

Emne: MGL5-10OPPG - Masteroppgåve

«Å kunne klare seg sjølv i kvardagen»

Ein kvalitativ studie av lærarar og spesialpedagogar sine erfaringar og opplevingar om arbeidet med ADL-opplæring i skulen

Ingrid Sterri Vedvik

Master i Grunnskulelærerutdanning for trinn 5-10,
Spesialpedagogikk
Vår 2022

Tal ord: 27 448



Abstract

This study revolves around ADL education in school, and experiences and understandings that teachers and special educators have made regarding working with ADL. ADL education is connected to pupils' individual education plan or the individual plan (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 396), and in short includes a focus on everyday activities and everyday skills. ADL education is strongly linked to life skills. Life skills is a new topic related to the General part of the Curriculum 2020, which applies to all pupils in the Norwegian school system (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

The research question in this study is:

“What includes in the ADL education in school, and what experiences and understandings has the teachers and special educations made when working with ADL?”

To specify closer within my main research question, I have chosen to use following research questions to further investigate the issue:

“What are some of the central factors for the ADL education to be beneficial to the pupils?”

“How can teachers and special educators' attitudes and knowledge influence the pupils' learning and development related to life skills and everyday skills?”

To answer the research question, I have used a qualitative method, where a semi-structured research interview was used. The research interview was conducted one by one, where they were asked various questions regarding ADL education, planning and organization, important factors in ADL, experiences related to ADL education, experience related to collaboration, and more.

The theoretical framework for this study is mainly from different national and international literature and studies, with a focus on ADL education in schools. In addition, various legal documents and governance documents have been used to support ADL education in school, regarding to life skills. There has also been put emphasis on key factors within ADL education, such as inclusion, life skills, motivation, cooperation, and relations.

The data material in this study is composed of four research interviews, which were conducted individually. The findings from the data material are divided into five main areas. These areas are ADL-education, knowledge and familiarity with ADL-education, motivation and mastery, inclusion and classroom environment, and collaboration and relations. These five main areas are based upon the interview-guide, which is based on the theoretical framework of this study. Within the different areas, the results are presented, and each area is summarized with some central findings.

The results and discussions in this study provide an insight into what can be included in ADL education, and what experiences and understandings some teachers and special educators have associated to ADL education.

Samandrag

Denne studien handlar om ADL-opplæring i skulen og erfaringar og opplevingar som lærarar og spesialpedagogar har gjort seg i arbeidet med ADL. ADL-opplæring ligg under den individuelle opplæringsplanen eller den individuelle planen til eleven (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 396), og omfattar i korte trekk eit fokus på å trene på kvardagslege aktivitetar og ferdigheiter. ADL-opplæring er sterkt knytt opp mot livsmeistring. Livsmeistring er eit nytt tema knytt til Overordna del i Læreplanverket 2020, som gjeld alle elevar i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Problemstillinga i denne studien er:

«Kva inngår i ADL- opplæringa, og kva erfaringar og opplevingar har lærarar og spesialpedagogar i skulen om arbeidet med ADL?»

For å spesifisere nærmare kva eg skal forske på i studien har eg valt å bruke nokre forskingsspørsmål:

«Kva faktorar er sentrale for at ADL-opplæringa skal vere til nytte for eleven?»

«Korleis kan lærarar og spesialpedagogar sine haldningar og kunnskapar påverke eleven si læring og utvikling knytt til livsmeistring og kvardagsmeistring?»

Det vart nytta ein kvalitativ metode for å svare på problemstillinga, der det vart brukt semistrukturert forskingsintervju. Forskingsintervjuet vart gjennomført ein og ein der dei fekk ulike spørsmål knytt til ADL-opplæring, planlegging og organisering, viktige faktorar i ADL, erfaringar knytt til ADL-opplæring, erfaring knytt til samarbeid, med meir.

Det teoretiske rammeverket for denne studien er hovudsakleg henta frå ulik nasjonal og internasjonal litteratur og forskning, med fokus på ADL-opplæring i skulen. I tillegg er det tatt i bruk ulike styringsdokument og lovverk som støtter opp under ADL- opplæring i skulen og livsmeistring. I den overordna delen til Læreplanverket er det lagt vekt på ulike moment slik som livsmeistring, inkludering, motivasjon og samarbeid. Desse momenta er også grunnleggande for ADL-opplæringa.

Datamaterialet i denne studien består av fire forskingsintervju. Resultatet frå datamaterialet er delt inn i fem hovudområde. Desse områda er ADL-opplæring, kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring, motivasjon og meistring, inkludering og klassemiljø, og samarbeid og relasjon. Områda er basert på intervjuguiden, som igjen er basert på det teoretiske rammeverket. I dei ulike hovudområda blir det presentert ulike funn, og kvart område blir oppsummert med sentrale funn.

Resultata og drøftinga i denne studien gir eit innblikk i kva som kan inngå i ADL-opplæringa, og kva erfaringar, opplevingar og forståingar enkelte lærarar og spesialpedagogar har knytt til ADL.

Forord

«Enten går det bra, eller så går det over» har eg høyrd frå både vener og familie gong på gong gjennom desse fem åra. Det har som oftast gått bra i studiet, heldigvis, men no er studietida snart over også.

Dette har vore ein heil prosess som har opna opp for nye kunnskapar og erfaringar, både fagleg sett, men også om meg sjølv som person. Eg fant fort ut i grunnskulelærerutdanninga at eg brann for spesialpedagogikk, og det å kunne skrive ei oppgåve knytt til spesialpedagogikk om *akkurat* det eg ville, har vore heilt fantastisk. Ei utfordring med å kunne skrive om akkurat det temaet eg ville innanfor spesialpedagogikken, var at det var så mange ulike spennande tema eg kunne velje mellom. Til slutt valde eg ADL-opplæring sidan eg ikkje hadde så mykje kjennskap til dette frå før. Dette gjorde forskingsprosessen spennande og eg kjende eg lærte noko nytt kvar dag. I dette arbeidet har eg lært masse om ADL-opplæring, som forhåpentlegvis styrka meg som framtidig lærar, pedagog og spesialpedagog.

I arbeide med masteroppgåva har eg vore så heldig å hatt god støtte frå vener, familie og rettleiar. Eg vil takke mine fire informantar som ville bidra til studien min, og medstudentane som deltok i piloteringa. Vidare vil eg takke rettleieren min, Kari Pauline Longva. Du har vore veldig støttande i denne prosessen, gjort at eg har kjent meg trygg heile vegen, og stilt kritiske spørsmål der det var nødvendig.

Til slutt vil eg takke familien min som har støtta meg og hjelpt meg der dei kan gjennom heile studiet, men også spesielt under masterarbeidet. Eg vil også takke dei for å ha vore så tolmodig med meg gjennom masterskrivinga, og for å ha gitt meg god mat når eg kom på besøk (som var ofte).

Eg vil også gi ein spesiell takk til mi kjære mormor, Marianne, som har vist ei stor interesse for alt eg har lært og gjort i studiet. Eg har satt stor pris på alle dei telefonsamtalane vi har hatt gjennom tidene, og eg har lært mykje av deg.

Volda, 22. mai 2022

Ingrid Sterri Vedvik

Innhold

.....	
Abstract	i
Samandrag.....	iii
Forord.....	v
Innhold	vi
1 Innleiing.....	1
1.1 Val av tema	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Oppbygging av oppgåva	3
2 Kunnskapsgrunnlag.....	5
2.1 Omgrepet ADL.....	5
2.2 Kven ADL er sikta for	7
2.2.1 Utviklingshemming.....	7
2.2.2 Autismespekterforstyrningar (ASF).....	8
2.2.3 Downs syndrom.....	8
2.2.4 Synshemming og nedsett synfunksjon	9
2.3 ADL si utvikling.....	9
2.3.1 Treningsparadigmet.....	10
2.3.2 Normaliseringsparadigmet	10
2.3.3 Myndiggjeringsparadigmet	12
2.4 Tilpassa undervising og opplæring.....	12
2.4.1 ADL-ferdigheiter i den overordna delen.....	12
2.4.2 Førlighetsopplæring	13
2.4.3 Individuell opplæringsplan og individuell plan	14
2.5 Inkludering.....	15
2.5.1 Optimal læring.....	17
2.6 Sjølvstendig liv	18
2.7 Livsmeistring og motivasjon	20
2.7.1 Meistring.....	20
2.7.2 Livsmeistring	22
2.7.3 Livskvalitet	23
2.8 Spesialpedagogiske tiltak.....	24
2.8.1 Rehabilitering og habilitering.....	25
2.8.2 Hjelpemiddel.....	25

2.9 Relasjonsbygging og samarbeid	27
2.9.1 Overgangssituasjonar	27
2.9.2 Ros, belønning og merksemd	28
2.9.3 Samarbeid	29
3 Metode	30
3.1 Vitskapsteoretiske perspektiv.....	30
3.1.1 Fenomenologi	30
3.1.2 Hermeneutikk.....	31
3.2 Val av metode	32
3.2.1 Kvalitativ forskingstilnærming og forskingsdesign	33
3.2.2 Kvalitativ forskingsintervju.....	33
3.2.3 Semistrukturert forskingsintervju	34
3.3 Datainnsamling og intervjuguide	34
3.3.1 Utvikling av intervjuguide	35
3.4 Utval av informantar	36
3.5 Intervjusituasjonen	37
3.6 Analyse av intervjudata	38
3.7 Transkribering	39
3.8 Reliabilitet og validitet.....	40
3.8.1 Reliabilitet	40
3.8.2 Validitet.....	41
3.9 Etske vurderingar	46
4 Presentasjon av resultat.....	48
4.1 Bakgrunnsinformasjon	48
4.2 ADL – opplæring.....	49
4.2.1 Omgrepet ADL.....	49
4.2.2 Planlegging og organisering av ADL-opplæring.....	50
4.2.3 Aktivitetar og hjelpemiddel.....	52
4.2.4 Oppsummering av funn	54
4.3 Kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring	54
4.3.1 Personleg kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring.....	55
4.3.2 Kollegium si kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring	56
4.3.3 Oppsummering av funn	57
4.4 Motivasjon og meistring	57
4.4.1 Motivasjon og ros	57
4.4.2 Handtering av situasjonar der eleven mistar motivasjon	59

4.4.3 Oppsummering av funn	60
4.5 Inkludering og klassemiljø	61
4.5.1 Inkludering og fellesskap	61
4.5.2 Oppsummering av funn	63
4.6 Samarbeid og relasjon	64
4.6.1 Samarbeid med instansar	64
4.6.2 Samarbeid som ressurs eller hinder	65
4.6.3 Lærarsamarbeid om inkludering og fellesskap	66
4.6.4 Foreldresamarbeid	68
4.6.5 Oppsummering av funn	69
5 Drøfting og resultat	71
5.1 ADL-opplæring	71
5.1.1 Omgrepet ADL	72
5.1.2 Planlegging og organisering av ADL-opplæring	73
5.1.3 Aktivitetar og hjelpemiddel	74
5.2 Kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring	76
5.3 Motivasjon og meistring	77
5.3.1 Motivasjon og ros	78
5.3.2 Handtering der elevane mister interesse og motivasjon	79
5.4 Inkludering og klassemiljø	79
5.4.1 Inkludering og deltaking	80
5.4.2 Klassemiljø og fellesskap	80
5.5 Samarbeid og relasjon	81
6 Oppsummering	83
6.1 Sentrale funn	83
7 Referanseliste	86
Vedlegg	91
Vedlegg 1: Intervjuguide	91
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	93
Vedlegg 3: Godkjenning frå NSD	96

1 Innleiing

Denne oppgåva tek føre seg ADL-opplæringa i skulen og kva erfaringar og opplevingar som lærarar og spesialpedagogar har om ADL. I dette kapittelet vil eg skildre temaet og problemstillinga til oppgåva, samt skildre oppgåva si struktur.

1.1 Val av tema

I den norske skulen er der elevar som treng meir oppfølging og bistand/hjelp enn andre. Dette kan vere at eleven treng hjelp med diverse dagleglivsaktivitetar og daglege gjeremål, slik som til dømes mat og kosthald, personleg hygiene og anna kvardagslege gjeremål (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 24). Slike gjeremål er ein del av det som heiter ADL-opplæring.

«ADL-trening kan regnes som opplæring når tiltaket gis under skolens ansvar og ledelse, og tiltaket er en del av den individuelle opplæringsplanen og er hjemlet i enkeltvedtaket om spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 24). Både i Nordahl-rapporten og i St. Meld 6 vert det lagt fram at om lag 15 – 25 % av alle unge og barn i skulen treng særskilt tilrettelegging, gjerne i form av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 12) (Nordahl, 2018, s. 7). Det er uklart kor mange elevar av prosenten som mottek spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, som også mottek ADL-opplæring og ADL-trening.

ADL-opplæringa er noko som er tilpassa til kvar enkelt elev, og er ein del av den individuelle opplæringsplanen deira. Kva ADL-opplæringa består av og har fokus på, er opp til kvar enkelt elev sine behov og deira mål (Nyheim et al., 2007). Det finst ikkje ei typisk gruppe elevar som mottek ADL-opplæring, men ei samling av elevar med varierende vanskar og mål. Elevar som mottek ADL-opplæring kan vere elevar som har synshemmingar eller nedsett synfunksjon (Forsbak, 2008), nedsett funksjonsevne eller andre utviklingshemmingar (Engh, 2016), eller Downs syndrom (Brown, 2014).

Temaet ADL-opplæring er relevant og aktuelt å skrive om når ein skal sjå nærmare på dei ulike sidene av spesialundervisinga som er i den norske skulen i dag. Å kunne meistre dagleglivets mange gjeremål er livsviktig læring for den enkelte elev, og vil ha stor påverknad på korleis barnet sitt liv vil utvikle seg.

Ein av oppgåvene som skulen har er å førebu elevane på eit sjølvstendig liv, både i heimen og i samfunnet, og meistring av dagleglivsaktivitetar. Formålet med ADL-opplæring og ADL-trening er gjere elevane i stand til å leve eit så sjølvstendig liv som mogleg gjennom dagleglivsaktivitetar (Engh, 2016, s. 82). Den kunnskapen, erfaringane og opplevingane som lærarar og spesialpedagogar i den norske skulen har om ADL- opplæringa, er ein sentral del av korleis elevane blir som medborgarar i samfunnet og korleis deira livskvalitet blir.

Eg har valt å ta i bruk nokre nasjonale og internasjonale studiar og forskingsprosjekt knytt til ADL og ADL i skulen. Ein av desse studiane er ein sluttrapport frå eit prosjekt som vart gjennomført av Interesseforeininga Assistanse, Huseby kompetansesenter og Tambartun kompetansesenter i perioden 2007 til 2010. Eg vil påpeike at Tambartun kompetansesenter no ligg under Statped Midt, Huseby kompetansesenter ligg under Statped Sørøst, og Interesseforeininga Assistanse ligg under Norges Blindforbund (Fjellstad, 2021) (Fuglerud, 2011).

Prosjektet til Assistanse, Tambartun og Huseby kompetansesenter heiter «Hverdagsliv, kunnskap og syn. ADL-opplæring i eit samfunnsmessig perspektiv» (Storliløkken & Godager, 2010). I sluttrapporten kjem det fram ulike forklaringar og definisjonar, samt ulike verktøy som dei har utvikla knytt til ADL-opplæring. Prosjektet har også som bakgrunn i å kunne styrke «det praktiske arbeidet med ADL både i skoleverket og i familier med barn og ungdom med synshemming» (Storliløkken & Godager, 2010, s. 3). Denne sluttrapporten er også brukt som inspirasjon til val av tema og val av problemstilling.

1.2 Problemstilling

I denne oppgåva vil eg ha fokus på ADL-opplæring som skjer i skulen, og kva erfaringar og opplevingar som lærarar og spesialpedagogar har knytt til ADL i skulen. Dette er eit aktuelt og relevant tema for meg som framtidig lærar og spesialpedagog, der ADL-opplæring og kvardagmeistring er sentralt å ha kunnskap og kompetanse om.

I sluttrapporten til Assistanse, Huseby- og Tambartun kompetansesenter frå 2010 kom det fram at «kunnskapen om innlæring av ADL-ferdigheter har heller ikke vært tilstrekkelig i norsk skole» (Storliløkken & Godager, 2010, s. 4). Ut i frå dette utsegnet vart eg interessert og nysgjerrig om ADL- opplæring i skulen og kva erfaringar og opplevingar som lærarar og spesialpedagogar som arbeider med dette har.

Med utgangspunkt i dette, er problemstillinga til studien:

«Kva inngår i ADL- opplæringa, og kva erfaringar og opplevingar har lærarar og spesialpedagogar i skulen om arbeidet med ADL?»

Dette er ein kvalitativ studie som har utgangspunkt i lærarar og spesialpedagogar sine erfaringar og opplevingar med ADL-opplæring i skulen. Eg håpar at denne oppgåva kan vere med å informere med spreie kunnskap og erfaringar om ADL-opplæringa i skulen, og at min kompetanse og forståing om dette området kan hjelpe meg i arbeidet vidare som framtidig lærar og spesialpedagog.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva skildra kva erfaringar og opplevingar lærarar og spesialpedagogar har om ADL-opplæringa i skulen, og består av fem hovudkapittel. I det første kapittelet er det gjort reie for val av tema og problemstilling. I det andre kapittelet vil det bli trekt fram relevant teori, kunnskap og tidlegare forskning knytt til temaet. I dette kapittelet vil eg også gå djupare inn i relevante omgrep og kunnskap.

I det tredje kapitlet vil eg skildre denne studien si vitskapsteoretiske og metodiske tilnærming. Her vil eg også legge fram informasjon om intervjusituasjonen, analyseringsprosessen og transkripsjonsprosessen. Validitet og reliabilitet, og etiske og metodologiske vurdering vil også kome fram i det tredje kapitlet. I det fjerde kapitlet vil det bli presentert resultata frå datamaterialet. I det femte kapitlet vil det bli lagt fram drøfting av kunnskapsgrunnlaget og resultata frå datamaterialet. I det sjette kapitlet vil det bli lagt fram ei oppsummering. Referanseliste og vedlegg kjem etter det sjette kapitlet.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet vil eg legge fram relevant kunnskap knytt opp mot tematikken og problemstillinga i oppgåva. Eg vil definere ulike omgrep knytt til teamet, slik som til dømes ADL, ulike former for ADL, inkludering, livsmeistring, sjølvstendigliv og tilpassa opplæring. Vidare vil eg presentere tidlegare forskning, teori og styringsdokument som er sentrale for tema i oppgåva.

I dei siste tiåra har spesialpedagogisk forskning hatt fokus på interesse og behov knytt til utviklingshemmede i ein samfunnssamanheng. «Her handler det om deltaking på linje med andre i samfunnet, selvbestemmelse og muligheten for å oppnå optimal livskvalitet» (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 385). Sjølvråde og livskvalitet er noko som det vil bli lagt vekt på vidare i dette kapittelet.

2.1 Omgrepet ADL

Omgrepet ADL var før ein forkorting for «adjustment to daily life», men i nyare tid har dette blitt endra til «activities of daily living» (Engh, 2016, s. 82). I det norske samfunnet blir ADL gjerne omtalt som dagleglivsaktivitetar og dagleglivsdugleikar der det er fokus på å trene på kvardagslege ferdigheiter. ADL-trening omfattar kvardagslige og grunnleggande funksjonar, og er under den individuelle opplæringsplanen eller den individuelle planen til eleven. Dette blir så konkretisert ut i frå den enkelte elev sitt opplæringsbehov (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 396).

Tuntland (2011) definera ADL som ein samla nemning på ein rekke ulike, kvardagslege og praktiske aktivitetar som omhandlar områder knytt til eigenomsorg, mobilitet, hushalding, transport, økonomi, og meir (Tuntland, 2011, s. 18). Omgrepet ADL vart først brukt på institusjonar og spesialskular av miljøarbeidarar, der elevane skulle trene inn praktiske dagleglivsdugleikar (Engh, 2016, s. 82). Dette skal eg gjere meir greie for i delkapittelet **2.3 ADL si utvikling**.

Innanfor ADL-opplæringa er det ulike aktivitetar og ferdigheitlar som ein trenar på. Desse ADL-aktivitetane er basert på det kvar enkelt elev treng øving på. I hovudsak kan ADL-aktivitetar delast inn i to nivå, som er dei primære ADL-aktivitetane (PADL) og dei sekundære ADL-aktivitetane (IADL).

Dei primære ADL-aktivitetane, PADL, er knytt opp mot personlege og private aktivitetar i eit liv. Desse aktivitetane er noko som ein gjer privat eller som ein oftast gjer aleine (Statped & Norges Blindforbund, 2019). Primær ADL omhandlar dei mest elementære sjølvhjelpsfunksjonar (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 396). Dette kan til dømes vere å trene på å kle på seg, gå på toalettet, spise mat og liknande. Når eleven treng opplæring og trening innan PADL vert det ein del av dei grunnleggande ferdigheitene i opplæringa som skulen har ansvar for å gjennomføre (Engh, 2016, s. 83).

Dei sekundære ADL-aktivitetane, IADL, er meir knytt opp mot det instrumentale der ein gjerne treng «gjenstander, verktøy og hjelpemidler som ikke er en nødvendig forutsetning for å mestre primære dagliglivsaktiviteter» (Engh, 2016, s. 83). Denne formen for aktivitetar kan også bli kalla for interaksjonelle aktivitetar, og det er aktivitetar som ein gjerne gjer saman med andre. Sekundær ADL kan omfatte å klare å leve i ei eiga bolig (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 396). IADL-aktivitetar kan vere til dømes å skru på ein tv, pakke og tømme skulesekken og å delta på fritidsaktivitetar.

Gomnæs & Rognhaug (2018) nemner eit tredje nivå knytt til ADL-trening, som er sosial trening, der det er fokus på funksjonar knytt til å klare seg i samfunnet (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 396). Nokre eksempel på sosial trening knytt til ADL kan vere at eleven skal danne seg relasjonar eller å tilpasse seg normer og reglar i samfunnet og i skulen. Sosial trening kan bli plassert i den overordna delen til Læreplanverket som blir omtalt for sosial læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Her blir det vektlagt ulike sosiale evner og den sosiale utviklinga til elevane.

Dei tre nivåa, primær-, sekundær, og sosial trening, som utgjer ADL-trening kan bli relatert til sosialiseringprosessen «[...] der barn etter hvert som de utvikler seg, gradvis vokser inn i og

tar opp i seg evnen til å fungere i nærmiljø og storsamfunn» (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 396). Ved at elevane som treng det får ADL-opplæring og trener på ulike ADL-aktiviteter kan dette føre til at eleven gradvis kan utvikle ulike evner og ferdigheiter til å kunne fungere og delta i eit fellesskap. For å kunne utvikle slike evner og ferdigheiter knytt til kvardagslivet er det sentralt kva krav læraren eller spesialpedagogen stiller til aktivitetane i ADL-opplæringa. Høge krav og urealistiske mål vil også kunne påverke elevane sitt sjølvbilete negativt, der elevane då ikkje vil få til ADL-aktivitetane og dermed ikkje kjenne meistring (Winlund & Bennhagen, 2004, s. 24).

2.2 Kven ADL er sikta for

I Opplæringslova står det oppført i formålet med opplæringa at: «Elevane [...] skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» opplæringslova (Opplæringslova, 1998, §1-1). Alle elevar er forskjellige, som tyder at det er forskjellige utgangspunkt og tolkingar av å kunne meistre eit liv, og å kunne delta i arbeid og i samfunnet. For at nokre elevar skal kunne meistre sitt liv vil dette tyde at dei mottek ADL-opplæring i skulen.

I hovudsak vil ADL-opplæring bli gitt til dei elevane som treng øving på daglegdage aktivitetar og ferdigheiter. ADL-opplæring og ADL-trening er noko som elevar kan motta gjennom heile skulegangen, og er ikkje grensa på alder. Nedanfor vil eg skildre om ulike vanskar og diagnoser elevar som mottek ADL-opplæring kan ha. Det finst fleire ulike årsaker til at ein elev mottek ADL-opplæring, men eg har nemnd nokre av dei diagnosane som er framheva i litteratur og tidlegare forskning om ADL-opplæring i skulen.

2.2.1 Utviklingshemming

«En utviklingshemming er en medfødt eller tidlig ervervet hjerneskade (kognitiv svikt)» (Statped, 2021). Dette kan innebære ulik redusert grad av evne til tenking, merksemd, hukommelse, læring og språkforståing. Statped skiljer mellom tre ulike grad av utviklingshemming, som er lett-, moderat- og alvorleg/djup utviklingshemming, medan

NAKU skiljer mellom fire grader, der dei har lett-, moderat-, alvorleg-, og djup grad» (Statped, 2021) (NAKU, 2021).

Utviklingshemming kan innebere kognitive vanskar der barnet kan ha kommunikasjonsvanskar eller vanskar med å regulere emosjon eller kjensler. «Mange med utviklingshemming kan oppleve at omgivelsene er uforutsigbare eller kaotiske» (NAKU, 2021). Elevar med utviklingshemming kan dermed få ADL-trening knytt til kommunikasjon og sosiale ferdigheiter der dei trener på å uttrykke seg og danne relasjonar, eller til dømes gjennom ADL-aktivitetar knytt til grov- og finmotorikk.

2.2.2 Autismespekterforstyrningar (ASF)

Innanfor autismespekteret finst det ulike diagnosar, slik som barneautisme, atypisk autisme, asperger syndrom og uspesifisert gjennomgripande utviklingsforstyrring (Statped, 2016). Symptom og grad av symptom knytt til autismespekteret variera ut i frå alder, funksjonsnivå og situasjonar som barnet kan finne seg i. Dette kan vere med på å påverke korleis personen med ASF klarer seg i kvardagen og i ulike situasjonar slik som i heimen, på skulen og på arbeidsplassen (Statped, 2016). Andre symptom kan også vere vanskar med grov- og finmotorikk og vanskar med å tilpasse seg til miljøet, til dømes gjennom temperatur og kroppslig sensitivitet (Betts et al., 2007, s. 15). I ADL-opplæringa vil elevar med ASF gjerne få trening i kvardagsaktivitetar som omgår tilpassing av reglar og normer og sosial trening.

2.2.3 Downs syndrom

Downs syndrom er en genetisk, medfødt tilstand der følgande av Downs syndrom variera frå person til person (Statped, 2022). Barn med Downs syndrom har større sjanse for å få fleire augesjukdommar eller andre tilstandar som involvera auga. Nedsett hørsel, låg muskeltonus og hypermobile ledd kan også førekomme hos barn med Downs syndrom (Statped, 2022), i tillegg til hjartelidingar, tidleg aldring og demens (NAKU, 2021). Dette kan gjere at elevar med Downs syndrom gjerne kan få ADL-opplæring knytt til visuelle hjelpemiddel eller trening med ulike hjelpemiddel knytt til ulike augesjukdommar og hørselsvanskar, og gjerne øving i grov- og finmotorikk.

2.2.4 Synshemming og nedsett synfunksjon

Det finst mange ulike symptom på nedsett synfunksjon eller synshemming, avhengig av kva augesjukdom som er framliggande. Norges Blindforbund har lagt fram enkelte symptom som ein bør vere varsam på og undersøke vidare. Dette er blant anna at «rette linjer ser skjeve ut, [...] ser ikke forskjell på rødt og grønt lys, [...], og dobbeltsyn» (Norges Blindforbund, u.å.).

Barn med nedsett synfunksjon eller synshemming treng ekstra tilrettelegging i skulen. Dette kan til dømes vere at dei får lengre tid til aktivitetar, tilpassa hjelpemiddel og tiltak som gir betre læringsutbytte. Statped & NTNU Samfunnsforskning la fram i ein rapport at elevar med synshemming kan ha nytte av å vere i smågrupper med andre sjåande elevar der dei gjerne får undervising i mobilitet, daglegdagse ferdigheiter og sosiale ferdigheiter (Statped & NTNU Samfunnsforskning, 2015, s. 60–61).

2.3 ADL si utvikling

Omgrepet ADL vart først brukt av «miljøarbeidare på institusjonar og spesialskolar», og det gjekk ut på å utvikle og utarbeide dagleglivsferdigheiter (Engh, 2016, s. 82). ADL-trening og ADL-opplæring er noko som har vorte knytt til dei tidlegare «blindeskulane» (Storliløkken & Godager, 2010, s. 19). Når elevane på slike spesialskular og institusjonar vart integrerte inn i «normalskulen», følgde også ADL-opplæringa med.

Storliløkken & Godager (2010, s. 4) ser på utviklinga til ADL som fag, der det blir lagt vekt på nedlegginga av spesialskular og korleis dette kan påverke kunnskapen på feltet. Dei utdjupa at denne kunnskapen er lite systematisert og dokumentert som skapar store vanskar. I tillegg nemner dei at det har vore for stor fokus på teknikkar og for lite fokus på å sjå på ADL i ein funksjonell og heilskapleg samanheng.

ADL-opplæring og ADL-trening si historie er sterkt knytt til vernepleierfaget. I seinare tid har ADL-opplæring blitt ein del av normalskulen og spesialpedagogikken i skulen. Hanne Tuntland (2006) legg fram at vernepleierfaget kan delast inn i seks ulike faser, der tre av desse fasane er knytt opp mot ADL. Desse tre fasane er trening-/opplæringsfase, normaliserings-

/rettsfase og myndiggjeringsfase (Tuntland, 2006, s. 47). Innanfor desse fasane har Tuntland (2006) også lagt fram tre paradigme knytt til dei tre fasane, som er treningsparadigmet, normaliseringsparadigmet og myndiggjeringsparadigmet.

2.3.1 Treningsparadigmet

På 1970-talet skjedde det ei endring i fokus knytt til vernepleierfaget. Denne endringa var eit skifte frå å ha eit pleiefokus til å ha eit trenings- og læringsfokus (Tuntland, 2006, s. 48). I denne perioden var det fokus på at ein skulle tileigne seg ferdigheiter gjennom ein forsterkingsteknikk. Denne forsterkingsteknikken fungerte ikkje i praksis slik som planlagt, ved at dersom personen ikkje klarte ADL-aktiviteten, fekk dei heller ikkje belønning eller ros (Tuntland, 2006, s. 48). Dette kunne føre til at personen opplevde eit enormt nederlag.

HVPU-reformen vart også framtrédande på 1970-talet, som også var med å endre synet på personar med utviklingshemming (Tuntland, 2006, s. 48). Det begynte å bli tydeleg at personane som mottek ADL-opplæring, ikkje hadde innverknad på eiga læring og sitt eige liv. Etter HVPU-reformen vart avvikla, skjedde det eit nytt skifte der det vart fokus på å «tilpasse seg et liv utenfor de store sentralinstitusjonene» (Tuntland, 2006, s. 48).

2.3.2 Normaliseringsparadigmet

I normaliseringsparadigmet var det fokus på uavhengige og sjølvhjelpheite. «Målet er å redusere funksjonsnedsettelsen og å klare seg uten hjelp» (Tuntland, 2006, s. 48). Ein kritikk som Tuntland (2006) nemner knytt til normalisering er at det vart brukt mykje tid på å utvikle basisferdigheiter i staden for å utvikle dei eigenskapane og interessene som eleven sjølv ville ønske for å auke livskvaliteten sin (Tuntland, 2006, s. 49). For at ADL-opplæringa skal vere til nytte for eleven er det sentralt at det blir tatt i bruk aktivitetar som er interessante for eleven og at det blir tatt i bruk aktivitetar som dei sjølv synes er viktige å lære.

ADL-opplæring og ADL-trening var på topp i perioden frå 1970-talet til 1990-talet, der det var fokus på sjølvhjelp som eit resultat i staden for å sjå på treninga som ein prosess. «ADL-trening var på mange måter et standardisert opplegg som nesten alle med ADL-begrensninger ble utsatt for enten de ønsket det eller ei» (Tuntland, 2006, s. 49). Tuntland (2006) nemner

også at ADL-trening var noko som tok mykje tid frå personen som mottok ADL-opplæring. Dette kunne tyde at personen måtte trene på basisferdigheiter i si eiga fritid, og at denne prioriteringa av trening gjekk ut over personen sin individualitet.

ADL-trening på 1970- til 1990- talet var prega av kunstige situasjonar der personane rundt personen som mottok ADL-trening, ikkje hjelpte vedkommande viss det ikkje var høgst nødvendig. I tillegg kunne dei som mottok ADL-opplæring kjenne seg glodd på og kontrollert medan dei utførte oppgåvene (Tuntland, 2006, s. 49). Bengt Nirje (2003) operasjonaliserer normaliseringsomgrepet med vekt på aspekt hos «det normale liv» som normal døgnrytme, normale utviklingsfasar og normale økonomiske standardkrav, der målet er å gi menneske med funksjonshemming ei tilvære så nær det normale som mogleg (Morken, 2007, s. 79). «Prinsippene om normalisering og integrering ble i sin tid formulert som en reaksjon mot segregering og utestenging» (Morken, 2007, s. 80). Integrering vart gjerne assosiert med fysisk og organisatorisk integrering i form av plassering.

Innanfor normaliseringsomgrepet ligg normalitetssentralismen, som er eit omgrep av brukt av Harald Ofstad for å «belyse noen bakenforliggende realiteter bak de politiske ideologiske intensjonene om inkludering og fellesskap» (Simonsen, 2007, s. 18). Her er det diskutert blant anna nytteverdi og lykke, der eit nyttig liv nødvendigvis ikkje er eit godt liv og at sjølv om ein er sosialt vellukka vil det ikkje seie at ein er lykkeleg (Morken, 2007, s. 81). Knytt til normalitetssentralismen er det dei «normale» eller dei funksjonsfriske som dannar kva som er eit godt liv, med utgangspunkt i seg sjølve. Ofstad meiner at når funksjonsfriske står ovanfor funksjonshemming vil ein oppleve det fremmande eller det annleis som unormalt, gjerne også i ein negativ forstand (Morken, 2007, s. 82). Menneske med funksjonshemming skal kunne leve sitt eige liv, og ikkje kopiere andre sine liv. Dette er knytt til livskvalitet, der det som funkar for nokon, ikkje nødvendigvis funkar for andre.

Knytt til opplæring kan ein oppfatte praktisk sjølvhjelpenheit og kunnskap i dei ulike skulefaga som sentrale målsettingar (Morken, 2007, s. 82–83). Her er det fokus på at det som blir sett på som ein sjølvfølge for majoriteten, gjerne ikkje er det for andre, som gjer at det

fort kan føre til ein fortrenging av minoriteten sine opplevingar og behov for optimal opplæring.

2.3.3 Myndiggjeringsparadigmet

Det siste paradigmet som Tuntland (2006) diskuterer er myndiggjeringsparadigmet (Tuntland, 2006, s. 49). Dette paradigmet handlar om myndiggjering, empowerment, valmoglegheiter og sjølvråde. «Empowerment handler ikke om normalitet eller strømlinjeforming, men derimot om retten til å bli respektert og leve på like vilkår som samfunnsborgere» (Tuntland, 2006, s. 50).

Knytt til sjølvråde deler Tuntland (2006) det i to ulike former, som er sjølvhjelpenheit og kontroll/ sjølvråderett (Tuntland, 2006, s. 50). Sjølvråde med fokus på sjølvhjelpenheit handlar om at personen med utviklingshemming skal kunne klare seg sjølv og meistre daglegdagse gjeremål. Medan sjølvråde med fokus på kontroll handlar om å ha rett til å kunne ta val om sitt eige liv. «Det handler rett og slett om det å ha mulighet til å bestemme over eget liv» (Tuntland, 2006, s. 50).

I myndiggjeringsparadigmet har det vore nokre kritikkverdige utfall, blant anna formynderi og unnfallenhet. Knytt til ADL-trening har det vore utført formynderi der personar med utviklingshemmingar blir tvungen til å utføre ADL-trening. Knytt til ADL-trening og unnfallenhet har der vore eksempel på personar som ikkje meistra ulike oppgåver slik som til dømes av- og på kledning eller matlaging, som gjer at personen dusjar med kle på eller ete rå mat fordi dei ikkje får til å steike den (Tuntland, 2006, s. 51).

2.4 Tilpassa undervising og opplæring

2.4.1 ADL-ferdigheiter i den overordna delen

«Dagens norske grunnskole plikter ifølge lov og nasjonal læreplan og tilrettelegge for et læringsmiljø som rommer mangfoldet av alle elevers mestringsnivå og pedagogiske støttebehov» (B. H. Johnsen, 2007, s. 45). I den overordna delen i læreplanverket er det oppført nokre sentrale verdiar og prinsipp som skal ligge til grunn i opplæringa som elevane

mottek i grunnskulen. Ein kan sjå att trekk frå ADL-opplæringa i nokre av dei tverrfaglege tema som er nemnd i den overordna delen.

Dei tverrfaglege temaa i læreplanverket har fokus på «aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Innanfor desse temaa blir det lagt vekt på at elevane skal danne innsikt og forståing om ulike dilemma, og lære om «sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

«Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I demokrati og medborgarskap skal elevane også få ei forståing for sentrale menneskerettar. Innan ADL-opplæringa er det sentralt at elevane får lære om kva rettår dei har, og kva som inngår i demokrati, medborgarskap og korleis delta og bidra i samfunnet.

Innanfor det tverrfaglege temaet berekraftig utvikling er det fokusert på teknologi.

«Teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Teknologi og digitale hjelpemiddel har blitt meir og meir aktuelt innanfor ADL-opplæring og spesialundervising, der det gjerne blir tatt i bruk ulike verktøy slik som iPad, og andre konkretar, eller at ein tek i bruk ulike program som skal hjelpe elevar med å skrive eller å uttrykke seg gjennom tekst- til -tale maskin.

2.4.2 Førlighetsopplæring

ADL-opplæring er ein del av eit fagfelt som heiter førlighetsopplæring. Førlighetsopplæring er ein form for opplæring i målretta aktivitet som er knytt til objekt, konkretar eller situasjonar i rom (Tellevik et al., 1999, sitert i Nyheim et al., 2007, s. 49). Intensjonen med førlighetsopplæring er å sikre at elevane får delta aktivt i aktivitetar knytt til samfunnslivet på det nivået dei klarar. Denne intensjonen er lik arbeidet om rehabilitering og habilitering, som er nemnd i **kapittel 2.8 Spesialpedagogiske tiltak**. Nyheim et al (2007) forklarar at aktiv deltaking og sjølvstende er individuelt, og at sjølvstende kan vere at eit barn spis mat sjølv

utan at dei nødvendigvis har smurt den sjølve, eller at eleven får velje pålegg på maten sin sjølve (Nyheim et al., 2007, s. 49).

Nyheim et al (2007) påpeiker at det stilles tre krav for førlichetsopplæring og ADL-opplæring, som er at: «personen skal oppleve det som læres som viktig for seg selv, det som læres skal være en gjennomtenkt del av en helhetlig og langsiktig plan (IP, IOP), aktiviteten som læres skal være gyldig i personens lokalmiljø» (Nyheim et al., 2007, s. 50). Desse krava viser at ADL-opplæringa skal vere tilpassa eleven sin noverande situasjon, men også vere legge til rette for eleven sin langsiktige plan.

2.4.3 Individuell opplæringsplan og individuell plan

«Individuelle planer og individuelle opplæringsplaner er verktøy for å sikre individuell tilpasning, helhet og kontinuitet i totaltilbudet for mennesker med behov for særskilte tiltak» (Tellevik et al., 2006, s. 4). Den individuelle opplæringsplanen er eit administrativt saksdokument, eit planleggingsdokument og eit dokument som sikra brukarrettar, og det er skulen som er pålagt å utarbeide denne planen (Tellevik et al., 2006, s. 13). Den individuelle opplæringsplanen viser kva heim og skule har blitt einige om, og den kan bli brukt som ein peikepinn for læraren sitt arbeid.

I Opplæringslova §5-5 står det nemnd at elevar som får spesialundervising skal ha få ein utarbeida individuell opplæringsplan, og at «planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast» (Opplæringslova, 1998, §5-5). Læringsmåla som er i den individuelle opplæringsplanen skal vere konkrete og vurderast med tanke på elevane si utvikling og læring (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 395). Målet og intensjonen med individuelle planar og individuelle opplæringsplanar er å sikre ein god kvalitet av tilbodet som elevane som har behov for særskilt tiltak.

Berg (2010) nemner at det ikkje er alle barn med nedsett funksjonsevne som automatisk utviklar sjølvstende i ADL-ferdigheiter, og at dei barna har nytte av intervensjonar av rehabiliteringstenester for å utvikle eit høgare nivå av sjølvstendigheit i kvardagslivet (Berg, 2008, s. 10). I Veilederen Spesialundervising vert det nemnd at «ADL-treninga kan [...]

regnes som opplæring i opplæringslovens forstand, selv om aktiviteten kan regnes som helse - og omsorgstiltak i andre sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Vidare vert det også nemnd i Veilederen Spesialundervisning at ADL-opplæringa er «ein del av den individuelle opplæringsplanen og er hjemlet i enkeltvedtaket om spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette viser at dersom elevar med ulik form for nedsett funksjonsevne som ikkje automatisk utviklar sjølvstende i ulike ferdigheiter kan få trening på dette i skulen, og ved hjelp av andre tenester dersom det er nødvendig.

Ulike hjelpetiltak og hjelpemiddel som blir brukt bør bli ført inn i den individuelle opplæringsplanen for eleven. Når dette er ført inn vil det også vere naturleg å evaluere desse to gongar i året gjennom ein halvårsrapport (Hernar, 2005, s. 141). For at den individuelle opplæringsplanen skal vere relevant og til nytte for eleven, må opplæringsplanen vere ein del av ein større plan med fokus på notid og framtid (Tellevik et al., 2006, s. 13). Den større planen kan vere ein individuell plan. Den individuelle planen er basert på individuell tilrettelegging der «planen bygger på en bred kartlegging og forståelse av personens individuelle særtrekk, forutsetninger, interesser og behov» (Tellevik et al., 2006, s. 10).

I utviklinga av individuell plan og individuell opplæringsplan er det nødvendig å danne ei oversikt over «diagnostiske og kliniske opplysninger som kan være til nytte i planleggingsarbeidet» (Tellevik et al., 2006, s. 14). Dette kan vere informasjon frå kartleggingstestar, interesseområde eller utfordringar. Både den individuelle opplæringsplanen og den individuelle planen tar utgangspunkt i det eleven treng og tar omsyn til deira kortsiktige og langsiktige utviklingsperspektiv.

2.5 Inkludering

Inkludering er ein prosess, som vil seie at det er noko som er i stadig endring. Engh (2016) nemner at det er eit krav om at skulane «skal tilrettelegge muligheter for alle slik at de skal mestre den opplærings situasjonen skolen skaper» (Engh, 2016, s. 100). Elevar som mottek særskilde tilrettelagde tilbud, slik som ADL-opplæring, blir ofte tatt ut av klasserommet og plassert på eit eige rom opptil fleire dagar i skuleveka. Når slikt skjer kan det vere vanskeleg å danne ønska haldningar hos medelevar angående barn med nedsett funksjonsevne. Det er

større sjanse for at andre medelevar dannar eit smalt syn og har ei hindra forståing ovanfor elevane som mottok ADL-opplæring viss dei ikkje møter elevane ofte (Engh, 2016, s. 101).

I starten av skulegangen er elevane oftast omsorgsfulle og inkluderande slik at utviklingshemma jamaldra kjenner seg som ein del av fellesskapen. «Etter hvert som elevene blir eldre, vil interessen og omsorgen for utviklingshemmede medelever avta, felles arena her blir færre, og tilknytningen til en klasse løsere» (Engh, 2016, s. 105). Når denne interessa og omsorgen tar av, vil det fort føre til omvendt inkludering.

Omvendt inkludering skjer når «spesialpedagoger og assistenter skaper situasjoner der ikke-utviklingshemmede elever får positive opplevelser ved å delta» (Engh, 2016, s. 105).

Omvendt inkludering blir gjerne brukt i ADL-opplæring der medelevane får vere med å gjennomføre ADL-aktivitetar saman med elevane som mottok ADL. Omvendt inkludering kan bli sett på som ein form for sosial trening i ADL-opplæringa der dei dannar relasjonar med jamaldra. Denne form for inkludering kan bli brukt som motivasjon for læring for elevane som mottok ADL-opplæring ved at dei får lære saman med jamaldra.

Det er sentralt at målet med inkluderinga er avklart slik at elevane som mottok ADL ikkje berre blir plassert i eit klasserom utan å få læringsbehova sine møtt. «Inklusjonen bliver så blot en fysisk placering og ikke en pædagogisk proces» (Bøttcher & Dammeyer, 2010, s. 187). Ein måte å sikre at lærings- og utviklingsbehov til elevane blir møtt kan ein til dømes la elevane delta i aktivitetar i klassa der eleven har kompetanse eller interesse for temaet, avtaler i friminutt der det er bestemte leikekameratar, eller å samarbeide med andre i felles undervisingstimar (Bøttcher & Dammeyer, 2010, s. 200). I Berg (2008) si doktoravhandling blir det fokusert på at ADL-opplæring kan bli lært gjennom samspel med andre. Dette er noko som også går att hos Engh (2016, s. 83) og Løkke (2011, s. 101) der barn lære best gjennom å observere andre og utføre aktivitetane med andre, gjerne venner.

Det Bøttcher & Dammeyer (2010) nemner om inkludering kan sjåast i samanheng med ein spørjeundersøking gjennomført av Interesseforeininga Assistanse, Norges Blindforbund, Huseby- og Tambartun kompetansesenter i 2007, som omfatta 56 barn og ungdom. Ut i frå svara, oppsummerte dei med at «mangel på ADL-ferdigheter blir en barriere for deltagelse i viktige aktiviteter saman med jevnaldrende» (Storliløkken & Godager, 2010, s. 7). Mangel på ADL-ferdigheter som ein barriere er noko som Berg (2008, s. 10) nemner i **kapittel 2.6 Sjølvstendig liv**.

2.5.1 Optimal læring

Eleva som mottek ADL-opplæring har ikkje alltid hatt moglegheita for optimal dagliglivsmeistring «på grunn av dårlig opplæring, eller fordi personalet ikke var klar over de utviklingsmuligheter som barn og unge med utviklingshemming hadde» (Engh, 2016, s. 84). Sidan ADL-opplæringa er individuelt tilpassa til kvar enkelt elev som mottek ADL i skulen, vil den optimale dagliglivsmeistringa vere like individuell. Dette vil tyde at det kan ta tid å finne dei beste og mest optimale ADL-aktivitetane for kvar enkelt elev, og for å gjere dette må personalet vere klar over kva utfordringar og utviklingspotensiale kvar enkelt elev har.

«For barn med funksjonsnedsettelse går utviklingen ikke like fort, uhindret eller på samme måte som hos barn uten funksjonsnedsettelse. Eventuelle motoriske, kognitive og sosiale vansker kommer tydeligere til syne når kravene øker i skolealder» (Løkke, 2011, s. 94). Når elevane som mottek ADL-opplæring blir eldre kan dei bli meir bevisst på at dei gjerne er litt annleis enn jamaldra eleva. Her er det sentralt at eleven sjølv får informasjon og kunnskap om vansken eller diagnosen sin og at dei er klar over ulike hjelpemiddel, ressursar, moglegheiter og utfordringar som følgjer med. Denne informasjonen blir gjerne formidla av dei føresette til barnet, eller andre trygge vaksne som har kunnskap om vansken eller diagnosen. Ved at eleven er kjend med sin eigen tilstand, moglegheiter og utfordringar, kan dette bli enklare for eleven å danne relasjonar med jamaldra ved at eleven kan forklare sin eigen tilstand (Løkke, 2011, s. 94). Samstundes er det viktig å vite at to eleva med same diagnose kan ha forskjellege vanskar og moglegheiter.

2.6 Sjølvstendig liv

I dag har barn med funksjonsnedsettingar store moglegheiter for eit autonomt og sjølvstendig liv (Løkke, 2011, s. 98). Å kunne leve eit sjølvstendig liv og vere sjølvavhengig er viktige ferdigheiter. «Delay and inability to perform a skill are major barriers for participation in family life, play, kindergarten/school and in society in general» (Berg, 2008, s. 10). Det å ikkje kunne delta og bidra i fellesskapet og i samfunnet vil kunne ha ein negativ påverknad på livskvaliteten til elevar som har utfordringar. Det Berg (2008, s. 10) nemner om forseinking og manglande evne til å utføre ein ferdigheit, står sentralt med ADL-opplæringa. Viss ein elev ikkje får moglegheit til å trene opp kvardagslege ferdigheiter, vil dette bidra til at eleven ikkje får utvikle ferdigheitene dei treng for å kunne leve eit sjølvstendig liv og delta i samfunnet.

Kollstad (2008, s. 14) nemner at personar med funksjonsnedsettingar og lærevanskar skal kunne skape egne liv, ta egne val og kunne styre sitt eige liv. Knytt til dette legg ho også vekt på at dei skal kunne meistre sitt daglege liv. Dette tyder at barna skal lære å kunne leve eit så sjølvstendig liv som mogleg. Læringa av desse ferdigheitene kan skje gjennom deltaking i ulike felleskap blant anna på skulen og med venner. Det som er sentralt hos Kollstad (2008, s. 14) er at barn med funksjonsnedsettingar og lærevanskar er avhengig av hjelp og har behov for ulike helsetenester i sitt daglege liv for å kunne realisere ulike prosjekt. Ofstad nemner også at for å bli flinkare til å sjå moglegheiter for eit godt liv for menneske med funksjonshemming, må ein sjå det ut i frå deira egne premiss, synspunkt og opplevingar (Morken, 2007, s. 92). Dette kan vere ein utfordring, men det er også ein føresetnad for at menneske med funksjonshemming skal kunne få leve eit godt liv.

ADL-opplæring og -trening ligg under området opplæring og habilitering, der ein kan finne nokre overordna perspektiv på dette området. Her peikast det på fleire viktige områder for at opplæring skal fremje sjølvstendighet og sosial funksjon. Dette er sjølvhjelpenheit, kommunikasjon og sosialisering og sosial tilpassing (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 395–396). Knytt til sjølvhjelpenheit er det fokus på evna til å meistre daglegdagse funksjonar slik som å vaske seg og lage mat. Det som blir lagt vekt på innan kommunikasjon er evna til å bruke språket på ein kommunikatív måte. Knytt til sosialisering og sosial tilpassing er det vektlagt evna til å leike aleine og med andre, ta del i fellesskap og fungere i nærmiljø og arbeid. Dette kan til dømes vere aktivitetar som å ta buss eller å handle.

«Avhengig av alder og/eller grad av utviklingshemning dreier det siste område seg om grov- og finmotoriske ferdigheter og evnen til å kunne aktivisere seg selv, utføre arbeidsoppgaver i hjemmet og eventuelt også innenfor en vernet bedrift» (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 396). Alder og utvikling kan vere ein støttande faktor for å finne ut av kva tilnærmingar og tiltak ein kan bruke med elevar som mottek ADL-opplæring. «En vet at positive og tilrettelagte tiltak innenfor et stimulerende miljø øker funksjonsnivået hos mange med utviklingshemning» (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 396).

Motoriske evner, som kan bli delt inn i finmotoriske- og grovmotoriske evner, er som oftast vektlagt i dei fleste ADL-aktivitetane i opplæringa (Berg, 2008, s. 23). I mange ADL-aktivitetar er det forutsett at eleven har gode finmotoriske ferdigheiter. Dersom eleven ikkje har nådd aldersadekvat motorisk utviklingsnivå, kan ein ta i bruk ulike strategiar og hjelpemiddel som ein kan bruke for å forbetre dei finmotoriske evnene (Nyheim et al., 2007, s. 54). Knytt til motorisk ferdigheitsutvikling vil det vere sentralt å ha eit godt samarbeid med fysioterapeut og ergoterapeut for å forsikre seg at utviklinga er positiv og at eleven får dei riktige hjelpemidla til å utføre ADL- aktiviteten.

«Independent living» eller eit uavhengig liv, er eit omgrep som er sentralt knytt til ADL-opplæringa (MacFarlane, 2007, s. 222). Eit uavhengig liv kan bli definert som det å ha kontroll over eige liv. Dette vil tyde at ein kan velje til dømes kva hjelp og assistanse ein vil ha og når ein vil ha det. Etter kvart som eleven blir eldre vil det eleven ser på som et uavhengig liv endre seg (MacFarlane, 2007, s. 222). Dette er ein naturleg prosess der behova, ferdigheitene og erfaringane til eleven er i stadig endring, som vil tyde at det eleven ser på som eit uavhengig og sjølvstendig liv vil stadig vere i endring.

Marit Kollstad gjennomførte ein studie knytt til Kryssildprosjektet, der ho undersøkte korleis fire kvinner med funksjonshemming og lærevanskar levde eit sjølvstendig liv. Her vart det tatt opp tema som kva dei gjer på fritid, kva utfordringar dei møter og korleis dei lære å utvikle sjølvstendigheit. Desse kvinnene vart observert og intervjuet i ei periode over ni månadar

(Kollstad, 2008, s. 16). I denne studien vart det diskutert sentrale områder kytt til sjølvstendigheit. Kollstad (2008, s 34) skildra sjølvstende som at ein kunne gjere egne handlingar, tenke og kjenne uavhengig av ulike faktorar rundt seg, med fokus på autonomi. «Vi snakker for eksempel om et selvstendig daglig liv, et selvstendig liv på fritid, et selvstendig valg av venner, i tilknytning til en situasjon, en handling og så videre» (Kollstad, 2008, s. 35).

Kollstad (2008, s. 39) viser så til Høium (2004) der det blir forklart at sjølvråde ikkje er eit uttrykk for kor mykje ein klare å gjere sjølve, men korleis og kor langt ein får ting til å skje i sitt eige liv og sin eigen livssituasjon (Kollstad, 2008, s. 39). Dette kan tyde på at sjølvstendigheit og sjølvråde ikkje nødvendigvis er at ein skal klare seg heilt aleine utan hjelp, men at ein gjerne klarer seg så mykje som mogleg i kvardagen med litt hjelp og tilrettelegging. Høium (2004) forklara vidare at innflyting på eigen livssituasjon er avhengig av kva støtte og tilrettelegging som ein kan få (Høium, 2004, sitert i Kollstad, 2008, s. 39).

I studien til Kollstad blir det lagt fram at alle kvinnene fortel at dei treng tilrettelagt tilbod og profesjonelle hjelpearar «for å kunne gjennomføre sine daglige prosjekter hjemme, i arbeid og på fritid» (Kollstad, 2008, s. 51). Ved å få hjelp har dei moglegheit til å gjennomføre daglege prosjekt slik som til dømes matlaging, vasking og fritidsaktivitetar. «Målet med denne hjelpen er at de kan delta i dagliglivets aktiviteter, ha et selvstendig liv på sine forutsetninger, en meningsfull og god hverdag. De skal også kunne lære å utvikle sin selvstendighet» (Kollstad, 2008, s. 52).

2.7 Livsmeistring og motivasjon

2.7.1 Meistring

Eit sentralt punkt i ADL-opplæringa er meistring. «Å oppleve meistring er sett på som fundamentalt viktig for alle mennesker» (Sæthre, 2008, s. 135). Dersom ikkje eleven kjenner meistring knytt til ADL- aktivitetane i opplæringa, kan dette påverke eleven sitt liv og korleis dei meistra kvardagen. «ADL- aktiviteter er en forutsetning for et selvstendig liv, og mulig en forutsetning for et lykkelig liv» (Engh, 2016, s. 83). Viss eleven ikkje kjenner meistring i

ADL-aktivitetane og ADL-opplæringa si, kan dette påverke sjølvstendigheita til eleven og korleis eleven klarer seg som vaksen.

«For å kunne hjelpe elever til meistring gjennom tilpasset opplæring er læreren avhengig av informasjon om den enkeltes ståsted» (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 133–134). Det finst mange ulike måtar å innhente seg denne informasjonen, blant anna gjennom observasjon, testar, og samtaler med eleven (Olsen & Mikkelsen, 2015). For å finne ut kva ADL-aktivitetar ein elev treng øving i, vil ein måtte observere eleven og gjerne danne ein dialog med personar rundt eleven, som til dømes foreldre og eventuelt helsepersonell. Dette vil vere med å danne eit bilete for læraren om kva kapasitet eleven har for læring og kva utviklingspotensial denne eleven har (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 134).

For å kunne klare nye oppgåver og ha positive forventingar til seg sjølv og andre, er det sentralt med ei meistringskjensle (Sæthre, 2008, s. 135). Sæthre (2008) nemner også at «[...] kriteriene for meistring i skolen tradisjonelt blir sett på som dyktighet i et gitt antall fag [...]» (Sæthre, 2008, s. 135). For elevar som mottek ADL-opplæring i skulen, vil kriteria for meistring gjerne ikkje følgje desse tradisjonelle måla. Elevane som mottek ADL-opplæring vil gjerne heller oppleve meistring i ulike ADL-aktivitetar som dei treng øving i.

Meistring og motivasjon heng sterkt saman. «Meistring er viktig for kommunikasjon. Og motivasjon er viktig for vidare meistring» (Sæthre, 2008, s. 136). Eit felles punkt for ADL-opplæring og motivasjon til meistring er at aktiviteten som blir gjort tyder noko for eleven. Dette kan til dømes vere at eleven og spesialpedagogen snakkar om det som blir gjort, korleis det vart gjennomført, kvifor det er viktig og korleis ein kan forbetre seg. Dette er diskutert både hos Sæthre (2008) og Engh (2016).

I temaet meistring diskutera Sæthre (2008) ulike former for meistringsopplevingar knytt til ulike områder. Dette er meistringsopplevingar og fag, yrkesval, organisering og utfordringar. Statped & Norges Blindforbund (2019) nemner at i nokre tilfelle vil hjelp frå andre føre til sjølvstendighet. «Å lære å be om hjelp er viktig for oss alle» (Statped & Norges Blindforbund, 2019). Dette er sentralt knytt til ADL-opplæring og ADL-trening, der elevane

gjærne kjem til å trengje ulik grad av hjelp og hjelpemiddel, noko som også føre til at elevane bør lære å uttrykke når dei treng hjelp og gjærne kva dei treng hjelp med. Til dømes kan dette vere å be om hjelp knytt til å spørje om hjelp i butikkar eller spørje om hjelp til å skjære opp mat dersom det er nødvendig. Vidare er det sentralt å motivere elevane ved å ta i bruk varierte og tilpassa arbeidsmåtar der elevane har moglegheit til å påverke og ha medverknad i aktiviteten. Knytt til ADL-opplæring er det også sentralt å oppmuntre elevane, gjærne ved å ha ei klar føring på mål og forventingar til opplæringa og bruke målretta aktivitetar (Gustafson & Sevje, 2015, s. 14).

For at elevane som mottok ADL-opplæring skal gjere aktivitetane og har lyst å gjere dei sjølve, er det viktig at elevane blir motiverte. «En god måte å fremme motivasjon og interesse for å lære dagliglivets gjøremål på, kan vere å knytte opplæringa til konkrete aktivitetar som barnet eller ungdommen har veldig lyst til å lære seg» (Statped & Norges Blindforbund, 2019). Dette kan til dømes vere at elevane får trene seg i spesifikke oppgåver og aktivitetar knytt til eit ønska yrke eller ein interesse.

2.7.2 Livsmeistring

Folkehelse og livsmeistring er tema som har fått søkelys i skulen dei siste åra. I den overordna delen til læreplanverket er folkehelse og livsmeistring ein del av dei tverrfaglege tema innan prinsipp for læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Læreplanverket definerer livsmeistring som «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for meistring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Vidare står det at «temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlege og praktiske utfordringar på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Innanfor ADL-opplæring vil det fokus på meistring av eige liv og å lære å kunne handtere sær personlege og praktiske utfordringar.

Vidare i Læreplanverket står det også nemnd ulike områder som ligg under temaet folkehelse og livsmeistring, slik som personleg økonomi, levevaner, sette og respektere grenser, og å «kunne håndtere tanker, følelser og relasjonar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette er også områder som står sentralt innanfor ADL-opplæringa.

2.7.3 Livskvalitet

Livskvalitet er eit sentralt omgrep i ADL-opplæringa, men det er eit omgrep som ikkje har noko global og universal definisjon. Dette har med at livskvalitet er kulturelt tinga og at alle menneske har sine egne personlege forhold og forståing til livskvalitet. «Livskvalitet kan betraktes som en verdi, noe som man bør strebe etter for sin egen og andres del, og som forbindes med det å ha det godt» (Sæthre, 2008, s. 82). Bøttcher & Dammeyer (2010, s. 107) nemner også at livskvalitet er individuelt ut i frå kvar enkelt sin konkrete livssituasjon der «Nogle gange er livskvalitet altid at være sammen med ligestillede, andre gange er det at have egen lejlighed og at kunne låse sin dør» (Bøttcher & Dammeyer, 2010, s. 107).

ADL-trening og ADL-opplæring kan ha eit repeterande og kvardagsleg preg over seg. «Det er aktiviteter som gjentas hver dag gjennom hele livet» (Tuntland, 2006, s. 52). ADL-trening kan dermed føre til at aktivitetane mistar meininga, og at aktivitetane fort kan bli trivielle og keisame. Sjølve ADL-aktiviteten fører gjerne ikkje til meining, glede og livskvalitet (Tuntland, 2006, s. 52). Det er derfor viktig at ein brukar aktivitetar som personen kan finne meiningsfulle, eller eventuelt vere aktivitetar som føre til meir meiningsfulle aktivitetar i det lengre løpet. Dette kan til dømes vere at personen meistra eit arbeid (Tuntland, 2006, s. 52). Loretzen gjennomføre ein studie der han hevda at mange av dei som mottek ADL-trening gjerne trenar på dei same aktivitetane etter fleire tiår. «Innarbeidede rutiner har en tendens til å bli evigvarende i bofellesskap, også ADL-trening» (Tuntland, 2006, s. 53).

Livskvalitet inneheld eit subjektivt element, som tyder at eleven og sine indre kjensler og opplevingar står sterkt. For at spesialundervisinga skal ha ein positiv effekt på eleven bør den fremje ulike komponentar som er framtreddande i livskvalitet, slik som sosial deltaking, meistring, verdsetting og frigjering (Sæthre, 2008, s. 15). Det er sentralt at læraren eller spesialpedagogen tek omsyn til at elevar er ulike og at dei har ulike målsettingar for opplæringa si (Sæthre, 2008, s. 29). Dette kan også tyde at det som har positiv effekt for ein elev som mottek ADL-opplæring, kan ha ein annan effekt for ein annan elev. «[...] livskvalitet bygger på forståelsen om at hver enkelt elev er unik, har krav på å bli respektert for den den er, ikke den andre mener den skal være» (Sæthre, 2008, s. 29). Det er viktig at

læraren eller spesialpedagogen ser elevane for den dei er, og sett mål ut i frå deira sterke og svake sider.

Andre verdiar som Sæthre (2008) meiner er sentrale dimensjonar i livskvalitet er «likeverd, selvbestemmelse, aktiv deltakelse, personlig og sosial ansvar [...]» (Sæthre, 2008, s. 30). Sæthre (2008) nemner nokre kriterium for individuell livskvalitet, som er blant anna personleg oppleving av tilfredsheit og lukke, noko som ein kan kople opp med meistring og kvardagsmeistring (Sæthre, 2008). Knytt til livskvalitet og fridom står også «retten til at være anderleder er lige så viktig som retten til at være normal og integrert» (Böttcher & Dammeyer, 2010, s. 107). Dette reflekterer at livskvalitet er individuelt, og tar utgangspunkt i kvar enkelt elev og deira behov og perspektiv.

2.8 Spesialpedagogiske tiltak

«Spesialpedagogiske tiltak tar ofte sikte på å redusere konsekvensene av en funksjonsnedsettelse og å gi personen en mulighet til å fungere til tross for de begrensninger som foreligger» (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 392). Dersom spesialpedagogiske tiltak blir satt inn i dei kvardagslege og relevante rutinane vil det vere ein større sjanse for at læringa som skjer kan bli overført til andre situasjonar (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 397).

«For å kunne tilpasse tiltakene til den enkeltes behov er det en forutsetning at det blir foretatt en kartlegging av funksjonsnivå og en vurdering av utviklingspotensialer» (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 393). I 1973 utvikla og publiserte Gunzburg nokre kartleggingskjema som framleis er ei bruk i dag. Desse blir ofte kalla for PAC-skjemaa (Progress Assessment Chart) og kartlegg daglegdags funksjon (Gunzburg, 1973, sitert i Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 393). PAC-skjema bygger på dei fire hovudområda i ADL- trening som er «selvhjulpelhet, kommunikasjon, sosialisering og sosial tilpasning og beskjeftigelse» (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 393).

Under slik kartlegging av funksjonsnivå og utviklingspotensiale, vil ein sjå på barnets meistringsområde og kva aktivitetar og belønningar som barnet føretrekker (Gomnæs &

Rognhaug, 2018, s. 394). Etter at kartlegginga av barnet sitt funksjonsnivå er gjennomført vil resultatane kome fram i form av individuelle opplæringsplanar, som også kan vere ein del av ein «mer omfattende plan for habilitering» (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 394).

2.8.1 Rehabilitering og habilitering

ADL-opplæring kan vere knytt til rehabilitering og habilitering. Rehabilitering tyder i korte trekk å trene tilbake evner og ferdigheiter som ein har hatt før. Dette kan vere at ein person trenar seg opp att til å bli habil for å vere «i stand til å mestre praktiske oppgaver som vedkommende tidlegare har kunnet utføre» (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 394).

Habilitering er meir knytt til arbeide med personar som har medfødde eller tidlege erverva funksjonshemmingar. Ein del av habiliteringsarbeidet i opplæringa kan vere å mestre kvardagslege funksjonar og aktivitetar, noko som gjer at grensa mellom innhaldet i opplæringa og habiliteringa blir flytande. Denne opplæringa og habiliteringa kan skje på ulike arena, slik som til dømes i skulen eller i heimen. «Mens opplæring er hjemlet i opplæringsloven, er habilitering hjemlet i kommunehelseloven med egen forskrift for habilitering og rehabilitering» (Gomnæs & Rognhaug, 2018, s. 394). Målet med habilitering er ikkje å «reparere» funksjonsnedsettingar, men å støtte opp under utviklinga til dei enkelte elevane (Løkke, 2011, s. 95). I arbeid med barn som har funksjonsnedsettingar krev det ofte meir tolmod og energi frå personane rundt eleven.

2.8.2 Hjelpemiddel

Det finnes mange ulike hjelpemiddel som ein kan bruke i ADL-opplæringa. Kva hjelpemiddel som eleven som mottok ADL-opplæring treng er gjerne avhengig av kva eleven treng øving og meistring i. Dersom eleven til dømes treng øving i å lese oppskrifter til matlaging, kan ein iPad vere eit hjelpemiddel der ein kan forstørre skriftstorleik og bilete (Statped & Norges Blindforbund, 2019).

Eit hjelpemiddel som blir brukt knytt til spesialundervising og ADL-opplæring, er noko som blir kalla for kontaktbok. Denne kontaktboka er noko som går mellom føresette og lærarar eller spesialpedagogar. «Målet med kontaktboka var i begynnelsen stikkord til samtale og

formidling av informasjon til og fra skolen» (Hernar, 2005, s. 79). Ei slik kontaktbok kan vere eit kommunikasjonsmiddel for å bidra til eit tettare og betre samarbeid mellom heim-skule.

Ein annan form for tilpassing eller hjelpemiddel i ADL-opplæring er bruk av demonstrasjonar i undervisinga. Her er det lagt opp til sjølvråde i form av at eleven bestemmer om dei vil utføre aktiviteten avhengig av situasjonen og konsekvensane (Berg, 2008, s. 21). Engh (2016) diskutera også bruken av demonstrasjonar i ADL- opplæringa, der han legg vekt på at aktivitetane skal bli demonstrert på ein strukturert og forståingsfull måte som viser rørsle og handlingane i aktiviteten tydeleg for eleven (Engh, 2016, s. 83).

2.8.2.1 Referanseobjekt, bilete og piktogram

Knytt til spesialundervising og kommunikasjon finst det mange ulike metodar og hjelpemiddel. Nokre av desse hjelpemidla, som ofte blir brukt i ADL-opplæring, er referanseobjekt, bilete og piktogram. «Referenceobjekter [...] er konkrete genstande, som for eksempel en vaskeklud eller tallerken, som signalerer at ”nu skal du i bad” eller ”nu skal du spise”» (Bøttcher & Dammeyer, 2010, s. 222). Dette blir ofte brukt i ADL-opplæring, der ein brukar konkrete gjenstandar for å utføre ADL-aktivitetane. Til dømes ved å bruke såpe til å vaske henda sine.

Bruk av bilete i kommunikasjon er litt meir abstrakt enn referanseobjekt, «og de kan derfor kræve lidt ”øvelse”, men er til gengæld nemmere at håndtere, da de ikke fylder så meget» (Bøttcher & Dammeyer, 2010, s. 222). I ADL-opplæring kan ein også bruke bilete aktivt, gjerne knytt til personar og personale, eller aktivitetar og gjenstandar. Piktogram er noko som ofte blir brukt i ADL-opplæring også, spesifikt knytt til elevar med ASF. «Piktogrammer, stiliserende tegninger eller ikoner [...]» (Bøttcher & Dammeyer, 2010, s. 222). Forskjellen på bilete og piktogram er at bilete gjerne er av spesifikke ting, medan piktogram er meir teikningar eller generelle skildringar av ein gjenstand eller ein aktivitet. Referanseobjekt, bilete og piktogram blir gjerne brukt som ein form for kommunikasjon der ein ofte supplerer med munnleg språk i tillegg (Bøttcher & Dammeyer, 2010, s. 222).

2.9 Relasjonsbygging og samarbeid

2.9.1 Overgangssituasjonar

Det finst mange ulike overgangssituasjonar i ein skulekvardag. Dette kan til dømes vere bytte av fag, lærar, klasserom, arbeidsmåtar og liknande. For at desse overgangane skal bli enklare og meir føreseielege for elevane kan det vere greitt å ha ein aktivitetsplan som har ein oversikt over slike bytter som skal skje i løpet av dagen (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 119).

Hernar (2005) skriv at «betydningen av å være forberedt og ha alternative planer har gitt gode resultater» (Hernar, 2005, s. 88). Dette er med tanke på elevar med Asperger syndrom, men det kan også gjelde elevar med andre diagnosar og syndrom som ADL- opplæring. Det å vere førebudd og ha alternative planar dersom noko skulle skjære seg, handlar om å skape ein føreseieleg og trygg kvardag for elevane som treng ein sett struktur og rutine. Knytt til Asperger syndrom nemner Hernar (2005) at enkelte elevar har «hatt stort behov for, og stort utbytte av, tilrettelegging med stram struktur av rom, tid og arbeidsformer» (Hernar, 2005, s. 141).

Overgangen frå barnehage til barneskule, barneskule til ungdomsskule, og ungdomsskule til vidaregåande skule kan vere ein utviklingsmoglegheit både for eleven og for dei føresette (Løkke, 2011, s. 95). Det finst mange ulike utfordringar knytt til overgangar, men det finst også mange ulike moglegheiter knytt til overgangsperioden. Overgangen frå barneskule til ungdomsskule kan bli gjort tryggare ved at eleven og familien til eleven får moglegheit til å besøke skulen, lærarane og lære seg rutine før skulen startar (Løkke, 2011, s. 97). Dette er ein moglegheit for skulen og lærarane å bli kjende med eleven, for eleven å bli kjende med det nye miljøet og for å starte eit tidleg heim-skule samarbeid.

Ein klar plan for undervising og tilrettelegging for eleven vil vere med å sikre ein god start med skulegangen, og det vil kunne bidra til at det blir oppretta og heldt gode samarbeids- og informasjonsrutine mellom heim og skule (Løkke, 2011, s. 97). Løkke (2011) nemner også at det kan vere lurt å bruke ei rapportbok for å sikre god kommunikasjon mellom heim og skule. Måten undervisinga blir organisert på kan også vere ein avgjerande faktor for å hindre eller sikre optimal utvikling og reell inkludering. «Inkludering av alle barn i vanlige skoleklasser

har ideologisk bakgrunn i at barn utvikler seg bedre sammen med jevnaldrende» (Løkke, 2011, s. 99).

2.9.2 Ros, belønning og merksemd

Oppmuntring og ros frå læraren kan bygge opp elevane sin sjølvrespekt og bidra til ein meir tillitsfull relasjon mellom elev og lærar (Webster-Stratton, 2005, s. 89). Ros, oppmuntring og belønning er ein sentral del av relasjonsbygginga og motivasjon til læring og utvikling hos eleven. Ros, oppmuntring og belønning er individuelt med tanke på at elevar er forskjellige, og at rosen og oppmuntringa skal vere tilpassa eleven.

Ros, oppmuntring og belønning er individuelt tilpassa kvar enkelt elev ut i frå kva dei treng oppmuntring i. Det finst ulike måtar ein kan gje ros på ein meir effektiv måte, til dømes gjennom å gjere rosen spesifikk, rose forsøk og framgang, å rose kvar enkelt komponent i ei ønska åtferd, og å ha positive forventingar til alle elevane (Webster-Stratton, 2005, s. 95–102). Knytt til ADL-opplæring er ros, oppmuntring og belønning sær relevant, der det ofte blir brukt ros til kvart enkelt trinn i ei åtferd eller aktivitet. Ein kan også forsterke ros og oppmuntring ved å legge ved ikkje-verbal støtte (Webster-Stratton, 2005, s. 103). Denne ikkje-verbale støtta kan oppstå i form av ein klem, eit klapp på skuldra, ein high-five eller liknande.

Ein kan også ta i bruk meir konkrete markeringar slik som klistremerke eller symbol for å motivere elevane (Webster-Stratton, 2005, s. 107). Denne form for belønning kan bli sett på som ein ekstra «gulrot» for elevane. Nokre eksempel på slike handfast belønning kan vere klistremerke, stjerner, godteri, viskeledd eller ulike aktivitetar som ein tur eller å bake kake. Desse handfaste belønningane er noko som er individuelt, som tyder at to elevar nødvendigvis ikkje vil ha same form for belønning. Ein elev kan til dømes lika å ha godteri som belønning, medan ein annan elev vil fargelegge.

Knytt til kognitive læringsperspektiv i ADL-opplæringa, fortel Berg (2008, s. 22) at ny informasjon hos elevane som mottek ADL-opplæring blir valt og tolka med tanke på tidlegare erfaringar der dei då konstruera dette til sin eigen kunnskap. Engh (2016) nemner då

at ein skal gi ros, danne ein samtale om dei riktige eller beste måten å gjennomføre aktivitetar på, og gjerne forklare hensikta med aktiviteten til eleven (Engh, 2016, s. 84). Dette kan vere med på å hjelpe eleven danne sin eigen kunnskap om ADL-aktivitetane som blir gjennomført, og vere med på å påverke den kognitive delen av læring i ADL-opplæringa.

2.9.3 Samarbeid

Når foreldre deltar aktivt i barna sin skulegang vil dette gjerne ha ein positiv effekt på barna sine faglege og sosiale kompetanse. «Når skolen samarbeider med familiene om barnas læring, lykkes barnet ikke bare på skolen, men de lykkes også videre i livet» (Webster-Stratton, 2005, s. 30). Dette viser at samarbeid mellom heim og skule er sentralt for eleven sitt utdanningsløp og faglege- og sosiale utvikling.

For at samarbeidet mellom heim og skule skal vere vellukka, er det sentralt at læraren eller spesialpedagogen tek kontakt med heimen så tidleg i skuleåret som mogleg og tar seg tid til å bygge eit godt forhold til heimen. Dette kan vere med å vise heimen at læraren eller spesialpedagogen er genuint interessert i å få eleven til lukkast og investera i eleven si læring (Webster-Stratton, 2005, s. 33). I eit samarbeid er det også sentralt at begge partar lyttar aktivt til kvarandre og kvarandre sine innvendingar.

Webster-Stratton (2005) nemner at læraren har meir kunnskap om undervisinga, pedagogiske prinsipp og elevane sine læringsbehov, medan dei føresette har meir kunnskap om personlege eigenskapar hos barnet sitt, slik som til dømes temperament og emosjonelle behov (Webster-Stratton, 2005, s. 35). For at eleven skal få den mest optimale opplæringa og læringa er det sentralt at heim og skulen samarbeider, slik at opplæringa til eleven vert så tilpassa til eleven sine behov og interesser som mogleg.

3 Metode

I dette kapittelet vil eg ta føre meg den vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærminga til denne studien. Først vil eg legge fram den vitenskapsteoretiske tilnærminga til studien. Eg vil presentere metodeval og utvalsprosessen, og gjere greie for datainnsamlinga og korleis denne er gjennomført og analysert. Til slutt i kapittelet vil eg reflektere over reliabilitet, validitet og etiske vurderingar knytt til denne studien.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien er ein filosofi som vart grunnlagt av Edmund Husserl, som i seinare tid har vidareutvikla seg i andre filosofiske retningar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Fokuset til fenomenologien starta med oppleving og bevisstom, og deretter vart utvida til å omfatte menneske si livsverd. «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelse, og søker å oppnå en forståelse av den djupere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2013, s. 40). Vidare fortel Thagaard (2013, s. 40) at forskaren skal vere open for erfaringane som personane som blir studert legg fram.

Thagaard (2013, s. 40) legg fram at forskaren skildrar fellestrekk ved erfaringane til intervjupersonane i eit prosjekt gir uttrykk for, og at desse felleserfaringane gir grunnlag for å danne ei generell forståing av fenomenet som blir studert. Intervjupersonane i denne studien delar sine erfaringar, opplevingar og forståingar med fokus på å danne eit bilete av korleis dei erfara og forstår fenomenet som er ADL-opplæring i skulen. Min jobb i denne studien er å forsøke å forstå den djupare meininga av det intervjupersonane deler, og deretter sjå dette knytt opp til eit større bilete av ADL-opplæring der eg kan utvikle ei generell forståing av fenomenet.

I korte trekk er fokuset hos fenomenologisk orientert forskning knytt opp mot å illustrere korleis menneske opplev og erfara ulike fenomen i sin livsverd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33).. Ved hermeneutisk orientert forskning er det meir fokus på fortolkinga av meining.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken er «[...] å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2013, s. 41).

Hermeneutikken legg vekt på at det ikkje finst ein eintydig og eigentleg sanning, men at fenomen kan tolkast og forståast på forskjellige måtar og nivå. Hermeneutikken bygger så vidare på at meining berre kan bli forstått i lys av den samanhengen som ein studera, og at dette er ein del av heilheita. «Vi forstår delene i lys av helheten» (Thagaard, 2013, s. 41).

Ein kan analysere ein tekst på tre ulike nivå knytt til hermeneutikken, som er det skrivaren meinte, det teksten sjølv avslører og det vi legg i teksten (Fuglseth, 2006, s. 264). Knytt til desse ulike analyseringsnivåa finst det visse forventingar opp mot materialet og kva vi skal få ut av det. I vitenskaplege analysar reflektera ein blant anna over desse forventingane. Dette skjer gjennom at ein må sjå det ein studera i lys av føresetnadar hos oss sjølve og motsett, og denne prosessen er ei sirkelrørsle (Fuglseth, 2006, s. 264–265). I ei slik sirkelrørsle les vi teksten ulikt gang for gang som igjen skapar endring eller ei betre forståing for det vi les om. Dette blir også kalla ein hermeneutisk spiral eller sirkel.

Den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen, omfattar ein interaksjon mellom «tolkning og dokument for å søke etter stadig mer helhetlig innsikt» (Befring, 2020, s. 20). Thurén (2018) ser på den hermeneutiske sirkelen som eit vekselspel mellom forforståing og erfaring, eller heilheit og del der større erfaring gir betre forståing (Thurén, 2018, s. 70). Ein del av grunnlaget for denne interaksjonen er forforståing og forståing.

3.1.2.1 Forforståing og forståing

Forforståing omfattar «meninger og oppfatningar vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres» (Dalen, 2004, s. 18). Dette tyder at forskaren ofte vil stille med forkunnskapar og forforståingar før møtet med informanten. Desse forforståingane er som oftast ubevisst, der riktige forforståingar blir kalla forkunnskap og feilaktige forforståingar blir kalla fordommar (Thurén, 2018, s. 70). Den hermeneutiske sirkelen blir sett på som ein god metode for å betre forforståingane sine og fjerne fordommar. Her blir det særst sentralt å bruke forforståingane slik at det opnar opp for ein størst mogleg forståing av informantane sine erfaringar og opplevingar (Dalen, 2004, s. 18).

Forforståinga til forskaren står sentralt for den seinare tolkinga og fortolkingsprosessen knytt til informasjonen som blir henta inn under intervjuet. Fortolkinga startar gjerne med eit direkte sitat frå intervjuet, der forskaren, i samband med teorien, påverke fortolkinga og forståinga av det informanten seier (Dalen, 2004, s. 19). «En gitt forforståelse danner grunnlag for stadig nye gjennomlesninger av dokumentet, og vekslingen mellom nivåer av forståelse og innhenting av nye erfaringer har i prinsippet ingen ende» (Befring, 2020, s. 93).

I hermeneutikken, forforståing og forståing, er eit av måla å oppnå ein gyldig forståing av meininga i teksten ((Thagaard, 2013, s. 41). Intervju kan tolkast som ein dialog mellom forskar og tekst der forskaren studera på meininga som teksten formidlar, og tolka deretter handlingane som tekst. «Handlingene kan forstås som tegn som gir kunnskap om en underliggende struktur» (Thagaard, 2013, s. 41). Fokuset knytt til hermeneutikken er dermed på meining og meiningsinnhald, og ser på handlar som tekst som deretter kan fortolkast (Thagaard, 2013, s. 43).

Målet med denne studien er å belyse eit fenomen ut i frå fleire personar sine ståstadar, der eg reflektera og tolka deretter desse ståstadane og erfaringane knytt til fenomenet. Mine tolkingar er påverka av mi forforståing av fenomenet, og min kunnskap knytt til ADL-opplæring i skulen vil spele inn på tolkingane som eg gjer i analyseringsprosessen. Det meste av mine forforståingar og forståingar av ADL-opplæring har oppstått undervegs i arbeidet med det teoretiske rammeverket.

3.2 Val av metode

Kvalitative forskingsmetoder blir ofte brukt for å få ei innsikt i det indre hos eit menneske, til dømes tankar, kjensler og haldningar (Befring, 2020, s. 92). Kvalitativ forskingsmetode er også fleksibelt og lite formalisert, og er formålsnyttig når ein skal studere personlege trekk og sosiale kontekstar (Befring, 2020, s. 92). For å finne ut lærar og spesialpedagogar sine tankar, kjensler og haldningar om ADL-opplæringa i skulen har eg valt å nytte intervju som metode

fordi intervju er godt eigna til å gi informasjon om opplevingar og forståingar (Thagaard, 2013, s. 58).

3.2.1 Kvalitativ forskingstilnærming og forskingsdesign

Kvalitativ forskning har eit mål å «utvikle forståelsen av fenomenar knyttet til personer og situasjonar i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2004, s. 16). I arbeidet med denne studien har eg fått utvikla og utvida forståinga av ulike sider ved ADL-opplæring i skulen, og kva erfaringar og opplevingar hos dei som arbeider med ADL i skulen. Det kjem tydeleg fram i intervjuprosessen at ein person opplev og erfara ikkje nødvendigvis det same sjølv om dei alle arbeidde med ADL-opplæring i skulen.

Innanfor kvalitativ forskingstilnærming er det ein opplevingsdimensjon som er særst sentralt for min studie. Det blir satt lys på erfaringane og opplevingane som lærarar og spesialpedagogar har gjort seg om ADL-opplæringa i skulen. For å få innsikt i korleis lærarar og spesialpedagogar opplever sin kjennskap og erfaringar knytt til ADL-opplæringa i skulen, må eg få dei til å dele sine erfaringar og opplevingar (Dalen, 2004, s. 17). For at eg skal få dei til å dele sine erfaringar og opplevingar er det sentralt at eg er open og trygg, som eg vil snakke meir om i **kapittelet 3.8 Reliabilitet og validitet**.

Denne studien har eit deskriptivt og koherent forskingsdesign, der eg skildra lærarar og spesialpedagogar sine erfaringar med ADL-opplæringa i skulen gjennom eit kvalitativt forskingsintervju. Eit deskriptivt forskingsdesign tyder at forskaren «oppfordrer intervjupersonene til å beskrive så nøyaktig som mulig det de opplever og føler, og hvordan de handler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Eg har nytta Krumsvik (2014, s. 50) sin modell på eit koherent forskingsdesign, som tyder at eg har basert dei ulike elementa i studien på forskningsspørsmålet mitt, og er bevisst på at alle elementa er samanhengande og koherent.

3.2.2 Kvalitativ forskingsintervju

Eit av formåla med kvalitative forskingsintervju er å skaffe fylldig og skildrande informasjon om korleis ulike menneske opplever og tolkar sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2004, s. 15). Dalen (2004) forklarar vidare at det kvalitative intervjuet er godt eigna til å få innsikt i

intervjupersonane sine tankar, kjensler og erfaringar. Problemstillinga til denne studien er sentrert rundt erfaringane og opplevingane til lærarar og spesialpedagogar om ADL-opplæring i skulen, og då er det naturleg at denne studien tek i bruk eit kvalitativt forskingsintervju.

Intervju med enkeltpersonar er den mest vanlege måten å gjennomføre kvalitative intervju, i følgje Thagaard (2013, s. 99). I denne studien er det valt å gjennomføre intervju med enkeltpersonar. Dette valet vart gjort slik at eg kunne fokusere og lytte til det kvar enkelt intervjuperson fortalte om, og for å sikre at intervjupersonane kjente seg trygge nok til å dele erfaringar og opplevingar knytt til ADL-opplæring i skulen.

3.2.3 Semistrukturert forskingsintervju

Framgangsmåten som vart nytta i denne studien var semistrukturert intervju. I følgje Dalen (2004, s. 29) og Thagaard (2013, s. 98) er semistrukturert intervju den mest nytta forma for forskingsintervju. Semistrukturert intervju er kjenneteikna ved at ein har eit fastlagt tema ein skal diskutere, men at rekkefølgja på spørsmåla blir bestemt undervegs. Dette bidrog til ein naturleg flyt i intervjuet, der eg tilpassa rekkefølgja på spørsmåla ut i frå intervjupersonen si historie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Eg la også vekt på fleksibilitet og openheit i intervjuprosessen, der eg var open for at intervjupersonane tok opp tema som ikkje var planlagt på førehand (Thagaard, 2013, s. 98).

3.3 Datainnsamling og intervjuguide

Edvard Befring legg til grunn for fire prinsipp som er grunnleggande i eit intervju og i ein intervjuguide. Det første prinsippet er «tillitsfremmende rekkefølge av spørsmål» (Befring, 2020, s. 76). Dette prinsippet omhandlar strukturen og progresjonen i spørsmåla i intervjuguiden. I min intervjuguide (sjå vedlegg) har eg delt inn spørsmåla i førehandsbestemte kategoriar der det starta med bakgrunnsspørsmål for deretter å gå nærmare i dei tematiserte kategoriane.

Det andre prinsippet til Befring er å ikkje favorisere svar (Befring, 2020, s. 76). I intervjuprosessen la eg vekt på å stille spørsmål med vekt på deira tankar, meningar og vektleggingar. Slike spørsmål har nemleg ingen fasitsvar sidan det er subjektive spørsmål. Prinsipp tre handlar om å oppmuntre intervjupersonen til å svare oppriktig (Befring, 2020, s. 76). Eg fokuserte på å vere nøytral og lytte aktivt til intervjupersonane i intervjuprosessen. Det siste prinsippet til Befring (2020) er å stille spørsmåla ordrett etter spørjeskjemaet (Befring, 2020, s. 76). Eg la vekt på å stille spørsmåla slik dei var skriven i intervjuguiden. I tillegg fekk intervjupersonane utdelt eit fysisk eksemplar av intervjuguiden for å kunne ha spørsmåla framfor seg dersom dei ønskte det.

Thagaard (2013, s. 96) legg vekt på at det er eg som intervjuar som planlegg temaet, definerer intervjusituasjonen og dannar framdrift i intervjuet. Sjølv om intervju kan bli sett på som ein dialog mellom to eller fleire partar, vil det oppstå ein asymmetrisk situasjon. Ein asymmetrisk intervjusituasjon er at fortrulegheita er einseitig ved at det er intervjupersonen som er open medan eg lyttar (Thagaard, 2013, s. 96). I tillegg var det intervjupersonane som hadde kontroll over informasjonen som blei delt i intervjuet, som bidrog til den asymmetriske intervjusituasjonen.

3.3.1 Utvikling av intervjuguide

Når ein brukar intervju som metode er det sentralt å utvikle ein intervjuguide. Ein intervjuguide omfattar sentrale tema og spørsmål om det området som studien omhandlar (Thagaard, 2013, s. 96). «Det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonene til å reflektere over temaene vi spør om, og oppmuntrer dem til å gi fylldige kommentarer» (Thagaard, 2013, s. 100). Knytt til det Thagaard (2013) nemner, vil det tyde at intervjuguiden si utforming kan vere ein avgjerande faktor for at intervjupersonane gir fylldige svar.

I min intervjuguide har eg delt spørsmåla inn i kategoriar som er laga på bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget mitt. Desse kategoriane var også grunnlaget mitt for analyseringa og drøftinga av resultat. Dei førehandsbestemte kategoriane i intervjuguiden var ein start på analyseringsprosessen i studien. Kategoriane som intervjuguiden min var delt inn i var *ADL* –

aktivitetar og kvardagsmeistring, kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring, motivasjon og meistring, inkludering og klasse miljø, og samarbeid og relasjon. Dette var for å danne ei oversikt over spørsmål og svar, og for å kunne systematisere dette enklare i analyseprosessen.

I sjølve intervjuprosessen starta eg med å informere om korleis intervjuet skulle gå føre seg, kven eg var og formålet med studien. Etter dette byrja eg med å stille bakgrunnsspørsmål som var knytt til utdanning og arbeid. Vidare ga eg informasjon om kvar gang det var kategori-skifte slik at intervjupersonen var klar over kva som var i fokus. Etter eg var ferdig med å stille dei oppsette spørsmåla stilte eg intervjupersonen spørsmål om det var noko dei ville tilføre. Når sjølve intervjuet var gjennomført ga eg informasjon som også vart fortalt i starten for å minne intervjupersonen om rettane sine.

I intervjusituasjonen var det brukt hyppige prober, som er spørsmål eller kommentarar som føre til ein flyt i samtalen. «Ved hjelp av prober kan intervjueren gi oppmuntrende tilbakemelding til intervju personen» (Thagaard, 2013, s. 102). Knytt til denne studien kom eg med korte prober i form av ein kort respons enten i form av eit «ja», «mhm», eller eit nikk frå forskaren. Dette var for å signalisere til intervjupersonen at eg lytta til det som blei sagt. Ved å aktivt bruke prober oppmuntra dette også intervjupersonane til å snakke utdjupande om temaet og gjerne kome med eksempel (Thagaard, 2013, s. 102).

3.4 Utval av informantar

I eit kvalitativt forskingsarbeid vil ein ikkje kunne få noko representativt utval i statistisk forstand slik som ved kvantitativ forskning. Ein vil heller finne gode eksempel, enten i form av ekstreme tilfelle som setter forskningsspørsmåla på spissen, eller meir typiske tilfelle der ein får stilsvarande svar med variantar (Fangen, 2010, s. 55). Dette blir også kalla for strategisk utval.

Denne studien er basert på strategisk utval der eg har valt intervjupersonane som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske knytt til problemstillinga mi (Thagaard, 2013, s. 60). Sidan denne studien omfattar ADL-opplæring i skulen, var eg ute etter lærarar og

spesialpedagogar som hadde erfaringar og kunnskap om dette. I tillegg til eit strategisk utval, vart det gjort eit selektivt utval. Selektivt utval handlar om at det er gjort ei kartleggingsrunde der ein ser kven som har relevant kunnskap i ulike miljø, og deretter får tilgang til informasjon om populasjonen som kan vere aktuell for studien (Fangen, 2010, s. 52). Eg gjorde ein form for kartleggingsrunde der eg sendte ut informasjon og forespørsel til rektorar hos fleire skular der eg stilte spørsmål om dei hadde aktuelle personar. Etter svar frå rektorane tok eg kontakt med dei personane som ville delta.

Knytt til utval finnes der nokre utfordringar, blant anna størrelsen på fenomenet eller eininga som ein skal studere (Fangen, 2010, s. 54). I kvalitativ forskning er det ein tendens for at det enten er for lite eller for stort tal intervjupersonar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I denne studien var den ønska størrelsen på utvalet på fire til fem informantar, der eg enda opp med fire. Dette omfanget på utval var valt ut frå størrelsen på studien, tid og ressursar (Thagaard, 2013, s. 65). Eg valde å ha fire intervjupersonar slik at eg kunne gjennomføre ei djup analyse, samstundes som at det ikkje tok for mykje tid og ressursar. Ei anna utfordring knytt til utval er geografisk avgrensing (Dalen, 2004, s. 54). Eg tok eit geografisk val der eg la vekt på at eg kunne kome meg lett til og frå intervjustaden utan at det skulle påføre meg ekstra utgifter i transport.

3.5 Intervjusituasjonen

Dei første minutta av intervjuet er avgjerande (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Det er i desse første minutta at intervjuaren og intervjupersonen dannar ei oppfatning av kvarandre. God kontakt er sentralt for at intervjupersonen skal kjenne seg trygg nok til å snakke fritt og fortelje om sine opplevingar og erfaringar til intervjuaren. Den gode kontakten kan skapast gjennom at intervjuaren lyttar aktivt og viser interesse og respekt for det intervjupersonen fortel om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Vidare i introduksjonen for intervjuet vil det vere nødvendig at intervjuaren har ein kort *briefing* knytt til kva som skal skje i intervjuprosessen og kva som skjer med materialet etterpå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). I intervjuprosessen knytt til *briefingen* delte eg ut

fysiske kopiar av informasjonsskrivet (sjå vedlegg) og gjekk igjennom dette med intervjupersonane.

Undervegs i intervjuet la eg vekt på å lytte aktivt til det intervjupersonen fortalde om (Dalen, 2004, s. 37). I tillegg fekk intervjupersonane ta pause i samtalen der dei fekk tid til å reflektere og tenker over spørsmåla før dei svarte. Intervjupersonane fekk tid til å kunne bryte pausen sjølve med informasjon som dei synes var viktig å få fram (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Pausar er ein naturleg del av intervjuprosessen ved at det kanskje er første gang intervjupersonen tar seg tid til å tenker over kva dei faktisk meiner om fenomenet (Dalen, 2004, s. 37). Pausar og tenketid var noko eg ikkje hadde lagt til i dei originale 40 minutta som intervjuet skulle vare. Dette førte til at nokre av intervjuvare varte lengre enn 40 minutt. I tillegg var intervjupersonane mine flinke til å gå i detalj i svara sine, noko som eg sett stor pris på, men som også var ein påverkande faktor for lengda på intervjuet.

Etter intervjuet var gjennomført vart det følgt opp med ein *debriefing* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Her fekk intervjupersonen spørsmål om det var noko meir vedkommande vil føye til.

3.6 Analyse av intervjudata

«Analyse omfattar alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av datamateriale» (Fangen, 2010, s. 208). Dette tyder at analysering og tolking er ein prosess som skjer i alle fasane knytt til forskingsprosjektet. Transkripsjonar og andre feltnotat vil innehalde fortolkingar og analyser som ein kan sjå som fleksible utkast (Fangen, 2010, s. 105). Dette kan koplant opp mot hermeneutikken og den hermeneutiske sirkelen.

Knytt til analyseprosessen har eg valt å bruke ein tematisert analytisk tilnærming med fokus på mening og innhald. «Temasentrerte tilnærminger kan knyttes til presentasjonar av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet» (Thagaard, 2013, s. 181). I tillegg nemner Thagaard (2013, s. 188) at ved å bruke ein tematisert tilnærming vil dette bidra til ein djupare forståing av tema i materialet.

Koding og kategorisering er den vanlegaste forma for dataanalysing av intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Koding inneber at ein les gjennom teksten og deretter gir relevante koder til avsnitt. Etter dette kan ein gå over kodene og eventuelt kombinere eller endre koder dersom det er nødvendig.

Sidan kategoriseringa av materialet mitt starta allereie i intervjuguiden, var det enklare for meg å kategorisere kodane i teksten. «[...] kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Kategoriane som vart nytta går igjen i heile studien, og dette er som sagt basert på det teoretiske rammeverket mitt. Når eg lagde kategoriane la eg vekt på kva sider av ADL-opplæringa eg ville gå nærmare på, og som kunne svare på problemstillinga mi. Undervegs i kodingsprosessen merka eg at eg trengte ein kategori til for å gjere datamateriale meir systematisk. Denne kategorien er *aktivitetar og hjelpemiddel*, i tillegg gjorde eg *kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring* til sin eigen kategori, sidan den var særskilt omfattande.

Eg brukte ulike tilnærmingar i koding- og kategoriseringsprosessen, men eg la mest vekt på den deduktive tilnærminga. Den deduktive tilnærminga handlar om å kunne knytte omgrep frå anna teori eller forskning (Thagaard, 2013, s. 187). Eg brukte også ei induktiv tilnærming der eg såg nærmare på intervjupersonane sine erfaringar og danna ein forståing av datamaterialet. Denne studien har brukt ein kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming, som blir kalla for abduktiv tilnærming, der det dialektiske forholdet mellom teori og data blir framheva (Thagaard, 2013, s. 198).

3.7 Transkribering

«En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Å transkribere tyder å transformere, som er å skifte frå ein form til ei anna, gjerne frå munnleg samtale til skriftleg form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Transkripsjon har ulike framgangsmåtar der ein blant anna kan skrive ned kvar minste pause

og dialektord, eller å redigere utsegnet på ein meir grammatisk korrekt form utan å ta med pausane (Fangen, 2010, s. 179). Sidan mine intervjupersonar hadde ulike dialekter som kan vere ein identifiserande faktor, har eg valt å skrive transkripsjonen på nynorsk.

Kvale & Brinkmann (2015) nemner nokre abstraksjonar som skjer under transkripsjonsprosessen. Den første abstraksjonen går frå det faktisk intervjuet til lydopptaket. I denne prosessen mister ein kroppsspråk, haldningar og ulike kroppslege uttrykk som skjer i intervjuet, sidan dette ikkje kjem med på lydopptaket. Den andre abstraksjonen går frå lydopptak til det skriftlege. I denne prosessen kan ein også miste intonasjon, stemmeleie og liknande. Transkripsjonen blir deretter ein svekkande og dekontekstualisert gjengiving av det direkte intervjuet og intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette er delar av transkripsjonsprosessen som eg har vore bevisst på undervegs i arbeidet.

I transkripsjonsprosessen kan det oppstå utfordringar knytt til reliabilitet (Befring, 2020, s. 101). Slik som nemnd ovanfor kan det vere ein utfordrande prosess der materialet går frå tale til tekst. For å sikre reliabiliteten i denne prosessen, lytta eg kritisk til opptaket fleire gongar for å sikre mest mogleg korrekt transkripsjon av materialet. Andre utfordringar er skrivehastigheit, kvaliteten på opptaket og tid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Eg satt av god tid til transkripsjonsprosessen slik at eg kunne skrive i eit passende tempo. Kvaliteten på opptaka var overalt bra så eg hadde ikkje nokre utfordringar med dette.

3.8 Reliabilitet og validitet

«Kvalitativ forskings vurderes vanligvis ut fra validitet, reliabilitet og objektivitet» (Fangen, 2010, s. 236). Knytt til denne studien har det vore fokus på validitet og reliabilitet, der dette blir presentert i kvar sitt delkapittel.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning kan bruke ulike ståstad knytt til forskingslogikk. Dette kan vere logikkar slik som positivistisk forskingslogikk og alternativ forskingslogikk (Thagaard, 2013, s. 202). Reliabilitet omhandlar for det meste det å kunne replisere forskinga, men denne

studien kan vere vanskeleg å replisere. Dette er fordi eg ser på enkeltpersonar sine individuelle og personlege erfaringar og opplevingar knytt til ADL-opplæring i skulen. Dei dataa som framstår i denne prosessen blir utvikla i samarbeid mellom forskar og intervjupersonar, som gjer at replisering ikkje er relevant (Thagaard, 2013, s. 202). «Forskaren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen» (Thagaard, 2013, s. 202).

Thagaard (2013) viser til Seale (1999) sine dilemma knytt til reliabilitet, som skil mellom ekstern og intern reliabilitet. Ekstern reliabilitet er knytt til spørsmål om repliserbarheit, der forskingsprosjektet kan bli gjentatt av andre forskarar i ein anna situasjon (Seale, 1999, sitert i Thagaard, 2013, s. 202). Seale (1999) konkludera med at i kvalitative studiar er det vanskeleg å replisere prosjektet. Knytt til intern reliabilitet nemner Seale (1999) at det omhandlar at forskaren skal vere «konkret og spesifikk i rapportering av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av data» (Thagaard, 2013, s. 202). Dette omhandlar gjennomsiktigheit eller transparens, som inneber at ein er open og detaljert om analysemetodar og strategiar i forskinga som gjer at forskingsprosessen kan vurderast undervegs i studien. I denne studien har forskaren fokusert på det Seale (1999) kallar for intern reliabilitet der forskaren har hatt fokus på transparens i forskingsprosessen.

3.8.2 Validitet

Thagaard (2013) nemner at validitet omhandlar gyldigheit av dei tolkingane som forskaren har kome fram til (Thagaard, 2013, s. 204). Det finst ulike måtar å vurdere og sikre validiteten av eit forskingsprosjekt. Dette kan til dømes vere om ein målar det ein faktisk vil måle, og om funna kartlegg det fenomenet som ein vil forske på. Validitet, på lik linje som reliabilitet, kan delast inn i to former, som er ekstern og intern validitet (Thagaard, 2013, s. 205).

Ekstern validitet omhandlar korleis forståinga blir utvikla i ein studie og korleis den kan vere gyldig i andre samanhengar (Thagaard, 2013, s. 205). Intern validitet omhandlar at ein målar det ein faktisk skal måle og at det er knytt til fenomenet ein skal utforske. Det er mest fokus på intern validitet knytt til denne studien, der det blir gjort vurderingar av fortolkingane som skjer i denne enkeltstudien (Thagaard, 2013, s. 205).

Transparens, eller gjennomsiktighet, er også ein viktig faktor knytt til validitet.

«Gjennomsiktighet innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til» (Thagaard, 2013, s. 205). Eg har hatt fokus på å vere transparent i denne studien, der eg har vore open om vala eg har tatt og på kva grunnlag dette er gjort.

3.8.2.1 Intervjuaren sine kvalifikasjonar

I intervjusituasjonen blir det stilt nokre krav til intervjuaren. «Intervjuerens kompetanse er basert på en kombinasjon av håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og trening i å mestre sosiale relasjonar» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Dette er også knytt til intervjuaren sin forforståing av område blir studert. Kvale & Brinkmann (2015) nemner også nokre kvalifikasjonar som intervjuaren bør ha, blant anna at ein skal vere kunnskapsrik, strukturert, venleg, open, kritisk og tolkande (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 195-196).

For å kunne gjennomføre gode intervju og vere førebudd på situasjonar som kan oppstå, er det lurt at intervjuaren øver seg på intervjusituasjonen. Dette kan skje gjennom å intervju medstudentar og få tilbakemelding på intervjusituasjonen og korleis intervjuaren handtera dette. Det er viktig å gjennomføre prøve-intervju, eller pilotering, før ein skal gjennomføre faktiske intervju, uansett kor mykje erfaring ein har (Thagaard, 2013, s. 100).

3.8.2.2 Pilotering av intervjuguide

Validering av datamaterialet kan styrkast ved at intervjuaren stiller spørsmål som gir intervjupersonen moglegheit til å gi innhaldsrike og detaljerte forteljingar (Dalen, 2004, s. 107). For å sikre at spørsmåla i intervjuguiden kunne gi intervjupersonane moglegheit til dette, valte eg å pilotere intervjuguiden min. Denne piloteringa gjorde meg merksam på oppbygginga av spørsmåla mine, om spørsmåla var tydelege og at dei ikkje kunne mistolkast (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84). Ein pilotering er med på å vurdere og justere intervjuguiden og intervjusituasjonen, og teste ut ulikt utstyr for å sikre at alt er av høg kvalitet (Dalen, 2004, s. 108).

Eg gjennomførte to piloteringar av intervjuguiden før eg sendte den ut til skulane. Piloteringane vart gjennomført med to ulike medstudentar frå same emne. Den første piloteringa vart gjennomført 14. januar 2022, og den andre piloteringa vart gjennomført 19. januar 2022.

Under piloteringa stilte eg spørsmål frå intervjuguiden medan medstudenten svarte av beste evne. Etter gjennomført pilotering, diskuterte vi om det var noko som var uklart eller som kunne ha vore formulert betre. Dette var ein lærerik prosess der eg fekk trene meg på å gjennomføre intervju. Ved å pilotere intervjuguiden min to gongar fekk eg ei djupare innsikt i korleis eg kan vere tydeleg i spørsmåla mine.

3.8.2.3 Samtykke

Samtykke er ikkje berre eit praktisk element i studien, men også eit etisk element. Dette er noko som Fangen (2010, s. 66) omtalar som eit krav om informert samtykke. Knytt til informert samtykke er det sentralt at intervjuaren presentera seg sjølv og studien der det blir informert om formål og anna informasjon knytt til studien. I denne studien vart det sendt ut informasjonsskriv om studien (sjå vedlegg), der eg presenterte meg sjølv, formålet med prosjektet, ulike rettar intervjupersonane har, og kva det inneber å samtykke til å delta i prosjektet og korleis ein deltar (Fangen, 2010, s. 191).

Befring (2020, s. 32) nemner at eit av dei grunnleggande prinsippa for forskningsetikk er at deltakinga skal bygge på eit samtykke med fokus på at det er gitt på eit fritt, informert og forstått grunnlag. Dette er noko som Kvale & Brinkmann (2015) også nemner der «informert samtykke innebærer [...] at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og [...] om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Det er sentralt at intervjupersonen veit kva dei samtykkjer til, og ikkje berre at dei har fått eit skriv. For å sikre at intervjupersonane i denne studien visste kva dei samtykka til, valde eg å sende informasjonsskriv, intervjuguide og samtykkeskjema før intervjuet. Eg valde også å ha med fysiske eksemplar til intervjuet slik at eg var sikker på at dei fekk lese over det, i tillegg til at eg satt av tid i starten av intervjuet til å gå gjennom skriva. Eg informerte

intervjupersonane både før og etter intervjuet, at dei kunne trekkje samtykket når som helst dersom dei ville.

3.8.2.4 Konfidensialitet /behandling av personvern

Konfidensialitet inneber ofte at private data som kan identifisere intervjupersonane ikkje blir avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106) (Befring, 2020, s. 33). Denne studien hadde som mål om å sikre intervjupersonane si anonymitet, og intervjupersonane vart godt informert om kva opplysingar som vart behandla, korleis dei vart behandla og korleis dei vart lagra.

Mitt fokus konfidensialitet og anonymitet i denne studien har stått sterkt. For å anonymisere intervjupersonane har eg valt å unnlate både direkte og indirekte identifiserande informasjon i prosjektet (Fangen, 2010, s. 191). Dei indirekte identifiserande informasjonane er slik som kva skule intervjupersonen arbeider på og alder. Eg har valt å ta med ein generell inndeling knytt til arbeidserfaring og år i skulen for å danne ein bakgrunn for intervjupersonane.

Fangen (2010, s. 198) nemner at kravet om konfidensialitet kan kome i konflikt med andre forskningsetiske krav, slik som kravet om etterprøvbarheit. Dette går ut på «andre skal kunne vurdere om tolkningene dine holder på bakgrunn av det materialet du faktisk har samlet inn» (Fangen, 2010, s. 198). I denne studien har anonymitet og konfidensialitet stått sterkt knytt til behandling av informasjon og personopplysingar. Dette gjer også at andre forskarar ikkje kan etterprøve prosjektet sidan eg utelukka informasjon som kan vere identifiserande slik som kvar dei arbeider og alder. Intervjupersonane skal kjenne seg trygge på at deira personopplysingar blir behandla korrekt og at det ikkje kan førast tilbake til vedkommande i seinare tid (Dalen, 2004, s. 113).

3.8.2.5 Opptak

I denne studien har det vore nytta lydopptak av intervjuet, som vart tatt opp gjennom Nettskjema Diktafon-appen. Lydfilene vart deretter lagra i Nettskjema si database.

Under intervjuet vart det tatt i bruk Nettskjema Diktafon som tok lydopptak av intervjuet. Dette lagra seg i Nettskjema, som er «Norges sikreste og mest brukte løsningsprogram for datainnsamling til forskning» (Universitetet i Oslo, u.å.). Det er sentralt at intervjuaren meistra å bruke datainnsamlingsprogrammet (Dalen, 2004, s. 108), og sidan eg har brukt Nettskjema Diktafon før og var kjende med funksjonane, trengte eg berre å teste ut programmet før intervjuet for å sjekke at alt var i orden. Det var berre eg som høyrde på lydfilene, noko som intervjupersonane vart informert om, og desse blir sletta etter studien er gjennomført og ferdig.

Fordelen med å ta opptak er at alt som blir sagt i intervjuet blir lagra akkurat slik som det vart fortalt (Thagaard, 2013, s. 112). Ved å ta lydopptak av intervjuet kan ein sikre eit godt grunnlag for seinare tolking og analyse av materialet (Dalen, 2004, s. 107). Når eg brukte lydopptak kunne eg fokusere på intervjusituasjonen og det intervjupersonane fortalde om utan å bekymre meg for å miste delar av det intervjuet sa.

3.8.2.6 NSD

Sidan eg brukte lydopptak i intervjuet gjorde dette at prosjektet mitt var meldepliktig hos NSD. NSD står for Norsk senter for forskningsdata, og det er eit «nasjonalt senter og arkiv for forskningsdata [...]» (NSD, u.å.-b) der dei blant anna gir råd om data- og personvernhandtering knytt til forskning. NSD sitt meldeskjema omhandlar korleis forskaren skal behandle personopplysingar i eit forskingsprosjekt, der dei gjer ei vurdering av den planlagde behandlinga av personopplysingar (NSD, u.å.-a).

I kvalitative forskingsprosjekt møter ein ofte intervjupersonane i den konteksten dei vanlegvis er i, til dømes arbeidsplassen, og dette er noko som bør bli grundig informert til både intervjupersonane og NSD (Krumsvik, 2014, s. 169). I mitt informasjonsskriv til intervjupersonane, som også vart levert til NSD i meldeskjemaet, sto det at intervjuet anten kunne gjennomførast hos deira arbeidsplass eller gjennom telefon, avhengig av kva intervjupersonane ønskte. Alle intervjuet vart gjennomført på deira arbeidsplass.

3.9 Etiske vurderingar

Kvale & Brinkmann (2015, s. 35) nemner at forskingsintervju er gjennomsyra av etiske problem. I dette kapittelet vil eg legge fram dei etiske vurderingane som har vore sentrale for denne studien, og dei etiske spørsmåla som har oppstått undervegs i dei ulike fasane til studien. Etiske spørsmål er noko som oppstår i alle fasane av intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Dette blir også vist der det oppstår etiske spørsmål og vurderingar før, under og etter intervju.

Før intervjuet starta, var det sentralt at rolla eg hadde som intervjuar vart avklart. Dette er noko som kan gjerast undervegs eller mot slutten av intervjuet. Grunnen til at det er viktig å avklare mi rolle som intervjuar i intervjuet er slik at det blir eit klart skilje mellom «den forskande og den mer terapeutiske samtalen» (Kvale, 1999, sitert i G. Johnsen, 2006, s. 121).

Gruppa eg indirekte studerte var elevar som mottek ADL-opplæring i skulen, og denne gruppa er mogleg relativt liten. Dette gjer at det er ein fare for stigmatisering om denne gruppa og erfaringane som lærarar og spesialpedagogar har om ADL-opplæring. Ein risiko er at «skildringer som var sanne da undersøkelsen fant sted, kan «stivne» på netthinnen som gamle fotografier» (Dalen, 2004, s. 21). Informasjonen som kjem frå i forskingsrapportar og liknande kan stigmatisere og stemple ei gruppe eller enkeltpersonar sjølv om «forholdene for lengst har endret seg» (Dalen, 2004, s. 21–22). Det er dermed viktig å avklare at forskingsprosjekt og studiar er gjerne gyldige i si tid, men at det er stadige endringar og utviklingar innanfor området som ein må ta omsyn til.

Innanfor dei etiske vurderinga finnes der også metodologiske utfordringar. Dette handlar om ulike krav som blir stilt for å oppnå pålitelege og valide resultat med kvalitative metodar (Befring, 2020, s. 99). Ved å diskutere eller ytre meiningar om forventingar og oppfatningar med intervjupersonen, kan dette påverke resultatet og validiteten knytt til resultatet i forskingsprosjektet. Dette var eg bevisst på før, under og etter intervjuprosessen.

Det finnes også metodologiske utfordringar knytt til valet eg tok om å bruke semistrukturert forskingsintervju som metode. Sidan det kan stillast oppfølgingsspørsmål i eit semistrukturert intervju, tyder dette at intervjuaren gjerne må ta nokre metodologiske val der og då i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Dette stil krav til meg om at eg må ha ein viss kunnskap og kjennskap til temaet som blir studert.

4 Presentasjon av resultat

I dette kapitlet vil eg presentere sentrale resultat frå analysinga av datamaterialet til studien. For å ivareta anonymiteten til informantane har eg valt å bruke fiktive namn.

Presentasjonen av resultata er basert på intervjuguiden til studien, og er delt inn i fem hovudområde. Eg har også valt å gjere kunnskap og kjennskap om ADL-opplæring til eit eige område, sidan desse resultata og funna står sentralt i studien. Hovudområda er dermed: (1) ADL – aktivitetar og kvardagsmeistring, (2) kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring, (3) motivasjon og meistring, (4) inkludering og klasse miljø og (5) samarbeid og relasjon. Etter kvar område vil eg legge fram ei oppsummering av funn.

4.1 Bakgrunnsinformasjon

I denne studien har det deltatt fire informantar, som eg har valt å kalle Ingvild, Trine, Åsa og Ova. Informantane arbeider på tre forskjellige ungdomsskular i ulike kommunar i to fylker.

Ingvild har utdanning knytt til barne- og ungdomsarbeid, og har jobba i skulesektoren i nesten 25 år. Ingvild har arbeida med spesialundervising nesten heile tida ho har arbeidd i skulesektoren.

Trine er utdanna allmennlærer med grunnfag i historie. Ho har tatt første avdeling spesialpedagogikk, og seinare master i spesialpedagogikk. Ho har ca 30 års erfaring frå skulesektoren, og no arbeider Trine som spesialpedagog, men har også erfaring frå PPT.

Åsa har master med fordjuping i engelsk, og har også utdanning knytt til matematikk og tysk. Åsa arbeider som kontaktlærer og faglærer i ulike fag. Åsa har arbeidd i skulesektoren i om lag 30 år, og har arbeidd med elevar med ulike utfordringar og tilpassingar i dei fleste av desse åra.

Ova er adjunkt med opprykk som har stort sett språkfag og første avdeling spesialpedagogikk. I tillegg har ho KRLE-faget. Ova arbeider som kontaktlærer, og har arbeidd i skulesektoren i om lag 26 år. Ho har arbeidd med elevar med spesialpedagogikk om lag heile perioden ho har arbeidd i skulesektoren, men det har variert i kva grad og kor mange elevar frå år til år.

4.2 ADL – opplæring

I dette hovudområdet vart datamaterialet delt inn i tre delkategoriar, som er basert på kodene som vart laga i analyseprosessen. Desse delkategoriane er *omgrepet ADL, planlegging og organisering av ADL-opplæring, og aktivitetar og hjelpemiddel.*

4.2.1 Omgrepet ADL

Ingvild, Trine, Åsa og Ova hadde alle relativt like svar om kva dei la i omgrepet ADL. Ingvild svarte at det var å lære å fungere i samfunnet og i kvardagen. Åsa sa at det var hjelp til å kunne klare seg sjølv i kvardagen, Ova la vekt på det var å kunne klare seg i dagleglivet i høgast mogleg grad, og Trine sa at det var å trene på daglege ferdigheiter. Trine forklarte vidare at:

Det som vi andre lærer i oppveksten når vi er små barn, det å vaske hender, stå i kø, vaske håret, slike ferdigheiter som vi lærer heime, men som enkelte treng å jobbe og lære meir (Trine).

Når Trine vart spurt om kva ho meinte var viktige ferdigheiter innanfor ADL-opplæringa, sa Trine at der ikkje var noko fasitsvar. Ho nemner også at kva som er viktig er avhengig av eleven sin alder og funksjonsnivå. Ho legg også vekt på at det som er viktige ferdigheiter å meistre for ein elev ikkje nødvendigvis er det same for ein annan elev.

Åsa og Ingvild nemnde begge at mat og helse og sunt kosthald, og hygiene er sentrale ferdigheiter å meistre innanfor ADL-opplæringa.

ADL er jo hjelp til å kunne klare seg sjølv i kvardagen ...det å kunne vaske seg og kle på seg, å lage litt mat , å finne fram ting i heimen gjerne, eller der du skal klare deg sjølv, eller eventuelt retta litt mot eit arbeid (Åsa).

4.2.2 Planlegging og organisering av ADL-opplæring

Planlegginga og organiseringa av ADL-opplæring er noko som er avhengig av kvar enkelt elev sine behov, og dette kom fram hos alle fire informantane.

Knytt til planlegging er Ingvild oppteken av å planlegge i lag med elevane. Ho prøver også å notere ned alt som blir gjort slik at det blir ein kontinuitet i opplæringa. Ingvild legg også fokus på å ha ekstra planar i bakhovudet slik at dersom det er noko som ikkje funkar så kan ein fort bytte over til å gjere andre ting.

Det er vell den største erfaringa, ta ting litt på sparket, planlegg undervegs når du ser korleis dagen til eleven er (Ingvild).

Organiseringa av ADL-opplæringa hos Ingvild går igjen om å ikkje planlegge for mykje, og gjerne ha ein ekstra plan klar dersom noko ikkje funkar.

Det går igjen heile tida dette, dagsforma, plutselig kan det skje noko når dei er inne i ei klasse, at dei skal sjå ein film som er kjekt for eleven så då er vi med (Ingvild).

Planlegginga av ADL-opplæringa hos Trine er prega av kva eleven treng, kva eleven ikkje meistra og vegen vidare for eleven. Trine er oppteken av å revurdere og evaluere opplæringa slik at dei får ei ADL-opplæring som funkar for eleven.

Eg har gjort ei analyse av både kva dei treng å kunne, men også viss eg har funne ut at her er det dusjing som ein treng, så må eg også finne ut kva er det eleven ikkje får til, kvifor eleven ikkje får det til, og kva hjelpemiddel og rammefaktorar som må på plass... (Trine).

Knytt til organiseringa av ADL-opplæringa hos Trine er det sentralt med å vere i naturlege situasjonar og at det ikkje er nye ting. Ho er oppteken av at hjelpemiddel og ADL-aktiviteten er kjent for eleven før dei tar det i bruk.

Så det er før vi begynner å bruke ADL, så er det alltid kjent, materialet er kjent og forventningane er kjente (Trine).

I planlegginga til Åsa er det fokus på å ta utgangspunkt i korleis eleven er, kor mykje språk eleven har, og gjerne kor mobil eleven er. Ho seier også at det er viktig å vere tolmodig og ikkje gi opp for lett sjølv om ein ikkje får ting til med det første.

Ein må først kjenne eleven også kan ein begynne å tenke kva er han eller ho i stand til... (Åsa).

Åsa organisera ADL-opplæringa på forskjellige måtar og understrekar at dette er individuelt for kvar enkelt elev og deira behov. Åsa nemner at det er viktig å gjere ting i lag med andre medelevar.

Vi tar med oss ein eller to elevar ut og for eksempel laga mat ... dei lærer mykje av kvarandre og det kan vere forbilde at du liksom har ein på din eigen alder som gjer det same (Åsa).

Ova legg vekt på at opplæringa skal planleggast både med kortsiktige og langsiktige mål slik at eleven skal få eit mest mogleg sjølvstendig liv. Ho understrekar også at det er viktige å ha små og realistiske mål i den kortsiktige planen, men samtidig ha passande forventingar.

Knyt til organisering snakkar Ova om at ho legg tek mest mogleg utgangspunkt i at dei skal vere mest mogleg i klasserommet saman med medelevane sine. Ova seier også at ho brukar å ta med medelevar ut for å gjennomføre enkelte aktivitetar, slik som Åsa også nemnde.

Fint dersom det er kjøkken og matlaging, ta med seg ut fleire elevar og det er masse læring for dei også, men dersom det går på hygiene så bør ein vere berre den eine (Ova).

4.2.3 Aktivitetar og hjelpemiddel

Åsa, Ingvild, Ova og Trine nemner alle ulike aktivitetar og hjelpemiddel som dei bruker i ADL-opplæringa til ulike elevar. Aktivitetane og hjelpemidlane som blir brukt er basert på kva elevane treng øving i, som er noko alle informantane legg vekt på.

Åsa nemner at kva aktivitetar som blir tatt i bruk kjem an på kva diagnose eleven har, funksjonsnivå og liknande.

Nokon treng berre hjelp til å ta på seg sko og ha på seg kle, kanskje berre finne fram ei bok, mens vi har hatt andre elevar der dei har laga mat sjølve, gjort ærend på butikkar og hatt ein form for jobb (Åsa).

Åsa er også oppteken av å kople opp tema som dei har i klassa opp mot det eleven held på med i ADL-opplæringa. Eit døme Åsa tok opp var under ein historietime knytt opp mot historie langt bak i tid, og eleven som mottek ADL-opplæring fekk arbeide med å finne og hente informasjon knytt til ein person funnen i isen. Eleven hadde deretter ein presentasjon framfor klassa.

Heile klassa sitte der og var heilt wow... du ser berre kor dei [eleven] løfta heile seg og blir imponert og inkluderinga blir heilt annleis når du klare å formilde ... kva dei kan få til, det handla om denne tryggleiken (Åsa).

Både Åsa og Trine brukar modellering i ADL-opplæring. Åsa seier at det er gjerne er kjekkare for eleven å ha ein jamaldra som kan modellere ein aktivitet i staden for ein voksen. Ho seier også at dette er individuelt, sidan nokre elevar som mottek ADL-opplæring kan trekke seg tilbake dersom der er andre til stades. Trine brukar handleing og modellering der gjerne ho sjølve visar veg for eleven gjennom å gjere aktiviteten saman med eleven, og gjerne puttar hendene sine over eleven sine hender for å lære dei rørslene til aktiviteten.

Trine brukar også bilete, piktogram og andre konkrete materiell i ADL-opplæringa. Ho nemner at før dette blir tatt i bruk er alle bileta og piktogramma kjente for eleven.

Det er viktig å tenke å vurdere kva visuell støtte du skal bruke, at du ikkje berre skal bruke språket, du må ha ei visuell støtte eller kanskje berre noko visuelt (Trine).

Trine tar også i bruk timer og fargekoding som hjelpemiddel i ADL-aktivitetane. Timer-ane seier Trine blir brukt til å hjelpe eleven å lære å dusje fort. Fargekodinga blir brukt på både timeplan for å signalisere kven som skal vere hos eleven, men også på kladdebøker og lærebøker for å hjelpe eleven med å ta fram riktig kladdebok og lærebok til riktig time, og at det skal bli enklare for eleven å sjå kva lærebøker som er kva.

Vi har gått igjen, vi har [timer] inni dusjen, og eg gjekk gjennom punkt for punkt, denne eleven skal ikkje bruke noko støttemateriell, men vi trener på når du høyre alarmen så gjer du slik og slik... eleven har ingen problem med å hugse, han må berre vite kva han skal gjere (Trine).

Ova nemner at aktivitetane som ho tek i bruk er avhengig av eleven og at det kjem an på kva grad hjelp eleven treng. Ho legg vekt på ulike aktivitetar sik som hjelp til hygiene og spisesituasjonar, men at elevane også skal kunne klare seg i trafikken og orientere seg på skulen og i lokalmiljøet.

Ingvild nemner gjennom heile intervjuet ulike aktivitetar og hjelpemiddel som ho tek i bruk i ADL-opplæringa til ulike elevar. Ho nemner blant anna at ho tek i bruk aktivitetar som å lære å kunne smørje niste, kunne klare å kle på seg, klare å gå til bussen eller å bli henta av drosje, og å gjere seg klar til å bli henta av buss eller drosje. Ho nemner også andre aktivitetar som å følgje tider.

Det er dette her å kunne lære seg å vere ein litt-fungerande person i dagen, ... det går igjen heile vegen (Ingvild).

4.2.4 Oppsummering av funn

Ved spørsmålet om kva intervjupersonane legg i ADL-opplæring var forklaringane og forståingane deira relativt like, sjølv om dei brukte ulike omgrep og ordforråd. Bruken av omgrepa er med å vise dei ulike nyansane og fokuseringa dei har i ADL-opplæringa. Det intervjupersonane legg i ADL-omgrepet i skulesamanheng kan vise til korleis dei arbeider, planlegg og organisera ADL-opplæringa til elevane i skulen.

Knytt til planlegginga og organiseringa av ADL-opplæring vektlegg intervjupersonane at det er avhengig av kvar enkelt elev sine behov. Intervjupersonane legg fram kva dei har som utgangspunkt i planleggingsprosessen knytt til ADL-opplæring. Når ein går nærmare på kva intervjupersonane seier om planlegging og organisering, kan ein sjå at dei har ulike framgangsmåtar, strategiar og fokus i planlegginga. Det dei har til felles er at dei tar utgangspunkt i elevane.

Når det vart stilt spørsmål om kva aktivitetar og hjelpemiddel dei tar i bruk i ADL-opplæringa, gir intervjupersonane nyanserte og forskjellege svar. Det som er likt mellom intervjupersonane sine svar er at aktivitetane og hjelpemidlane dei tek i bruk er tilpassa elevane sine behov og kva dei treng støtte til. Det blir trekt fram at aktivitetane er avhengig av elevane og deira behov og ferdigheiter, og at hjelpemiddel har samanheng med aktivitetane i form av konkretisering og støtte.

4.3 Kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring

I dette hovudområdet blir det presentert kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring i skulen. Eg har delt inn underkategoriane på same måte som i intervjuguiden, der eg har fokus på personleg kunnskap og kjennskap, og kollegiet si kunnskap og kjennskap.

4.3.1 Personleg kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring

Alle informantane sa at dei kjente at dei ikkje hadde nok kunnskap om ADL-opplæring. Ova understrekar i intervjuet at det er viktig med stadig påfyll av kunnskap. Ho ønsker også at det gjerne kunne ha kome besøk til skulen av habiliteringseining eller anna for å følgje opp dei tilsette på skulen meir konkret.

Trine sa at ein aldri er utlært og at ein aldri kan få nok kunnskap. Trine nemner at ho stadig er oppteken av å finne og tileigne seg nye ting, der ho les i fagblad og appar.

Det er jo ei rivande utvikling i spesialundervisinga, og eg er alltid nysgjerrig på det, eg har lyst til å lære (Trine).

Ingvild seier at ho skulle ønske at der var fleire kurs, møter og samtalar med dei som har erfaring knytt til spesifikke vanskar og ADL-opplæring.

Når du har jobba i over 20 år så er det jo klart at du lære deg mykje sjølve, men det er veldig kjekt å kunne ha kommunikasjon med andre også som jobbar i same bransjen (Ingvild).

Åsa har ikkje spesialpedagogikk som fag, så ho sa at ho ikkje kjenner at ho har nok kunnskap om ADL. Samstundes seier Åsa at vegen blir til etter kvar, og at samarbeidet i kollegiet der dei deler med kvarandre er veldig kjekt å ha.

Åsa seier også at ein må finne ut av ting sjølve heile tida og at ho ønsker at det finnest materiale som ein kan ta i bruk.

For eksempel noko slik biletmateriale eller noko som ein kunne få tak i der det viser for eksempel steg for steg korleis du kan lage pannekaker, ... masse bilete og illustrerande bilete, for du må lage alt sant sjølve, alle slike vegleiarar og alt må du lage sjølve... det tar veldig lang tid (Åsa).

4.3.2 Kollegium si kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring

Rundt spørsmålet om at informantane kjenner at kollegiet deira har kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring, er det forskjellige svar.

Ingvild seier at ho kjenner at kollegiet har god forståing og erfaring om ADL-opplæring. Ho seier også at kollegiet gir ho frie tøyler og at dei kjem med innspel og hjelp undervegs. Ova seier at ho kjenner at kollegiet ikkje har nok kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring, men også spesialpedagogikk generelt.

Det blir litt opp til den enkelte også blir det gjerne slik at når vi planlegg timane så seier vi alltid at vi skal ha spes.ped.- elevane først, men i praksis så blir dette vanskeleg å få til, så det blir på ein måte dei som blir plassert sist... litt brutalt men eg trur det stemmer (Ova).

Åsa seier at for å få ein forståing for ADL-opplæring og skjønne kva det er, så trur ho at ein må ha hatt ein elev som motteke ADL-opplæring. Åsa seier også at når ADL er forklart er det nok mange som vil relatere til ulike aktivitetar, men at andre ADL-aktivitetar kan gjere at dei kan kjenne seg litt hjelpelause.

Alle vil nok klare å skjønne kva det er, men dei vil nok føle seg litt hjelpelause med å tenke «ja, kva skal vi gjere her?» eller kva det inneber (Åsa).

Trine seier at ho kjenner at kollegiet ikkje har god forståing eller kunnskap om ADL-opplæring. Her legg ho vekt på at kollegiet hennar består for det meste av allmennlærarar, og at dei gjerne har ei fast forståing over kva rolle ein allmennlærarar har.

Nokon har ein ganske snever oppfatning av den rolla du har som allmennlærar, ...enkelte tenker at deira sin jobb det er å lære eleven å lese, å analysere dikt, engelsk, matematikk, altså profesjonelle skulefag, og har ikkje den forståinga av at denne eleven som du har framfor deg har litt andre behov (Trine).

4.3.3 Oppsummering av funn

Ved spørsmåla om intervjupersonane kjente om dei sjølve hadde nok kunnskap og kjennskap til ADL i skulen var der ganske like meiningar. Dei trekka som ofte gjekk igjen var at dei ikkje kjenner at dei har nok kunnskap til ADL-opplæring i skulen. Intervjupersonane la vekt på ulike moment knytt til kvifor dette var slik. Nokre av intervjupersonane la vekt på at etter eit par tiår med arbeid med ADL-opplæring vil ein ha opparbeida seg ein brei kunnskapsbank, og at ein aldri kan få nok kunnskap om noko. Det intervjupersonane ønsker er fleire kurs, møter og samtaler med andre personar som har erfaring med ADL-opplæring i skulen. Erfaringsdeling om ADL-opplæring mellom kollegiet står også sterkt hos intervjupersonane, og er ein faktor som auka kunnskapen og kjennskapen til ADL-opplæring i skulen.

Vidare knytt til spørsmål om intervjupersonane kjente at kollegiet hadde nok kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring var svara til dels ulike. Nokre av intervjupersonane synes kollegiet har god kunnskap og forståing om ADL-opplæring, medan andre intervjupersonar meinte det motsette. Dette kan ha rot i samarbeidet og samhaldet til kollegiet generelt, men også ha rot i informasjonsdeling, inkludering og roller i skulesystemet, slik som Trine nemnde.

4.4 Motivasjon og meistring

Dette hovudområdet er delt inn i to ulike underkategoriar som er *motivasjon og ros*, og *handtering av situasjonar der eleven mistar motivasjon*.

4.4.1 Motivasjon og ros

Alle intervjupersonane hadde ein form for einigheit i at motivasjon og å oppleve ei meistringskjensle i ADL-opplæringa er sentralt. Korleis intervjupersonane fekk elevane som mottek ADL-opplæring til å kjenne meistring og motivasjon i aktivitetane, vart gjort litt forskjellig. Ingvild, Åsa og Ova la særskild vekt på ros, oppmuntring og belønning som ein form for motivasjon.

...dei synes det er fantastisk kjekt å få ros, også kjenner dei heilt sikkert på det at då klare dei tinga og, så eg tenker... det viktigaste er å ha ei gulrot i enden av dagen og kanskje undervegs dersom det er ein lang skuledag (Ingvild).

Knytt til eit spørsmål angående motivasjon og inspirasjon til at elevane skal gjennomføre ADL-aktivitetane sjølve, svarte alle intervjupersonane med ei same oppfatning. Eit viktig moment i svara var knytt til planlegging av opplegg og viktigheita å ha eit ekstra opplegg i bakhand.

Det er ikkje berre planlegginga, men det må vere gjennomføringa ein må bruke lang tid på, det kan hende at det tar fleire veker eller månadar før ein er i mål... (Trine).

I tillegg legg Trine til at sjølv om eleven meistra ein aktivitet eller eit gjeremål tyder ikkje dette at ein kan skrive «check» og gå vidare.

Du må følge det opp, ... det må haldast ved like, eleven må støttast ... ja dei meistra, men så meistra dei ikkje, og då er det viktig å følge opp og sikre at dei tar det i bruk (Trine).

Åsa drar fram ulike aktivitetar som vert brukt som ein motivasjon for elevane som mottek ADL-opplæring. Ho seier også at kva aktivitet som blir brukt som motivasjon er individuelt for kvar enkelt elev, og denne individualiteten går som ein raud tråd i alle intervju. Åsa bring fram ulike aktivitetar slik som musikk, dansing, YouTube, tid på kjøkkenet og å arbeide i butikk.

...jobb på ein butikk ein gong i veka, samle og rydde i hyllene og for [eleven] var det motivasjon nok at [eleven] fekk kome der og fekk treffe nye folk og fekk prate litt og få merksemd og skryt (Åsa).

Åsa nemner også at ho prøver å finne aktivitetar som elevane synes er kjekt og som gir dei noko, og som gjer at dei kjenner at dei får det til. Ho nemner også at ein må skryte masse og

gjerne gi ein liten belønning eller ein high-five etter aktiviteten. Åsa nemner også at dette er opp til kvar enkelt elev kva type belønning dei vil ha.

Ova sa at ekte ros, er viktig. Ho nemner også at ho har erfaring at dersom ein seier «nei» eller «feil» til elevane så kan dette bli veldig nedbrytande, så ho seier at ros og forventingar mot meistring er sentralt.

4.4.2 Handtering av situasjonar der eleven mistar motivasjon

Intervjupersonane handtera ulikt situasjonar der elevane som mottek ADL-opplæring mistar motivasjon. Trine og Åsa nemner at dersom elevane som mottek ADL-opplæring mister motivasjon eller interesse, kan det vere ein underliggande årsak.

Då er der ein grunn til at det skjer, det kan vere sjukdom og det kan vere sjølvstimulering ... eg veit ikkje om eg nokon gong har opplevd at ein elev har mista interesse, men eg har berre skjønt det at vi må forlengje innlæringsperioden (Trine).

Åsa nemner vidare at det kan vere vanskeleg for nokre elevar som mottek ADL-opplæring å gje beskjed dersom dei til dømes kjenner seg sjuke eller har ein dårleg dag. Ein årsak til dette som Åsa nemnde, kan vere mangel på språk som gjer det vanskeleg å uttrykke seg, som også igjen kan vere vanskeleg å tolke. Åsa nemner også at dersom det stoppar heilt opp kan det vere naudsynt med ei pause, som også kan vere ein form for motivasjon der dei gjerne får slappe av.

...nokon gongar så kan du ha ei gulrot som motivera, men viss det er heilt stopp så tenker eg at det er greitt å berre slappe av litt. Det kan ta veldig masse energi, kanskje meir energi for ein elev som bruka lang tid på å lære og forstå, så dei treng av og til ein skikkeleg time-out (Åsa).

Ingvild brukar også ulike aktivitetar slik som å prate saman, synging, speling, film og musikk dersom elevane som mottek ADL-opplæring har mista interesse eller motivasjon til å gjennomføre aktivitetane.

Vi gjer masse forskjellig som får dei til å gløyme på ein måte at dei må gjere noko, også kan vi pensle dei inn på at «no har vi det så kjekt så etterpå så må vi faktisk prøve å gjere litt matte eller å lese litt»... nokon gongar går det, og nokon gongar går det ikkje (Ingvild).

Ova legg vekt på at det er individuelt det som gjer at elevane som mottek ADL-opplæring mistar motivasjon, og at korleis ein handtera dette er like individuelt.

Ein har lett for å tru at rutine er viktig, men eg har erfart at det er viktig å bryte det litt opp også, at ein gjer noko anna eller har ein anna innfallsvinkel (Ova).

Ova nemner så at det er viktig å tenke nytt og gjerne legge vekk enkelte aktivitetar og heller gjere noko anna for å nå dei same måla.

4.4.3 Oppsummering av funn

Ved spørsmåla om motivasjon og ros va intervjupersonane relativt einige om at motivasjon og meistring i ADL-opplæringa står sentralt. Det blir trekt fram at ros, oppmuntring og forventning av meistring står sentralt for at elevane skal kjenne meistring i ADL-opplæringa. Det som skilte seg mellom intervjupersonane var korleis dei fekk elevane til å kjenne meistring og motivasjon i ADL-aktivitetane. Det som blir lagt vekt på er at det som blir brukt som motivasjon er individuelt retta for kvar av elevane. Hos nokre elevar vart musikk brukt som motivasjon, medan hos andre var det tid på kjøkkenet eller å jobbe i butikk. Det som blir brukt som motivasjon for elevane skal vere noko som dei ser på som kjekt og gjerne ta i bruk interessene til elevane for å rose eller motivere dei.

Av og til kan elevar miste motivasjonen eller ikkje ha lyst til å gjennomføre ein aktivitet. Det vart stilt spørsmål til intervjupersonane om korleis dei handterte slike situasjonar der elevane som mottek ADL-opplæring mista motivasjonen. Det som går att hos intervjupersonane er at det gjerne er ein underliggande årsak eller ein forklaring på kvifor elevane mista motivasjon til å gjennomføre aktivitetane. Intervjupersonane legg så fram korleis dei arbeider for å auke

motivasjonen hos elevane og korleis dette kan påverke innlæringsperioden av ADL-aktivitetar. Korleis ein handtera at elevane mistar motivasjonen er individuelt retta, og det kan då vere viktig å ha nokre opplegg klare som kan vere med å auke motivasjonen til elevane.

4.5 Inkludering og klassemiljø

Under hovudområdet inkludering og klassemiljø har eg valt å ha éin underkategori som er inkludering og fellesskap.

4.5.1 Inkludering og fellesskap

Alle informantane nemner alle at fellesskapet i klassa og inkludering er to viktige moment knytt til elevar som mottek ADL-opplæring. Dei har alle erfaringar der medelevane til elevane som mottek ADL-opplæring er vennlege, inkluderande og snille.

Ova seier at ho legg vekt på at elevane skal vere mykje til stade i klassemiljøet, og at det er viktig at alle skal bli kjent med kvarandre, gjerne gjennom å bytte plassar. Ova nemner også at å informere klassa om eleven som mottek ADL-opplæring er viktig for å kunne skape eit godt klassemiljø. Ova nemner også ein utfordring knytt til inkludering. Ho snakkar om genuin inkludering.

Ofte kan det vere slik at ... ein gjerne er i lag med dei som gir litt status, og det er den brutale verkelegheita, og då tenker eg at det kan vere viss ein får til ein fullstendig vellukka inkludering så skulle det gjere at dei ... ofte blir tatt omsyn til og elevane bryr seg og er snille og greie ... men på heilt lik linje blir det ikkje ..., og i ein reell verden så er det kanskje vanskeleg å få til (Ova).

Ingvild nemner at ho passar på at elevane som mottek ADL-opplæring har ein felles oppstart av dagen inne på klasserommet, og er med på aktivitetar som eleven kan ha nytte av.

Turar i lag med klassa, gym, kunst og handverk, mat og helse, det er viktig for at eleven kjenner på den fellesskapen i lag med klassa si (Ingvild).

Ingvild nemner også sentrale punkt for at elevane som mottek ADL-opplæring skal kjenne seg som ein del av fellesskapen. Knytt til dette nemner Ingvild at informasjon og kommunikasjon er viktig moment for å danne eit positivt fellesskap. Her seier Ingvild at det er viktig at medelevane veit om eleven, veit kva syndrom eleven har, og kva hen lika og ikkje lika. Til dømes nemner ho ein elev som ikkje likar høge lydar, og då seier ho at når medelevane fekk vite om dette, så vart dei obs på å ikkje lage høge lydar.

Åsa legg vekt på at inkludering og ein fellesskapskjensle er noko som er individuelt for kvar enkelt elev. Åsa brukar plassering i klasserommet som ein form for å danne sosial kontakt med elevane i klassa. Ho nemner også at denne plasseringa gjer at det faglege samarbeidet variera, men at eleven som mottek ADL-opplæring då gjerne kan få øve på sosiale ferdigheiter, kommunikasjon og bli kjende med medelevane sine.

...hatt ein fast plass gjerne litt ut på sida slik at den læraren som er der kan kome lett til den eleven utan å føle at den forstyrra viss dei har sitt eige opplegg, ...bytta kvar veke slik at det kjem ein ny elev som sit i lag slik at alle får sitte i lag med [eleven] (Åsa).

Åsa nemner også at fellesskapen og inkluderinga som skjer i klassa gjerne kan ha røter frå at dei var flinke med inkludering på barneskulen, og at denne inkluderinga følgjer med på ungdomsskulen. Åsa snakkar også om at medelevane til elevane som mottek ADL-opplæring er flinke til å ta omsyn og inkludere kvarandre.

Alle kommunisera med [eleven] og alle kjem bort og helsar og snakkar med [eleven] sjølv om [eleven] har veldig lite språk, ... alle tar [eleven] med og inkludera [eleven] og når det er mat så kan [eleven] gå bort og sette seg med forskjellige eller at nokon kjem å sette seg med [eleven] (Åsa).

Åsa nemner også at eleven som mottek ADL-opplæring får delta i aktivitetar som eleven kan ha utbytte av, der ho nemnde blant anna å dele ut ting i klassa.

Åsa og Trine nemner begge at det er sentralt at dei vaksne rundt er gode rollemodellar der ein er bevisst på å helse på elevane som mottek ADL-opplæring, seier hei, og ikkje gløymer å ta elevane med på småting. Trine seier at dette er med å vise at eleven har ein verdi og at eleven høyrer til like mykje som dei andre elevane.

Trine nemner at arbeidet med å danne eit fellesskap og ei inkluderingskjensle startar gjerne heilt frå våren før dei startar i åttande klasse.

Nokon av dissa elevane som får ADL-opplæring treng å kome her på våren, kanskje enda tidlegare, for å bli kjente, det er viktig å ...forberede eleven på at «du er elev i 8B», «dette er klasserommet ditt og dette er kontaktlærarane dine (Trine).

Trine legg også vekt på at sosial trening er ein sentral del av ADL-opplæringa, der ein må finne ein balanse der eleven ikkje er så mykje ute av klasserommet at dei ikkje blir rekna med.

... alle treng å kjenne ei tilhøyring, alle treng å lære å vere i elevrolla, å sitte ved pulten sin, å sitte på stolen sin, rekke opp handa (Trine).

4.5.2 Oppsummering av funn

Knytt til spørsmål om inkludering og fellesskap kjem det fram at alle intervjupersonane synes dette er viktige moment i ADL-opplæringa. Inkludering og fellesskap kan bli sett som ein del av den sosiale treninga knytt til ADL-opplæringa, der elevane som mottek ADL-opplæring får delta i klassemiljøet og danne vennskap og relasjonar til jamaldra. Intervjupersonane legg særskilt vekt på at elevane som mottek ADL-opplæring skal vere til stades i klasserommet så mykje som mogleg der dei får delta på aktivitetar og arbeidsoppgåver som dei kan meistre. Det blir også lagt vekt på at elevane som mottek ADL ikkje skal bli usynlege på skulen, men vere ein like stor del av klassa og klassemiljøet som medelevane sine.

4.6 Samarbeid og relasjon

Knytt til samarbeid og relasjon har eg valt å dele kodene inn kategoriane *samarbeid med instansar, samarbeid som ressurs eller hinder, og foreldresamarbeid*.

4.6.1 Samarbeid med instansar

Åsa nemner at det har blitt samarbeida med ulike instansar alt ut i frå kva eleven treng. Ho nemner blant anna talepedagog, vernepleie, fysioterapeut, PPT, og musikkterapeut.

Åsa nemner også at det blir tatt i bruk ansvarsgruppemøte, der det blir diskutert ein del med heimen for å få ei betre forståing over kva og korleis dei arbeider om ADL-trening med barnet sitt. Dette seier Åsa er eit viktig samarbeid slik at alle har dei same tankane om kva som skal bli trent på og kva dei skal jobbe med i ADL-opplæringa til eleven, men Åsa nemner også at det har vore litt diskusjon over kven som skal vere koordinator på slike ansvarsgrupper.

Vi har blitt bedt fleire gongar å vere koordinator på denne skulen, men det synes eg er ganske meningslaus fordi det blir berre tre år i livet deira... (Åsa).

Åsa fortel vidare at ADL-opplæring og ADL-trening er noko som elevane vil trenge i mange år vidare, gjerne resten av livet deira. Dermed seier Åsa at det koordinatoren bør vere ein person som kan vere lenge i livet til elevane som mottek ADL-opplæring, og at vedkommande har kontroll på alle referat og skriv.

Det er ei livslang læring, og då må der vere ein ansvarleg person som ser heile løpet (Åsa).

Ingvild nemner at ho har samarbeida med ulike typar instansar, men legg også vekt på samarbeid med lærarar, kollegiet og leiinga på skulen. Ho nemner at leiinga på skulen er hjelpelege med å kjøpe inn og støtte med ulike hjelpemiddel og ressursar som gjer at ADL-opplæringa og ADL-treninga blir optimal.

Viss det er noko eg treng så får eg det eg har lyst å ha for å drive det på ein fornuftig måte... på mat og helse så brukar vi ikkje strykebord og strykejern for eksempel, men det har eg fått fordi vi driv med opplæring i korleis vi stryker klutar, vaskar klutar og klede og henge opp og slike ting... (Ingvild).

Slik som Åsa, så har Trine og Ova arbeidd med PPT, men Trine har blant anna også arbeidd med barneskulen, BUP og av og til barnehageavdelinga som elevane som mottok ADL-opplæring har gått hos. Trine fortel at kven ho samarbeidar med er ulikt ut i frå kvar enkelt elev, men at barneskulen sit på mykje relevant informasjon om eleven. Ova nemner også at ho har arbeidd med habiliteringseining.

4.6.2 Samarbeid som ressurs eller hinder

Alle informantane såg på samarbeid som ein ressurs for ADL-opplæringa til elevane, og hadde ikkje mange eksempel der samarbeidet har vore til hinder for elevane si ADL-opplæring.

Ingvild kom ikkje på nokre hendingar der samarbeidet har vore til hinder for ADL-opplæringa, men hadde fleire eksempel der samarbeid har vore ein ressurs for elevane si opplæring. Slike samarbeid har ført til at elevane som mottok ADL-opplæring har fått moglegheita til å ta både båtførarsertifikat og mopedlapp.

Berre det tilseie heilt fantastiske ting, at dei kunne klare det (Ingvild).

Trine nemner at for at samarbeidet med instansar skal vere ein ressurs for elevane si ADL-opplæring er det sentralt at ho og andre medarbeidarar har klare forventingar til samarbeidet og vere tydelege på kva dei treng.

Nok ein gong så er det vi vaksne som er nøkkelen både vår si evne til å ta til oss ny kunnskap og etablere og implementere nye ferdigheiter, og alle desse her samarbeidspartnarane har jo lite kunnskap om skule... (Trine).

Trine fortel vidare at det dermed er viktig at ho og andre medarbeidarar som arbeider i skulen er opne og klare om kva som blir gjort i skulen slik at dei som er i samarbeidet som ikkje arbeider i skulen er klar over dette. Trine nemner også at då slepp dei å bruke tid på ting som allereie er på plass i skulen, men heller bruke samarbeidstida på andre ting.

Ova nemner også at nokre gongar så går samarbeidet litt treigt frå dei utanfrå skulen, men at det ikkje er ei direkte hindring. Knytt til samarbeid som ein ressurs seier Ova at ressurs gjerne er eit stort ord og at det som skjer knytt til samarbeidet gjerne er forventa av dei ulike partane.

Åsa kom ikkje på eksempel der samarbeidet har vore til hinder for ADL-opplæringa til elevane, men ho nemnde at tidsbruk og økonomi er to faktorar som kan vere avgjerande.

Nokon gongar kan vi tenke at «ja, dette møtet kunne ha vore gjort på halve tida», men veldig mykje positivt som har kome utav det og til hjelp då (Åsa).

Knytt til økonomi nemner Åsa at ho skulle ønske at dei kunne ha fått litt meir opplæring i til dømes teikn til tale, som er noko som blir brukt aktivt i ADL-opplæringa. Ho nemner eit eksempel der dei fekk fare på eit kurs angående synshemming og svaksynte.

Det var veldig nyttig og det blei verkeleg ein ressurs for oss, men eg føle at det er ofte økonomi som gjer at du ikkje får den tilleggsopplæringa eller kursinga som eg kunne tenkt meg, som hadde vore nyttig (Åsa).

4.6.3 Lærarsamarbeid om inkludering og fellesskap

Åsa fortel om lærarsamarbeidet på skulen ho arbeider på, og drar fram både positive og utfordrande moment knytt opp til samarbeid.

Her på skulen er folk veldig flinke til å dele med kvarandre og fortelje kvarandre kva vi gjer, ... vi snakkast ofte og tipsa kvarandre. ... det er kjempeviktig at dei som har ein slik elev [elev som mottek ADL-opplæring] samarbeida godt og gjerne har ofte og faste møte (Åsa).

Åsa nemner at tid til samarbeidsmøte kan vere utfordrande å organisere. Ho seier vidare at når ein er kontaktlærer og har mange elevar som treng oppfølging, så kan organiseringa av treffpunkt vere vanskeleg og utfordrande, men at dei snakka heile tida uansett.

Knytt opp mot spørsmål om Åsa kjenner om samarbeidet om inkludering og fellesskap opp mot elevane som mottek ADL-opplæring, svarer Åsa at samarbeidet om dei lærarane som er rundt eleven som mottek ADL-opplæring er særst godt. Åsa seier vidare at det er fokus på at alle skal ha det bra i klassa.

Eg vart litt forbausa over når eg begynte her kor mykje alle lærarane bryr seg om elevane sine, vi blir veldig glad i dei og knytte til dei og vil hjelpe alle uansett kva utfordringar dei har (Åsa).

Ingvild seier at samarbeidet i kollegiet er kjekt og lærerikt. Vidare fortel Ingvild at sidan dei andre lærarane i kollegiet har pedagogisk erfaring og utdanning som gjer at dei har kunnskapar og kjennskapar til ulike syndrom og vanskar, som gjer at Ingvild får mange gode innspel frå dei.

Når ein jobbar i lag med andre lærarar så har dei pedagogisk kunnskap, så dei veit kva som må til og veit gjerne at ting hjelpe som oftast ikkje dersom ein ikkje har den rette tingen til å hjelpe dei med (Ingvild).

Ova seier at samarbeid med andre lærarar i kollegiet har som regel gått bra, men at det gjerne skulle ha vore meir fokus på det i heile kollegiet.

Eg føler at det er mykje opp til kontaktlærarar korleis det blir ordna, og då må ein gjerne finne den rette kontaktlæraren til desse elevane (Ova).

Trine nemner kor viktig det er å jobbe opp i mot kontaktlærarane til elevar som mottok ADL-opplæring. Trine fortel at dette er for at kontaktlæraren skal kunne kjenne at eleven er også deira sitt ansvar. Trine fortel vidare at det er fort gjort at kontaktlæraren kan seie frå seg ansvaret for eleven som mottok ADL-opplæring ved å seie til dømes ein spesialpedagog at «dette er din elev».

Det går bra og lett med enkelte som sagt, det har noko med deira sine erfaringar og korleis dei oppleve rolla si med andre der må du jobbe litt meir... (Trine).

Vidare fortel Trine viktigeita ved at alle elevar er til stades både på papir, i tankane og fysisk til stede og har ein pult som står i klasserommet. Trine fortel også om ei hending der ho måtte minne ein lærar som hadde ansvar å organisere fjellturar og skidagar at det skulle vere tilpassa og gjere at alle fekk vere med. Dei skulle gå på ein fjelltur alle saman, og men det var mange som ikkje kunne fare på tur i lag og då er ikkje alle med.

4.6.4 Foreldresamarbeid

Alle informantane vektlegg at det er viktig med eit godt samarbeid med heimen, og at dette samarbeidet har ein påverknad for ADL-opplæringa til elevane. Ova seier at samarbeid med heimen er sentralt og understrekar kor viktig dette samarbeidet er for ADL-opplæringa.

ADL-opplæringa fortset heime også, og ein må vere informert på korleis ein jobbar begge deler [heim og skule] og planlegg litt kva som skal vere mål, og at ein jobbar mest mogleg på ein lik måte då (Ova).

Ingvild nemner kor viktig det er med eit godt samarbeid med heimen. Ingvild fortel at ho bruker ein skule/heim-bok der heimen og skulen kan kommunisere med kvarandre.

Der kan for eksempel foreldra skrive at eleven har hatt ein dårleg dag om morgonen og vi kan skie kva vi har gjort på... (Ingvild).

Ingvild fortel vidare at ein slik skule/heim-bok har vore særst nyttig og lærerik, og gir dei ei innsikt over kvifor eleven gjerne kan vere lei eller sur, som igjen gjer at opplæringa på skulen blir tilpassa ut i frå der dei er.

Når Trine skal utvikle og finne gode læringsmål til eleven, har ho god kontakt og samtale med heimen. Ho fortel at når eleven først kjem i åttande klasse er det viktig å tenke på kva eleven treng, og at denne tenkinga er langsiktig. Trine fortel vidare at samarbeidet med heimen er sentralt for arbeidet med ADL-opplæring i skulen.

Dei sitter med kunnskap om sitt barn, dei har både kunnskapar og erfaringar som vi treng, så dei er ein viktig informant, eg trur eg aldri har jobba med ADL utan å ha eit nært samarbeid med heimen både for å finne ut kva er det viktigaste ... og kva erfaringar har dokke på kva som funkar (Trine).

Åsa fortel at samarbeidet med heimen er viktig for at dei skal ha same tankane om kva som skal bli øvd på og kva dei skal arbeide med på skulen.

Eg synes det er viktig å lære litt om kva dei gjer, kva dei trenar på heime, og gjerne viss vi gir tilbakemeldingar på kva får vi til her [skulen] også bygge det vidare i forhold til avlastinga der dei er med andre personar i fritida (Åsa).

4.6.5 Oppsummering av funn

Samarbeid og gode relasjonar har vist seg å vere eit sentralt moment i ADL-opplæringa. Det er lagt fokus på samarbeid med ulike instansar, føresette og kollegium, og det har blitt lagt fram både gode og utfordrande sider av samarbeid om ADL-opplæringa. Knytt til samarbeid med instansar blir det lagt fram mange ulike instansar avhengig av kva elevane har behov for. Dersom elevane som mottok ADL-opplæring har utfordringar med språk eller tale kan det derfor vere aktuelt å samarbeide med ein logoped, eller talepedagog som Åsa nemnde.

Samarbeid kan vere både ein ressurs, men også til hinder knytt til ADL-opplæringa. Det kan vere avhengig av forventingane til samarbeidet, openheit og god relasjon mellom partane. Intervjupersonane mine vektlegg meir dei positive sidene av samarbeid, der dei legg vekt på at samarbeidet mellom partane skal vere til nytte for elevane og ha elevane i fokus. Det blir vidare nemnd at samarbeidspartane bør vere tydelege på kva dei treng og kva som blir gjort i skulen, slik at alle partane i samarbeidet er klar over det som skjer i ADL-opplæringa og utviklinga til elevane. Ved å vere tydeleg og open med samarbeidspartane om dette vil det kunne opne opp til å bruke samarbeidstid og møtetid på andre saker, slik som til dømes langsiktige planar og mål hos elevane.

Lærarsamarbeid har blitt nemnd som ein positiv og eit utfordrande moment i ADL-opplæringa. Det blir lagt fram at samarbeidstid og avtale av møtetid har vore utfordrande å organisere, men at det blir funnen tid inni mellom til å diskutere. Det blir satt fokus på viktigheita av at lærarar, spesifikt kontaktlærarar, samarbeider godt med andre rundt elevane som mottek ADL-opplæring. Det er viktig at kontaktlæraren ser på elevane som mottek ADL-opplæring som ein del av sitt ansvar og at elevane blir sett og inkludert i fellesskapet.

Foreldresamarbeid og samarbeid med føresette blir vektlagt som det mest sentrale samarbeidet knytt til ADL-opplæringa, og dette samarbeidet har direkte påverknad for ADL-opplæringa til elevane. ADL-opplæringa til elevane er noko som skjer både i skulen, men også i heimen der ADL-treninga forset. Dette tyder at samarbeidet mellom heim og skule bør vere godt og tett der partane arbeider mot felles mål, og at ein jobbar mest mogleg likt mot desse måla. Dette er for å skape ein kontinuitet og føreseielegheit i ADL-opplæringa til elevane. Intervjupersonane legg også fram ulike strategiar og måtar dei arbeider mot eit godt og tett heim-skule-samarbeid. Det blir fokusert på at føresette til elevane sit på mykje kunnskap om barnet sitt, som er viktig å vite for å danne ei ADL-opplæring som er godt tilpassa og til nytte for elevane.

5 Drøfting og resultat

På bakgrunn av førre kapittel vil eg legge fram hovudresultata, og drøfte desse på bakgrunn av det teoretiske rammeverket for studien. Målet med drøftinga er å kunne svare så godt som mogleg på problemstillinga til denne studien. Problemstilling er:

«Kva inngår i ADL-opplæringa, og kva erfaringar og opplevingar har lærarar og spesialpedagogar i skulen om arbeidet med ADL?»

I tillegg til problemstillinga har eg nytta eit par forskingsspørsmål for å kunne danne meg ein djupare forståing av dette arbeidet. Forskingsspørsmåla er:

1. *«Kva faktorar er sentrale for at ADL-opplæringa skal vere til nytte for eleven?»*
2. *«Korleis kan lærarar og spesialpedagogar sine haldningar og kunnskapar påverke eleven si læring og utvikling knytt til livsmeistring og kvardagsmeistring?»*

Presentasjonen av drøftinga er basert på kategoriane som er tatt i bruk i intervjuguiden, som også er tatt i bruk av presentasjonen av funna frå datamaterialet. Desse hovudkategoriane er: (1) ADL-opplæring, (2) Kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring, (3) Motivasjon og meistring, (4) Inkludering og fellesskap, og (5) Samarbeid og relasjon. Innanfor desse hovudkategoriane har eg tatt i bruk om lag same inndelingane som er tatt i bruk i presentasjonen av resultat.

5.1 ADL-opplæring

Under denne hovudkategorien ønska eg å få vite kva ulike lærarar og spesialpedagogar si oppfatning av dei ulike fasane av ADL-opplæringa, samtidig korleis lærarane og spesialpedagogane arbeider med ADL-opplæring. Det er denne hovudkategorien som er den mest omfattande.

For at drøftinga skal bli oversiktleg har eg valt å dele inn hovudkategorien inn i ulike underkategoriar, som er:

5.1.1 Omgrepet ADL

Omgrepet ADL kan vise til mange ulike tydingar og fokus, men det går igjen sentrale faktorar i dei fleste definisjonane. Dette visast igjen i Tuntland (2011) sin definisjon, Engh (2016) sine forklaringar og Gommæs & Rognhaug (2018) sine definisjonar om IADL og PADL. Det som går igjen i deira sine forklaringar og definisjonar på ADL-opplæring og ADL-trening er at det handlar om ulike aktivitetar og ferdigheiter knytt til det kvardagslege livet og dei grunnleggande funksjonane. Alle informantane la også vekt på at ADL-opplæring og ADL-trening handlar om å kunne klare seg i dagleglivet, og trene på ferdigheiter knytt til kvardagen.

Det ein kan sjå hos informantane sine forklaringar på kva dei legg i omgrepet ADL, er at dei brukte ulike verb som viste til ulike nyansar i vektlegginga. Ingvild la vekt på å *lære å fungere*, Trine la vekt på å *trene på daglege ferdigheiter*, Åsa la vekt på å *få hjelp til å klare seg sjølv*, og Ova la vekt på å *klare seg i dagleglivet*. Dette kan vise til at dei har ulike fokus til kva nytte ADL-opplæringa skal ha for elevane som mottek dette. Der Trine legg vekt på treninga, kan ein sjå at Ova og Åsa legg meir vekt på å klare seg sjølv. Å klare seg sjølv vil ha ulike tydingar ut i frå kva mål, forutsetningar og utviklingspotensiale ein person har, dermed vil dette vere særskilt individuelt.

Eg har vist til Engh (2016) og Gommæs & Rognhaug (2018) sine ulike former for ADL-aktivitetar, som er PADL, IADL og sosial trening. Hos alle intervjupersonane blir den sosiale treninga vektlagt både i planleggingsfasen og i sjølv gjennomføringa av ADL-aktivitetane. I intervjuet la Ova og Åsa vekt på at ADL-treninga kan bli gjennomført i lag med andre medelevar for å ha fokus på det sosiale aspektet i ADL-trening, men også for at elevane som mottek ADL-opplæring skal kunne få moglegheita å lære av andre jamaldra.

Tuntland (2006) legg også vekt på at fokus på sosial og samfunnsmessig deltaking og kommunikasjon bør bli prioritert knytt til ADL-trening. Dette viser at sosial trening og kommunikasjon er eit sentralt moment i ADL-opplæringa. I intervjuet legg Åsa vekt på at ein form for ADL-trening er å arbeide i butikk eller i ein bedrift. Dette er ein måte å førebu og trene eleven på å delta i samfunnet og det å meistre eit arbeid. Åsa nemner også at det at eleven får arbeide i butikk nokre timar i veka er ein form for motivasjon for eleven, der eleven får trene på sosiale ferdigheiter ved å helse og snakke med kundar.

5.1.2 Planlegging og organisering av ADL-opplæring

Gomnæs & Rognhaug (2018) nemner at organisering og planlegging av opplæringa er avhengig skulen og kva lovar, reglar og læreplanar som dei tar i bruk. Dette tyder at det ikkje finnes ein eintydig og universell utforming for korleis ADL-opplæring skal bli organisert og gjennomført. ADL-opplæring og -trening er individuelt ut i frå elevane sine føresetnader, mål og funksjonsevne, noko som også blir vektlagt hos alle intervjupersonane. Winlund & Bennhagen (2004) nemner at knytt til kvar dagsoppgåver er det sentralt at det stilles passande krav med realistiske mål som påverka eleven sin sjølvtilitt og sjølvbilete.

Knytt til det Gomnæs & Rognhaug (2018) og Winlund & Bennhagen (2004) seier om planlegging og organisering, nemner også informantane at planlegging og organisering er særskilt individuelt retta opp mot elevane og deira behov. Slik som Winlund & Bennhagen (2004) nemner om å ha realistiske mål, er dette også noko som Ova understrekar som sentralt i organiseringa av ADL-opplæringa. Løkke (2011) legg også vekt på at det er sentralt med klare planar og at måten undervisinga og opplæringa blir organisert kan vere med å påverke eleven si utvikling.

Trine og Ingvild legg vekt på at materialet og forventningane er kjente for eleven og at eleven skal vere ein del av planlegginga. Dette kan også koplatt opp mot det tverrfaglege temaet Demokrati og medborgarskap i den overordna delen, der skulen skal gjere elevane i stand til å delta i demokratiske prosessar (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Desse demokratiske prosessane kan vere at elevane sjølve får ta del i planlegginga og ha ein innvending i si eiga opplæring og undervising. Det at elevane kan delta i planlegginga av si eiga opplæring kan

også føre til at elevane kjenner at dei deltar aktivt i samfunnet og har ansvar for sitt eige liv der dei kan kjenne på meistring og ei auka kjensle av livskvalitet (Sæthre, 2008).

Knytt til planlegging og organisering legg Åsa også vekt på at det er viktig å gjennomføre ADL-treninga i lag med andre medelevar. Ho nemner at dette er for at jamaldra barn gjerne kan lære meir av kvarandre og at ein kan bruke kvarandre som modell i ulike aktivitetar. Dette kan også knytast opp mot sosial trening som Tuntland (2006) og Gommæs & Rognhaug (2018) synes er ein sentral del av ADL-opplæringa. Vektlegginga av sosial trening i ADL-opplæring er noko som går att hos både intervjupersonane og dei eg har basert mitt teoretiske rammeverk på. Eg vil trekke fram igjen oppsummeringa til undersøkinga til Interesseforeningen Assistanse, Huseby- og Tambartun kompetansesenter (2007) der «mangel på ADL-ferdigheter blir en barriere for deltagelse i viktige aktiviteter saman med jevnaldrende» (Storliløkken & Godager, 2010, s. 7). Mangel på tilstrekkelege ADL-ferdigheter kan dermed føre til at elevane ikkje får delta i viktige aktivitetar med jamaldra, men det kan også føre til at elevane får same barrierane seinare i livet der dei då ikkje kan delta i fellesskapet og samfunnet. Fokus på sosial trening med jamaldra i ADL-opplæringa vil dermed vere sentralt for at desse barrierane ikkje får utvide seg.

5.1.3 Aktivitetar og hjelpemiddel

Det finnes mange ulike hjelpemiddel og aktivitetar som ein kan bruke i ADL-opplæringa. Kva hjelpemiddel og aktivitetar ein tek i bruk er avhengig av kva eleven treng øving i, kva mål dei har, og kva forventingar og utviklingspotensiale dei har. Dette er noko som Statped & Norges Blindforbund (2019) nemner, der dei også nemner ulike hjelpemiddel som ein kan ta i bruk i ADL-opplæringa. Alle informantane i denne studien nemner kor viktig det er med riktige aktivitetar og hjelpemiddel, og at desse skal vere basert på kva eleven treng øving i. Både Åsa og Trine tar i bruk modellering i ADL-opplæring der dei brukar dette som eit hjelpemiddel. Modellering og handleiing blir brukt for å vise eleven kva aktiviteten går ut på og gjerne å gjennomføre aktiviteten med dei.

Trine tar også i bruk bilete, piktogram og konkrete materiell som ein form for visuell støtte for eleven som mottok ADL-opplæring. Bilete, piktogram og anna konkrete materiell som visuell

støtte er noko også som Bøttcher & Dammeyer (2010) nemner som viktige hjelpemiddel knytt til kommunikasjon i spesialundervising og ADL-opplæring. Piktogram er noko som også blir ofte brukt knytt til elevar med ASF. Bøttcher & Dammeyer (2010) forklarar også forskjellen mellom bilete og piktogram, der piktogram er meir teikningar eller generelle skildringar. Ved å bruke bilete, piktogram og andre visuell støtte vil dette kunne bidra til ein form for kommunikasjon som ikkje berre er verbal. Dette kan vere ekstra støtte for dei elevane som mottek ADL-opplæring som har manglande eller avgrensa språk.

Ingvild og Ova nemner meir konkrete aktivitetar som dei tek i bruk i ADL-opplæringa. Desse aktivitetane er tilpassa for det elevane treng øving i, og kva mål dei har med treninga og undervisinga. Ova snakkar om at det kan vere aktivitetar som handlar om trafikksikkerheit og hygiene, medan Ingvild nemner aktivitetar som å gjere seg klar og bli henta av drosje eller buss, og å kunne å klare å følgje tider.

Ingvild nemner også at ho tek i bruk ein skule/heim bok, der skulen og heimen kan halde kontakt om det som skjer rundt eleven. Dette kan vere at føresette skriv i boka at barnet har hatt ei dårleg natt, og då er skulen førebudd og kunne planlegge ut i frå der eleven er med tanke på dagsform. Dette gjelder også dersom det skal skje noko på skulen, så kan skulen informere om dette til føresette ved å notere dette ned i boka. Hernar (2005) kallar dette for ei kontaktbok, som er eit ofte brukt hjelpemiddel knytt til spesialundervising og ADL-opplæring. Denne kontaktboka kan vere ein form for kommunikasjonsmiddel mellom heimen og skulen. Ved å ta i bruk ei slik kontaktbok kan samarbeidet mellom heimen og skulen bli tettare, og ein kan ha ei tettare og meir detaljert oppfølging av eleven og deira utvikling.

Alle hjelpemidlane og aktivitetane som er nemnd og tatt i bruk i ADL-opplæringa er sentralt for at ADL-opplæringa skal vere til nytte for elevane som mottek ADL. Det er sentralt at elevane får dei riktige hjelpemidlane som er tilpassa deira mål og behov slik at ADL-opplæringa. Tuntland (2006) nemnde at det er sentralt at det blir tatt i bruk aktivitetar i ADL-opplæringa som er interessante for elevane, noko som intervjupersonane også nemnde som ein viktig faktor. For at elevane skal vere motiverte og engasjerte til å gjennomføre

aktivitetane er det sentralt at elevane ser nytta i lære ferdigheitene og at interessene deira er i fokus.

5.2 Kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring

Informantane i denne studien uttrykte at dei ikkje hadde nok kunnskap til ADL og ADL-opplæring. Alle informantane uttrykte også at ein det er viktig med stadig meir påfyll av kunnskap, gjerne i form av å finne informasjon aleine i fagblad eller anna forskning, eller gjennom kursing, møter og samtalar med andre som har erfaring knytt til ADL. I sluttrapporten til Storliløkken & Godager (2010), kom det fram at kunnskapen om innlæring av ADL-ferdigheiter ikkje var tilstrekkeleg nok i norsk skule. Personleg kunnskap om eit område vil vere vanskeleg å ha ein fasit på sidan dette er individuelt og alle kan ha ulike erfaringar og opplevingar knytt til området.

Det som kom fram i intervjuet var at intervjupersonane gjerne skulle ha hatt meir kursing og samtalar om ADL-opplæring. Informantane ville gjerne kome i kontakt med personar som hadde erfaringar med ADL-opplæring og bruk av ulike hjelpemiddel i ADL-opplæringa. I sluttrapporten til Storliløkken & Godager (2010) kjem det fram at Norges Blindforbund, Huseby- og Tambartun kompetansesenter har samla mykje erfaring knytt til ADL-opplæring og ADL-ferdigheiter gjennom åra (Storliløkken & Godager, 2010, s. 3). I det teoretiske rammeverket har det blitt tatt i bruk ei nettside frå Statped og Norges Blindforbund som kan vere ein del av denne samla erfaringa som Storliløkken & Godager (2010) viser til. Etter Huseby- og Tambartun kompetansesenter vart ein del av Statped, har eg vanskar med å finne deira samla erfaringar om ADL-opplæring som er nemnd i rapporten til Storliløkken & Godager (2010). Dersom deira samla erfaringane framleis er arkivert og tilgjengelege på nett, vil eg informere om at dette har vore vanskeleg å finne. Å gjere informasjon og samla erfaringar om ADL lett tilgjengeleg vil kunne bidra til å auke forståinga og kunnskapen om ADL-opplæring i skulen.

Frå 2010 til 2022 har det vore ein konstant utvikling i spesialpedagogikkfeltet, og det kjem stadig nyare forskning og studiar knytt til ADL. Det som er felles med rapporten til Storliløkken og Godager (2010) og det informantane fortel om, er at lærarar og

spesialpedagogar kjenner at dei ikkje har nok kunnskap og kjennskap om innlæring av ADL-ferdigheiter og ADL-opplæring. Kvifor dette kan vere tilfelle kan ha fleire ulike forklaringar, men sidan desse påstandane er basert på enkelte lærarar og spesialpedagogar sine erfaringar, vil det ikkje vere ein konkret forklaring på dette.

Når informantane fekk spørsmål om dei kjente at kollegiet hadde nok kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring, vart det uttrykt forskjellige svar. Slik som at erfaringane til ein person er unike, vil også eit kollegiet vere unikt sidan det består av forskjellig personar med ulike kunnskapar. Miljøet på skulen og leiinga til skulen kan ha ein påverknad på korleis kollegiet samarbeider og diskuterer i lag. Ova og Trine seier begge at dei kjenner at kollegiet ikkje har nok kunnskap om ADL-opplæring. Åsa seier at dersom ein har hatt ein elev som mottek ADL-opplæring eller har hatt ein elev som mottek spesialundervising, så vil ein vite kva det er, men dersom ein ikkje har erfaring knytt til dette vil ein då ikkje kunne relatere til dette. Ingvild seier derimot at hennar sitt kollegium viser god forståing om ADL-opplæring.

Sidan kollegiet er ein variabel faktor, og at alle personane sit med ulike erfaringar og opplevingar, finst det heller ikkje eintydig informasjon om kollegiet til lærarar og spesialpedagogar, og kva kunnskap dei har om ADL-opplæring i skulen. Det ein kan vise til er at for at ADL-opplæringa skal vere optimal for eleven som mottek det, er det sentralt at dei rundt eleven samarbeidar og samsvarar godt og at miljøet rundt eleven er involvert (Engh, 2016). Kollegiet og leiinga på skulen vil vere ein del av miljøet rundt eleven, og for at ADL-opplæringa til eleven skal vere optimal og vellukka bør skulemiljøet ha ein viss involvering eller ein forståing av kva ADL-opplæringa inneber. Dette er noko som Åsa og Trine nemner der det er sentralt at vaksne rundt eleven er gode rollemodellar der dei bevisst helser på eleven, verdsett dei og ikkje gløymer dei.

5.3 Motivasjon og meistring

Under denne hovudkategorien ønsker eg å legge fram dei ulike lærarane og spesialpedagogane sine erfaringar og opplevingar knytt til å skape meistring og motivasjon i arbeidet med ADL-opplæringa. Her blir det diskutert ulike måtar å skape meistring og

motivasjon, men også korleis lærarane og spesialpedagogane arbeider for å hindre at elevane mistar motivasjon og interesse i ADL-opplæringa.

5.3.1 Motivasjon og ros

Statped & Norges Blindforbund (2019) nemner at ein av måtane ein kan fremje motivasjon og interesse på er gjennom å knytte ADL-opplæring til konkrete aktivitetar som eleven har interesse for. Dette er også noko Tuntland (2006) diskuterer der ADL-opplæringa og ADL-aktivitetane bør ha ein personleg mening for den det gjeld. Alle informantane var einige i at motivasjon og meistring i ADL-opplæringa er sentrale faktorar. Informantane informerte om ulike måtar å fremje motivasjon og meistring, til dømes gjennom ros, oppmuntring og belønning. Webster-Stratton (2005) legg vekt på at ros, oppmuntring og belønning er sentrale moment knytt til motivasjon for læring og utvikling.

Ros, oppmuntring og belønning er alle individuelt tilpassa kvar enkelt elev. Alle elevar er forskjellige og det som blir brukt som motivasjon for å motivere eleven vil dermed også vere individuelt. Nokre av dei ulike formene for ros og motivasjon som informantane mine tok i bruk var musikk, dansing, YouTube, og tid på kjøkkenet. Åsa nemner også at ho tek i bruk arbeid på butikk som motivasjon for eleven. Ho nemner også at ho prøver å finne ting som elevane synes er kjekt, som dei får til og som gir dei noko.

Webster-Stratton (2005) snakkar også om ikkje-verbal støtte som ein form for ros og oppmuntring, som kan oppstå i form av ein klem eller klapp på skuldra. Åsa tar i bruk slik ikkje-verbal støtte i form av high-five. Å bruke ikkje-verbal støtte som ein form for ros, oppmuntring og motivasjon, kan dette vere med å styre den ikkje-verbale kommunikasjonen mellom lærar, spesialpedagog og eleven som mottek ADL-opplæring.

Ros, merksemd og belønning er alle sentrale delar i ADL-opplæringa. Ved å ta i bruk ros og belønning vil dette påverke både relasjonen mellom elevane og lærar/spesialpedagog, og motivasjonen til elevane. Dette er noko som Webster-Stratton (2005) og intervjupersonane begge legg vekt på. Ved å bruke ros og belønning vil dette motivere elevane til å lære og

utvikle seg, og det kan vere ein avgjerande faktor for at ADL-opplæringa og ADL-aktivitetane er suksessfulle og til nytte for eleven.

5.3.2 Handtering der elevane mister interesse og motivasjon

Hos Trine og Åsa kjem det fram i intervjuet at det gjerne er ein underliggande årsak til kvifor elevar som mottok ADL-opplæring mistar motivasjonen og interesse til å gjennomføre aktivitetane. Dette kunne til dømes vere sjukdom, ein dårleg dag eller anna som gjer at eleven ikkje vil gjennomføre aktiviteten. Åsa nemner også at mangel på språk også kan gjere det vanskeleg for enkelte elevar å uttrykke seg sjølv. Dette kan vere frustrerande både for eleven, men også for læraren eller spesialpedagogen, og det kan føre til at det kan stoppe opp hos eleven si utvikling. Då kan det vere viktig å ta pause eller å endre på aktivitetane som ein gjer.

Tuntland (2006) refererer til ein studie gjennomført av Lorentzen i 2003 der han kjem fram at personar som mottok ADL-opplæring gjerne trena på dei same aktivitetane i fleire tiår (Lorentzen, 2003, sitert i Tuntland, 2006, s. 53). Lorentzen (2003) nemner også at innarbeidde rutine kan fort bli evigvarande, spesielt når det gjeld ADL-trening. Ova nemner her at sjølv om rutine er viktig, er det like viktig å bryte opp ADL-opplæringa og gjere noko nytt, men som framleis bidrar til å utvikle ferdigheitene til elevane. Det er sentralt at elevane lærer basisferdigheiter og daglegdagse ferdigheiter i ADL-opplæringa, og ofte vil dette ta tid å lære desse ferdigheitene, slik som Trine seier. Det er derfor viktig å variere aktivitetane og situasjonen sjølv om elevane gjerne må trene mot eit spesifikt mål i fleire månadar eller år.

5.4 Inkludering og klassemiljø

Under denne hovudkategorien ønsker eg å presentere korleis lærarane og spesialpedagogane erfara inkludering og fellesskap knytt til eleven som mottok ADL-opplæring i skulen. Eg har valt å dele drøftinga vidare inn i to kategoriar slik at det blir oversikt over inkludering og deltaking som tema, og klassemiljø og fellesskap som tema.

5.4.1 Inkludering og deltaking

Engh (2016) nemner at inkludering er eit omgrep som omfattar både sosial og fysisk integrering. Alle informantane legg vekt på at eleven som mottek ADL-opplæring skal vere til stades i klasserommet så mykje som mogleg. Dette seier Ova er sentralt for at alle skal bli kjente med kvarandre. Knytt til ADL-opplæring og anna spesialundervising skjer det ofte at elevar vert tatt ut av klasserommet og plassert på eit eige grupperom. Dette er noko som Bøttcher & Dammeyer (2010) nemnde at inkludering ikkje berre skal vere ein fysisk plassering, men ein pedagogisk prosess, noko som er sær sentralt knytt til ADL-opplæring og spesialpedagogikk generelt. Elevane som mottek ADL-opplæring bør bli inkludert både fysisk, gjerne ved å ha ein pult på klasserommet eller å delta i aktivitetar i klassa, og i dei pedagogiske prosessane som gjerne er knytt til sosialisering og samspel med andre.

Engh (2016) forklara vidare at dersom elevane som mottek spesialundervising og ADL-opplæring blir plassert aleine kan dette føre til at andre elevar og lærarar danna negative haldningar til eleven, eller at det hindra ein open og korrekt forståing av eleven og deira personlegdom. Ved å ha elevane som mottek ADL-opplæring mest mogleg i klasserommet er dette med på å danne sosiale ferdigheiter der elevane blir synlege i klassa. Når elevar som mottek ADL-opplæring er mykje i klasserommet, er det ikkje alltid dei faglege ferdigheitene er i fokus, men gjerne dei sosiale ferdigheitene og det å lære å vere ein del av ein sosial dynamikk som er i fokus. Dette er noko som intervjupersonane mine nemnde, og då vektla dei at trening på sosiale ferdigheiter og samspel med jamaldra var viktig sjølv om det av og til gjorde at det faglege fokuset vart satt litt til side.

5.4.2 Klassemiljø og fellesskap

I Opplæringslova står det oppført i formålet med opplæringa til elevane at elevane skal utvikle ulike ferdigheiter og haldningar for å kunne delta i fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Eit av desse fellesskapa vil vere skulen og klassa som eleven er ein del av. Informantane i denne studien har oppfatningar om at medelevane til elevane som mottek ADL-opplæring er vennlege og inkluderande, og at klassemiljøet og fellesskapet i klassa er sentralt.

Berg (2008, s. 10) nemnde at dersom elevar ikkje klarer eller meistra ulike ferdigheiter vil dette føre til barrierar for deltaking i ulike situasjonar. Dette er noko som intervjupersonane mine ikkje nemnde. Dei hadde fokus på det positive der til dømes hos Åsa der ein elev hadde lite språk, men andre elevar framleis snakka med eleven og inkluderte eleven i ulike aktivitetar. Sjølv om denne eleven ikkje hadde mykje språk vart ikkje dette ei barriere for deltaking i ulike situasjonar, sidan klassemiljøet var godt og medelevane var inkluderande.

Åsa nemner at kjensla av fellesskap i klassa gjerne har røter i korleis dei arbeidde med inkludering i tidlegare klasser. Ho nemner at det som skjer på barneskulen knytt til inkludering og klassemiljø, gjerne følgjer med til ungdomsskulen. Dette er noko som Trine også snakkar om, der ho nemner at arbeidet med eit godt fellesskap og inkluderingskjensle startar gjerne før skulen startar i åttande trinn. Overgang frå ulike skular og klasser kan vere tøft, men det er også ein moglegheit for utvikling. Det er viktig å førebu elevane på ulike rammefaktorar slik som kvar klasserommet er, kva klasse dei går i, kven som er lærarane og liknande. Dette er noko som Løkke (2011) nemner som ein moglegheit der elevane får besøke skulen og bli kjende før skulen startar. Desse faktorane knytt til overgangar er sentralt for at elevane som mottek ADL-opplæring skal kjenne seg trygge og for å gjere dei kjende med det nye miljøet. Dette kan bidra til at deltaking i klassemiljøet blir mindre utrygt dersom dei veit kven dei skal gå i klasse med eller dersom dei er kjende med rammefaktorane.

5.5 Samarbeid og relasjon

Under denne hovudkategorien vil eg legge fram dei ulike partane lærarane og spesialpedagogane arbeidar med knytt opp mot ADL-opplæring. Eg har valt å drøfte samarbeid og relasjon saman sidan desse funna og resultata hadde høg grad av samanheng.

Eit godt samarbeid er sentralt for at ADL-opplæringa skal vere til nytte for eleven og for at eleven får utvikla ferdigheitene sine positivt. Det er fleire partar ein skal samarbeide med for å danne og oppretthalde ei god ADL-opplæring. Desse samarbeida er blant anna foreldresamarbeid, samarbeid med kollegium og samarbeid med andre instansar. I intervjuva vart det vektlagt samarbeidet med heimen, der dette vart sett på som eit av dei mest sentrale samarbeida knytt til ADL-opplæring.

Webster-Stratton (2005) nemnde at eit godt samarbeid med familien angåande barnet si læring kan føre til at barnet lukkast meir i livet. Hos intervjupersonane kom det fram at samarbeid med heimen er sentralt for at opplæringa og treninga til elevane ikkje stoggar opp eller er ulik frå heimen og skulen. Ved å ha eit tett samarbeid med heimen er det ein stor sjanse for at ADL-opplæringa til elevane følgjer same mål slik at det blir ein føreseielegheit og kontinuitet i aktivitetane og måla for elevane. For å få eit slikt vellukka heim-skule-samarbeid er det sentralt at begge partar lyttar til kvarandre og har elevane sitt beste i fokus. I det teoretiske rammeverket til denne studien og hos intervjupersonane kom det fram at læraren gjerne har meir kunnskap om undervisinga, pedagogiske prinsipp og liknande, men at det er dei føresette som gjerne har meir kunnskap om sitt eige barn, deira interesser og emosjonelle behov (Webster- Stratton, 2005). For å danne eit heilheitleg syn på elevane si læring, utviklingspotensiale og interesser er det dermed sentralt at føresette og lærarar samarbeider tett om elevane som mottek ADL-opplæring.

Samarbeid i lærarkollegiet er sentralt for at elevane som mottek ADL-opplæring i skulen skal få ei god opplæring og skulekvardag. For at sjølv ADL-opplæringa skal vere føreseieleg og kontinuerleg er det sentralt at dei lærarane og spesialpedagogane som arbeider direkte med elevane som mottek ADL samarbeider godt og har faste møter. Intervjupersonane i denne studien nemnde at det som var litt utfordrande var å finne tid til slike møter om ADL-opplæringa til elevane. Ei mogleg løysing til dette kan vere at leiinga i skulane sett av tid og treffpunkt som skal brukast til planlegging og organisering av ADL-opplæringa til elevane som får dette, utan at dette blir ei ekstra belastning for dei som er involvert.

6 Oppsummering

Målet med denne studien har vore å finne svar på problemstillinga:

«Kva inngår i ADL-opplæringa, og kva erfaringar og opplevingar har lærarar og spesialpedagogar i skulen om arbeidet med ADL?»

På grunnlag av omfanget av studien og at utvalet består av fire intervjupersonar, kan det ikkje trekkast nokre generelle konklusjonar. Formålet og hensikta med studien var heller ikkje å trekkje generelle konklusjonar. Denne studien kan likevel vere lærerik for lærarar, spesialpedagogar og andre som arbeider med barn som mottek ADL-opplæring som vil sjå nærmare på kva erfaringar og forståingar andre har gjort seg om ADL-opplæring i skulen.

I arbeidet med denne studien har eg lært mykje om ADL i skulen og kor nyansert og tilpassa denne form for opplæring er. Denne studien har bidratt til å styrke min spesialpedagogiske kompetanse og kunnskap, og den har opna opp blikket mitt for dei fleire sidene i det spesialpedagogiske feltet.

Studien har resultert i nyttig og relevant informasjon, erfaringar og kunnskapar om ADL-opplæring i skulen. Intervjua har gitt eit kort innblikk i kva erfaringar og forståingar lærarar og spesialpedagogar har med ADL-opplæring i skulen og kva dei tenker er sentrale faktorar i ADL-opplæringa. Det er viktig å påpeike at desse resultata *berre* er gyldige for utvalet mitt, og det kan derfor ikkje trekkast nokre koplingar eller konklusjonar utover det som blir lagt fram i denne oppgåva.

6.1 Sentrale funn

Eit viktig funn i denne studien er at det ikkje finnes eit fasitsvar på korleis ADL-opplæringa skal gjennomførast og organiserast. Det som er sentralt knytt til gjennomføring og organisering av ADL-opplæring er at det skal vere tilpassa elevane sine behov, ferdigheiter og utviklingspotensiale (Gomnæs & Rognhaug, 2018). Ingen elevar er like, dermed vil ingen

ADL-opplæring vere identisk heller. Sjølv om elevane som mottek ADL-opplæring har same diagnose eller treningsområde, vil elevane ha forskjellige behov, ferdigheitsnivå og innlæringstid.

Det har også kome fram i studien at læraren og spesialpedagogen kan påverke ADL-opplæringa til elevane. Ein kan sjå at kunnskap og kjennskap til ADL er ein påverkande faktor for elevane si ADL-opplæring og læring. Det som også kjem fram hos intervjupersonane i denne studien er at læraren og spesialpedagogen si handtering av ulike situasjonar er påverkande for elevane si ADL-opplæring. Det blir lagt vekt på faktorar som motivasjon, meistringkjensle, ros, lønning og inkludering. Læraren og spesialpedagogen si haldning og handtering knytt til desse påverkande faktorane vil vere avgjerande for kvardagen og læringa til elevane som mottek ADL-opplæring.

Eit anna sentralt funn i denne studien er knytt til kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring og ADL i skulen. Det er ei stadig utvikling i det spesialpedagogiske feltet, og ein kan sjå eit fokusskifte i den norske skulen der spesialpedagogikken og spesialpedagogiske tema blir fremja. Derimot kan ein også sjå hos intervjupersonane i denne studien at kunnskapen og kjennskapen til ADL-opplæring ikkje opplevast som tilstrekkeleg. Dei uttrykker sjølve at dei kjenner at dei ikkje har nok kunnskap og kjennskap til ADL-opplæring. Dette er noko som også har kome fram i sluttrapporten til Storliløkken & Godager (2010) der det blir lagt fram at det ikkje er tilstrekkeleg kunnskap om innlæring av ADL-ferdigheiter i skulen.

Frå Storliløkken & Godager (2010) sin sluttrapport om ADL til denne studien vart gjennomført har det gått tolv år, og det er framleis uttrykt at lærar, spesialpedagogar og andre fagpersonar kjenner at dei ikkje har nok kunnskap om ADL-opplæring i skulen og innlæring av dette. Sjølv om ADL-opplæring er eit mindre tema i spesialpedagogikken i skulen, så er det så avgjerande og livsviktige ferdigheiter som elevane lærar og får opplæring i. Dersom elevane ikkje får tilstrekkeleg opplæring i ADL-ferdigheiter kan dette føre til at elevane ikkje meistra grunnleggande ferdigheiter (Gomnæs & Rognhaug, 2018). Dette kan føre til at elevane ikkje kan delta i samfunnet og leve like sjølvstendig som viss dei hadde fått tilstrekkeleg og nyttig ADL-opplæring. Det er dermed viktig at dei som arbeider med ADL-

opplæring i skulen kjenner at dei har nok kunnskap og kjennskap til temaet for å kunne gi elevane ei god og lærerik ADL-opplæring.

I denne studien har det blitt fokusert på det som inngår i ADL- opplæringa, og kva erfaringar og opplevingar lærarar og spesialpedagogar har om arbeidet med ADL i skulen. Eg håpar denne studien kan bidra til å auke merksemda og forståinga om ADL-opplæring i skulen, og at studien kan inspirere og motivere lesaren, lærarar og spesialpedagogar til å oppsøke meir informasjon om ADL-opplæring, og dele sine erfaringar om ADL-opplæring i skulen.

7 Referanseliste

- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk*.
- Berg, M. (2008). *Norwegian Validation of the Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI)—Assessing children's ADL skills* [Doktorgrad, Universitetet i Oslo]. DUO.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/29998/Berg-publ-avh.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Betts, S. W., Betts, D. E., & Gerber-Eckard, L. N. (2007). *Asperger Syndrome in the Inclusive Classroom—Advice and Strategies for Teachers*. Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, R. I. (2014). A lifespan approach to learning in the context of quality of life. I R. Faragher & B. Clarke (Red.), *Educating learners with down syndrome: Research, theory and practice with children and adolescents*. Routledge.
- Bøttcher, L., & Dammeyer, J. (2010). *Handicappsykologi—En grundbog om arbejdet med mennesker med funktionsnedsettelser*. Samfundslitteratur.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observering* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fjellstad, L. (2021). *Statped* [Forskingsformidling]. Store norske leksikon.
<https://snl.no/Statped>
- Forsbak, Ø. (2008). Et historisk tilbakeblikk på blindeundervisningen i Norge. I P. Fosse & O. G. Klingenberg, *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede*. Tambartun kompetansesenter Snøfugl.

- Fuglerud, S. (2011). Sammenslåingen med blindeforbundet. *Notater - ASSISTANSE - interesseforeningen for barn og ungdom med synshemming*, 41(3), 6–7.
- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen.
- Gomnæs, U. T., & Rognhaug, B. (2018). Utviklingshemning—Mangfold og lærehemming. I R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Gustafson, T., & Sevje, G. (2015). *Assistent i skolen*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Hernar, B. (2005). *Å undervise en elev med Asperger syndrom—Eksempler på en pedagogisk tilrettelegging og forebygging av psykiske vansker* (Nr. 1; Autismeenheten).
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet—En forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen.
- Kollstad, M. (2008). *Klare seg selv? - Faglige utfordringer i arbeidet med unge funksjonshemmede*. Gyldendal Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode—Ei innføring*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Løkke, G. E. H. (2011). Utviklingsprosesser i skolealderen. I L. H. Stubrud, *Habilitering av barn og unge—Tiltak for helsefremming og mestring*. Universitetsforlaget.
- MacFarlane, A. (2007). Funksjonshemming og aldring. I C. Thomas, *Funksjonshemmende barrierer—Funksjonsfremmende samfunn*. Kommuneforlaget.

- Meld. St. 6. (2019). *Tett på—Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Morken, I. (2007). Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemming. I B. H. Johnsen, *Utenfor regelen—Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Unipub forlag.
- NAKU. (2021). *Utviklingshemming- Mennesket og diagnosen*. <https://naku.no/kunnskapsbanken/utviklingshemming-%E2%80%93-mennesket-og-diagnosen>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Norges Blindeforbund. (u.å.). *Symptomer på øyesykdommer*. <https://www.blindeforbundet.no/oyehelse-og-synshemninger/symptomer-pa-oyesykdommer>
- NSD. (u.å.-a). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- NSD. (u.å.-b). *Om NSD - Norsk senter for forskningsdata*. <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- Nyheim, M., Tangevold, K., & Vollan, A. (2007). Veileder til ADL-opplæring. I M. Storliløkken, *ADL-prosjektet. Hverdagsliv, kunnskap og syn. ADL-opplæring i et samfunnsmessig perspektiv*. Foreldreforeningen Assistanse & Tambartun Kompetansesenter.
- Olsen, M. H., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen- for elevers psykososiale miljø*. Cappelen Damm.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-61*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Simonsen, E. (2007). Innledning. I B. H. Johnsen, *Utenfor regelen—Spesialpedagogikk i historisk perspektiv*. Unipub forlag.
- Statped. (2016). *Autismespekterforstyrrelser*.
<https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/hva-er-autisme/>
- Statped. (2021). *Om utviklingshemming*. https://www.statped.no/utviklingshemming/om-utviklingshemming/?_t_id=cBMJJ4kkPaLp2f3Plsy2ig%3d%3d&_t_uuid=McFgjdQYQB-v3kwqA30Pxg&_t_q=utviklingshemming&_t_tags=language%3ano%2csiteid%3aef3d3fed-6956-4012-9794-e10aef7f5655%2candquerymatch&_t_hit.id=Statped_ContentTypes_Pages_InnholdPage/_db17c3a3-f06e-4de4-abc1-bf47c9eb397d_no&_t_hit.pos=3
- Statped. (2022). *Diagnoser og tilstander—Kombinerte sansetap*.
https://www.statped.no/kombinerte-syns--og-horselstap-og-dovblindhet/diagnoser-og-tilstander--kombinerte-sansetap/down-syndrom-trisomi-21/?_t_id=cBMJJ4kkPaLp2f3Plsy2ig%3d%3d&_t_uuid=3L-300XkRWC1PEhmWFT4pQ&_t_q=downs+syndrom&_t_tags=language%3ano%2csiteid%3aef3d3fed-6956-4012-9794-e10aef7f5655%2candquerymatch&_t_hit.id=Statped_ContentTypes_Pages_KapittelPage/_fe0bf69e-1e10-4e2c-aeaa-4e5e8de2312e_no&_t_hit.pos=1
- Statped, & Norges Blindeforbund. (2019). *Innsikt—Erfaringer om synsnedsettelser*. innsikt.
<https://acm1.no/innsikt/kompenserende-teknikker/adl/>
- Statped, & NTNU Samfunnsforskning. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med synshemming*.

- Storliløkken, M., & Godager, E. V. (2010). *Hverdagsliv, kunnskap og syn. ADL-opplæring i et samfunnsmessig perspektiv. (Forebyggingsprosjekt: 2006/1/0045)*. Assistanse & Tambartun kompetansesenter.
- Sæthre, J. (2008). *Læring og livskvalitet—Rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Tellevik, J. M., Nærland, T., & Martinsen, H. (2006). *Individuelt & tilrettelagt—Arbeidsredskap for individuell plan og individuell opplæringsplan*. Autismeenheten.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode (4. utg.)*. Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2018). *Vitenskapsteori for nybegynnere (2. utg.)*. Gyldendal Akademisk.
- Tuntland, H. (2006). *ADL i en myndiggjøring (Nr. 3)*. Stiftelsen SOR.
https://stiftelsensor.no/images/tidsskriftarkiv/2006/3/SOR_Rapport_3_2006-Tuntland-ADL_i_en_myndiggj_ringstid.pdf
- Tuntland, H. (2011). *En innføring i ADL- Teori og intervensjon*. Høyskoleforlaget.
- Universitetet i Oslo. (u.å.). *Nettskjema*. Universitetet i Oslo. Hentet 17. januar 2022, fra <https://nettskjema.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Winlund, G., & Bennhagen, S. R. (2004). *Se mig! Hör mig! Förstå mig!* ala.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innleiing

- Forskaren presentera seg
- Informera om prosjektet, viser til informasjonsskriv
- Fortel kva som verte gjort med datamaterialet når prosjektet er slutt
- Fortel om anonymitet og informere om at dei kan trekke seg når dei vil, skriv under samtykkeskjema. Nemner og at eg ikkje etterspør informasjon som har teieplikt
- Fortelje kor lenge intervjuet skal vare

Bakgrunnsspørsmål

- Kva utdanning har du?
- Kva arbeider du som i skulesektoren? (assistent, faglærer, kontaktlærer, spesialpedagog etc.)
- Kor lenge har du arbeidd i skulesektoren?
- Kor lenge har du arbeidd med elevar som mottek spesialundervising?

Hovudspørsmål

ADL- aktivitetar og kvardagsmeistring

- Kva legg du i omgrepet ADL?
- Kva meiner du viktige ferdigheiter innanfor ADL-opplæringa? (til dømes mobilitet, hygiene, seksualitet, økonomi, kosthald og liknande)
- Kva slags aktivitetar brukar du i ADL- opplæringa?
 - o Kva legg du vekt på når du planlegg ADL?
 - o Kva erfaringar har du danna deg med desse aktivitetane?
 - Nokre som fungerte, ikkje fungerte, eller som treng meir tilpassing og testing?
- Korleis organisera du ADL-aktivitetane?
 - o Kva erfaringar har du knytt til måtar ein kan organisere den på? (aleine ein og ein, i mindre grupper, større grupper, klasse)
- Kjenner du at du har nok kunnskap om ADL-opplæring?
 - o Ja – Korleis har du tileigna deg denne kunnskapen?
 - o Nei – Korleis tenker du at du kunne ha fått tileigna deg denne kunnskapen? (kurs, opplæring etc.). Kva ønskjer du at du hadde meir kunnskap om?
 - o Korleis tenker du at din kunnskap og kjennskap til ADL kan påverke elevane si ADL-opplæring?
 - o Kjenner du at dine kollega har nok kunnskap og forståing til ADL-opplæringa? Kva har bidratt til forståing av ADL-opplæringa i kollegiet? Kva hindrar forståing av ADL-opplæring i kollegiet?

Motivasjon og meistring

- Korleis arbeider du for at elevane skal kjenne meistring i ADL- aktivitetane? (til dømes ros)
 - o Med tanke på planlegging
 - o Med tanke på sjølve gjennomføringa

- Korleis arbeider du for at elevane skal verte inspirerte til å gjennomføre ADL- aktivitetane sjølve?
- Korleis handtera du situasjonar der elevane mistar interesser eller motivasjon for aktivitetane?

Inkludering og klassemiljø

- Korleis arbeida du for at elevane som mottek ADL- opplæring blir ein del av fellesskapen i klassemiljøet?
 - Kva tenker du er sentralt for at elevane skal verte inkludert i fellesskapen?
 - Har du erfaringar der du har opplevd at elevane som mottek ADL-opplæring verte ekskludert frå fellesskapen? Kva er dine tankar om dette, og korleis løyste du denne utfordringa?
 - Kjenner du at du og kontaktlærer /andre lærarar har eit godt samarbeid om inkludering og fellesskapet når det kjem til elevar som mottek ADL-opplæring?
- Kva er dine opplevingar rundt fellesskapet (klassa) sine inntrykk og forståingar av elevar som mottek ADL-opplæring?
 - Kva trur du hadde vore til hjelp for å fremje forståing og inkludering i klassa om elevar som mottek ADL-opplæring?

Samarbeid og relasjon

- Kva instansar er det du samarbeida med angående elevar som mottek ADL- opplæringa?
 - Har du erfaringar der samarbeidet har vore til hinder for elevar si opplæring?
 - Korleis trur du dette kunne ha vorte løyst?
 - Har du erfaringar der samarbeidet har vore ein ressurs for elevar si ADL-opplæring?
 - Kan du kome med eksempel?
- Korleis tenker du samarbeid med foreldre til barn som mottek ADL-opplæring kan vere sentralt for opplæringa?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet «Masteroppgåve om ADL-opplæring i skulen»?

Mitt namn er Ingrid Sterri Vedvik. Eg studera Master i Spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda, og skal gjennomføre ein studie med tema om lærar og spesialpedagogar sine erfaringar og opplevingar om ADL-opplæringa i skulen.

ADL-opplæring er eit omgrep som består av ulike kvardagslege og praktiske aktivitetar slik som til dømes å knyte sko, pakke sekken og gå på toalettet. ADL-opplæringa omfattar oppgåver om mobilitet, hushalding, bruk av transportmiddel, eigen økonomi, hygiene og liknande som føre til personleg uavhengigheit og kvardagsmeistring. ADL-opplæring er individuelt der ein ser på kva eleven treng øving i og kva mål dei har.

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der fokuset er på erfaringar og opplevingar som lærarar og spesialpedagogar har om ADL-opplæring i skulen. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva det vil innebære å delta.

Føremål

Føremålet med forskingsprosjektet er å undersøke kva erfaringar, opplevingar og forståingar som lærarar og spesialpedagogar har om ADL-opplæringa i skulen.

Problemstillinga til forskingsprosjektet er: «Kva inngår i ADL-opplæringa, og kva erfaringar og opplevingar har lærarar og spesialpedagogar i skulen om arbeidet med ADL?».

Innanfor problemstillinga har eg nokre forskningsspørsmål som er: «Kva faktorar er sentrale for at ADL-opplæringa skal vere til nytte for eleven?» og «Korleis kan lærarar og spesialpedagogar sine haldningar og kunnskarar påverke eleven si læring og utvikling knytt til livsmeistring og kvardagsmeistring?».

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet, ved rettleiar Kari Pauline Longva.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Invitasjonen til å delta i mitt forskingsprosjekt har gått ut til barne- og ungdomsskular i to ulike fylke der eg har gjort eit strategisk utval. Forskingsprosjektet vil bestå av fire til fem informantar totalt. Dette forskingsprosjektet har fokus på å fremje lærarar og spesialpedagogar sine ulike erfaringar, opplevingar og forståingar om ADL-opplæring i skulen.

Eg sender ut denne invitasjonen på bakgrunn av at du arbeider med ADL-opplæring og spesialundervisning i skulen.

Kva inneber det for deg å delta?

Metoden som verte nytta er intervju. Intervjuet vil ta om lag 40 minutt der du får spørsmål knytt til erfaringar og opplevingar du har gjort deg om ADL-opplæring i skulen.

I intervjuet vert opplysingane du gir registrert gjennom lydopptak som blir lagra i Nettskjema. Nettskjema er ein sikker og anonym form for datainnsamling til forskning, og tenesta blir brukt av Høgskulen i Volda.

Intervjuet skjer på din arbeidsplass eller gjennom telefonintervju. Gjennomføringa av intervjuet verte tilpassa din arbeidskvardag. Under intervjuet vil eg ikkje spørje om informasjon som har teieplikt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan nokon grunn, ved å sende e-post til: ingrived@stud.hivolda.no.

Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og bruker opplysingane dine

Opplysingane dine vil berre verte brukt til føremåla eg har fortalt om. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Eg vil anonymisere opplysingar som namn, kjønn og arbeidsplass slik at du ikkje verte kjend igjen i prosjektet. Lydfila frå intervjuet blir lagra sikkert i Nettskjema, og det er berre eg som skal høyre opptaket.

Kva skjer med opplysingane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane, samt lydfiler og notat, blir sletta når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er medio juni 2022.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Eg behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar eg behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen i Volda, ved Ingrid Sterri Vedvik på e-post ingrived@stud.hivolda.no eller på telefon: 91 16 33 90, eller ved rettleiar Kari Pauline Longva på e-post kari.pauline.longva@hivolda.no
- Vårt personvernombod Cecilie Røeggen ved e-post cecilie.roeggen@hivolda.no eller på telefon: 70 07 50 73

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Prosjektansvarleg

Eventuelt student

(Forskar/rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Masteroppgåve om ADL- opplæring i skulen» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning frå NSD

Vurdering
Referansenummer
512488

Prosjekttittel
Masteroppgåve om ADL-opplæring i skulen

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Kari Pauline Longva, Kari.Pauline.Longva@hivolda.no, tlf: 70075433

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Ingrid Sterri Vedvik, ingrived@stud.hivolda.no, tlf: 91163390

Prosjektperiode
01.01.2022 - 25.05.2022

Vurdering (1)
14.03.2022 - Vurdert
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 25.05.2022.
Personopplysninger oppbevares deretter ved Nettskjema til oppgava er godkjent.

Vi minner om at utvalget har taushetsplikt og at det ikke skal innsamles taushetsbelagte opplysninger.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11

og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema/UiO er databehandler i prosjektet. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!