

Elever med svært store og sammensatte lærevansker

Turid Horgen
Torshov Kompetansesenter

Forord

Dette heftet er gitt ut i Torshov Kompetansesenter sin småskriftserie. Senteret er statlig og skal bistå kommuner og fylkeskommuner i å tilrettelegge et godt og tilpasset opplæringstilbud til barn, unge og voksne med store sammensatte lærevansker i regionen Oslo, Akershus, Østfold og Vestfold. Fra 01.08.1999 har senteret også hatt nasjonale utviklingsoppgaver i forhold til mennesker med dyp og svært alvorlig psykisk utviklingshemming.

Tilpasset og likeverdig opplæring for alle elever er en utfordring. Den enkelte skole skal aktivt legge forholdene til rette for å skape en helhetlig og meningsfull skoledag for elevene - uansett svakheter og styrker.

Dette heftet er laget for å gi hjelp til de skolene som tar utfordringen med å skape et skolemiljø for *elever som har de sterkeste funksjonshemningene*.

Turid Hørgen har laget heftet på bakgrunn av lang erfaring med elevene og en undersøkelse, støttet av skolesjefen i Oslo, i alle klassene/skolene med elevgruppa i Oslo i 1990. Heftet er revidert i 1997 i tråd med erfaringer gitt fra arbeidet på Torshov kompetansesenter.

Torshov februar 2002

Ellen Høegh-Omdal

Senterleder/redaksjonelt ansvarlig

Innledning

Dette heftet tar utgangspunkt i de aller svakeste elevene - elever med de største og mest sammensatte lærevansker. Elevene har dyp eller alvorlig psykisk utviklingshemming, omfattende bevegelseshemminger - ofte kombinert med syns- og/eller hørselshemminger som resulterer i store kommunikasjonsproblemer og problemer med å mestre omverdenen.

Ofte kalles disse elevene for elever med multifunksjonshemming. Noen kan assosiere dette med flere mindre handikap. Elever med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn er da mer dekkende. For noen vil dårlig helsetilstand være et problem; mange har epileptiske anfall, puste- lunge- og hjerteproblemer sammen med skjev- og feilstillinger i rygg, hofter og ledd på grunn av spastisk muskulatur. De fleste har spiseproblemer. Jeg bruker betegnelsen elever med multifunksjonshemming og elever med svært store og sammensatte lærevansker om hverandre. Innenfor skoleverket oppfatter jeg at denne bruken er vanlig.

Særomsorgen for mennesker med psykiske utviklingshemming er avviklet. Reformenes ideelle mål er normalisering av livssituasjonen. Tjenester og tilbud ytes der befolkningen forøvrig henter sine tjenester. Tilrettelagt opplæring skal organiseres i - og ikke på siden av - det ordinære skoleverket i tråd med prinsippene i ansvarsreformen.

Dette heftet er laget for å være til hjelp når skoler skal legges til rette for alle. Det summeres opp erfaring med noen av de rammebetingelsene som må ligge til grunn for organiseringen av opplæring av elever med svært store og sammensatte lærevansker ut fra de erfaringene som er gjort til nå. Viktige temaer dekkes ikke f.eks.: Samarbeid og samspill mellom elever med multifunksjonshemming og andre elever på skolen. Erfaringer med elevgruppas deltagelse i felles undervisning med elever uten hemninger av noen art behandles heller ikke. Her trenges prosjekter, utviklingsarbeid og nye hefter. Avsnittet som behandler kunnskap og metoder er stikkordsmessig og nærmest en kort introduksjon til feltet. Utstyr og hjelpemidler nevnes kortfattet og er lite utdypet. Heftet er en introduksjon til viktige rammebetingelser når det gjelder tilrettelegging av et tilpasset opplæringstilbud for elever med svært store og sammensatte funksjonshemminger.

Alder

Elevens alder er ikke avgjørende ved tilretteleggingen av opplæringssituasjonen. Elevene har lært lite i den forstand at de har liten erfaring med å mestre både mennesker og gjenstander rundt seg. De står på et tidlig utviklingstrinn. Rimeligvis vil det gjelde uansett alder og skoleslag. Det er grunn til å tro at svært mange av de rammebetingelsene som er viktige for barnet også er viktige for ungdommen og den voksne. Når eleven blir så tung at de voksne i miljøet ikke greier å løfte og bære henne/han, inntreer et viktig skille. Da kan ikke pedagogen bruke de samme virkemidlene som før. Hjelpemidler og hjelpemiddeltilpassing blir derfor svært viktig slik at elevene kan delta i ulike aktiviteter. Men alder er allikevel viktig. Hvert år erfarer og lærer eleven. Pedagogen må tilpasse alle opplegg til den alderen eleven har. Vi må behandle den voksne med multifunksjonshemming som voksen, med tilpassede pedagogiske aktiviteter.

Opplæring er viktig

Tidligere ble elevene ofte oppfattet som kontaktløse eller kontaktsvake. De behøver ikke å være det. Det finnes etterhvert kunnskap og metoder for organisering og tilrettelegging av undervisningstilbudet. Kunnskapen vi har i dag utretter ikke mirakler, den overvinnes ikke de store skadene og fører (som oftest) ikke til store og synlige ferdigheter hos elevene. Men

kunnskap om metoder og tilrettelegging betyr mye for elevene. Barna kan begynne å forstå verden rundt seg, de begynner å mestre. De blir kanskje glade unger istedenfor engstelige, passive og innadvendte. Undervisning er avgjørende med tanke på å bedre livskvaliteten.

DEL 1A - FYSISKE RAMMER FOR UNDERVISNING

Ulike skolelokaler kan fungere godt. Lærerne innretter seg etter de mulighetene som finnes og utnytter dem. Men de fysiske rammene for undervisningen kan også medføre begrensninger. De kan innsnevre muligheter og gjøre undervisningshverdagen ekstra tung. En "huskeregel" kan være: Jo "dårligere" elevene er, jo bedre utformet trenger de fysiske omgivelsene å være. Gode fysiske betingelser høynes elevenes aktivitets og aksjonsnivå.

De viktigste forholdene å ta hensyn til er følgende:

- god plass, med tilpasset lyd, lys og farger
- lett adkomst
- gjennomtenkt plassering
- tilrettelagte muligheter for stell og pleie
- lagerplass

Gjennomgangen er beregnet på elevgrupper som etableres ved ordinære grunnskoler. Derfor skriver jeg med tanke på hva en slik gruppe trenger. Jeg tar utgangspunkt i en elevgruppe på 4 til 6 elever. Vi må regne med et tilsvarende antall voksne. Om det er bare en elev ved skolen, vil eleven allikevel trenge de samme tillempede forholdene.

God plass

Elever med store fysiske funksjonshemminger har behov for mye hjelp fra voksne, og det er nødvendig med ulike og mange hjelpemidler. Elevene trenger plass, de voksne trenger plass og hjelpemidlene trenger plass. I tillegg er undervisningen mer plasskrevende enn "vanlig" undervisning; rullestoler ruver mer enn skolestoler. Om elevene sitter rundt et bord i rullestolene sine, må alle de voksne som er med også ha plass. Undervisningen vil ofte foregå på gulvet, på matter eller i tilknytning til spesialhjelpemidler. Variasjoner i stilling og bevegelse som eleven ikke klarer å gjennomføre, må de voksne skape ved hjelp av fantasi, seg selv og forskjellige hjelpemidler. Elevene trenger undervisning sammen med andre elever og deres pedagoger, og de trenger undervisning alene. Som andre elever har de behov for spesialrom. Stell, som skifte av bleier og evt. vått tøy er en del av den pedagogiske hverdagen, et utgangspunkt for læring.

Lyd, lys og farger

Ingen av lærerne jeg har snakket med har undervist i lokaler som er fullstendig tilpasset syns- og hørselshemmede. Lokaler som er godt lydisolerte og uten sjenerende akustikk, er ønskelig i størst mulig grad. Støy fra naborommet kan være svært ødeleggende - ikke er det morsomt å være den som selv forstyrrer heller. Noen av elevene kan lage mye støy og noen liker støyende aktiviteter. Mange av lærerne har valgt lyse, nøytrale farger i rommene. Sterke farger på vegger kan benyttes for å skape stemning og grunnlag for gjenkjenning. Kontraster kan brukes bevisst, for å framheve feks. dørkarmen eller andre valgte deler av rommet. Godt lys, som ikke blander, er viktig.

Lett tilgjengelighet

Det bør være lett å nå rommene med rullestoler. Lærerne på en skole forteller om adkomsten til skolelokalene sine: "Vi skulle egentlig kommet inn gjennom en liten bakinngang, gjennom den grønne hagen og så noen trapper, nei ikke trapper, men en skråoppgang og skrånedgang og så gjennom kjelleren og deretter opp "heisen".

Slike adkomstmuligheter til undervisnings-lokalene fungerer ikke godt. Heldigvis fantes det en bedre løsning på denne skolen. Lett tilgjengelighet er viktig, både til lokalene og i selve undervisnings-lokalene. Terskler må vekk der det er mulig, dørene må være brede.

Plassering

På én skole er lærerne svært fornøyde med plasseringen av lokaler, i en egen fløy på bakkeplan med lett adkomst. Men de understreker spesielt at de er glade for å være sammen med formingsavdelingen, da blir de ikke isolert fra resten av skolen. En annen skole betoner at gode treffpunkt med de andre elevene og voksne i miljøet er nødvendig for å fremme sosial tilhørighet.

Det er viktig å tenke grundig gjennom plassering av lokalene, både når det gjelder adkomst til egne lokaler og i forhold til andre elever når det gjelder integrering (eller å skape en skole som inkluderer alle). Det er ikke lett å lage fellesopplegg med elever i normalskolen når trappene hindrer, og stolheis må benyttes.

En lærer forteller: "Du skal trille med eleven i rullestolen en lang tur fra klasserommet etter du har kledd på eleven. Du må hente heisen og plassere rullestolen på den, kjøre opp, låse fram og tilbake. Aller først må du hente vaktmesteren for å få skrudd på strømmen. Da har det gått et kvarter. Så skal du finne klasserommet der de andre elevene er, men det er ikke akkurat der heisen ender, du må ned et par trappetrinn fordi det er noen slike halve etasjer i dette bygget."

Lagerplass

En del av hjelpemidlene bør helst være plassert i det rommet der de skal benyttes. Det lille rommet (Lilli Nielsen modell) med alle de spennende leketingene benyttes mest når det står framme. Skal det lille rommet, resonansplata, eller noen av de andre attraktive eller svært nyttige tingene hentes fram ved bruk, blir hverdagen tung.

Samtidig er det også behov for lagerplass. Mange elever må ha to stoler, ståbrettene er svært store, kanskje kan noen elever bruke spesialsykkel. Akebrettene brukes ikke ofte, men er gode å ha, osv. Når det ikke er lagerplass til de ekstra hjelpemidlene, blir disse stående irriterende i vegen i korridorer eller undervisningsrom.

"Basen"

I denne basen er de rommene samlet som lærerne oppgir at de trenger og som fungerer godt i gruppens hverdag.

To store grupperom

Samtlige jeg har snakket med i ordinære grunnskoler forteller at de trenger to store grupperom.

Det ene av de to rommene må ha god plass på gulvet. Der kan elevene bruke og utvikle motoriske ferdigheter både på matte og i bevegelse. Rommet må være så stort at hele gruppa med voksne og barn kan være der i samlingstunder, og i fellesopplegg på gulvet, feks.

fysioterapi til musikk. Det er behov for stor plass til hjelpemidlene som gir elevene opplevelser som å gynte, sveve og snurre rundt. Det er viktig å ha et godt musikk-anlegg, båndspiller eller CDspiller og gode høyttalere.

Speil er nyttige, noen steder er de montert opp på veggen. Andre har gode erfaringer med flyttbare og regulerbare "prøvespeil" som kan stilles inn i rett posisjon. Da kan eleven se seg selv når det er aktuelt, og pedagogen kan se eleven når det er nødvendig for å følge med på reaksjonene.

Det andre fellesrommet er kjøkkenet. Det må ha kjøkkenkrok utstyrt for matlaging, gjerne tilpasset rullestolbrukere, og stort gruppebord. Kjøkkenet har større betydning for denne elevgruppa enn for andre elever. Det er mye læring knyttet til å spise, til mat og tilbereding av måltid, spesielt når elevene ikke kan spise selv.

Enerom

Samtlige lærere framhever de gode erfaringene med rom hvor de kan være alene med en elev. Avskjermingen er nødvendig for at elevene skal få mulighet til individuelle opplegg og konsentrasjon. Rommet bør ikke være for lite. Fordi hver elev trenger individuelt tilrettelagt undervisningsmateriale, er det også fint å ha et rom hvor dette oppbevares. Eleven kan ha sitt " eget " rom hvis det er mulig.

Andre kan velge å lage enerom knyttet til funksjoner; datatrening, trening med tekniske hjelpemidler, med vibrerende stoler osv.

Stellerom

Eget stellerom er helt nødvendig. Handikaptaletter og/eller dostoler er ikke tilstrekkelig. Eleven å opp på benk for å stilles. Stellebenken må på enkelt vis kunne stilles i forskjellige høyder tilpasset høyden til den enkelte voksne. Stellerommet bør være stort, små stellerom skaper problemer og stadig irritasjon. To stellebenker kan være nødvendig. Når elevene er tunge, må det finnes løfteheis, alternativt takheis. Det er en fordel med dusjtralle og innlagt dusj, vaskemaskin og tørketrommel. Det trengs godt med skaplass til tøy, håndklær og engangsutstyr.

Hvilemuligheter

Elevene kan ha behov for hvile i løpet av skoledagen på grunn av epileptiske anfall eller andre forhold. Derfor vil det være en fordel om lokalene gir slike muligheter i et eget rom eller i en skjermet del av det ene store grupperommet. Vannsenge framheves som et godt hjelpemiddel til avslapping, alternativt hvileseng.

Lagerrom

Hjelpemidlene trenger lagerplass. Lager-rommet bør være i nærheten av "basen".

Arbeidsrom for lærere

Lærerne som arbeider med elever med store og sammensatte lærevansker vil både ha behov for arbeidsplass til forberedelser og etterarbeid i forbindelse med undervisning, og de må ha en plass for samarbeidsmøter. Lærere er avhengige av å arbeide i team for å kunne gjennomføre undervisningen i skolegruppa. Rom til dette kan være fordelaktig å knytte til "basen". Det kan gjøre det lettere for personalet å treffes både formelt og uformelt. Gjennom

det kan de støtte hverandre, utveksle erfaringer og utvikle en felles pedagogisk plattform. Telefon med direkte linje er viktig. Det kan f.eks. oppstå akuttbehov for lege.

Andre rom - spesialrom

Her oppsummerer jeg erfaringene med rom utenfor basen. Flesteparten av erfaringene er hentet fra skoler knyttet til institusjonene. På en vanlig grunnskole vil det kanskje ikke være mulig å lage slike rom. Samtidig forteller bruken av disse forskjellige rommene noe om de pedagogiske virkemidlene som finnes. Det kan være nyttig å bruke fantasien for å se om det er mulig å anvende andre rom, for å få til noe av det samme.

Torget

En av institusjonene hadde et treffpunkt de kalte "torget". De samme treffpunktene kan kanskje etableres i en ordinær grunnskole også. Kanskje kan skolegårder få noe av den samme funksjonen hvis skolen og lærerne arbeider for det? Kanskje kan liknende møter arrangeres også i andre rom, i haller, ganger eller vestibuler? Torget er et stort rom som ligger inne, midt mellom alle avdelingene.

•En av lærerne forteller:

"Jeg tenker på alle som har lært å gå på torget. De som sitter i rullestoler blir også motiverte. Det er interessant og oppmuntrende for dem å se de som beveger seg lenger bort. Så beveger man seg kanskje først på krabbestadiet og så kommer man opp, ihvertfall opp med støtte, får mulighet til å gå litt. Jeg tenker på gutten vi hadde før, hvor motiverende det var for han og for jenta som lærte å sykle. Det er morsomt å møte litt annet personale enn det de møter hos oss. På torget treffer du alle andre. Det er på torget de andre elevene kommer og sier hei hei, så fint og ja, ja! De blir heiet fram - også når de står i ståbrett. På grunn av torget så kjenner alle navnet på alle elevene."

Gymnastikksal

Skolegruppene i ordinære grunnskoler bruker ikke skolens gymnastikksal fast, mens alle institusjonsskolene gjør det. Det kan henge sammen med timeplantekniske forhold, eller med hva slags rom gruppene har ellers. Det kan også tenkes at gymnastikksalen på institusjons-skolene er noe mer tilpasset elevgruppa i forhold til utstyr og hjelpemidler. Gymnastikksalen gir elevene mulighet til å oppleve de store bevegelsene feks. å huske, humpe eller hoppe på trampoline, å rutsje ned langs arrangerte sklier, å danse i ståbrett eller rullestol med store svinger på gulvet. Der går det an å kjøre med elektrisk rullestol eller å sykle.

Basseng

Basseng med oppvarmet vann er viktig for elevgruppa. Det gir elevene mulighet til maksimal utnyttelse av egenbevegelse og en frihet som ikke kan oppleves på annen måte. Vannet hjelper også pedagogen til å gjøre ting som ikke er mulig ellers. Pedagogen kan løfte, bære og svinge eleven ved hjelp av oppdriften. Elevene kan få viktige opplevelser gjennom det.

En rekke forhold ved bassenget er viktig om det skal fungere godt. Bassenget må ikke være for lite, pedagogisk oppleves det fint å være en gruppe på seks eller åtte mennesker ute i vannet. Minst fem voksne må hjelpe når fire elever skal delta, om elevene begynner å bli litt store. Deler av bassenget må være så dypt at voksne mennesker kan gå rett og holde elevene i flytstilling. Blir vannedybden så lav som i et plaskebasseng, duger det ikke. Det er godt å ha hjelpemidler for å få eleven ned i vannet fra bassengkanten; en trillerampe eller nedsenkbar

benkarrangement. Garderobene og dusjene må ha rommelig plass, med stellebenker og dusjtraller. Vanntemperaturen må være minst 32 grader.

Musikkrom

På institusjonsskolene var musikkrommet et viktig sted. Det er tilpasset og utstyrt etter musikkterapeutens opplegg, med varierte instrumenter og mange hjelpemidler. Musikk for elevgruppa er noe annet og mer omfattende enn vi kanskje oftest oppfatter musikk som i grunnskolen. Musikken skaper oppmerksomhet og opplevelse og gir grunnlag for kommunikasjon. Musikkfaget i multihandikappedagogikken er integrert i undervisningen ellers, og musikktime henter elementer fra den andre undervisningen. Rommene blir utstyrt etter dette.

Et sted er musikkrommet utvidet til å bli et "opplevelsesrom". Kontraster er lette å oppfatte; mellom lyd og stille, mellom mye lyd og lite lyd, mellom lys og mørke. Det benyttes i opplevelses-timene. Rommet har gardiner som lager fullstendig mørke. Det er montert hengekøye og det er tykke matter til å sitte på. I det mørke rommet kan lyspunkter og levende lys tre fram, og musikken understreker det som skjer. Bevegelser i hengekøya blir kombinert med lyd.

Ridetrening – terapi

Flere skolesteder understreker at ridetrening/terapi er et verdifullt tillegg til skoledagen. Det gir elevene erfaringer med natur, dyr og bevegelser de ikke kan få på annen måte. Hestens bevegelser er gode for elevene, samtidig som de må bruke egne muskler. Eleven blir fysisk sliten av å sitte på hest. Elevene blir ikke så ofte fysisk slitne ellers i hverdagen.

Å tilpasse en normalskole

Her er gode erfaringer fra vidt forskjellige skoler summert opp. Summen kan lett fortone seg som en kostbar og urealistisk idealløsning og det er vanskelig å tenke seg at en vanlig skole skal fylle slike krav. Det går an å hente ideer og anvende dem i de rommene som finnes. Heftet er et idegrunnlag og lokalmiljøet må prioritere ut fra sine økonomiske rammer.

Eksempel:

Om skolen ikke kan utstyre et musikkrom på måten beskrevet over, er det allikevel lurt å lage et rom som kan blendes. Kontrasten mellom lys og mørke kan brukes på mange måter. Hengekøyer kan monteres mange steder. Korridorer, ganger og vestibyler kan brukes til elektrisk rullestolkjøring og tur i ståbrett eller på sykkel. Da kan eleven møte andre elever og voksne. Stedet kan bli et treffpunkt.

MENNESKELIGE RESSURSER

En lærer til en elev

Vi kan beskrive de omfattende læreproblemene til elevene som omfattende kommunikasjonsproblemer. Elevene oppfatter ikke hva som skjer når pedagogen henvender seg til flere elever samtidig. Eleven samspiller ikke med mennesker, ting og hendelser i omgivelsene "av seg selv". Det er svært vanskelig for eleven å være aktiv eller alene gjøre noe som gir forståelse og utvikling.

Pedagogen må henvende seg akkurat til den ene eleven "på elevens eget språk". Han/hun må være nær og formidle all kunnskap om verden. Pedagoger er simpelthen den nødvendige inngangsbilletten til læring for eleven. Derfor må det være en pedagog til en elev for at det skal være undervisning.

Det er en pedagogisk utfordring å finne fram til hjelpemidler eller aktiviteter som gjør at eleven kan være aktiv uten hjelp fra den voksne i korte perioder og utvikle seg gjennom det. Når eleven får undervisning hos faglærer - f.eks. musikk, må pedagogen fortsatt følge med for å være en "formidler". Pedagoger må tilrettelegge og hjelpe for at eleven skal få utbytte av musikkaktivitetene.

Noen ganger må det være to lærere; omfattende bevegelseshemninger gjør at elevene må løftes og hjelpes til bevegelser. Da er det ofte nødvendig at to voksne mennesker arbeider sammen med eleven. Dette er ressurskrevende og det stiller store krav om samarbeid til de to voksne som deltar. De kan ikke "trekke i hver sin retning" i forhold til eleven, men må fordele arbeidsoppgavene mellom seg.

Faglige kvalifikasjoner

I avsnittene over har jeg brukt betegnelsen pedagog om den voksne som arbeider med eleven. Det er fordi arbeidet krever faglige kvalifikasjoner. Om jeg bruker bildet fra avsnittet om metoder, så er det et "fremmedspråk" pedagogen må lære.

I tillegg kreves teoretisk innsikt og kunnskap om konkrete metoder. Det er ikke helt urimelig å hevde at dess større læreproblemer eleven har, dess mer kunnskaper om læring og lærehemninger må den voksne ha for å være pedagog. Statens spesiallærerhøgskole hadde en 2.avdelings linje som var innrettet på å gi kunnskap om undervisning av elever med multifunksjonshemming: M-linja.

(Multihandikapplina) M-pedagogene har en teoretisk plattform for arbeidet og metoder som kan anvendes. Det er ikke lenge siden undervisningen av disse elevene startet.

Kunnskapen er ny og utvikler seg stadig. Lærerne som har gått i gang er på mange måter fortsatt pionerer, stadig på jakt etter selv å lære og utvikle seg for å kunne undervise elevene. I denne prosessen deltar førskolelærere og lærere med annen spesialpedagogisk bakgrunn; andre 2.avd.linjer, musikk- og gymnastikkspesial-utdanning, og mennesker med annen faglig bakgrunn.

En del av undervisningen til elevgruppa ble før reformen gitt på HVPU-skoler eller på skoler eller institusjoner med bakgrunn i den gamle blinde- eller døveomsorgen. De pedagogiske tilbudene på disse stedene ble gitt i samarbeid med ansatte med helt annen faglig bakgrunn enn i skolen ellers.

Fagutviklingen innenfor multihandikap-pedagogikken dro nytte av det tverrfaglige miljøet. Det tverrfaglige samarbeidet ble beskrevet som svært nødvendig, ikke bare som berikende. Behovet for tverrfaglighet springer også ut fra de omfattende skadene til elevene. Lærere trenger spesielle pedagogiske kunnskaper. I tillegg trengs spesialisert kunnskap når det gjelder motorikk, somatiske lidelser, hjelpemidler og hjelpemiddeltilpassing, psykiske skader og psykisk utviklingshemming. Det er vanskelig å tenke seg all denne kompetansen "samlet" i en superspesialist.

Andre faggrupper

All erfaring tyder på at for å tilrettelegge et læringsmiljø og gjennomføre undervisningen må skolen hente inn andre faggrupper i tillegg til lærerne.

Eksempler:

- Vernepleierne har utdanning målrettet arbeidet med den helhetlige livs og lærings-situasjonen til elevene.
- Fysioterapeutenes kunnskap er viktig. En ting er at elevene trenger fysioterapi.
- Pedagogene trenger også kunnskapen til fysioterapeutene i det daglige arbeidet.

"Det er fantastisk å se hvordan fysioterapeuten kan, jeg hadde nær sagt, ordne kroppen til et barn slik at det får en helt annen utgangsstilling," sier en av lærerne når vi snakker om undervisningen.

Fysioterapeuten svarer:

"Du kan analysere og si hvor du må gi en støtte for å få til noe, det dreier seg mye om ergonomi og funksjon. Det må være grunnleggende. For hvis du skal få et barn til bruke hodet og feks. peke, så må du jo sørge for at du har så god understøttelsesflate som mulig. Det er hjelpemidler og kunnskap som kan gjøre det."

Ergoterapeutene etterspørres på grunn av kunnskapen om kroppen i aktivitet, hjelpemidler og hjelpemiddeltilpassing. Det er et viktig område som krever mye kunnskap og innsats.

Innenfor musikkterapeutenes område er det utviklet et svært godt hjelpemiddel for å nå fram til elevene, ikke bare i musikktimer på timeplanen, men som et middel i hele undervisningen. Noen elever har så store somatiske plager at leger og sykepleieres kunnskaper trengs med jevne mellomrom, behovet kan oppstå raskt.

Assistenter

Fram til i dag har normalskolen i noen kommuner ansatt lærere med spesialutdanning og assistenter i skolegruppene med elever med multifunksjonshemming. Det er problemer med dette.

Assistentene har pr. ansettelsesvilkår ingen fagutdanning og kunnskaper om det pedagogiske arbeidet. Lærerne må lære opp og veilede assistentene. Tid til opplæring og veiledning er vanskelig frigjøre når hele arbeidstida til assistentene bindes til arbeid med elevene. En slik oppgave er heller ikke lærerne automatisk kvalifisert for, og den kommer som et tillegg til lærerarbeidet ellers.

Behov for fagmiljø.

Elevene trenger hjelp fra faggruppene nevnt over. Disse tjenestene skal skolegruppene hente fra den kommunen eleven bor i. Selv om kommunene har fysioterapeuter, ergoterapeuter,

leger og helsesøstre med kompetanse overfor elever med store og sammensatte lærevansker, vil disse bare kunne være perifere fagfolk hvis de skal komme etter avtale og yte en begrenset tjeneste. Slik vil det være om en fysioterapeut gir et barn en eller flere fysioterapitimer i uka, mens hun ikke har tid (eller det ikke er ressurser) til å gå inn som en deltaker i den daglige undervisningen.

Det er en utfordring å finne en løsning på dette faglige problemet. Noen skoler med klasser for elevgruppa i Oslo, har tilknyttet fysioterapeut og/eller ergoterapeut i halv/kvart stilling, administrert fra vertsbydelen og betalt av alle bydelene som elevene kommer fra. En liten gruppe med lærere på spredte skoler fører til fare for faglig utarming. Miljøet blir for lite, kunnskapen og entusiasmen brukes opp. I tillegg trenger også lærerne den spesielle kunnskapen andre faggrupper har, og lærerne vil stadig ha behov for hjelp til konkrete problemer i oppleggene med enkeltelever og elevgruppa, og behov for "øyne og ører" med faglig kompetanse som kommer utenfra og kan veilede. Elevene gir simpelthen flere faglige utfordringer enn det lille miljøet kan dekke. Det vil også være behov for å følge kurs og delta i videreutdanning.

Faglige tjenester

Pedagogisk psykologisk tjeneste er skolesjefens sakkyndige instans. Av PP-tjenestens ansvarsområder er blant annet, sakkyndige vurderinger, veiledning ved valg av skoletilbud, faglig veiledning til skole/klasse og arbeid i forbindelse med ansvarsgruppe for den enkelte elev.

Den sosialpedagogiske tjenesten skal koordinere et samarbeid om den enkelte elev på tvers av etatsgrenser, være elevens kontakt-person sammen med foresatte og klassestyrer, og sørge for kontinuitet i tilbudet til eleven.

Den pedagogiske veiledningstjenesten skal sikre personalet mulighet for veiledning på områder som pedagogisk utviklingsarbeid, etterutdanning, kurs og nettverksarbeid, faglig metodisk veiledning og koordinering av praktisk pedagogiske tiltak.

For de faglige tjenestene er elevene med de svært store og sammensatte lærevanskene en ny gruppe. Det er også en liten elevgruppe, derfor er det vanskelig å tenke at alle kontorer kan ha personale med slik kompetanse.

Regionale kompetansesentre

Der hvor PP-tjenesten ikke har kompetanse, skal de statlige regionale kompetansesentrene bistå. Torshov kompetansesenter har bygget opp en seksjon for multifunksjonshemming, og yter hjelp etter søknad gjennom den lokale PPTjenesten. Torshov dekker regionen Oslo, Akershus, Østfold og Vestfold.

Torshov skal bidra til å sikre at barn, unge og voksne med store sammensatte lærevansker får et godt og meningsfylt tilbud om tilpasset og tilrettelagt opplæring i sitt eget miljø. Videre skal senteret utvikle og spre spesialpedagogisk kompetanse i samarbeid med det lokale tiltaksapparatet.

Når det gjelder elevene med multifunksjonshemming på et tidlig utviklingstrinn samarbeider vi ofte med det lokale miljøet for å lete fram kommunikasjonsmulighetene til eleven og utvikle disse. Vi deltar i å finne hva som skal til for å tilrettelegge utviklende aktiviteter og miljø. Vi veileder i forhold til dette eller andre problemstillinger rundt elevgruppa. Oftest drar fagpersonalet fra Torshov ut til lokalmiljøet og samarbeider med PPT, foreldre/foresatte og ansatte i førskole og skole.

Torshov har også bygd opp en observasjonsavdeling; Det Blå Huset. Snoezelen-senteret i Ottestad er nå en del av Torshov. Besøk til disse tilpassede lokalene kan være en del av tilbudet til eleven og miljøet rundt. Brytoteket på Åsen voksenopplæring har en samarbeidsavtale med Torshov.

METODER I UNDERVISNINGEN

Dette er en kort gjennomgang av viktige begrep og metoder som anvendes innenfor undervisningen av elevene med store og sammensatte lærevansker. Avsnittet avsluttes med en litteraturliste over bøker jeg oppfatter som direkte relevante.

En god overordnet regel er å tenke seg at vi arbeider med samhandlingen eller samspillet mellom eleven og omgivelsene; eleven i spill med menneskene, tingene og hendelsene i omgivelsene. Relasjonen er det viktige.

Samspillpedagogikk

Samspillpedagogikk betyr å legge vekt på gjensidigheten i forholdet mellom eleven og den voksne. Det er å gjøre noe sammen med eleven, i stedet for å gjøre noe "med" eleven. Det er viktig å understreke samspillet fordi elevene med store og sammensatte lærevansker er passive. Det er lett for pedagogen å bli den aktive, den som tar alle initiativ og hele tiden gjør noe, nettopp "med" eleven.

Vi må derfor bygge på elevens aktiviteter og reaksjoner, om det skal være et samspill. Den voksne må sensitivt tilpasse omgivelsene og sine egne aktiviteter og reaksjoner til eleven. Elevene har kanskje få og annerledes signaler og adferd, men det er dette de har å møte verden med. Sammen med elevene må vi må skape en meningsfylt hverdag ut fra de ressursene eleven har. Det er utfordringen.

Totalkommunikasjon

Totalkommunikasjon-begrepet benyttes ofte i undervisningen av elevene med store og sammensatte lærevansker. Totalkommunikasjon er en holdning, en positiv innstilling overfor elevens mulighet til å ytre seg og vår mulighet til å nå fram til eleven. Den innebærer respekt og aksept. I Danmark hvor norsk spesialpedagogikk har hentet begrepet, kaller de totalkommunikasjon for en filosofi.

Totalkommunikasjon er en vilje til å bruke alle tilgjengelige midler for å forstå og bli forstått. Det er å legge vekt på formidlingen av budskap framfor formen det formidles i.

Jeg synes det er greit å ha som huskeregel at eleven har noe han eller hun skal ha sagt. Det er den voksne som må ta ansvaret for å oppfatte; ved å lytte, sanse og bruke hele sin oppmerksomhet. Og den voksne må gi en meningsfylt reaksjon tilbake for å vise at vi vil forstå.

Strukturert totalkommunikasjon

Strukturert totalkommunikasjon er en metode i undervisningen. Kort skissert betyr det at strukturen benyttes som et hjelpemiddel for å oppnå kommunikasjon. Det er en metode som i utgangspunktet ble anvendt ved døvblinde-avdelingene i Norge, og senere tilpasset til elever med store og sammensatte lærevansker.

Metoden bygger på en nitid og helhetlig strukturering av den våkne tida til eleven. Miljøet tar sikte på å strukturere personer, steder, tid, handlingsrekker og gjenstander for å skape gjenkjenning og dermed forventning hos barna om hva som skal skje. Den kjente rammen gir et utgangspunkt både for eleven og den voksne for å tolke den andres aktiviteter og reaksjoner.

Det er viktig å legge vekt på at strukturen bare er et hjelpemiddel. Innenfor strukturen er det elevens initiativ og tempo som skal bestemme. Når noe er kjent for eleven, åpner det for å gå videre og introdusere nye ting. Nå legger døvblindepedagogikken større vekt på en dynamisk tilpassing til elevens uttrykk og mulige handlinger. Dette er like viktig for elever som har enda større funksjonshemminger. Liv Holmen, Viljen og Lyset (1996) og Per Lorentzen med boka Vanlige og uvanlige barn (1997) skriver om dette.

Kommunicera mera

Det svenske forskningsinstituttet ALA har utviklet både teorier og metoder i arbeidet med elevgruppa. Dette arbeidet er et nyttig hjelpemiddel når vi skal lage et undervisningsopplegg.

Mats Granlund og Cecilia Olsson har laget et kursmateriale som består av to bøker: Kommunikera Mera - teori- og metodebok, en Handledning og videoillustrasjoner.

Sanse/Sansemotorisk stimulering

Vi tenker oftest på syn, hørsel, lukt, smak og følesans (taktilsans) når vi snakker om sanseapparatet. Elevene har ofte hemninger eller skader på disse sansene. Selv om det ikke direkte er påvist skader, ser det ofte ut som elevene ikke bruker sansene.

Dette forholdet gjør det viktig å legge vekt på maksimal oppmerksomhet fra den voksnes side overfor de sansene som eleven kan benytte. Samtidig har det gitt spore til å gå grundig inn på hele det menneskelige sanseapparatet. Taktilsans - følesansen er det største sanseapparatet vi har. For mange av elevene er det kanskje det viktigste sanseapparatet. Enten vi som pedagoger tenker på det eller ikke, vil miljøet med sine mange mennesker berøre og behandle eleven - gjennom å løfte og gi hjelp til alle viktige livsfunksjoner. Det er viktig å gjøre seg bevisst at gjennom berøringen "snakker" vi til eleven.

Hva forteller brå hastige bevegelser når bleia skal byttes?

Massasje - inspirert av Leboyer og babymassasje og Hudkontakt og samspill, Christophers Knills musikkstøttede tilnæringsmetode, er hjelpemidler når det gjelder å utvikle respektfull tilnærming i den taktile kommunikasjonen med elevene.

Bevegelsessansen (kinestetisk sans) gjør kroppen i stand til å bevege seg og handle bevisst. Barn som ikke er hemmet øver gjennom lek og annen aktivitet til alle døgnets våkne timer. Elevene våre får svært lite erfaring på grunn av hemningene. Lilli Nielsen-pedagogikken griper fatt i dette og har med utgangspunkt i synshemmede elever med multifunksjonshemming utviklet en rekke hjelpemidler.

Likevekt eller balansesansen (vestibulær sans) er knyttet til det indre øret. Sansen fortelle oss nøyaktig hvor vi befinner oss i forhold til tyngdekraft og egen bevegelse og stilling. Heller ikke her får elevgruppa alle de erfaringene som barn med full bevegelsesfrihet. For å gi erfaringer og fordi mange elever gleder seg over å snurre, svinge og gynte, er det utviklet hjelpemidler: Hengekøyer, -madrasser, gynger, "flyvende kofferter" ol.

Snoezelen

Oversatt betyr Snoezelen å "snuse" og "døse". Å snuse er å bruke en eller flere sanser aktivt for å få informasjon om omverden. Å døse betyr å dempe noe av den sansepåvirkningen som hjernen stadig vanligvis mottar. Ideen i Snoezelen er å kombinere et behagelig miljø som stimulerer sansene med spesiell kombinasjon av musikk, lyd, lyseffekter, vibrasjon, følbare inntrykk og ulike lukter.

Det første snoezelenhuset ble bygget i Nederland, og begrepet stammer derfra og er knyttet til oppbyggingen av rom eller hus med det gjennomtenkte og tilrettelagte miljøet. Snoezelen-senteret i Otterstad legger vekt på at miljøet er et utgangspunkt for læring og utvikling.

Basal stimulering

Basal stimulering er navnet Andreas Frølich, tysk pedagog og professor innenfor området elever med multifunksjonshemming, har satt på en helhetlig tilnærning til elevene: "Å betrakte basal stimulering bare som en metode, et sted mellom fysio- og ergoterapi, er en alvorlig nedvurdering av vårt arbeid, og det er noe vi ikke kan godta", skriver Andreas Frølich i boka Basal stimulering (1995): Basal stimulering må oppfattes som en kommunikasjon-, interaksjons-, og utviklingsfremmende stimuleringsform, som på alle områder orienterer seg mot menneskelige grunnbehov.

Tilnærmingen bygger på undersøkelse av tilbudet til elevgruppa i en rekke delstater i Tyskland, samt forskningsarbeid og lang praktisk erfaring. Frølich har opprinnelig bakgrunn i arbeid med fysisk funksjonhemmede. Kunnskap om den bevegelshekkede kroppen og tidlig sansing, sammen med kommunikasjon, er viktig i tilnærmingen.

Sanseintegrering

Sanseintegrering er en metode inspirert og utviklet av Jane Ayre. Elevens mestrende aktivitet i fysisk utfoldelse og lek er sentral. Balansesansen og bevegelsessansen er grunnleggende sanser. Balansesansen er et samlende system hvor erfaringer fra de andre sansene må integreres og bearbeides for at sanseintrykk gjennom øyne og ører skal gi mening. De store helhetlige bevegelsene som for eksempel å huske, gyngje, falle og rotere, rutsje og svinge, stimulerer likevektsansen. Det er elevens egen møtende aktivitet i disse helhetlige bevegelsefaringene som utvikler. Den sensitive oppmerksomheten og deltagelsen fra den voksne er derfor avgjørende viktig.

Egenkontroll og initiativ

Noe som erfaringsmessig motiverer til innsats, er når eleven oppdager at hun/han kan innvirke på den voksne og bestemme litt over hva den voksne gjør. Elevene er svært passive, og oftest er det den voksne som "bestemmer". Derfor er det viktig å lage situasjoner hvor eleven kan kontrollere noe av hva den voksne mennesket gjør, eller å lage samspill hvor eleven har initiativet.

Det gir også grunn til igjen å understreke hvor viktig den voksnes evne til å reagere på elevens aktiviteter er, enten elevaktivitetene er lyder eller bevegelse. For at eleven skal lære å ta initiativ må den voksne gi eleven initiativ.

Med brytere som hjelp

For å gi eleven kontroll går det også an å lage treningsopplegg med tekniske hjelpemidler. Elevens aktivitet, kanskje en bevegelse med hodet, kan utløse en bryterfunksjon. Et eksempel: Når eleven beveger hodet så settes kassettpilleren med en populær melodi i gang.

Brytoteket på Åsen voksenopplæringscenter har utviklet mye kunnskap og erfaring på dette feltet og har en stor samling av brytere og effekter som bryterene kan styre.

Overfortolking

Overfortolking kaller vi det når den voksne gir en utvalgt elevaktivitet en bestemt betydning. Når eleven (f.eks.) har en mmm-lyd og sier den under måltidet, reagerer den voksne som det betyr at barnet vil ha mat. På samme måten kan det at barnet løfter hånden, gis betydningen å ville ha mer brød med syltetøy.

Det antas at denne overfortolkingen er viktig når barn uten funksjonshemninger lærer hva ord og lyder betyr; barnet former lydene pa-pa og pappaen svarer "her er jeg". Overfortolking brukes i multihandkap-pedagogikken. Oftest setter den voksne i gang en aktivitet som eleven liker, for eksempel snurre rundt på en stol, gynging i fanget, eller høre en populær sang. Deretter stopper den voksne sin aktivitet, og venter på at den aktiviteten som er "avtalt", skal opptre. Da svarer den voksne som om eleven ønsker mer av aktiviteten.

Strukturert overfortolking

Overfortolking kombinert med noe av metodene fra strukturert totalkommunikasjon og trinnvis lagt opp, kalles strukturert overfortolking. Hensikten er å lære eleven å kommunisere på eget initiativ. Strukturert overfortolking er en metode i forhold til dette målet. Det er Helge Smedbye som utviklet dette som metode i et NAVF-støttet prosjekt tidlig på 80-tallet.

Et språklig, kulturelt og sosialt miljø

Elevgruppa ble før beskrevet som kontaktløs eller kontaktfjern. Det behøver den ikke å være. Når de voksne rundt eleven bruker all sin vilje og alle sine muligheter til å forstå og bli forstått, utvikles et slags felles "språk". Det er uforståelig og fremmed for den som ikke har lært, som fremmed-språk er for oss før det blir kjent.

Utviklingen av et språkmiljø er hovedtema i Horgens bok (1995) Når språket berører. En av forskjellene i innlæring i forhold til andre fremmedspråk, er at der hvor vi vanligvis må lære nye ord, må vi i forhold til elevgruppa omlære kulturelle reaksjonsmønstre. Det blinde barnet blir kanskje helt stille når det hører kjære fottrinn, det spastiske barnet vrir seg kanskje vekk når den de mest ønsker å se er nær. For barna er det et uttrykk for glede. Den voksne som ikke kan "språket" oppfatter avvisning. Det er et "nærere" språk enn vårt vanlige. Sensitiv lytting og reaksjon med hender og egen kropp er viktig.

"Språket" er et fag. Det er nytt og under utvikling og det står overfor store utfordringer. Men "språket" fungerer i kommunikasjon mellom eleven med de store og sammensatte læreproblemene og pedagogene. Grunnpilaren i pedagogikken for elevgruppa er å skape betingelser og et sosialt klima som gjør utvikling av et slikt "språk" mulig. Språk utvikles bare når det anvendes. Du kan ikke tørrtrene på kommunikasjon. Får vi det til har vi skapt et læringsmiljø. Da kan elevene lære.

Målsettingsarbeidet

Det kan være hensiktsmessig å utarbeide overordnet målsetting: Vi kan kalle det miljømålsettinger og de retter seg mot pedagogene, de voksne, i skolegruppen og hva de søker å oppnå i forhold til å utvikle læringsmiljøet. Alle i miljøet kan måle seg og innsatsen sin mot de valgte målene med jevne mellomrom. Miljøet kan også gripe fatt i ett sentralt mål for framgang innenfor en aktuell periode.

Eksempel på målsetting for et læringsmiljø:

- a) Være absolutt oppmerksomhet over for elevenes reaksjoner; smil eller latter som uttrykk for å glede seg, avslapping evt. deltakelse i handlinger, sutring eller skrik som avvising. Ta alle ytringer på alvor.
- b) Gjøre alt vi kan for å forstå elevene og selv bli forstått.
- c) Strukturere og planlegge alt som skjer slik at alle hendelser kan bli gjenkjennlige for elevene. Gjenkjenningen legger grunnlag for forventning om hva som skal skje.
- d) Tilrettelgge alle situasjoner for maksimal egenbevegelse og kontroll for elevene. Alle egenaktivitetene hver har, skal kunne brukes.
- e) Gi elevene flest mulig meningsfylte erfaringer med kropp og sanser.

Individuell opplæringsplan

Elever som er mer våkne, aktive og smiler og ler mer vil være uttrykk for framgang i forhold til miljømålsettingene skissert over.

Hver elev skal ha en individuell opplæringsplan. Den kan utformes på en rekke måter og det er neppe en modell eller framgangsmåte som til nå er erfart som den mest funksjonelle. Det er utviklet bøker og lærerveiledninger på området (f.eks.: Gunnestad 1991, Nordal og Overland 1992, Sjøvoll, 1993)

Planarbeidet, både det generelle for elevgruppa og det individuelle, reiser spesielle problemer for de aller svakeste elevene: Mønsterplaner slik de er utviklet for skoleverket er på ett nivå "uoppnåelige" for elevene: De blir ikke "gavnlege og sjølstendige menneske". Men den tilpassede opplæringen skal gi mulighet til likeverdig liv tilpasset den enkeltes forutsetninger.

Elevgruppa trenger eget pensum og plan for hvert av skoleslagene, årsplaner, fag og emneplaner. I større grad enn de fleste andre elevgrupper trenger de også individuelle tilpasninger innenfor sin gruppe bygd på pedagogisk kartlegging. Det er en stor utfordring for skolen.

LITTERATUR

Her er det valgt ut skandinaviske bøker som er innrettet spesielt på elever med store og sammensatte lærevansker, med teori og metoder. Listen er ikke fullstendig og avgrensinger er vanskelig.

Nasjonalt Læremiddelsenter (Grunnskolerådet) ga ut 2 hefter (1990 og 1991) med mer omfattende oversikt. Heftet fåes ved henvendelse til senteret. Grev Wedels pl. 1, 0151 Oslo. Tlf. 22 47 65 00

Arnø, T., Janborg, L. H. og Thommesen, M. Spisetrening og kosttilpasning for funksjonshemmede barn, Universitetsforlaget. Oslo, Bergen, Stavanger, Tromsø. 1987

Carling, A.: Hverandres blikk, Utvikling av samspill mellom foreldre og svaktfungerende spebarn. Oslo. Universitetsforlaget, 1989.

Clausen, H., Kirkebæk, B. og Dyssegaard, B.: Spesialpædagogisk bistand til småbørn. København. Special- Pæda-gogisk Forlag, 1986.

Frølich, A.: Aspekter i arbeidet med barn og unge på de tidligste utviklingstrinn, utvalgte artikler til overveielse og diskusjon, Nordisk Vejleder nr. 11. Forlaget Nord-Press, 1991

Frølich, A.: Basal stimulering, for mennesker med multifunksjonshemming, ad Notam Gyldendal, Oslo, 1995

Granlund, M. og Olsson, C.: Talspråkalternativ, kommunikasjon och begå vningshandikapp. Stockholm. Stiftelsen ala, 1987

Granlund, M. og Olsson, C.: Kommunisera Mera. Et kursmaterial - teori og metodebok. Stockholm. Stiftelsen ala, 1988

Granlund, M. og Olsson, C. red.: Samspel: Lekar och aktiviteter som utvecklar kommunikation. Stockholm. Stiftelsen ala, 1889

Gunnestad: Spesiapedagogisk læreplanarbeid, Universitetsforlaget, Oslo, 1991

Halland, G.E. og Strand Hauge, T: Musikk Lyd Bevegelse, Redskap til å etablere grunnleggende kommunikasjonsferdigheter.

Nordisk Vejleder nr. 10, Forlaget Nord-Press. Dronninglund. 1990

Hellkvist, B. og Suurna, M.: Multihandikappade elever i treningskolan. Umeå . RPH-Ser, 1986

Holmen, L.: Viljen og Lyset: Et døvblindfødt barns utvikling. Nordisk Vejleder nr. 19 Nord-Press. Dronninglund. 1996

Horgen, T.: Barn som Christian. Kommunikasjon når barna har store og sammensatte lærevansker. Oslo. Universitetsforlaget, 1990(utgått)/Holtet forlag 1995

Kan bestilles: Holtet forlag, Postboks 92 Bøler, 0620 Oslo

Horgen, T.: Når språket berører, språkmiljø for elever med multifunksjonshemming, ad Notam Gyldendal, Oslo, 1995

Kirkebæk, B.: Undervisningen av de sværest handicappede. København. SÅ-materialer, 1983

Kirkebæk, B. og Clausen H.: Aktiv kommunikasjon hos multihandicappede børn.

København. Spesial-pædagogisk Forlag, 1985

Knill, C.: Hudkontakt og samspill. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag, 1990

Knill, C. og M.: Aktivtetsprogrammene: Kroppsbevissthet Kontakt Kommunikasjon, Oslo. Tiden Norsk Forlag, 1982 Kommer i nytgivelse på Gyldendal.

Lorentzen, P.: Vanlige og uvanlige barn. Samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn, Tano 1997

Nordal, T. og Overland, T.: Individuelt Lærerplanarbeid, ad Notam Gyldendal Oslo, 1992

Læreplan, For grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring, Generell del. Det kongelige kirke-, utdannings og forskningsdepartement, 1993

Mohlin, Mie.: Tipskatalog, Lek og stimuleringsmaterialer for multihandlkappede barn på tidlig utviklingstrinn. Oslo. Grunnskolerå det, 1989

Mortensen, L. Thrane (1988) Taktil kommunikasjon, om følesansens betydning for barnet utvikling. Socialpædagogisk Bibliotek, Munksgaard, København

Mønsterplan for grunnskolen (1987) Kirke og Undervisningsdepartementet, Aschehoug

Nafstad, A.: Livsrom, Om betingelser for identitetsutvikling ved medfødt blindhet. Nordisk Veileder, NUD, 1989

Nafstad, A.: Teoretiske Perspektiver i arbeidet med døvblindfødte i Norden, Arbeidstekst nr.19 Nordisk Veileder, NUD, 1990

Nafstad, A. og Rødbroe, I.: Utviklingsprofilen for døvblindfødte - et verkstøy i diagnostisering og habilitering ved medfødt døvblindhet, arbeidstekst nr. 22 NUD 1992

Nielsen, L. red.: Rummet og jeg'et, Sikon, København, 1991

Nielsen, L.: Grib og du kan begribe. København. Socialstyrelsen, 1977

Nielsen, L.: Er du blind?, København. Socialstyrelsen, 1982

Nielsen, L.: Mens vi venter. København. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1983

Nielsen, L.: Lilli Nielsen - Materialet, metodik og utforming. Umeå . RPH-ser, 1983

Næss T.: Vanndans. MusikkPedagogisk Forlag, Nesodden, 1990

Oskarsdottir, A S og Stefansdottir, G.: Individuelle vurderinger, Systematisk vurdering af udvikling og færdigheder på de tidligste udviklingstrinn. Nordisk Veileder nr. 14, Forlaget Nord-Press. Dronninglund, 1991

Oversikt over materiell til elever med store og sammensatte lærevansker. Del 1 og del 2. Oslo: Grunnskolerådet, 1990.

Rye H. (1993) Tidlig hjelp til bedre samspill, nye metoder og muligheter. Universitetsforlaget, Oslo

Skjerve, Jan m.f.: Mål i arbeidet med psykisk utviklingshemmede, Universitetsforlaget, 1983

Sjøvoll, J.: Muligheter for alle, Individuell læreplanutvikling,
ad Notam Gyldendal, 1993

Smebye, H.Kr.: Kommunikasjonsløse barn lærer å kommunisere på eget initiativ. i Cerebral
parese-bladet, nr.3, 1984

Smebye, H. Kr.: Strukturert overfortolking. i Cerebral paresebladet nr.2, 1986

Smith L, Ulvund S. E.: Spedbarnsalderen, Universitetsforlaget, Oslo, 1991

Vedeler, L.: Lek og Kommunikasjon i de første utviklingsår, Observasjon og bruk
av lek for barn med og uten handikapp. Namsos. Pedagogisk Psykologisk Forlag,
1989

Adresser:

Torshov kompetansesenter,

Statlig spesialpedagogisk kompetansesenter for sammensatte lærevansker for regionen Oslo,
Akershus, Østfold og Vestfold.

Torshov gt. 46, 0476 Oslo

Tlf: 22 09 32 00

Snoezelen-senteret

Åkershagan opplærings- og aktivitetssenter

2312 Ottestad

Tlf: 62 57 76 44

Nordisk Uddannelsessenter for Døvblindepersonale

Slotsgade 8, DK-9330 Dronninglund,

Tlf: (095 45) 98 84 34 99

Forlaget Nord-Press

Strømsgade 3, DK-9330 Dronninglund

Tlf: (095 45) 98 84 33 77

Stiftelsen ALA

Sibyllegatan 7, 114 51 Stockholm

Tlf. (095 46) 86 60 82 84

—