

Tilhørighet, deltagelse og engasjement

– utvikling av inkluderende gruppeaktiviteter for elever med multifunksjonshemming

Tonje Lovang og Knut Slåtta, rådgiver i Statped.

Foran elevene står lærer Kathrine, kledd i en fargerik kjole, med en tamburin i hånden og en lilla parykk på hodet. Hun bøyer seg frem mot de åtte personene som sitter i halvsirkel foran henne, fire elever og fire fagarbeidere. «Nå starter fortellingen om Reveenka!» sier Kathrine mens hun rister på tamburinen, demper lyset og fanger elevenes oppmerksomhet. «Nytt hår til alle», roper hun, og assistentene fisker parykken til den enkelte elev frem fra rekvisittboksene. Noen av elevene bøyer seg nysgjerrige frem mot parykkene sine. Scenen er satt for en eventyropplevelse der fellesskap står i sentrum og alle deltar på sin måte.

Det vi er vitne til her, er et tenkt praksiseksempel. Senere i kapitlet skal det utvides og hjelpe oss til å belyse det som er vår overordnede problemstilling: Hva skal til for å utvikle velfungerende gruppeaktiviteter for elever med multifunksjonshemming, og hvilke kvalitetskriterier kan legges til grunn når de skal evalueres?

Før vi beveger oss tilbake til praksiseksempelen, vil vi klargjøre hvilke særskilte utfordringer som elever med multifunksjonshemming står overfor når det gjelder sosial deltagelse. Vi vil også på et generelt grunnlag beskrive strategier som kan anvendes når gruppeaktiviteter skal planlegges, og hvordan elevenes engasjement kan brukes som en målestokk for vurdering av pedagogisk kvalitet. I tillegg vil vi kort omtale to pedagogiske tilnærminger som

kan gi inspirasjon når aktiviteter skal utvikles og gjennomføres: multisensorisk historiefortelling og utviklingsdrama.

Elevgruppa

Elevene vi er opptatt av, er elever som strever med forståelse og bevegelse. Dyp eller alvorlig utviklingshemming gjør det vanskelig å holde orden på kroppens sanser og inntrykk. Mange kan se, men har vansker med å forstå det de ser. Motoriske vansker gjør at de ikke kan utforske gjenstander og omgivelser på samme måte som andre. Disse elevene har svakere forutsetninger for å skjønne sosiale koder og for å ta del i sosiale samspill. De risikerer å oppleve isolasjon og utenforskap.

Dette er elever som i kraft av sine funksjonsnedsettelse utfordrer skolens arbeid med

å skape inkluderende fellesskap (Horgen, 2006, s. 34; Lorentzen, 2013, kap. 7). Når vi vurderer mulighetene den enkelte elev har for sosial interaksjon med andre elever, ser vi at minst tre faktorer spiller inn.

Den første faktoren handler om elevens forutsetninger for å oppfatte, fortolke og besvare signaler fra andre elever, og elevens forutsetninger for ikke å la seg distrahere eller skremme av lyder eller bevegelser som kan forekomme når mennesker samhandler. Enkelte elever vil bære med seg en sosial skjørhet som gjør at de bare kan få sosialt utbytte i små regulerte fellesskap.

Den andre faktoren handler om undervisningsarenaens karakter. Noen elever med multifunksjonshemming går på spesialskoler, andre i spesialavdelinger på ordinære skoler, mens andre igjen går i ordinære klasser (ofte med noen separate romtilpasninger i tilknytning til dette). Undervisningsløsningen avgjør hvem eleven har anledning til å møte, og hvem som kan tenkes å ta del i gruppeaktiviteter og inngå i sosiale fellesskap med eleven. Alt arbeid som handler om å skape meningsfulle møter mellom elever, kan etter vår mening betraktes som former for inkluderingsarbeid. For elever med multifunksjonshemming er det ikke hensiktsmessig å avgrense forståelsen av inkludering til kontekster som involverer «vanlige elever», slik noen kanskje vil gjøre. Essensen av inkludering, uavhengig av arena, handler om menneskemøter der tilhørighet, opplevd anerkjennelse og aktiv sosial deltagelse står i sentrum.

Den tredje faktoren handler om kompetanse og holdninger hos dem som omgås elevene. Elevene trenger lærere som ser muligheter, skaper sosiale arenaer, og har strategier for å understøtte elevenes kommunikasjon og deltagelse. Elevenes læring, i form av for eksempel økt deltagelse og økt forståelse for omverdenen, vil ha best grobunn innenfor rammene av sosiale

fellesskap (Horgen, 2006, s. 145–147; Horgen, 2010).

Skal skolen lykkes i å skape inkluderende gruppeaktiviteter der elever får delta og opplever å få anerkjennelse fra andre elever, trengs det planlegging. Aktivitetene må designes med utgangspunkt i både elevenes individuelle forutsetninger for sosial interaksjon og skolens mulighetsrom.

Fire prinsipper for utforming av gruppeaktiviteter

Utvikling av strukturerte smågruppeaktiviteter kan, i tillegg til å ha faglige begrunnelser, betraktes som en bestemt type inkluderingsstrategi. Målet er å skape et sosialt fellesskap innenfor en kreativ og styrt ramme. Innholdet må være forståelig og engasjerende for de som er med, og det må invitere til deltagelse og kommunikasjon.

Smågruppeaktiviteter kan ha sin plass i mange sammenhenger. Av og til eksisterer de som delaktiviteter innbakt i en fast ramme, knyttet for eksempel til oppstarten eller avslutningen av dagen. Av og til er det separate aktiviteter skapt med utgangspunkt i et faglig tema som klassen eller skolen arbeider med. Av og til kan det være en aktivitet som skapes for å underholde, og som skal fremføres på en eller annen type arrangement.

Aktivitetene vi snakker om her, tilhører estetiske og kulturelle fagområder. Kreativ og kunstnerisk utfoldelse tillegges vekt, og målet er at de enkelte elevene skal få et utbytte som inkluderer både opplevelser og læring.

Skal smågruppeaktiviteter fungere godt, må det tas hensyn til flere forhold når de designes:

For det første må aktivitetene innholdsmessig sentreres rundt ett eller flere tema. Temaene kan være mangfoldige, for eksempel kan de være hentet fra kultur eller historie. De kan også være knyttet til nyheter og lokale hendelser eller til natur

og nærmiljø. Temaet kan skape en kontekst som gir en gjenkjennelse for elever, lærere og et eventuelt publikum.

For det andre må aktivitetenes innhold være tilpasset elevenes kognitive, motoriske og sansemessige forutsetninger. Siden det er ulike elever inne i bildet, blir det mange samtidige hensyn å ta når gruppeaktiviteten skal utformes. En god aktivitet kjennetegnes ved at elevene viser engasjement, og at de er deltagende. Deltagelse handler om involvering og påvirkningskraft. Det finnes mange måter å delta i en aktivitet på. Selv kroppslige uttrykk som ikke er tilsiktede, for eksempel lyder eller bevegelser som forteller om forventning eller glede, kan forstås som former for deltagelse. Gjennom deltagelse påvirker eleven både medelever og voksne og aktivitetens innhold og retning.

For det tredje fungerer aktiviteter best når de tangerer elevenes individuelle interesser. Aktiviteten må designes med dette for øye – med visuelle, lydlige og handlingsmessige komponenter som vekker elevenes oppmerksomhet og fascinasjon. Når aktiviteter skal skapes, vil det derfor være viktig å få klarhet i hva som fanger og begeistrer den enkelte elev. Av og til vil det være hensiktsmessig å gjøre dette gjennom strukturerte former for interessekartlegging (Dalen, 2017).

For det fjerde må aktiviteter gis et innhold og en struktur som skaper muligheter for kommunikasjon – å forstå og bli forstått. Elevens opplevelse av å bli forstått er de voksnes ansvar. Mulighetene for kontakt og samhandling med voksne og medelever avhenger i stor grad av de voksnes kompetanse som fortolkere og kommunikasjonspartnere (Evensen 2018, Horgen 2006, Lorentzen, 2013).

Oppsummert kan vi si at disse fire prinsippene for design av gruppeaktiviteter i sum utgjør et fundament for å skape meningsfullt innhold for elevene:

1. tematisk valg
2. tilpasning til konstitusjonelle forutsetninger
3. tilpasning til interesser
4. tilpasning til kommunikativ funksjon

Skal gruppeaktivitetene være meningsfulle og gi opphav til læring og trivsel, er det imidlertid mer som er nødvendig for planleggingen og evalueringen av aktivitetene: hensynet til elevenes engasjement.

Sju faktorer for engasjement

Hvis elever med multifunksjonshemming skal ta del i fellesaktiviteter, må arbeidslaget rundt elevene skape et innhold som gjør hver enkelt elev engasjert. Engasjerende aktiviteter gir glede og er en god indikator på suksessfullt læringsutbytte (Martins, 2017).

Det engelske forskningsprosjektet om elever med komplekse og sammensatte lære vansker (Complex Learning Difficulties and Disabilities – CLDD) har gått i bresjen for å utvikle en pedagogikk der elevenes engasjement utgjør omdreiningspunktet (Carpenter mfl., 2015). Det engelske skolevesenet har etablert denne tilnærmingen som en standard for det pedagogiske arbeidet med sterkt funksjonshemmede elever (Rochford, 2016, Standards & Testing Agency, 2020).

Engasjement handler om innlevelse, motivasjon og handling. Dette kan konkretiseres i sju ulike former for engasjement: oppmerksomhet, nysgjerrighet, utforskning, oppdagelse, forventning, iherdighet og initiativ (Carpenter mfl., 2015).

Operasjonalisering av faktorer for engasjement (Carpenter mfl., 2015, vår tilpassede oversettelse)



For å skape aktiviteter som engasjerer elever, må vi vite hvordan disse sju ulike formene for engasjement kan komme til uttrykk hos hver enkelt elev. Hos elever med multifunksjonshemming som kommuniserer på atypiske måter, vil det være stor individuell variasjon. En elev kan vise nysgjerrighet ved å vifte med armene for å prøve å gripe tak i ting. For en annen kan intens kinking og noen spesielle lyder være det som forteller oss at eleven er nysgjerrig.

En viktig årsak til at elevenes engasjement kommer til uttrykk på så forskjellige måter, er at forutsetningene deres for å handle er så ulike. Muskene er ofte vanskelige å kontrollere – det kan av og til virke som om de lever et eget liv. Sterke muskelsammentrekninger (spasmer) eller svak muskelspenning bidrar til dette.

Evnen til å forholde seg til og respondere på ting er også ofte begrenset.

Dette avhenger av hva synet og hørselen kan fange opp, og hva slags omverdensforståelse den enkelte elev har. Skal aktiviteter kunne vekke engasjement, må de ha komponenter i seg som er forståelige og interessante for eleven, og helst må de være av en slik art at eleven kan påvirke aktiviteten gjennom sitt engasjement.

Når sosiale gruppeaktiviteter skal utvikles, må laget rundt hver enkelt elev ha et bilde av hva som kan trigge engasjementet hos eleven, og hvordan ulike former for engasjement kan komme til uttrykk.

Inspirasjon fra multisensoriske fortellinger og utviklingsdrama

Mange har erfart at sterkt funksjonshemmede elever i større grad enn andre behøver aktiviteter der ulike sanseopplevelser har en tydelig plass. Dette er ikke så rart, ettersom språklige og abstrakte elementer i begrenset grad er fattbare, og den enkeltes erfaring med verden i stor grad handler om direkte erfaringer via syn, hørsel, smak, lukt, berøring eller bevegelse.

Ser vi til faglitteraturen, finner vi tenkning om sensorisk-orienterte aktiviteter innenfor områder som utviklingsdrama (Booker, 2011) og multisensoriske fortellinger (Lambe & Young, 2011).

Utviklingsdrama, slik Booker (2011) beskriver det, er en dramatisert historie som består av en rammefortelling, støttet av ritualer, repetisjoner, rytmer og fysiske tilpasninger. Gjennom disse grepene gjøres fortellinger tilgjengelige og meningsfulle. Det er en tilnærming som vektlegger fantasifullt innhold, sansemessige tilpasninger og personlig involvering av deltagerne. Målet med aktivitetene er at de skal være opplevelserike og interessante for deltagerne, med høy egenverdi og et potensial for personlig utvikling og læring.

Hvis vi vender blikket mot England, ser vi et beslektet konsept, der teaterkompaniet Bamboozle har utviklet sensorisk-orienterte

teaterforestillinger for unge mennesker med multifunksjonshemming.

Noen av forestillingene ligger tilgjenge-lige som inspirasjon for andre på YouTube (Bamboozle Theatre Company, 2011a, 2011b, 2013).

Multisensoriske fortellinger er en samlebetegnelse på fortalte historier – fra fantasi eller virkelighet – der farger, lyder, materialer og andre sansbare elementer har en frem-tredende rolle både som kilder til opplevelser og som informasjonsbærere. «Stories in a box»-konseptet er et eksempel på en type multisensorisk historie (Lambe & Young, 2011). Her er det snakk om å personlig-gjøre historier, der rekvisitter i bokser utgjør elementer som leder deltagerne gjennom historien. Rekvisittene er valgt ut fra kriterier om at de skal bringe frem informasjon, minner og assosiasjoner. Det er hevdet at deltagelse i multisensoriske aktiviteter over tid kan gi mindre sårbarhet overfor inntrykk som kan være vanskelige (Fenwick, Lambe, Hogg & Young, 2011).

I norsk sammenheng er «musikk- og dramauken» ved Skogmo videregående skole et eksempel på hvordan multisensorisk-orienterte fortellinger og aktiviteter kan planlegges og gjennomføres. Aktivitetene er omtalt i et idéhefte utgitt av habiliteringstjenesten i Telemark (Schulerud, 2000).

Reveenka – en praksisfortelling

Vi vil nå vende tilbake til gruppeaktiviteten som innledet kapitlet, det dramatiserte eventyret om Reveenka. Elevene som deltar, er Kristian, Mia, Nina og Allan. De er i grunnskolealder og tilhører en egen gruppe på skolen. De er elever med svært omfattende funksjonsnedsettelse og trenger et skreddersydd og høyt individualisert skoletilbud. På samme måte som andre elever har de hver sin personlighet og ulike interesser. Ingen av elevene evner å snakke eller å

kommunisere via peking på symboler, men med bevegelser og lyder gjør de seg forstått på ulikt vis.

Kristian hører godt og elsker musikk og bevegelse, fart og moro. Han har en hjerne-synshemming, og det er usikkert hvor mye han ser. Han er spastisk og sliter med å få kroppen til å lystre når han vil gjøre noe.

Mia ser godt, men trenger høreapparat for å kunne høre. Det er vanskelig for henne å holde orden på syns- og hørselsinntrykk samtidig. Hun liker babysanger og babylyder, og hun setter pris på å bli husket og rugget.

Nina både ser og hører godt og begeistres av musikk og bevegelse. Hun viser stor sosial interesse. Hun har mange vokale lyder hun uttrykker seg med.

Allan er en rolig gutt. Han forstår lite av det han ser, men det går an å få blikkontakt med ham når det er stille i rommet og han får tid på seg. De stadige epileptiske anfallene krever at han sover litt underveis i aktivitetene. Kroppen hans blir avslappet når han har det fint. Når han er ubekvem, er musklene spente og lite fleksible.

Forskjelligheten hos disse fire elevene skaper noen særskilte utfordringer når det skal legges til rette for gruppeaktiviteter. Selv om aktivitetene med nødvendighet i stor grad måtte bli voksenstyrt, var det viktig at de så langt som mulig kunne skapes på elevenes premisser. Eventyret vi fikk et innblikk i innledningsvis, ble utviklet med både gruppa og hver enkelt elev for øye. Forestillingen ble skapt fordi skolen arrangerte en kulturuke, og arbeidslaget rundt elevene tenkte at et dramaprojekt ville passe godt. De ønsket å skape noe det var spennende for elevene å delta på.

Arbeidslaget rundt elevgruppa visste

at om de skulle greie å skape en historie som appellerte til elevene, så måtte de ta hensyn til hva hvert enkelt barn var i stand til å forstå, og hvilke sanseopplevelser som kunne vekke spesiell interesse. Her kunne arbeidslaget dra veksler på tidligere kartlegginger de hadde gjort av elevenes interessefelt.

Det ble øvet på forestillingen i samlingsstunden noen ganger gjennom vår-semesteret. Øvelsene hadde stor betydning også for fagarbeiderne. De trengte å lære hvordan de skulle bistå skuespillerne på rett vis. Målet var en forestilling for skolen i kulturuken i juni. Det skulle være en ekstra forestilling på sommeravslutningen før ferien, og da skulle søsken, foreldre og besteforeldre bli invitert.

Planlegging av tema og innhold

Arbeidslaget startet med en idédugnad for å finne innhold og form på en mulig fortelling. De ønsket å skape en aktivitet som bød elevene på engasjement, opplevelse av fellesskap og deltakelsesmuligheter. Dette var et kreativt arbeid, der alle kunne komme med ideer, og alle kunne føre egne talenter til torgs. Ulike ideer ble kastet frem, og det mulige innholdet i alle ble vurdert med utgangspunkt i hva Allan, Kristian, Mia og Nina kunne forstå, delta i og begeistres over.

Skulle de skape en minifortelling inspirert av eventyr som Kaptein Sabeltann, Jul i Blåfjell eller et av de kjente folkeeventyrene? Eller skulle de la seg inspirere av dyr i naturen? Kanskje kunne utgangspunktet være en fortelling fra vikingtida? Eller hva med en felles opplevelse, som båtturen i sommer?

Arbeidslaget endte opp med folkeeventyret Reveenka. De syntes historien hadde en enkelhet som gjorde den mulig å forstå og delta i på ulike måter. Dessuten hadde den et passelig antall roller, og den handlet om dyr som noen av elevene var

kjente med fra før. Eventyret handler om en attraktiv reveenke, en katt (Korse) som jager tvilsomme friere (bjørn og ulv) og en helt (en rev) som omsider dukker opp.

Da arbeidslaget utviklet historien, ville de være tro mot eventyrformen. Den som ledet forestillingen, skulle starte med «Det var en gang ...», og så fortelle historien. Eventyret måtte avsluttes med «Snipp, snapp, snute ...», slik som alle andre eventyr. Dette gjør at elevene kjenner igjen formen fra eventyr de har hørt eller deltatt i dramatisering av tidligere. Ord og fraser gjentas, igjen og igjen. «La ham gå, la ham gå», sier reveenka. Selv om ordene og handlingene ikke umiddelbart gir elevene assosiasjoner til deres hverdagsliv, blir de tatt med inn i reveenkas verden, der alt handler om å avvise friere som kommer på døren. Da en frier dukker opp med en rød pels, slik den avdøde husbonden hadde, snur historien. Med et fast, men langsomt tempo og dramatiske effekter, som skapes ved hjelp av rytmeinstrumenter, tas gruppen gjennom den korte fortellingen. Instrumentene er valgt for at de skal være lette å bruke for elever og voksne.

Replikkene kommer ved hjelp av såkalte talebrytere med innleste stemmer. Når bryteren trykkes ned, kommer replikken. Replikkene er på rim og er akkompagnert av ulike instrumenter. Da den mørkkledde bjørnen viser seg, lyder en rytmisk, dump trommelyd. Da den rødpelsede reven endelig dukker opp, akkompagneres han av en harmoni så innsmigrende at alle skjønner at *nå* er den utvalgte endelig kommet.

Strategier for kommunikasjon og støtte

Som tidligere nevnt må arbeidslaget ha hver enkelt elev for øye når de utvikler de ulike komponentene som inngår i Reveenka. Aktiviteten blir ikke vellykket om elevene blir passive eller kjeder seg. Innholdet og støttestrategiene må utvikles slik at aktiviteten fremmer kommunikasjon og engasjement.

De voksne må innta en rolle der de forklarer, motiverer, guider og modellerer. Da kan de hjelpe eleven til å ha en fin deltagerrolle i dramaet.

For å støtte elevene best mulig kreves det at de voksne behersker partnerfortolket kommunikasjon (Siegel & Cress, 2002). De må evne å lese mening i det elevene gjør, og de må selv opptre på måter som gir mening for eleven. Hver enkelt elev snakker sitt eget kroppslige språk eller ulike varianter av det samme kroppslige språket. Dette språket har ingen ord, men uttrykkes ved handlinger, bevegelser, mimikk og pust. Av og til uttrykkes språket med lyder, sjeldnere gjøres det med blick (Evensen, 2018; Lorentzen, 2013). De voksne må lære seg elevenes språk og snakke med dem på dette språket, og i tillegg må de bruke ord (Eldorado, 2020; Leicestershire Partnership NHS Trust, 2013).

Underveis i eventyret er det først og fremst fagarbeiderne som skal sørge for at elevene får kommunisert, og at de får deltatt. I sin bok *Developmental Drama* kaller Mary Booker slike hjelpere for «support-actors» (Booker, 2011). Vi velger her å kalle dem støttespillere.

For å gjøre historien om Reveenka optimalt forståelig, sansbar og interessant for alle elevene ble det laget en egen rekvisitteske til hver av dem. Disse ble fylt med gjenstander som skulle brukes underveis i historien. Reveenkas rødbrune silkeskerf lå i Ninas eske sammen med trykkbrytere med innleste replikker. Reveenkas stemme hadde Kathrine selv talt inn, mens bjørnens grove mål var talt inn med innlevelse av en røslig støttespiller med dypt stemmeleie. Allan hadde et musikkinstrument kalt stjernedryss i esken sin, i tillegg til kostymer og trykkbrytere. Stjernedrysset passet fint til hans beste håndbevegelse, så dette mestret han godt. Instrumentet ga en passende lydeffekt som innledet reveenkas replikker. Lyden betød at «nå kommer reveenka frem

i scenelyset». Bruken av rekvisittbokser kom til etter inspirasjon fra «stories in a box»-konseptet, som er en individuelt tilpasset fortellingsform der konkrete gjenstander inngår (Whinnett & Bell, 2010).

Eventyret utspiller seg:

Eksempler på engasjement

Målet om engasjement hos elevene var på mange måter styrende når arbeidslaget utformet Reveenka.

Temaet, innholdet og støttestrategiene ble valgt for å gjøre elevene oppriktig interesserte i det som foregikk.

Elevene var plassert nær hverandre, slik at mulighetene for kommunikasjon og samhandling dem imellom skulle være så gode som mulig. Støttespillerne satt slik at de kunne hjelpe hver enkelt elev.

La oss se på opptakten til eventyret:

Dramaet starter ved at sceneteppet trekkes til side.

Spotlighten treffer reveenka, som spilles av Nina. Hun har brune ører, rød kåpe og skjerf og er sminket med værhår og en stor rød snute. Det er ingen tvil om hvem vi har foran oss.

Lærer Kathrine spiller en blues på pianoet. Nina gråter reveenkas fortvilte tårer over tapet av ektemannen, både med egne lyder og med gråtelyder fra en talebryter hun trykker på. Kathrine forteller på dramatisk vis publikum om revefruens tap av ektemannen.

Katten Korse, som spilles av Mia, sitter ved siden av den gråtende Nina. Mia får hjelp av en voksen støttespiller til å holde armen rundt den gråtende enka. Mia legger hodet sitt inntil Nina på eget initiativ. «Nå har det gått en vår og sommer – tro om det en frier kommer?» sier Korse-Mia med den innsmigrende og søte stemmen på sin talebryter.

Kathrine beveger seg rundt i ringen av deltakere. Lyset er rettet mot henne, og hun slår på en tamburin mens hun synger uten ord. Støttespillerne slår takten sammen med skuespillerne. Noen slår takten ved å banke hånden mot låret eller stolen, andre ved å ruge sammen eller forsiktig lene seg rytmisk mot skuespilleren, skulder mot skulder. Alle merker rytmen, men de viser det på ulikt vis.

Når Kathrine og støttespillerne spiller sine roller i dramaet, inngår det både planlagte og ikke-planlagte elementer. Det er en balanse mellom improvisasjon og struktur. Det er en åpenhet for å se mening i og gi svar på alle innspillene elevene kommer med underveis. Hele veien har Kathrine og de andre som ambisjon at det som foregår, skal vekke elevenes engasjement.

Kathrine og støttespillernes væremåter er avgjørende for om elevene fanges av historien og blir aktive deltagere heller enn

passive tilskuere. Ønsket er at et spekter av ulike engasjementstyper skal komme til syne. La oss se på noen eksempler.

1. Oppmerksomhet

Når elevene sanser noe som vekker interesse, oppstår det vi kan kalle oppmerksomhet. Konsentrert oppmerksomhet over tid gjør at nye ting kan forstås.

«Hvem er det som nå skal banke på?» spør Kathrine mens hun beveger seg sakte og krumbøyd. Tamburinen understreker

spenningen i luften, og Kristian begynner med ruggingen sin og spenner overkroppen frem og tilbake. Kristian lytter med hele kroppen, og han vender det venstre øret mot Kathrine.

For de som ikke kjenner Kristian, kan det se ut som han snur seg bort fra henne, men kjentfolk ser at han lytter intenst og er oppmerksom med hele seg, og at han ikke kan komme nær nok med øret og kroppen.

2. Initiativ

Når elevene opplever at det er mulig å få noe til ved egen kraft, blir det lettere å ta initiativ til å handle. Initiativ som blir møtt på en god måte, innebærer påvirkningskraft og medbestemmelse.

Kristian er frieren som skal komme. Han lener seg i retning av Nina, for han hører de ivrige lydene hennes. Støttespilleren ser initiativet og hjelper ham nærmere, men der står Mia i veien! Bom! Smilet bryter frem idet han får talebryteren i fanget.

Kristians bevegelse inn mot Nina er ikke stor, men tydelig for den som sitter ved siden av ham. Initiativet avdekker kanskje en interesse for lydene hennes? Kanskje det er hans måte å be om kontakt på?

3. Iherdighet

Å forsøke og forsøke igjen når en ikke lykkes, er ofte et resultat av gode erfaringer. Slik iherdighet er godt å ha med seg i alle livets motbakker.

Lammelsen i overkroppen gjør at det er vanskelig for Kristian å treffe talebryteren på rett tidspunkt. Støttespilleren holder bryteren der hun tror bevegelsen til Kristian vil treffe. Han bommer – og prøver igjen. Bryteren er litt nærmere. Han kjenner en arm og en hånd under sin egen. Sammen tar de to hendene sats. Endelig kommer replikken! «Be henne ut å gå, så skal hun få gode råd», sier Kristian høyt og tydelig til Korse. Han greide det! Iherdig innsats gjør at kroppen dirrer av anstrengelse.

Dialogen mellom reveenka og Korse avslutter med avvisning av frieren. Kristian tar avvisningen med fatning. Hånden hans går rytmisk mot armlenet på rullestolen, og støttespilleren holder en hånd på skulderen hans for å hjelpe ham å stabilisere kroppen sin.

Igjen har Kristian fått en erfaring om at han kan lykkes selv om det ikke går første gang han prøver. Vi kan anta at han opplever glede ved å mestre, og at hver mestringsopplevelse styrker troen hans på egne muligheter.

4. Utforskning

Ved å undersøke og utforske får mennesker ny kunnskap og nye erfaringer. Utforskning gjør verden mer forståelig og også mer spennende.

Allan kjenner på parykken med hendene. Den har stive, grå krøller. Hendene leter i krøllene, og han blir opptatt av å kjenne og lytte. Han kopler ut synet sitt og retter øret mot Kathrines lyder. Et øyeblikk blir han stiv og spastisk, men like etter er han tilbake i situasjonen. Han utforsker parykken igjen, og slipper så taket i krøllene, slik at støttespilleren og Kathrine får plassere den på hodet hans. Han løfter hodet og strekker armene mot tamburinen.

Eventyrerfaringen Allan inviteres med på, gjør at han får anledning til å utforske nye ting. Når han berører parykken med fingrene, får han kanskje en styrket forståelse av hva gjenstanden foran ham er, og hva den kan by på?

5. Nysgjerrighet

Når nysgjerrighet kommer til syne, avspeiler det fokus og energi. Det er viktig å ta vare på nysgjerrighet – det er en betydningsfull faktor både for læring og god helse.

Mia følger Kathrine med blikket og strekker seg mot henne. Kathrine ser bevegelsen og erter Mia litt ved å ta tamburinen inntil hånden hennes for deretter å den bort

mens de to holder blikkontakt og smiler. Mia strekker seg nysgjerrig fremover. Endelig får hånden møte tamburinen, og hun slår på den med et fornøyd uttrykk i ansiktet. Nina ser på Mia, Mia ser tilbake på Nina, og de to slår på tamburinen sammen.

Når Kathrine og støttespilleren legger til rette for tøysелеk, kommer Mias nysgjerrighet og lekenhet frem. Leken gir henne gleder som gjør at hun kanskje også neste gang vil være nysgjerrig på det Kathrine har å tilby.

6. Forventning

En glede blir større når man kan glede seg til den. Hvis det finnes noe som i forkant markerer en spennende hendelse, kan en frydefull forventning dukke opp.

Mia, Nina og de andre kjenner igjen Kathrines telling – én, to, tre, fire, fem seks, sju, åtte, ni ... – og hører tamburinlyden stadig sterkere, mer intens. Hvem står for tur nå? Allan trilles nærmere. Nå er det hans tur! Ansiktet hans åpner seg i et forventningsfullt stort smil.

Kathrine teller opp med stigende intensitet. Hun gjør det på samme måte i alle prosjektene hun har med elevene. Elevene vet at nå nærmer vi oss et høydepunkt.

7. Oppdagelse

Verden blir mer forståelig for oss når vi gjør oppdagelser. Kanskje ser vi sammenhenger der vi tidligere så kaos? Kanskje får vi innsikt i egne muligheter?

Allan ser intenst på den store, røde bryteren som kommer inn i synsfeltet hans. Kroppen spennes, og med ett beveger armen seg fremover i en bue. «Hvor er Reveenka?» lyder det med grovt mål fra talebryteren når Allan treffer. Alle blir begeistret over Allans replikk.

Lærer Kathrine, som leder det hele, tenker et øyeblikk tilbake på den første utprøvingen av talebrytere for tre uker siden. Da skjønte ikke Allan at han kunne si noe til andre ved

å trykke på en bryter. Men ganske raskt, ved tilpasning og utprøving, oppdaget Allan sammenhengen og tok talebryteren i bruk.

Allan oppdager at han har fått muligheten til å ha en stemme. Han har skjønt en årsak-virkning-sammenheng, der han ved hjelp av en bryter og ved egen kraft får noe til å skje. Han har fått en deltagerrolle i eventyret som gjør ham tydeligere for de andre. Det gir ham muligheten til å oppleve gleden ved å få anerkjennende reaksjoner.

Som vi har sett gjennom disse eksemplene, kan engasjement komme til syne på mange ulike måter. De ulike formene for engasjement vil ofte gli over i hverandre. Av og til kan én og samme handling oppfattes som et uttrykk for flere engasjementsformer.

La oss følge eventyret om Reveenka til avslutningen. Klimakset nærmer seg, og elevene er forventningsfulle. Nina, Mia, Allan og Kristian opplever synergien i fellesskapet.

Etter at den ene frieren etter den andre er avvist, kommer Allan igjen frem i lyset, der han støter på Korse-Mia. Denne gangen er det en rød, fin fuskepels han har fått over skuldrene. «Kva farge har kufta», spør Nina. «Ven vakker, rød. Just som han som er død», forteller Korse-Mia. Nina greier ikke å sitte rolig i stolen, hun hopper med hele seg. Begge hendene slår ivrig på bryteren, som deklamerer «Kjære be ham inn å sjå, han har gode råd».

Like etter sitter Kathrine ved pianoet. Pianomusikken er lystigere enn ved stykkets begynnelse. «Snipp, snapp, snute – så ... er eventyret ute!»

Applausen bryter løs blant publikummet, og elevene tar imot klappingen på sitt personlige vis. Allan har støttespillerens arm rundt seg for å motvirke at iveren skal sende ham ut i et epileptisk anfall. Ansiktet er åpent, og han bøyer ryggen spent bakover. Kristian smiler, og armer og ben beveger seg. Han kommer borti armen til Nina, som holder hånden hans og løfter den sammen med sin egen for å ta imot applausen. Hun

stråler til publikum og hviner av stolthet. Mia klapper selv og ser på Allan, som sitter ved siden av henne, og på de andre barna og de voksne. Sammen har de fremført Reveenka, og alle har opplevd rytmen, rimene, lyset og kostymene. Hver av elevene har funnet meningsfulle ting å være opptatt av underveis i stykket, og de deler gleden ved en vel gjennomført forestilling.

Som vi har sett, er eventyret om Reveenka bygd opp med elevenes engasjement og deltagelse for øye. For å få det til er historien utformet med et hovedløp som retter seg mot alle samtidig, men med stor grad av individuell tilpasning når det gjelder kommunikasjon og deltagelse underveis. Ved at elevene deltok sammen og hadde oppgaver der de var gjensidig avhengige av hverandre, var sannsynligheten stor for at de ville oppleve fellesskap og samhörighet.

Gode historier åpner for berikende fellesskap

I dette kapitlet har vi belyst hva som må til for å skape gode og inkluderende gruppeaktiviteter for elever med multifunksjonshemming. Slike aktiviteter er viktige å delta i for de som sjelden har kontakt med medelever.

Når elever samles om fortellinger, drama og eventyr, blir det en fellesskapsarena som kan åpne for opplevelser og erfaringer som er annerledes enn de som hører hverdagen til. Historiefortellinger, drama og skuespill er kulturelle aktiviteter som har røtter langt tilbake i menneskenes historie.

Vi har brukt en fremføring av Reveenka som vårt eksempel på hvordan historier kan utformes slik at de blir meningsfulle for elever med multifunksjonshemming. Vi har omtalt viktigheten av å ta hensyn til elevenes interesser og kapasitet for sansning når innhold planlegges. Vi har videre betont betydningen av å ha engasjement, deltagelse og glede som primære siktemål for

hver enkelt elev. Skal aktiviteten bli vellykket, er det avgjørende at de som er sammen med elevene, evner å følge opp hver enkelt elev slik at kontakt og kommunikasjon med voksne og medelever blir mulig.

I vår fortelling valgte arbeidsgruppen et refleksjonsskjema til å evaluere utbyttet av aktiviteten for hver enkelt elev (se appendiks). Dette hjalp dem med å få innsikt i kvaliteten på det de hadde skapt, og utbyttet for gruppa som helhet fremsto tydeligere. Gjennom en evalueringssamtale dannet de seg tanker om hva som kunne gjøres annerledes neste gang det var aktuelt å utvikle en tilpasset gruppeaktivitet.

Prinsippene som arbeidslaget brukte for å utvikle Reveenka, er de samme som i andre sammenhenger. Ut fra elevenes forståelse og interesser ønsket de å skape et innhold i skoledagen som frembrakte ulike former for engasjement – oppmerksomhet, nysgjerrighet, utforskning, oppdagelse, forventning, iherdighet og initiativ (Carpenter mfl., 2015). Elevene tok del i mange smågruppeaktiviteter i løpet av kulturuken som ble arrangert på skolen, og det var svært viktig å tenke gjennom hva som kunne tenne en gnist hos den enkelte elev.

Læring skjer i fellesskap. Elever som Kristian, Mia, Nina og Allan kunne, sammen med sine viktige støttespillere, utgjøre et rikt og romslig fellesskap for hverandre.

Litteratur

- Bamboozle Theatre Company. (2011a, 8. august). *Jilly and the Jellyfish* [videoklipp]. Hentet fra <https://youtu.be/SBDCGNoVqx8>
- Bamboozle Theatre Company (2011b, 14. desember). *Creating Multi-Sensory Environments* [videoklipp]. Hentet fra <https://youtu.be/eFQuZe53Rvg>
- Bamboozle Theatre Company (2020). <https://www.youtube.com/user/bamboozle1210/videos>
- Booker, M. (2011). *Developmental Drama. Dramatherapy Approaches for People with Profound or Severe Multiple Disabilities, Including Sensory Impairment*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Carpenter, B., Egerton, J., Cockbill, B., Bloom, T., Fotheringham, J., Rawson, H. & Thistletwaite, J. (2015). *Engaging Learners with Complex Learning Difficulties and Disabilities*. Oxon: Routledge.
- Dalen, T. (2017, 12. desember.) *Multifunksjonshemming – interessekartlegging*. [Veileder fra Statped]. Hentet fra <https://www.statped.no/laringsressurs/sammensatte-larevansker/interessekartlegging/multifunksjonshemming>
- Eldorado. (2020). *Et godt samspill. En guide om samspillsregler*. [Guide fra Eldorado, oversatt til norsk av Statped]. Hentet fra [Et godt samspill – guide om samspillsstrategier | www.statped.no](https://www.statped.no/et-godt-samspill-guide-om-samspillsstrategier)
- Evensen, K.V. (2018). *Give Me a Thousand Gestures. Embodied Meaning and Severe, Multiple Disabilities in Segregated Special Needs Education*. (Doktoravhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Fenwick, M., Lambe, L., Hogg, J. & Young, H. (2011). Multi-sensory Storytelling as an Aid to Assisting People with Profound Intellectual Disabilities to Cope with Sensitive Issues: a Multiple Research Methods Analysis of Engagement and Outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 127–142.
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, T. (2010). En skoledag med glede og engasjement. Om viktige forhold i den gode skoledagen. I A. Gjermestad, T. Horgen, K. Slåtta (red.). *Multifunksjonshemming*. (s. 141–161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lambe, L. & Young, H. (2011). Multi-Sensory Storytelling: For People with Profound and Multiple Learning Disabilities. *PMLD LINK*, 23(68). 29–31.
- Leicestershire Partnership NHS Trust. (2013, 7. januar). *If You Listen, You Will Hear Us* [Videoklipp]. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=Hp4PW17U_h8
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martins, P. (2017). A Critical Reflection on How Sensory Stories Facilitate High Quality Teaching and Learning for Children with Profound and Multiple Learning Disabilities (PMLD), *The STeP Journal*, 4(4), 70–80.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra [NOU 2019: 23 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/NOU201923)
- Rochford, D. (2016). The Rochford Review: final report. Review of assessment for pupils working below the standard of national curriculum tests. Hentet fra https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/561411/Rochford_Review_Report_v5_PFDA.pdf
- Schulderud, A. (2000). *Idéhefte Musikk- og dramauke*. Telemark fylkeskommune. Habiteringstjenesten i Telemark.
- Siegel, E. & Cress, C.J. (2002). Overview of the Emergence of Early AAC Behaviors: Progression from Communicative to Symbolic Skills. I J. Reichle, D.R. Beukelman & J.C. Light (red.), *Exemplary Practices for Beginning Communicators. Implications for AAC* (s. 25–57). Baltimore: Brookes Publishing.

Standards & Testing Agency (2020, juli). *The Engagement Model. Guidance for Maintained Schools, Academies (Including Free Schools) and Local Authorities* [Veiledning].
Hentet fra https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/903458/Engagement_Model_Guidance_2020.pdf

Whinnett, J. & Bell, T. (2010, august). *Promoting Active Engagement*. PAMIS. Multi-sensory Storytelling Training, Ettrick Riverside Business Centre, Selkirk. Hentet fra <https://www.yumpu.com/en/document/read/8919115/pamis-story-telling-presentation>

Appendiks

Refleksjonsskjema for gruppeaktivitet

Hva så vi hos eleven?	Hvordan kom det til uttrykk, og når i aktiviteten så vi det?
Trivsel	
Deltagelse	
Nysgjerrighet	
Oppmerksomhet	
Utforskning	
Initiativ	
Iherdighet	
Forventning	
Oppdagelse	
Kontakt og samhandling med medelever	
Læring	
Hvordan synes vi aktiviteten som helhet fungerte for eleven? Er det noe vi bør endre på?	
Hvordan synes vi aktiviteten som helhet fungerte for gruppa? Er det noe vi bør endre på?	

Skjema for kvalitetsvurdering. Basert på Carpenter mfl. (2015) sin operasjonalisering av engasjement.