et godt samspill blir de rolige, og kan dermed bruke sin energi på å ta inn nye inntrykk slik som for eksempel læring. I et dårlig samspill lærer elevene at det de gjør ikke har noe å si, og at det derfor ikke er noen vits i å prøve. Også hos Lorentzen (2013) ser vi at i samspill med den nære voksne hvor eleven kan føle seg trygg, kan eleven få frigjort overskudd noe som vil ha en positiv innvirkning for motivasjonen og mestring i skolen. Dette kan sammenlignes med det informant 3 og 4 sier om at den voksne alltid må være intuitiv og klar for det elevene kommer med, og at samspill derfor alltid vil være en selvfølgelighet i opplæringen til elevgruppen uansett. Samspillet mellom den voksne og elevene er viktig i selve arbeidet med å nå eventuelle mål i opplæringen, noe alle informantene ser ut til å være enige om – selv om informantene i utgangspunktet stiller seg på ulik linje om hva som regnes som *aller* viktigst av fenomenene *samspill* og *læring* i tilretteleggingen av en god skolehverdag for denne elevgruppen.

Hvordan informantene opplever målsetting og utvikling for elevgruppen i henhold til rammer for opplæringen, slik som IOP

Informantene er enige i at det å finne kartleggingsverktøy som fungerer godt for denne elevgruppen kan være utfordrende, og at det derfor er vanskelig å være nøyaktig i kartleggingen av hvor elever med multifunksjonshemming befinner seg i sin utvikling. Slik vi ser hos Holmen (2009) har disse elevene en ujevn utviklingsprofil, noe som bare vil fortsette å sprike dersom elevenes reelle utvikling ikke blir tatt hensyn til når opplæringen skal tilpasses. Men hva er egentlig utvikling for denne elevgruppen, både kognitivt og faglig? En mulighet til å se om eleven har utviklet seg er ved å bruke kartleggingsverktøyet Roots to Learning, mener informant 3. Dette kartleggingsverktøyet er inspirert av alle de små delene av utviklingen og kommunikasjonen som vanligvis blir satt sammen de første leveårene, hvor spesialpedagogen i kartleggingsarbeidet kan krysse av i et rutekart etter hvert som elevene har skjønnet ”det” og ”det”. Informanten nevner at elevens IOP henger sammen med den ”rootingen” som her gjøres. En annen mulighet til å se om eleven har utviklet seg er å legge opp til konsentrerte økter eller enetimer på utvalgte fag over en viss periode, da en utvikling vil være vanskelig å måle dersom eleven har et fag kun 1-2 timer i uken, slik som informant 1 nevner. Imidlertid, kan mange enetimer frata elevens opplevelse av et sosialt og hyggelig fellesskap og mulighet til å lære av andre, slik informant 4 ser det. Samtidig vil et slikt opplegg innebære å måtte velge bort andre fag som eleven også skal ha mål og utvikling i, hvis en skal følge elevens IOP. Informant 3 og 4 uttrykker derfor at IOP’ene ofte er for lange og omfattende, og har for høye forventninger om hva som skal være målbart. Ved at det i IOP’ene er få fag elevene får fritak fra, lurer informantene på om de sprer seg på for mange ”ting”(fag), slik at det å måle utvikling innen ett fag blir vanskelig og nærmest umulig for elever med multifunksjonshemming.

Informant 2 vektlegger også på ett vis at eleven heller konsentrerer seg om få fag fremfor flere, slik vi så hos informant 1. Denne informanten sier at de i arbeidet ikke er særlig flinke til å ta utgangspunkt i elevenes IOP, men at de heller ønsker at elevene skal fortsette med den samme ”tingen” når de først har lært seg noe, istedenfor å lære seg mange nye ”ting”. Å repetere fremfor å lage nye mål. Men i motsetning til informant 1 som foreslår å konsentrere seg om få fag og ferdigheter kun over en viss *periode* i opplæringen, foreslår informant 2 å konsentrere seg om få fag og ferdigheter under *hele* opplæringen via stadig repetisjon. Forslaget til informant 1 om konsentrerte økter over en viss periode begrunnes med å kunne måle en eventuell utvikling og gi eleven noe å strekke seg etter, men hvordan begrunner

informant 2 at en i opplæringen til elevene *hele tiden* skal repetere de samme fag og ferdigheter – da dette ikke vil føre til noen åpenbar utvikling eller gi eleven noe å strekke seg etter? Slik vi tidligere har sett begrunner informant 2 og 5 en slik tenkning med at livskvalitet, trivsel og trygghet hele tiden må gå foran læring – ved at spesialpedagogen skal sette realistiske mål ved å møte elevene der de *er* og opprettholde de ferdigheter elevene allerede kan, fordi elevene trives med det de allerede kan og mestrer. Trygghet, trivsel og livskvalitet vil derfor være viktigere enn at for eksempel eleven skal lære seg å trykke på en bryter, slik vi ser hos disse informantene. Imidlertid, har dette fått meg til å tenke litt. At informant 2 og 5 vektlegger trygghet, trivsel og livskvalitet er èn ting. Men hva mener informantene om å møte elevene der de *er*? Informant 2 og 5 påpeker at de i svært liten grad tar utgangspunkt i elevenes IOP i tilretteleggingsarbeidet, og at det for elever med multifunksjonshemming heller handler om å sette mål som er realistiske og tilpasset – derfor lurer jeg på hvorfor de IOP'ene som skal ligge til grunn for elevenes opplæring ikke oppfattes som tilpassede eller realistiske. Hvis spesialpedagogen tar utgangspunkt i en tenkning om at livskvalitet, trygghet og trivsel går før læring – ved å møte eleven der han *er* og repetere det han allerede *kan* – vil det da bety at læringsaspektet for denne elevgruppen skal/bør utelukkes fullstendig, når informantene selv påpeker at målene som skal settes må være tilstrekkelig *tilpassede og realistiske* for den enkelte elev?

Det som kan virke felles for alle informantene er at det å gi stadig nye mål og måle utvikling og læring i henhold til *alle* fagene i elevenes IOP, oppleves som en nærmest umulig oppgave i tilretteleggingen for elever med multifunksjonshemming. Inspirert av Holmen (2009) kan målene i elevenes IOP og i LK06 virke lite realistiske for elever som befinner seg på et helt annet sted i sin utvikling og som derfor krever en annen tilnærming for læring. Informant 1 uttrykker frustrasjon over at plandokumenter slik som Kunnskapsløftet ikke inneholder for eksempel følelsesuttrykk slik som *glede* i opplæringen, noe hun mener vil være nødvendig for fullt og helt få en følelse av at også denne elevgruppen inkluderes i offentlige styringsdokumenter. Men vil dette nødvendigvis bety at elevene ikke har utviklingsmuligheter i noen av fagene? På den ene siden er alle informantene enige i at elevenes IOP kan virke altfor omfattende og stor for en elevgruppe som har en utvikling og læring som er nærmest umålelig, da den inneholder svært mange fag som elevene skal ha mål i samtidig. På den andre siden lurer jeg på om IOP'er faktisk kan fungere som et godt hjelpemiddel på andre måter, og om det da blir hensiktsmessig å nærmest utelukke et slikt plandokument fra arbeidet slik som informant 2 og 5 forteller. Ifølge informant 4, så ligger

problemet i å evaluere og kartlegge hva elevene kan og ikke kan, og i hvilken grad de kan det, og at elevene har en tendens til å holde på med det samme fra de starter på skolen til de slutter. Det kan kanskje derfor virke enklere å protestere, slik som informant 4 forteller, mot at alt skal være så målbart jamfør IOP'er og andre læreplaner, og da kan kanskje konseptet om at elevene heller skal kjenne trygghet, trivsel og livskvalitet oppleves som et bedre alternativ for å gjøre skolehverdagen så god som mulig for elever med multifunksjonshemming slik som informant 2 og 5 nevner. På en annen side vil noen av disse elevene bli voksne, slik vi ser hos informant 3 og 4, og de vil derfor komme til et tidspunkt hvor de kjente, nære spesialpedagogene ikke lenger er der for å tilrettelegge for at de skal oppleve den tryggheten de blir vant til. Derfor vil det kanskje allikevel være nødvendig å forberede elevene på å gjøre seg forstått i nye situasjoner ved å lære dem nødvendige ferdigheter som gjør dem i stand til å få et godt liv fra rullestolen som voksen.

5.2 Kommunikasjon og samspill i opplæringen

5.2.1 Kommunikasjon er individuelt

Det som tydelig vektlegges av alle informantene i skolehverdagen for elever med multifunksjonshemming, er kommunikasjon. Informant 4 snakker om kommunikasjonen til elever med multifunksjonshemming på denne måten:

Det kan være så forskjellig fra barn til barn, viktig å tenke på at vi voksne snakker jo forskjellig og uttrykker oss forskjellig selv om vi i utgangspunktet er like, og da er det viktig å tenke at det gjør også de barna (Informant 4).

Eller som informant 5 sier:

Kommunikasjon er først og fremst få frem et budskap og at mottakeren forstå budskapet. Så i vår verden er kommunikasjonsbegrepet veldig veldig vidt, det er jo nesten ingenting som ikke er kommunikasjon (Informant 5).

Alle informantene virker enige om at det er viktig å tenke over at kommunikasjon kan være alt mulig hos elever med multifunksjonshemming. Det er helt individuelt og forskjellig fra barn til barn, slik det også kan være individuelt for andre barn og voksne. Først og fremst

handler det altså om å få frem et budskap og at mottakeren forstår budskapet. Informantene oppfatter dermed definisjonen av kommunikasjon som veldig vid.

Kroppsuttrykk

Kommunikasjon er jo alt. Det kan være de helt basale kroppslige tegnene ved at en elev ser til høyre og mener 'ja'. Hos en elev vi har så kan hans kommunikasjon være at pusten hans blir svakere (Informant 3).

En annen uttaler:

Det er jo det at man må se hele eleven, ikke bare det å tenke at det dreier seg om lyd eller prat og så videre, men her vektlegges det mye strukturert totalkommunikasjon hvor alt kan tolkes (Informant 5).

Informant 5 nevner gjentatte ganger hvor viktig det er med strukturert totalkommunikasjon. Kommunikasjon handler om å se hele eleven, ved at det er noe som skjer med hele mennesket og hele kroppen, dette er for så vidt noe alle informantene er enige om. Det handler om å møte barnet der det er og spille videre på alle inntrykk man som voksen får av barnets kroppsuttrykk og kroppsspråk. Kommunikasjonen hos denne elevgruppen er altså ikke nødvendigvis funksjonelt språk eller lyd slik som man vanligvis oppfatter kommunikasjon – men også alt fra små nikk, øyekontakt, rynking på nesen, pust, uttrykk i ansiktet og bevegelser i armer og ben. De helt basale kroppslige tegnene som informant 3 nevner ovenfor. Informant 2 nevner, i tillegg til å være fysisk nær eleven, at det også vil være nødvendig å bruke verbal tale – men at man som kompetent voksen i et slikt tilfelle dermed må være klar, kort, tydelig og fysisk nær i det man skal verbalt formidle, fremfor lange utredninger.

Mer avanserte kommunikasjonssystemer

Informant 1 påpeker at mange læreplaner og lærere er veldig opptatt av Alternativ og Supplerende Kommunikasjon(ASK) i skolehverdagen for elever med multifunksjonshemming. Bruk av ASK innebærer et stort fokus på innlæring av kommunikasjonssystemer slik som tegn, bilder og grafikk. Den samme informanten uttrykker derfor skepsis til det store fokuset på ASK ved at verdien av de svakeste elevenes naturlige kommunikasjon har en tendens til å bli underkjent:

(...) for eksempel hvis jeg ser at en elev trives godt i bassenget, så kan jeg få en rød strek på det fra ledelsen som retter på meg og sier; 'ser ut til å trives i bassenget'. Og da sier jeg; 'nei, jeg vet at den eleven trives i det bassenget'. For jeg kjenner eleven så godt. Og hvis vi skal ta kroppsspråk på alvor, noe de sier at vi skal, da sier den eleven meg at han trives godt i bassenget (informant 1).

Ettersom det å lære seg to eller tre symboler kan ta opptil ett år for enkelte elever, vil dermed den naturlige kroppslige kommunikasjonen være minst like nødvendig for å oppfatte hva eleven uttrykker der og da, og for å kunne føre eleven fremover. Informant 1 mener derfor at ASK, symboler eller verbal tale ikke alltid er nødvendig for å kunne forstå eleven, men dersom den voksne kjenner eleven godt så kan kroppsspråket være minst like verdifullt. Informanten mener derfor at til tross for at skolen har læreplaner og mål som skal følges, så kan man ikke behandle alle likt og dermed blir det feil å si at alle elever skal lære seg å lese og bruke grafiske symboler. Samtidig skal de elever som faktisk har mulighet til å bruke symboler ikke hindres i deres mulighet til å utvikle et mer avansert språk. Alle informantene er enige om at det er viktig å prøve seg frem ut i fra de elever man har, og ha i minnet at alt passer ikke for alle. Det handler om å anerkjenne hver enkelt barns måte å kommunisere på, enten det er bruk av det nære kroppslige språket eller mer avanserte kommunikasjonssystemer.

5.2.2 Relasjonen

Sammen med kommunikasjon nevner alle informantene at samspillet har en stor betydning i arbeidet med elever med multifunksjonshemming på en eller annen måte, slik vi også så i kapittel 5.1., eller som informant 1 sier:

Utvikling er jo noe som kommer av seg selv, men også noe vi må hjelpe litt med. Alt skjer via det gode samspillet (Informant 1).

Når spesialpedagoger oppnår et kommunikativt forhold med eleven, vil også et samspill være naturlig. I samspillet handler det om å skape en kontakt med eleven – skape en relasjon, sier informantene. Informant 5 forklarer relasjonen som måten den andre er og opplever eleven på, og hva man får tilbake. Alle informantene er enige om at de selv som

spesialpedagoger har en stor betydning for elevenes læring, ved at de er nødt til å bruke seg selv for å igangsette turtaking, dialog og kommunikasjon. Informant 3 sier at hvis man skal jobbe med et opplæringsmål så må spesialpedagogen være i samspill med eleven, og da er relasjonen det aller viktigste:

Det nytter ikke å komme noen vei hvis du ikke har en god relasjon, og et godt samspill betyr jo at eleven vet hva du mener og at du skjønner eleven så langt som mulig (Informant 3).

Informant 5 sier at samspillet handler om samvær mellom to personer – det å ha en kobling, å forstå hverandre, ha en kjemi, en trygghet og gjensidig tillitt. Informant 2 og 5 vektlegger i særlig grad å jobbe ut i fra at eleven er på et tidlig stadium med å øve på blikk-kontakt og imitasjon, svare på elevens lyder og uttrykk for å gjøre dem oppmerksomme på sine egne lyder og uttrykk. Slik skapes relasjonen og samspillet, og man kan da fortelle hverandre mye mer:

Ikke alle kan være i samspill ved å for eksempel snakke om og se på klosser, noen er som babyer. Og hva trenger en baby? Jo det samspillet som pleier å være mellom mor og barn, men her er det ikke mor og barn, her er det den som pleier og hjelper deg (Informant 2).

Informant 2 snakker her om at det kan trekkes paralleller til samspillet som skjer mellom mor og barn når det gjelder å tilrettelegge for en god relasjon og et godt samspill med elever med multifunksjonshemming.

5.2.3 Den nære voksnes innstilling og samspillskompetanse

Alle informantene nevner også at de selv har en stor rolle når det gjelder å fungere som en nær og betydningsfull voksen for disse barna. Arbeidet med å tilrettelegge for en god relasjon og et godt samspill ved at elevene vet at det de gjør har noe å si, og at de forventer å bli sett og hørt av de voksne, noe informant 3 utdyper:

Og det gode samspillet kommer jo ikke av seg selv. For at det skal bli et godt samspill så må jo eleven i første omgang har en forventning om at han blir forstått. En

forventning om at han har lydhøre voksne rundt seg, for hvis ikke så opplever eleven at det ikke er noen vits og da gidder han ikke (Informant 3).

For å fremme gode samspillsepisoder, nevner alle informantene viktigheten med å være nær elevene og lære de å kjenne. Dette avhenger av spesialpedagogenes innstilling, mot og evne til å samarbeide:

Det er viktig at man ikke er redd for å gå innpå de. Er du litt redd får du ikke kontakt med de! Da blir de bare liggende der og det skjer ikke noe med de, så man må tørre å prøve (Informant 2).

Alle informantene understreker hvor viktig det er å lære seg å anerkjenne eleven og dens særegne språk slik at det å kunne gi og få respons via en slags dialog er mulig. Det å komme ordentlig innpå elevene, å lære å kjenne de individuelle uttrykkene som kanskje ikke er så tydelige vil ta tid, ofte opptil ett år, noe alle informantene er enige om. De opplever at det å kjenne elevene godt skaper grunnlaget for det gode samspillet, men at et samspill også er nødvendig for å komme til det punktet hvor de opplever en viss kjennskap til eleven:

Uten kjennskap til eleven blir det ikke noe godt samspill, og uten samspill lærer man ikke eleven å kjenne. Slik sett er viljen til å inngå samspill med eleven en nødvendighet for å lære å kjenne barnet og legge til rette for tilpasset opplæring (Informant 4).

Flere av informantene forteller at det dermed er nødvendig å ha samspill som et mål de diskuterer seg imellom, og at det derfor også er viktig at de voksne samarbeider og forsøker å komme med tilbakemeldinger, kommentarer og skryt når de opplever at en kollega har fine samspillsituasjoner med elevene sine. Informant 2 nevner at det spesielt kan være en utfordring med vikarer og assistenter som ikke kjenner elevene, da kjennskapet til elevene er noe som en må gå inn for å lære seg:

Jeg synes det er vanskelig når det kommer vikarer og assistenter som ikke kjenner barna, for det kan være at noen elever begynner å le når de føler seg utrygge, noe som lett kan mistolkes (Informant 2).

Denne informanten opplever altså at dersom man i utgangspunktet har et ønske om å gå inn for å skape trygghet for elevene, så kan dårlig kjennskap til elevene kan føre til at man kan tolke visse signaler og uttrykk feil – noe som heller kan føre til en enda mer utrygghet fra elevens side hvis den voksne støtter disse uttrykkene. Slik informant 2 utdyper, er spesialpedagogens tålmodighet, konsentrasjon og fokus på eleven nødvendig for å lære seg å se hele eleven. Den voksne må ha *lyst* til å være nær og tenke over hvor egen tilnærming til eleven. En slik innstilling hos den voksne er nødvendig for at barna skal føle en form for trygghet og ikke bli urolige, og informanten sammenligner dette med forholdet mellom mor og spedbarn; *”blir mor urolig, så blir barnet urolig”*. Informanten sier at dersom den voksne ikke er sikker i arbeidet med eleven så kan i verste fall trigge anfall hos eleven og gjøre det vanskelig å få til et godt samspill. Informant 3 nevner også møtet mellom assistenter og denne elevgruppen, men sier at de på sin side har mange flinke assistenter som har jobbet der lenge og som trives godt i jobben sin, og som ofte kommer og forteller om gode samspillsituasjoner og -opplevelser med elevene. Alle informantene opplever at selv om de nå kjenner elevene godt den dag i dag, så kan veien til et godt kjennskap og et ideelt samspill være lang. Det gjelder å ta en dag av gangen. Fortsette å prøve og ikke gi opp. Det som er felles for alle informantene er nødvendigheten i at kollegaer har en god dialog og viser omtanke seg imellom, noe som videre er avgjørende for å skape et godt og trygt læringsmiljø for barna, noe særskilt informant 3 utdyper:

Så det er viktig at vi voksne prøver å være greie og vise at vi bryr oss om hverandre. Prøver å ha en god sirkel på både voksne og barn, hvis voksne har det bra seg i mellom, smitter det over på barna (Informant 3).

5.2.4 Oppmerksomhet og tilstedeværelse

Alle informantene er enige om at oppmerksomheten mot barnet avhenger av den voksnes tilstedeværelse, noe som også innebærer mer enn kun den fysiske tilstedeværelsen. Dette innebærer å være observante og våkne ovenfor elevens uttrykk og signaler. Slik informant 5 uttrykker er det å være tilgjengelig og tilstede for eleven nødvendig for å kunne ta inn og tolke for å så kunne gi positivt bekreftende tilbakemeldinger hele tiden på alle de små tingene som eleven prøver å uttrykke. Slik må den voksne være tilstede for å tolke alt som kan tolkes:

Hvis barnet av ingen åpenbar grunn for deg får et latteranfall eller begynner å le og sånn, så må du med en gang gå inn og forsterke og støtte opp dette. Skape en respons i barnet ved at man må tolke seg frem (Informant 5).

At den voksne er tilstede både fysisk og mentalt vil altså være avgjørende for å oppdage alle de små signalene og uttrykkene som betyr noe for elevenes kommunikasjon, er alle informantene enige om. Slik som informant 5 beskrev ovenfor, så må den voksne med en gang gå inn og svare på og forsterke det som eleven uttrykker. Den voksne bør være fokusert og observant, det er avgjørende for å kunne tolke alle de små uttrykkene og spille videre på disse.

5.2.5 Nærhet og sansestimulering

Det som særlig informant 4 og 5 uttaler er at sansestimulering er viktig for å være i samspill med elever med multifunksjonshemming:

Vi bruker sanserom, sanseplater, konkreter å ta på, sansetur, sansefotbad. Veldig viktig å bruke sansene (informant 5).

Informanten sier at denne elevgruppen kan ta andre sanser i bruk enn det vi umiddelbart tror og forstår, og at det derfor er viktig å spille på alle elevens sanser. Sansene vil også være viktig for at eleven skal 'føle' tilstedeværelse fra den nære voksne, ved at den voksne viser for barnet at "du er der med din kropp og med dems kropp" (Informant 4). Mange av disse elevene kan ha svakere syn, hørsel og verbalt språk, dermed vil mange av elevene sanse mer gjennom kroppen og den taktile sansen enn man først tror. Informant 5 sier at kroppen virker som et opplæringsverktøy i seg selv med disse elevene, hvis man lærer seg å bruke kroppen på en god måte og utforske alle elevens sanser.

5.2.6 Miljøskifte

Alle informantene er enige om at de prøver å få inn variasjon i undervisningen, og tilpasse undervisningen til den enkelte elev. For å motivere elevene til videre kontakt og samspill i skolehverdagen, nevner informant 5 miljøskifte som en viktig faktor. Informanten mener at elevgruppen har godt av nye inntrykk i form av nye omgivelser ved at man varierer litt på hvilke rom man befinner seg i med ulike aktiviteter. Et miljøskifte kan innebære at

spesialpedagogene ruller på å ta i bruk sanserom, musikkrom, gymsal, klasserom, natur, basseng og så videre. Informant 3 gir et eksempel på at fysmus-timer ofte innebærer forhold hvor det å få kontakt og samspill med eleven fungerer godt:

I fysmus blir det ofte mange gode samspillsituasjoner for da er det ofte en voksen og ett barn, hvor barnet ligger og den voksne sitter ved siden av. Og det er ofte mye velbehag forbundet med fysmus, og der ser man mye godt samspill mellom eleven og den nære voksne (Informant 3).

Tilrettelagte rolige forhold, fokus på romløsning og lite støy oppleves som viktig. Gjerne alene på et rom hvor barnet trives, ettersom barnet mange ganger kan reagere på andre i rommet.

Dersom forholdene rundt opplæringen er dårlige, så kan jo et opplegg man har satt ta dobbelt så lang tid enn planlagt (Informant 5).

Informanten begrunner miljøskifte med at det fort kan bli en rutine på hvor man befinner seg slik at elevene kan gå lei:

De kan jo også bli utrolig lei, slik som oss. Derfor kan det være viktig å tenke på å skape variasjon for dem også, det er litt oppmuntrende rett og slett, det å bytte romfølelse (Informant 5).

Informantene er enige i at undervisningen må være fastlagt på forhånd slik at aktivitetene blir kjente og trygge for elevene. De forteller at de fleste elevene reagerer negativt på for store variasjoner, men påpeker at undervisningen bør være planlagt variert.

5.2.7 Å ta vare på det spontane i hverdagen

Selv om alle informantene er enige i at læreplaner, IOP'er og andre planer legger føringer for planleggingen og gjennomføringen av opplæringen til elevene, uttrykker de også at det vil være like viktig å ta vare på det spontane i skolehverdagen, noe informant 5 utdyper:

(...) det kan ofte gjøre at ting du har planlagt ikke blir gjennomført å grunn av at barnet er i dårlig form, har sovet dårlig, medisinske eller andre grunner. Så hvis du har planlagt opplegg eller skal følge IOP, kan det være at de målene du har satt i IOP ikke blir nådd på grunn av at gjennomføringen av opplæringen tar mye lenger tid enn planlagt (informant 5).

Skolehverdagen for elever med multifunksjonshemming kan ofte være preget av hyppige og lengre avbrytelser fra undervisningen, noe som kan føre til at store deler av økten forsvinner. På bakgrunn av dette sier informant 1 at det noen ganger kan være verdifullt å møte i elevens timer uforberedt for først og fremst se an barnets dagsform, om det har en god eller dårlig dag, og så planlegge passende aktivitet deretter. Informant 4 og 5 poengterer at den voksne i dette arbeidet hele tiden må være fleksibel ved å kunne justere og tenke nytt, ettersom det er mange faktorer som kan hindre det planlagte:

Må hele tiden justere, og planlegge på stedet. Må være veldig fleksibel, men det er vel mer en positiv utfordring (Informant 4).

Den voksne spesialpedagogen kan derfor ikke legge opp et løp eller opplegg i henhold til elevens IOP og tydelig forvente at dagen vil bli nettopp slik som planlagt, slik informant 4 og 5 beskriver det. Det kan for eksempel være at målene som er satt den dagen ikke blir nådd på grunn av at gjennomføringen av opplæringen tar lenger tid enn planlagt på grunn av ulike faktorer. Et slikt brudd i det planlagte kan hos denne elevgruppen forårsakes av faktorer som elevens dagsform, praktiske/medisinske/grunnleggende behov samt hensyn til andre instanser som er involvert i elevens hverdag (se kapittel 5.3.5). Det vil alltid være noe som skjer i arbeidet med denne elevgruppen, og den voksne må derfor tilpasse alt annet etter deres behov. Informant 1 er opptatt av at ettersom de voksne styrer mye av skolehverdagen ved å ha en plan for det meste, kan det av og til være nødvendig å ikke være altfor opptatt av å få gjennomført planen men heller følge opp det eleven gjør hvis han er opptatt av noe annet. Informanten beskriver gleden over å holde på med aktiviteter som eleven liker og trives i, og når eleven greier å strekke seg enda litt lenger og da viser veldig tydelig mestringsglede i det de gjør. Informanten mener derfor at det for den voksne er viktig å bygge videre på elevenes initiativ og få til et samspill.

5.2.8 Deltakelse

For å ta vare på det spontane i skolehverdagen mener alle informantene at den voksne via samspillet kan engasjere eleven i de fleste aktiviteter i og utenfor undervisningen. Den voksne må her gi eleven muligheter til å delta i alle situasjoner, og ifølge informant 1 er dette noe alle elever kan på hver sin måte:

Det er så mye de kan ta inn hvis man bare tilrettelegger littegrann, da er det masse man kan gjøre for at de kan være med på det du gjør, at de blir delaktige i alle små daglige rutinegjøremål (Informant 1).

Når den planlagte undervisningen av ulike grunner forsvinner, forteller informant 5 at strukturert totalkommunikasjon kan være en nyttig tilnærming å trekke frem slik at man kan fortsette å jobbe med eleven ved å spille på barnets kroppslige uttrykk og være bekræftende. Den kontakten, relasjonen og samspillet som skapes sammen med eleven må man ta vare på, ifølge informant 1 og 2, og bruke i alle de hverdagslige aktiviteter som eleven og den voksne sammen kan delta i. I hverdagslige aktiviteter slik som for eksempel måltider, påkledning, avkledning, bleieskift og medisinerer, kan den voksne legge til rette for et samspill ved å for eksempel la eleven ta og kjenne på konkrete objekter slik som jakken, skoene, koppen eller det man har for hånd. Slik informant 1 og 3 beskriver det, handler det om å snakke om, benevne og la elevene sanse på de måtene eleven faktisk kan.

Vi jobber litt med brytere, så han ene får føle håret sitt selv ved å trykke av og på bryteren som kobler hårføneren til. Og da blir det rosing, klapping og heining og tilbakemeldinger på det (Informant 3).

Eller som en annen forteller:

Går vi forbi noe som henger på veggen, så tar vi på det og kjenner på det. Det man har for seg der og da. Skal eleven få drikke av koppen sin så får han ta på koppen. Det er veldig viktig å bruke det man har, av konkrete og andre ting man har for øyet. Det betyr ofte mye mer, disse 'her og nå'-situasjonene (informant 5).

Som vi ser av utsagnet av informant 5 ovenfor, vil de daglige ”her og nå”-situasjonene være verdifulle for elever med multifunksjonshemming ved å bruke det man har for hånda der og da. Informant 1 sier at daglige situasjoner er fine til å trene på det som den voksne og eleven ikke har tid til å trene på ellers. Informanten konkretiserer dette med at dersom eleven for eksempel har fysioterapi én gang i uken, vil daglige situasjoner være bra for å jobbe med kroppsbevissthet, balanse, og det å bruke egne armer og ben i høyest mulig grad. Informant 1 nevner her at det å tenke læring også inn i de hverdagslige situasjonene er viktig. Informant 1 og 5 sier at hvis eleven skal ta på seg sko før friminutt, så bør eleven og den voksne være sammen om å se, kjenne og snakke om skoen. Det handler om tydelighet og å forberede eleven på det som skal gjøres, at den voksne må vise med hele seg og sitt kroppsspråk hva som skal gjøres og hva som forventes – for eksempel være kort, presis og tydelig og vise jakken og si ”nå skal vi kle på deg” (Informant 1). Slike situasjoner kan imidlertid være problematisk hvis den voksne blir for opptatt av å være effektiv, slik som informant 1 utdyper:

Hvis vi skal være to stykker på en elev i garderoben etter bassenget, så vil man gjerne ta på hver sin sko samtidig. Når eleven da skal sitte med begge beina i lufta og være med på at to sko blir satt på i forskjellig tempo, da er det helt umulig for den som sitter i stolen å klare å gjøre noe som helst (Informant 1).

Informant 2 nevner imidlertid at all læring og aktiviteter som eleven deltar i knyttet til det daglige, må skrives inn i elevenes IOP. Da kan IOP'en fort bli relativt lang og tung å lese, noe som kan være en utfordring både for lærerne og foreldrene som skal ta i bruk dette dokumentet senere.

5.2.9 Drøfting

Samspill og kommunikasjon

Alle informantene opplever at en form for samspill og gjensidig relasjon er nødvendig for å møte elever med multifunksjonshemming i skolen. Sentralt i samspillet står kommunikasjon, og de ser ut til å være enige om at definisjonen av kommunikasjon for denne elevgruppen vil være veldig vid, og at det er helt individuelt og forskjellig fra elev til elev. Først og fremst handler det altså om å få frem et budskap og at mottakeren forstår budskapet. Dette kan jamføres med Granlund & Olsson (1988, s. 17) sin definisjon av kommunikasjon som handler om å overføre et budskap fra ett individ til ett annet. Imidlertid mener informant 1 at den

naturlige kroppslige kommunikasjonen som kan være verdifull for elever med multifunksjonshemming kan bli oversett, fordi hun opplever at fokuset på ASK og innlæring av mer avanserte kommunikasjonssystemer er litt for stort på de svakeste elevene. Er det virkelig slik at innlæring av for eksempel symboler eller andre avanserte kommunikasjonssystemer er nødvendig for at eleven skal gjøre seg forstått og at vi andre skal forstå deres virkelighet? Eller er det fullt mulig å forstå elevens behov, virkelighet og sette seg inn i elevenes perspektiv kun ved å tolke deres kroppsuttrykk? Slik vi ser hos Lorentzen (2013) så må den voksne først *følge eleven* før eleven kan ledes videre i sin utvikling, noe som kan knyttes til at den voksne bør lære seg elevens uttrykksmåter før eleven kan lære noe mer. Utfordringen kan nok her være når det kommer assistenter og vikarer som *ikke kjenner* elevene, hvordan skal de få til et godt samspill preget av gjensidig forståelse da, noe informant 2 stiller seg spørrende til. Informant 2 trekker frem et eksempel på en situasjon hvor man bør kjenne elevene godt for å forstå deres virkelighet; enkelte elever kan begynne å le dersom de føler seg utrygge, noe som lett kan mistolkes, og dersom dette støttes av den voksne fordi man tror at eleven er glad så kan dette ha en uheldig innvirkning på eleven, på samspillet eller på forståelsen. På en annen side påpeker informant 5 at et godt samspill avhenger av at den voksne er tilstede for å tolke alt som kan tolkes og gi *respons* på det barnet uttrykker, noe informanten utdyper med eksemplet om at hvis barnet av ingen åpenbar grunn får et latteranfall eller begynner å le, så må den voksne med en gang gå inn og *forsterke* dette. Dermed kan utfordringen med elever med multifunksjonshemming være å tolke alt som kan tolkes på *riktig* måte, jamfør informant 2 og 5 sine eksempler om elever som begynner å le som jeg nettopp nevnte. Så selv om det handler om å tolke alt som kan tolkes av elevens uttrykk, handler det kanskje ikke alltid om å *forsterke* alle uttrykk da enkelte uttrykk kan mistolkes dersom man ikke kjenner eleven godt nok – eller når man *tror* at man kjenner eleven godt nok. Men hvor godt kan man egentlig kjenne disse elevene kun ut i fra deres kroppslige uttrykk – hvor godt kan man fullt og helt forstå deres faktiske virkelighet da denne elevgruppen kan være vanskelig å kartlegge?

Ettersom innlæring av enkelte symboler kan ta veldig lang tid, sier informantene at det å behandle alle likt kan virke feil ved å si at *alle* elever skal lære seg å bruke grafiske symboler i henhold til læreplanene og IOP. Slik vi ser i teorien om tilpasset opplæring, er ingen elever like og det vil kun skape større ulikheter dersom alle elever behandles likt (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, kap. 8). Informantene ser ut til å være til en viss grad enige om at det handler om å møte barnet der det *er* når det gjelder å legge til rette for både

kommunikasjon, samspill og tilpasset opplæring, ved å se hele eleven og spille videre på alle inntrykk man som voksen får av elevens kroppsspråk og uttrykk. Informant 5 sier at samspillet handler om samvær mellom to personer, det å ha en gjensidig forståelse, kobling, tillitt og kjemi. Slik Skjærten (1991) definerer samspill så innebærer det at den voksne og eleven er sammen om ”noe”, preget av gjensidighet og hengivenhet. Horgen (1995) mener at samspillet er det aller mest grunnleggende for elevens utvikling og læring, ved at det i pedagogisk sammenheng betyr at innlæring av mer avanserte kommunikasjonsmåter for elever med multifunksjonshemming vil være lite hensiktsmessig for utviklingen dersom eleven enda ikke har erfart det å være i et trygt samspill med spesialpedagogen. På en annen side understreker informant 1 at elevene som har mulighet til å strekke seg og har utviklingsmuligheter innen et område, slik som for eksempel mulighet til å lære seg grafiske symboler og et mer avansert språk, ikke skal hindres i dette.

Særlig informant 3 uttrykker at arbeidet med å tilrettelegge for en god relasjon og et godt samspill for denne elevgruppen innebærer at elevene forventer å bli sett og hørt av de voksne, og at elevene vet at det de gjør har noe å si. Her kan det være relevant å trekke frem Holmen (2009) som vektlegger at den voksne anerkjenner elevenes språk, ved at det som elevene uttrykker tolkes av de voksne som at de har noe å fortelle ut i fra den unike og særegne kommunikative kompetansen de faktisk besitter. Her nevner alle informantene at det nødvendige vil være å være nær elevene og lære de å kjenne. Informant 1 sier at det å anerkjenne eleven og dens særegne språk er viktig for å kunne være i dialog og samspill med eleven. Slik Holmen (2009) ser det, vil tilrettelegging av et anerkjennende miljø ut fra de ferdigheter eleven behersker være viktig i arbeidet med å styrke barnets egenaktivitet og selvopplevelse i samspill med andre, noe som også kan ha en positiv effekt på den ujevne utviklingsprofilen som elevgruppen kan ha. Imidlertid mener informant 2 at det kan være vanskelig når det kommer nye assistenter eller vikarer som ikke kjenner elevene, og utfordringen kommer når de nye skal tre inn i rollen som ”den nære voksne” ved å være i et utviklings- og læringsfremmende samspill ved å tolke og spille videre på barnets særegne uttrykk og styrker. Tilstedeværelse og oppmerksomhet trekkes her frem av informantene som nødvendig for at den voksne skal kunne ta inn, tolke og gi bekræftende tilbakemeldinger hele tiden på det som eleven prøver å uttrykke, slik at eleven oppfatter at han blir sett og får motivasjon til å fortsette. Dette vil igjen påvirke hvor godt kjent den voksne blir med eleven. På en annen side påpeker Gjermestad (2010) at spesialpedagogen alltid må leve med en viss usikkerhet over hvor godt man egentlig kjenner og forstår elevenes virkelighet.

Alle informantene er enige om at de selv som spesialpedagoger har en stor betydning for elevenes læring, ved at de er nødt til å bruke seg selv for å igangsette turtaking, dialog, samspill og kommunikasjon. Informant 5 og 2 nevner gjentatte ganger viktigheten med å jobbe ut i fra at eleven er på et tidlig stadium ved å øve på blikk-kontakt, imitasjon, svare på elevens lyder og uttrykk slik at eleven skal bli oppmerksom på sin egen rolle i samspillet, jamfør teorien om nyere spedbarnsforskning. Slik som nevnt i teorikapitlet om spedbarnsforskning, kan kunnskap om utviklingsalder være et nyttig redskap i tilretteleggingen av et godt læringsmiljø for denne elevgruppen, ved at det kan trekkes paralleller til hvordan spedbarn er i samspill med omsorgsperson og som dermed kan danne grunnlag for videre utvikling. Informantene mener at et mor-og-spedbarn forhold er nødvendig for at elevene skal oppleve trygghet og ikke bli urolige. Imidlertid mener informant 1 at en slik mor-og-spedbarn tenkning kan være til hinder i tanken om at alle elever er forskjellige – også elever med multifunksjonshemning, jamfør tanken om tilpasset opplæring. Hvis man skal ta utgangspunkt i at *alle* elever med multifunksjonshemning fungerer på det aller tidligste spedbarnstrinnet kan kanskje risikoen være at eleven ikke får noe å strekke seg etter, da det å måle hvilket trinn eleven ligger på rent kognitivt kan være svært vanskelig? Slik Horgen (1995) poengterer er det viktig å huske på at dette slett ikke *er* spedbarn, men faktisk en eldre gruppe elever med lengre livserfaring.

Strukturert og ustrukturert pedagogikk

Informantene er enige om at det kan være at det spesialpedagogen har planlagt for undervisningen ikke blir gjennomført, på grunn av barnets dagsform eller andre faktorer, og da blir det vanskelig å jobbe med mål slik man finner det i elevens IOP. Ettersom det alltid kan skje endringer og avbrytelser i skolehverdagene til denne elevgruppen, må spesialpedagogen greie å tilpasse dagen etter elevenes behov; slik som tilrettelegge for aktiviteter som elevene trives i hvor gleden er stor. Dette kan relateres til det Gjermestad (2010) sier om uforutsigbar- og intuitiv pedagogikk, en ustrukturert form for pedagogikk som starter når det planlagte opphører. Informantene er også enige om at variasjon og miljøskifte er oppmuntrende og fint for undervisningen til disse elevene, men påpeker da at undervisningen bør være *planlagt variert*, noe som videre kan bety at selv om en viss form for ustrukturert pedagogikk kan være betydningsfullt for elevene vil en viss struktur og rammer allikevel være nødvendig slik Gjermestad (2010) også beskriver. Men hvor går balansegangen mellom slik ustrukturert og strukturert pedagogikk? Hvordan skal man finne den rette balansen mellom å stimulere elevene til utvikling og læring i henhold til fag i

elevenes IOP på den ene siden, og la elevene oppleve nære samspill glede og mestring i hverdagslige- og uformelle aktiviteter som de *liker* på den andre siden? Hvor mange ”avbrytelser” kan eleven ha fra den faglige og formelle undervisningen hvis det skal være noen mulighet til å måle en eventuell utvikling i fag? Uansett mener informantene at de via samspillet kan engasjere og skape deltakelse for eleven i de fleste aktiviteter og rutinegjøremål utenfor opplæringen, ved at de er sammen og har felles oppmerksomhet mot noe. De daglige situasjonene er fine til å trene på det som de ikke har tid til å trene på ellers. Imidlertid, skal det være trening og opplæring *hele tiden* for disse elevene? En slik deltakelse i alle hverdagslige aktiviteter og rutinegjøremål kan bli problematisk dersom den voksne i tillegg til å skulle gi eleven tid til å svare, ta initiativ etc., skal være effektiv for å få ting gjort eller rekke noe annet.

5.3 Utfordringer i opplæringen til elever med multifunksjonshemming

5.3.1 Kartlegging av elevenes kognitive nivå og sanser

Informant 3 sier at selv om elevene har til felles at de har omfattende funksjonsnedsettelse så vil det allikevel være store sprik i elevgruppen, noe som forutsetter at den voksne må ha fine situasjoner med alle elevene på hver sin måte. Informant 1 forteller at en tilpasset opplæring for hver enkelt krever at spesialpedagogen kjenner til både elevens kognitive nivå og sterkere/svakere sanser, og at det kan påvirke elevens læring negativt dersom spesialpedagogen i tilretteleggingen automatisk arbeider ut ifra at alle disse elevene fungerer på det aller tidligste spedbarnstrinnet utviklingsmessig. Ved et ensidig fokus på en slik mor- og-spedbarn-tenkning, påpeker informant 1 at det vil være viktig å huske at også elever med multifunksjonshemming er forskjellige. Det kan dermed være utfordrende å kartlegge elevens kognitive nivå, når det gjelder å ikke treffe ’under’ i tilretteleggingen slik at elevene ikke får noe å strekke seg etter:

I og med at alle elevene er så forskjellige, må vi legge til rette for fine situasjoner med alle på hver sin måte. Derfor er det viktig å passe på å ikke treffe ’under’ og gjøre ting for kjedelig, da noen kan ha mer forståelse enn vi tror men har en kropp som fungerer som et fengsel (Informant 1).

Informant 1 sier at det å kartlegge elevens svakere og sterkere sanser kan være både vanskelig og utfordrende:

Det er vanskelig å få sjekket og testet hvilke sanser som er sterkest, for eksempel har vi elever som nesten ikke hører noe, men allikevel liker å høre på musikk, så det å vite akkurat hvordan hørselen er vanskelig. Det samme med synet, både hvordan de ser og tolker det de ser (Informant 1).

En utfordring er derfor å være veldig tålmodig i opplæringen til elever med multifunksjonshemming da det vil kreve mye kartlegging over lengre tid, noe både informant 1 og 3 påpeker.

5.3.2 Tid og tålmodighet

Alle informantene er enige om at tid og tålmodighet er både en verdifull faktor og en utfordring i samspill med elever med multifunksjonshemming, noe informant 5 utdyper:

Det er ikke slik at det er en toveisdialog hele veien slik man kanskje er vant til. Når man kommuniserer med barn med multifunksjonshemming så skjer det gjerne at man ikke får så mye tilbake, derfor er tålmodighet og tid viktige faktorer (Informant 5).

For det første må den voksne være tålmodig, da denne elevgruppe vil kreve mye og vid kartlegging over lenger tid, slik informant 1 tidligere har nevnt. For det andre sier alle informantene at tålmodighet viktig for å ikke gi opp i arbeidet med å komme i samspill eller føre elevene videre i sin utvikling. Det som særskilt informant 1 trekker frem som vanskelig når det gjelder å ta stilling til tid og tålmodighet er den epileptiske aktiviteten på noen av de svakeste elevene. Elevene som har hyppig epileptisk aktivitet kan ta mange ”pauser” som kan være vanskelig å tolke, slik at når elevene blir ’fjerne’ så kan det være vanskelig å vite om de har et anfall eller om de rett og slett bruker lang tid på å gi respons. Informanten sier at dette med hyppige pauser i det man holder på med også kan være frustrerende ved at ”*elevene hele tiden må orienteres på nytt om hvor vi er og hva vi gjør*” (Informant 1).

Tid og tålmodighet kan være en utfordring hos de elevene som har svakest kommunikasjon ved at den voksne spesialpedagogen ofte ønsker så gjerne å få mye respons tilbake i

samspillet, men at det i virkeligheten er sånn at spesialpedagogen gir veldig mye av seg selv for "bare" å få en veldig liten reaksjon tilbake. Men den lille reaksjonen og responsen som du som spesialpedagog får kan allikevel bety så mye mer enn den store innsatsen som er gjort:

Jeg kan se selv når jeg jobber med disse barna, så kan det være flere dager hvor det er veldig lite å få tilbake, men jeg må jo fortsette å jobbe og jobbe og jobbe, og så plutselig så kommer det en dag hvor man bare får LITT tilbakemelding, men da har jeg liksom glemt alt slitet fordi da vet du at den reaksjonen hos barnet er like stor som all den innsatsen du har gitt (Informant 5).

Informantene er derfor bevisste på at elever med multifunksjonshemming vil ha behov for god tid for å oppfatte og forstå hva de voksne uttrykker og hva som foregår rundt. De er enige om at de voksne må ha som mål å gi elevene nok tid i samspillet, tid til å ta initiativ, svare og delta. Vente på elevenes svar, la eleven få tid til å gjøre det han kan med for eksempel kroppen. Alle informantene er her enige om at når de får et lite smil fra elevene eller den rette bevegelsen, eller at turtaking oppnås til en viss grad – så er dette en form av ros, belønning og tilbakemelding til spesialpedagogene. Informant 3 trekker frem et eksempel på hvordan hun kan oppleve 'å få noe tilbake' i en god samspillsituasjon:

Når jeg og 'Kari' sitter på pallen og vugger frem og tilbake, så kan hun snu seg og vi sier liksom 'ja det her er gøy, nå koser vi oss'. Og da blir man jo litt varm og god (informant 3).

Med dette utsagnet forteller informantene hvordan hun kan oppleve at eleven kan gi en form for bekreftelse eller tilbakemelding på at samspillet fungerer godt. Informantene er enige i at tid og tålmodighet vil lønne seg i skolehverdagen for elever med multifunksjonshemming for å kunne tolke deres små uttrykk og se hele eleven, selv om det kan oppfattes som veldig mye arbeid for å få en liten respons tilbake. Men det er allikevel ett lite skritt fremover.

5.3.3 Selvbestemmelse

Informant 1 forteller at mange i denne elevgruppen ikke får utforsket så mye selv med for eksempel hendene eller styrt omgivelsene på egne premisser. Der "andre" barn selv krabber

frem og undersøker ulike ting, sier informanten at muligheten for å utforske omgivelser på egne premisser også er vesentlig for denne elevgruppen. En slik utforsking av omgivelsene for denne elevgruppen skjer imidlertid ikke uten at de voksne tilrettelegger for at elevene får undersøkt ”det som kommer til dem”(informant 1). Når elever med multifunksjonshemming er avhengig av at de voksne ’legger til rette omgivelsene for dem’, så er informant 1 opptatt av hvordan elevene skal oppleve selvbestemmelse i størst mulig grad:

Og sånn har vi gjort det med maten også, ”hvis du vil så er skjeen her!” og da må han snu på hodet og da får han styrt det selv. For det er ikke noe godt å kjenne hvis folk er overalt og du ikke får muligheten selv til å styre det som du kan styre. Så hvis han ikke synes det er noe godt så snur han seg vekk og vil ikke (informant 1).

I utsagnet ovenfor trekker informanten frem måltidsituasjoner som et eksempel på at elevene kan være med på å styre det som skjer rundt seg. Det viktige vil være å bruke det elevene kan og har kontroll på, slik som for eksempel hodet, og forsterke denne bruken sånn at det kan fungere enda bedre. Dermed blir selvbestemmelse lettere overførbart til flere situasjoner og til neste sted eleven kommer på i fremtiden.

5.3.4 Forventninger og krav

Selv om de daglige og praktiske situasjonene er fine for å trene på deltakelse, selvbestemmelse og andre ferdigheter, understreker informant 2 at det er også viktig at man ikke møter eleven med forventninger om at han hele tiden skal måtte strekke seg eller prestere noe. Dermed kan det ifølge den samme informanten være vanskelig å vite hvor mye den voksne skal kreve at eleven gjør selv, da denne elevgruppen får hjelp til veldig mye samtidig som at enkelte elever faktisk kan klare noen ting selv. Eller slik informant 1 sier:

For eksempel i friminutt. Er det viktigste at man kommer seg ut og gjør noe hyggelig sammen, eller er det viktigste at eleven må bruke den tiden på å lære seg glidelåsen på jakka eller får på seg den genseren eller buksen selv (Informant 1).

Både informant 1 og 2 er enige i at det ikke finnes noe enkelt og godt svar på hvilke krav og forventninger som bør stilles til elevene. Ettersom enkelte elever faktisk har utviklingsmuligheter i slike praktiske situasjoner, gjelder det å la disse elevene få den tiden

de trenger til å jobbe med det og utvikle seg. På grunn av at de fleste elevene med multifunksjonshemming har en-til-en-kontakt med voksne store deler av tiden, så er dette med hvilke krav de voksne stiller til elevene noe alle informantene diskuterer med sine kollegaer med jevne mellomrom. Et annet eksempel trekkes frem av informant 3:

Våre elever har på en måte voksne på seg hele tiden, slik at de for eksempel i pauser i mindre grad enn normale elever kan sitte rolig, avslappet og for seg selv og bare kikke ut av vinduet. Men vi voksne skal jo være veldig på, stimulerende og få dem til å gjøre noe gjennom hele skoledagen, også utenfor undervisning. Så dette med krav og forventninger til elevene synes jeg er litt vanskelig (Informant 3).

Informant 2 nevner at de har noen elever som ofte mister konsentrasjonen og glir vekk fra det de holder på med, og som dermed ikke vil møte de kravene de får. Informanten forteller at misnøye over krav og forventninger kan være en naturlig del av elevenes tilstand, derfor må den voksne av og til være lur og forsøke å vise at en ikke har noen forventning – men det kan være veldig vanskelig.

5.3.5 Mange faktorer å ta hensyn til i opplæringen

Det som ser ut til å være mest felles for alle informantene, er at et rent fokus på læring, utvikling og målsetting for denne elevgruppen er en utfordring, da det alltid vil være flere faktorer som ha en innvirkning på skolehverdagen til elever med multifunksjonshemming og som spesialpedagogene derfor må ta hensyn til.

Og den der fordelingen mellom det å ivareta mer medisinske behov og det å være en skole med mer tradisjonelt skoleopplegg, det kan av og til være litt vanskelig å gjennomføre (Informant 1).

Slik blant annet informant 1 ser det, er det veldig mye forventninger om at det fysiske også skal følges opp, i tillegg til det som fremkommer av elevenes IOP. Oppfølging av alle primærbehovene for hver enkelt elev vil ta store deler av de timene de har til rådighet og derfor også mye av skoledagen. Dette innebærer møter med blant annet logoped, fysioterapeut og lege.

Det er mange faktorer som spiller inn når det gjelder å skape et godt opplæringstilbud for elever med multifunksjonshemming. De skal jo lære nye ting, men det må også tas hensyn til deres medisinske tilstander, annen tilrettelegging for det motoriske og kognitive og så videre som på sin side vil ta mye av tiden (Informant 2).

For en elev med multifunksjonshemming så er ikke opplæringen slik som vi andre forstår med skole, ved at opplæringen handler om at man hele tiden skal lære noe nytt, forteller hovedsakelig informant 1 og 2. Men i arbeidet med nettopp denne elevgruppen er det så mange flere faktorer som må tas i betraktning når spesialpedagogen skal lage gode opplegg for opplæringen. Et godt opplæringstilbud for denne elevgruppen innebærer ikke kun selve opplæringsbiten, men også tilrettelegging for både fysiomotoriske og helsemessige faktorer som vil ta mye av tiden elevene er på skolen, noe som videre vil kunne ”stjele” tid som ellers ville vært tildelt det faglige og elevenes IOP. Informant 5 sier her at spesialpedagoger derfor må se et mye større og helhetlig bilde rundt elever med multifunksjonshemming enn rundt elever som har et større funksjonsnivå. Informant 3 nevner også at en ideell tilpasset opplæring kan være en utfordring når man har lite lærerressurser:

Nå har vi heldigvis en-til-en-økter med barna, men utfordringen blir hvis man er lite bemannet. Før var vi 12 barn og 5 voksne, hvordan skal man kose med alle barna da? (Informant 3).

5.3.6 Drøfting

Som vi ser i presentasjonen av informantenes utsagn gjennom hele dette kapitlet, har det vært gjennomgående at mange trekker paralleller til spedbarn og mor-og-barn-tenkning i arbeidet med elever med multifunksjonshemming. Da elevene kan ha mer forståelse enn de umiddelbart gir uttrykk for, slik som informant 1 sier, kan det å automatisk gå ut fra at alle disse elevene fungerer på det aller tidligste spedbarnstrinnet føre til at noen av elevene ikke får noe å strekke seg etter dersom enkelte faktisk har mer forståelse enn de gir uttrykk for. Derfor vil det å kartlegge elevenes kognitive nivå og sanser være hensiktsmessig. Imidlertid er kartlegging en utfordrende oppgave, slik informant 1 ser det, og samtidig vil det nok også ta veldig mye av den tiden en har med elevene. På en annen side så vil kanskje en slik kartlegging være nødvendig for å tilpasse opplæringen best mulig. Skal man da bruke store deler av den tiden en har til rådighet med elevene til å forsøke å få kartlagt elevens fungering

så langt som mulig – slik at det blir mulig å finne elevens helt individuelle utviklingsmuligheter, eller skal man gå ut i fra at alle elever med multifunksjonshemning fungerer på spedbarnstrinnet og tilrettelegge deretter – noe en vil spare mye tid på men det vil kanskje innebære en viss risiko for å treffe 'under' i tilretteleggingen. Her kan det trekkes paralleller til tanken om den nærmeste utviklingssone slik Vygotskij (2008) ser det, ved at eleven har et potensielt utviklingsnivå som kan gradvis utvides i samspill med en mer kompetent annen. Dersom det skal være en naturlig tanke å ta utgangspunkt i at alle elever med multifunksjonshemning fungerer på det aller tidligste trinnet, så kan opplæringen treffe 'under' elevens reelle kognitive nivå slik at elevens utviklingsmuligheter ikke blir møtt, noe vi ser at informant 1 påpeker. Slik vi også ser det hos Stern (2003) er barn *ulike* allerede fra fødsel, slik at barnets selv kun blir tydelig i et samspill hvor nærpersonen oppdager, møter og bekrefter det *unike* barnet. Tilbake til temaet om innlæring av symboler og mer avanserte kommunikasjonssystemer, kan man derfor spørre: hvordan skal man finne den rette balansen mellom å på den ene siden ta utgangspunkt i elevens særegne og naturlige uttryksmåter, styrker og ressurser, og på den andre siden legge til rette for at elevens utviklingsmuligheter blir møtt – da det å kartlegge hvor eleven befinner seg er en stor utfordring? Det å lære seg få, enkle symboler kan for enkelte elever med multifunksjonshemning ta opptil ett år, noe de fleste informantene er enige om. Skal spesialpedagogen da lære eleven alle symboler og kommunikasjonssystemer slik som kanskje elevens IOP tilsier, eller skal spesialpedagogen velge ut og begrense slik at innlæringen blir enklere, mer realistisk og en eventuell utvikling blir tydeligere?

For at elever med multifunksjonshemning skal få utforsket omgivelsene, slik som andre barn gjør fra tidlig alder, så vil denne elevgruppen være avhengig av at omgivelsene "kommer til dem", slik informant 1 nevner. Selvbestemmelse kan derfor se ut til å være en utfordring for denne elevgruppen ettersom de i stor grad er avhengige av at omgivelsene legges til rette for dem. Det vil si at det er den voksne som "kommer til dem med det som eleven skal undersøke". Kan dette regnes som å utforske omgivelsene på egne premisser? Informanten nevner å bruke elevenes sterke sider, for eksempel dersom en elev har god styrke og kontroll på hodet så kan han snu hodet vekk dersom det er noe han ikke vil. Imidlertid kan det kanskje være utfordrende og tidkrevende å kartlegge hvordan hver enkelt elev kan uttrykke selvbestemmelse og utforske omgivelsene på sin helt særegne måte. Selvbestemmelse kan jo være fint å øve på slik at eleven kan videreføre det til senere situasjoner i livet, når han møter nye mennesker og skal gjøre seg forstått fra "stolen", slik vi så i kapittel 5.1.3. Slik som

informant 3 og 4 så det, vil det komme en tid hvor noen av disse elevene faktisk blir eldre, fysisk mye større og tyngre, dermed blir det å ha de i fanget og det nære samspillet vanskeligere. Derfor vil innlæring av ferdigheter slik at de kan gjøre seg forstått fra stolen være viktig for elevene. Det at de skal kunne uttrykke seg fra stolen vil altså være viktig for elevene, både for å kunne gjøre seg forstått når de vil havne i stadig nye situasjoner når de blir eldre, men også for at elevene skal oppleve selvbestemmelse i enda større grad enn hvis man kun skulle tatt utgangspunkt i deres kroppslige uttrykk via det nære samspillet.

Men selv om de daglige situasjonene kan være fine for å trene på deltakelse, selvbestemmelse og andre nødvendige ferdigheter, uttrykker særlig informant 2 at den voksne ikke kan forvente og kreve at elevene skal lære noe, prestere noe og strekke seg videre absolutt hele tiden. Slik som vi ser hos Holmen (2009) vil det uansett alder på elevene være lite hensiktsmessig å stille *krav* som ikke tar utgangspunkt i deres modenhets- eller utviklingstrinn. Dermed er vi tilbake til utfordringen med å kartlegge hvor elevene befinner seg i sin utvikling – om elevene fungerer på de tidlige spedbarnstrinn eller om de faktisk har mer forståelse enn de gir uttrykk for. På den måten vil det kanskje være vanskelig å finne en ”riktig” balanse mellom hvor mye den voksne skal hjelpe elevene i det som gjøres og hvor mye elevene skal øve og gjøre på egenhånd. Både informant 1 og 2 uttrykker at det med krav og forventninger er vanskelig å ta stilling til, særlig ettersom elevgruppen har en eller to voksne med seg stort sett hele tiden. Og kan den voksnes forventninger og krav om trening i hverdagslige situasjoner være til hinder for elevenes selvbestemmelse – til tross for at øving på selvbestemmelse i hverdagslige situasjoner kanskje forutsetter visse krav?

Videre er informantene stort sett også enige i at det er mange faktorer å ta hensyn til i opplæringen til elever med multifunksjonshemming. Alle faktorer slik som møter med lege, logoped, fysioterapeut, måltider, stell etc. vil være tidkrevende og fører ofte med seg veldig hyppige avbrytelser, slik at det kan være vanskelig å fullføre det man hadde planlagt eller det man har for seg der og da. Slik kan elevenes IOP ofte havne litt i bakgrunn i skolehverdagen, da konstante avbrytelser i undervisningen vil gjøre det vanskelig å legge opp nok tid til et undervisningsløp på en måte som kan gjøre det letter å måle en eventuell utvikling, slik vi så i kapittel 5.1.1. Slik kan et rent fokus på læring og utvikling, eller et rent fokus på gode samspillsepisoder, bli vanskelig. Allikevel, vil det kanskje være ekstra viktig med et godt samspill når den planlagte undervisningen opphører og den intuitive-, uforutsigbare- og ustrukturerte pedagogikken starter, slik vi også var innom i forrige kapittel. Ifølge Horgen

(2010b, s. 126) har ”alt i hverdagen et pedagogisk potensial”. Mye av den pedagogiske innsatsen hos denne elevgruppen foregår derfor i de praktiske situasjonene, hvor eleven og den voksne er i *samspill* og samhandling med hverandre (Horgen, 1995; Lorentzen, 2013).

Nok lærerressurser kan også være en utfordring, slik informant 4 uttrykker. Selv om de fleste elever har en-til-en, hvordan skal man skape tilpasset opplæring eller fine situasjoner med alle på hver sin måte der hvor ressursene ikke strekker til? Informant 3 påpeker her at det på en annen side er mange goder ved å gå sammen i en større gruppe eller klasse, ettersom det er mer sosialt, de kan lære av hverandre og ha noen å identifisere seg med, slik vi så i kapittel 5.1.3.

6 Avslutning

Gjennom dette prosjektet har jeg søkt å utforske hvilken betydning spesialpedagoger tillegger samspill og kommunikasjon i arbeidet sitt for å fremme læring og utvikling hos barn med multifunksjonshemming. Forskningen rundt overnevnte problemstilling har tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: Hvilken betydning har skolens rammer, for eksempel elevenes IOP, i tilretteleggingen av skolehverdagen? Hvordan ser spesialpedagoger for seg at et godt samspill og god kommunikasjon kan bidra til å fremme læring og utvikling? Hvilke utfordringer kan det å fremme læring og utvikling hos disse elevene innebære?

Skolehverdagen for elever med multifunksjonshemming innebærer mange flere faktorer enn ren undervisning som må tas hensyn til; slik som stell, medisiner, og møter med andre fagpersoner. Det faktum at skolehverdagen for denne elevgruppen innebærer mange andre faktorer medfører hyppige avbrytelser, noe som innebærer at samspillet vil ha en stor betydning for å kunne ramme inn den tilfeldige-, intuitive- og ustrukturerte pedagogikken ved å skape deltakelse hos barnet i hverdagslige aktiviteter, jamfør estetisk læring. Det gode samspillet er også grunnleggende i selve arbeidet med å nå eventuelle mål i opplæringen. Allikevel virker det til å være en relativt splittet oppfatning om hvor *hovedfokuset* skal ligge for å skape en god skolehverdag for elever med multifunksjonshemming – det ser ut til at fenomenene *samspill* og *læring* skaper et spenningsforhold. Noen opplever at det viktigste for elever med multifunksjonshemming er at de skal ha det så godt som mulig ”her og nå”, ved at trygghet, trivsel og samspill skal prioriteres før læring. Her oppleves spesialpedagogens rolle om noe *mer* enn kun å være lærer, spesialpedagogen er først og fremst en samspillspartner. Andre mener at det viktigste er å lære elevene nødvendige ferdigheter som de kan ta i bruk for å gjøre seg forstått fra stol, ettersom elevene blir stadig eldre og tyngre og et nært og kroppslig samspill blir vanskeligere. Spesialpedagogens fremste rolle her er å være en kompetent voksen som skal gjøre elevenes overgang til nye situasjoner og voksenliv enklere.

Det kan virke som om spesialpedagoger i arbeidet har få retningslinjer å støtte seg til, ved at rammer slik som for eksempel LK06 i liten grad eksplisitt nevner elever med omfattende funksjonsnedsettelse og ved at de IOP'er som ligger til grunn for opplæringen er lite realistiske for en elevgruppe som har behov for en helt annen tilnærming for læring og utvikling enn man tradisjonelt er vant til. På den ene siden skal disse elevene møtes med visse forventninger og krav i skolen, og på den andre siden er det snakk om å tilrettelegge for en

elevgruppe med en nærmest umålelig utvikling og som derfor ikke passer inn i tradisjonell skoletenkning. Spesialpedagoger opplever nærhet, trygghet, trivsel, samspill og kommunikasjon som noe veldig grunnleggende i samvær med elever med multifunksjonshemming, men samtidig kan alle læreplaner og fag som spesialpedagogen må forholde seg til gi følelsen av en viss usikkerhet i forhold til hvordan fokuset skal fordeles. Å finne en naturlig balanse mellom *det nære samspillet* og *læring* kan derfor se ut til å være en spesialpedagogisk utfordring, og som derfor fører til ulik praksis blant spesialpedagogene.

Den tradisjonelle skole- og læringstenkningen ligger åpenbart som et bakteppe for arbeidet til lærere og spesialpedagoger i alle skoler, men klare retningslinjer for opplæringen til nettopp denne elevgruppen ser ut til å være få. Jeg sitter igjen med en oppfatning av at samspill og kommunikasjon alltid vil tillegges en betydning i arbeidet med elever med multifunksjonshemming – men akkurat *hvor* stor betydning ser ut til å avhenge av spesialpedagogens evne til å ta egne avgjørelser om hva som er mest hensiktsmessig i tilretteleggingen av en god og tilpasset skolehverdag for elever med multifunksjonshemming.

6.1 Veien videre

Forskningen som jeg her har gjort, har utvidet mine fagkunnskaper og forståelse av både den gjeldende elevgruppen, rammer og læreplaner som skolen må forholde seg til, og spesialpedagogers tanker, opplevelser og rolle. Etter forskning på dette tema, ser det ut til å være til en viss grad forskjeller blant spesialpedagogers praksis og jeg får følelsen av en viss frustrasjon i arbeidet. En interessant mulighet for meg personlig er å tilnærme meg området ved senere anledninger, enten via arbeid eller videre forskning, slik at jeg kunne fått et enda mer nyansert bilde eller forståelse av informantenes uttalelser fra dette forskningsprosjektet. Mitt ønske videre er at forskningen jeg her har gjort åpner for videre forskningslyst og nysgjerrighet over fagområdet – enten av andre studenter, av andre kommuner, eller av andre arenaer enn skole hvor barn med multifunksjonshemming tilbringer store deler av sin hverdag.

Litteraturliste

- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2010). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon, I: Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 9-24). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi*.
Hentet 29.04.15 fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in social research. An introduction*. 6th ed. London: Routledge.
- Drew, C.J., & Hardman, M.L. (2007). *Intellectual Disabilities Across the Lifespan*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- 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.
- Gomnæs, U.T., & Rognhaug, B. (2008). Utviklingshemning, I: Befring, E., & Tangen, R. (red), *Spesialpedagogikk* (s. 299-322). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Granlund, M. & Olsson, C. (1988). *Kommunicera mera. Et kursmaterial, Teoribok og Metodbok* (s. 17). Stiftelsen ala, Stockholm.

- Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemming hos barn. I: Eknes, J., Bakken, T.L., Løkke, J.A., & Mæle, I. (red), *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemming, diagnostisering og atferdsvansker* (s.17-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, J.B. (2006). *Tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. Oslo: Universitetskompendium, Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Holmberg, J.B. (2010). Lærerrollen og tilpasset opplæring, I: Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (red), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 168-194). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holmen, L. (2009). *Pedagogikk og kjærlighet. Undervisning av barn med multifunksjonshemninger*. Publication nr. 29, Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Horgen, T. (1995). *Når språket berører. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Ad Notam: Gyldendal.
- Horgen, T. (1997). *Elever med svært store og sammensatte lærevansker*. Revidert utgave. Torshov Kompetansesenter. Hentet 22.05.15 fra:
http://www.statped.no/Global/Publikasjoner/larevansker_multi.pdf
- Horgen, T. (2006): *Det nære språket, språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, T. (2009). Kommunikasjon og multifunksjonshemming. Om grunnleggende forutsetninger for kommunikasjon, I: Horgen, T. (red), *Muligheter. Utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming*. En samling artikler fra Statped's arbeid (s. 25-36). Oslo: M-pedagogikkforeningen og Torshov kompetansesenter.
- Horgen, T. (2010a). 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. (2010b). Eksempler fra en skoleuke. Om planlegging, sanseforutsetninger og mulige skoleaktiviteter, I: Horgen, T., Slåtta, K., & Gjermestad, A. (red), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (s. 123-140). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, T. (2010c). En skoledag med glede og engasjement. Om viktige forhold i den gode skoledagen, I: Horgen, T., Slåtta, K., & Gjermestad, A. (red), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (s.141-161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, T. (2010d). Skoledagen. Grunnleggende forhold for læring og utvikling for elever med omfattende funksjonsnedsettelse, I: Horgen, T., Slåtta, K., & Gjermestad, A. (red), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (s.107-121). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hølleland, H. (2007). Innføring i Kunnskapsløftet, I: Hølleland, H. (red), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Kirkebæk, B. (2007). Reaching moments of shared experiences through musical improvisation, I: Bråten, S. (red), *On Being Moved*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Logsdon, A. (2014, 22.april). *Multiple Disabilities – What Are Multiple Disabilities?* Hentet 18. mars 2015 fra:
http://www.learningdisabilities.about.com/od/mo/g/multiple_disabi.htm
- Lorentzen, P. (2001). *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplaner for fag*. Hentet 10.04.15 fra:

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf

Løvlie Schibbye, A.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie* (s. 248). Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven (1998) § 5-1, § 5-5, §1-3. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Hentet 27.mars 2015 fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6

Røed Hansen, B. (1991). *Den første dialogen: en studie av spedbarnets oppmerksomhet i samspill*. Oslo: Solum forlag.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO.

Skjørten, M.D. (1991). *Litt om totalkommunikasjon og strukturering eller litt om strukturert totalkommunikasjon*, stensil.

Smith, L., & Ulvund, S.E. (1991). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statped. (27.06.2011). *Kroppen og multifunksjonshemming*. Hentet 22.05.15 fra:

<http://www.statped.no/Tema/Larevansker/Multifunksjonshemming/Kroppen-og-multifunksjonshemming/>

Stern, D.N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Svebak, E.M. (1989). *Aldri for tidlig – aldri for sent, en studie av tre personer på tidlig utviklingsnivå*. Hovedoppgave 3. Avd., embetseksamen i spesialpedagogikk ved Staten Spesiellærerhøgskole.

Tangen, R. (2008). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*, I: Befring, E., & Tangen, R. (red), *Spesialpedagogikk* (s. 17-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ursin, E., Lillestølen, S., & Slåtta, K. (2006). "Mer" "Ja" "Få". *Eksempelsamling med fokus på opplæring i enkle ekspressive uttrykk hos barn, unge og voksne med alvorlig og dyp utviklingshemming*. Torshov Kompetansesenter. Hentet 22.05.15 fra: http://www.statped.no/Global/Publikasjoner/mer_ja_eksempelsamling.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld, nr.30 2003-2004). Hentet 20. mai 2015 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=8>

Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotskij, L. (2008). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning:

- Kort presentasjon av meg og prosjektet
- Konfidensialitet og anonymisering
- Hva som blir gjort med opptak og data
- Samtaleform

Introduksjonsspørsmål:

1. Kan du fortelle kort om din yrkeserfaring?
2. Hvor lang erfaring har du med elever med multifunksjonshemming?
3. Kan du fortelle litt om skolen og/eller gruppen du arbeider ved?
4. Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg?
 - Hvilke oppgaver og gjøremål har du gjennom dagen?

Rammer for opplæringen:

5. Hva forstår du med et godt opplæringstilbud for elever med multifunksjonshemming?
 - Kan du gi noen eksempler på hvordan det fungerer i den praktiske hverdagen?
6. Kan du fortelle litt om elevenes IOP?
 - Hvordan opplever du at elevenes IOP vektlegges i skolehverdagen?
7. Hvordan opplever du at samspillet vektlegges i elevenes IOP?
 - Kan du gi noen eksempler på hvordan det fungerer i den praktiske hverdagen?

Kommunikasjon og samspill:

8. Hva forstår du med begrepet kommunikasjon?
9. Hva vektlegger du i kommunikasjon med elever med multifunksjonshemming?

- Har du noen eksempler?

10. Hva forstår du med begrepet samspill?

11. Hva vektlegger du i samspill med elever med multifunksjonshemning?

- Har du noen eksempler?

12. Hvordan opplever du din rolle som lærer når det gjelder å være i samspill med elever med multifunksjonshemning?

- Har du noen eksempler?

13. Hvordan opplever du din rolle som lærer når det gjelder å fremme et godt samspill med elever med multifunksjonshemning?

- Har du noen eksempler?

14. Hva vil du si er utfordrende når det gjelder å være i samspill med elever med multifunksjonshemning?

- Har du noen eksempler?

15. Hva vil du si er utfordrende når det gjelder å fremme et godt samspill med elever med multifunksjonshemning?

- Har du noen eksempler?

16. Hvilke situasjoner opplever du som mest utfordrende når det gjelder å få til et godt samspill?

- Har du noen eksempler?

17. I hvilke situasjoner opplever du det enkelt å få til et godt samspill?

- Har du noen eksempler?

18. Hvordan vil du beskrive en god samspillsituasjon?

- Har du et eksempel?

- Hvordan deltar *du* i en slik situasjon?

- Hvordan deltar *elev*en i en slik situasjon?
- Hvilke kvaliteter eller kjennetegn tenker du beskriver en god samspillsituasjon?

19. Hvordan opplever du samspill i forhold til hverdagslige aktiviteter og gjøremål?

- Har du noen eksempler?

20. Hvordan opplever du kroppens betydning i samspillet?

- Har du noen eksempler?
- Hvordan er dere plassert i forhold til hverandre?

21. Bruker dere noen andre verktøy i samspill og kommunikasjon med elevene?

Læring og utvikling:

22. Hvordan opplever du elever med multifunksjonshemning sin læring og utvikling?

23. Hvilken effekt opplever du at samspillet har på elevenes læring og utvikling?

24. Bruker dere noen kartleggingsverktøy i opplæringen til elever med multifunksjonshemning?

Avslutning:

- Er det noe du har lyst til å tilføye som kan være viktig for meg og mitt tema?

Takk for meg.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Skolehverdagen for elever med multifunksjonshemming

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å sette fokus på spesialpedagogers tanker og opplevelser knyttet til samspillet og kommunikasjonen med elever med multifunksjonshemming. Samspillet betydning for elevers læring og utvikling vektlegges i stadig økende grad, hvor fokuset rettes mot samspillet mellom eleven og en nær voksen. En gruppe elever som kan være avhengig av et godt samspill med en nær annen for sin egen læring og utvikling er elever med multifunksjonshemming. Jeg ønsker derfor med denne studien å gå i dybden av hvordan spesialpedagogene forholder seg til å være i samspill med elevene, og samtidig ta hensyn til de klare rammene for opplæringen slik som elevenes IOP. Jeg håper at denne kunnskapen kan danne grunnlag for videre tilrettelegging av gode og utviklingsfremmende samspillsepisoder i skolehverdagen.

Problemstillingen vil være: *Hvilken betydning tillegger spesialpedagoger samspill og kommunikasjon i arbeidet sitt for å fremme utvikling og læring hos barn med multifunksjonshemming?*

Tilhørende forskningsspørsmål vil være: *Hvilken betydning har skolens rammer, for eksempel elevenes IOP, i tilretteleggingen av skolehverdagen? Hvordan ser spesialpedagoger for seg at et godt samspill og god kommunikasjon kan bidra til å fremme læring og utvikling? Hvilke utfordringer kan det å fremme læring og utvikling hos disse elevene by på for spesialpedagogene?*

Prosjektet er et mastergradsstudium ved Institutt for Spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. Dette prosjektet vil gjennomføres av meg som student i samarbeid med veileder Per Lorentzen.

Du forespørres om å delta i prosjektet på grunn av _____.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å gjennomføre et semistrukturert intervju - en variant som kan ligne mer på en åpen samtale, men med fokus på bestemte temaer som jeg som forsker på forhånd har valgt ut. Intervjuet vil vare i omtrent 60 minutter.

Spørsmålene vil omhandle spesialpedagogenes refleksjoner, tanker og erfaringer om det å være i samspill med elever med multifunksjonshemming, eventuelt svært kort og generelt om utdanning/arbeidserfaring. Når intervjuene blir gjennomført vil jeg benytte meg av opptaksutstyr, som jeg i etterkant vil transkribere slik at jeg har lydopptakene nedskrevet i tekst.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det vil ikke foreligge direkte personopplysninger i forbindelse med undersøkelsen, men eventuelle indirekte personopplysninger vil behandles konfidensielt. Forskningsmaterialet vil anonymiseres. Den eneste som vil ha tilgang til datamaterialet er meg som student.

Deltakerne i undersøkelsen vil ikke direkte kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2015. Forskningsmaterialet skal ikke brukes videre til annen forskning. Materialet vil derfor ikke lagres lenger enn det som er nødvendig for å kunne gjennomføre formålet med forskningen.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektansvarlig Pernille Louise Langmoen, tlf. _____. Per Lorentzen er prosjektets veileder, tlf. _____.

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at eventuelle personopplysninger kan lagres frem til prosjektslut