

"Jeg kjenner mange, men har få venner"

En undersøkelse av muligheter for sosial utvikling for barn med nedsatt bevegelsesevne i Osloskolen



Utarbeidet av:
Norges Handikapforbund Oslo
Folke Bernadottes vei 2
0862 Oslo
Telefon: 22 95 28 60 E-post: nhf.oslo@nhf.no

Prosjektleder:
Wenche Bekken

Referansegruppe:
Henrik Mæland, styrelde NHF Oslo
Søren Kjendlie, styremedlem NHF Oslo
Ingar Leiksett; interessepolitisk konsulent NHF Oslo

Rapporten er utarbeidet og skrevet av:
Wenche Bekken

Støttet av:
Oslo kommunes tilskudd til frivillige organisasjoner innenfor helse- og sosialsektoren
Oslo kommune Byrådsavdelingen for kultur og utdanning

Rapporten kan lastes ned fra NHF Oslos nettsider www.nhf.no/oslo og fra Helse og velferdsetatens nettsider under "funksjonshemmede": www.hev.oslo.kommune

Trykk: Reklameavdelingen AS

ISBN: ISBN 978-82-7651-033-1

Forord

Prosjektet "Jeg kjenner mange, men har få venner" har bakgrunn i tilbakemeldinger fra foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne om problemer i forhold til sosial inkludering i skolen. Det forelå også lite dokumentert informasjon om hverdagen i skolen, på fritiden og om venner for barn med nedsatt funksjonsevne i Oslo. Vi ønsket et prosjekt som kunne beskrive og vise oss virkeligheten barn befinner seg i. Prosjektet har endt med en kvalitativ undersøkelse som tar for seg fem barns erfaringer i skolen og på fritiden. Undersøkelsens resultater legger grunn for videre interessepolitisk arbeid for barn og unge med nedsatt funksjonsevne, og tar opp sentrale forhold som viser hvordan mulighet for å bli et aktivt samfunnsmedlem på lik linje med andre, legges i barneårene.

Vi håper rapporten vil være til inspirasjon og komme til nytte i arbeid med tilrettelegging for barn og unge med nedsatt funksjonsevne i skolen og Oslo kommune forøvrig.

Stor takk til barna som har deltatt i undersøkelsen, og til foreldrene deres, skolene og utdanningsetaten som har bidratt med tid, hjelp og informasjon for å få gjennomført prosjektet. Takk også til Bjørn Hansen, tidligere styreleder i NHF Oslo, for prosjektidè og Wenche Bekken for gjennomføring av undersøkelsen.

Oslo, Desember 2007

Henrik Mæland, styreleder NHF Oslo

INNHold

KAPITTEL 1 - INNLEDNING	5
FORMÅL	5
METODE	6
EN KVALITATIV UNDERSØKELSE	6
REKRUTTERING AV DELTAKERE	7
BEGREPSAVKLARINGER OG ANDRE AVKLARINGER.....	7
HVA FORSTÅS OG TENKES RUNDT FUNKSJONSHEMMING?	8
Å VÆRE ANNERLEDES	11
KAPITLENES INNHold:	12
KAPITTEL 2 - FORSKJELLIGE MÅTER Å VÆRE VENNER PÅ	14
FLERE TYPER VENNER	16
<i>Hva er en venn?</i>	17
OPPSUMMERING.....	21
NYTTIGE INFORMASJONSSIDER:.....	21
KAPITTEL 3 - DELTAKELSE I FRIMINUTTER	22
HENSYN.....	28
ASSISTENTENS ROLLE FOR SOSIALT SAMVÆR I FRIMINUTTENE OG UTVIKLING AV VENNSKAP:.....	29
HVA MENER SKOLELEDELSENE OM ANSETTELSE AV ASSISTENTER?	31
OPPSUMMERING.....	34
KAPITTEL 4 - UNDERVISNINGSTIMER OG UTFLUKTER.....	35
HENSYN.....	39
GYM	40
OPPMERKSOMHET OG HENSYN	48
OPPSUMMERING.....	51
FORSLAG TIL BROSJYRER OG INFORMASJONSSIDER FOR PLANLEGGING AV FRILUFTSAKTIVITETER OG KROPPSØVING:	52
KAPITTEL 5 - SKOLEN SOM BIDRAGSYTER I HABILITERING OG REHABILITERING FOR BARN MED NEDSATT FUNKSJONSEVNE	53
ANSVARSGRUPPEN.....	54
ANSVARFRASKRIVELSE	57
FRA MØTEVIRKSOMHET TIL LØSNINGER I PRAKSIS	59
TILBAKEMELDINGER OM SOSIALT SAMSPILL ER VIKTIG INFORMASJON	61
OPPSUMMERING:.....	63
KAPITTEL 6 - AVSLUTNING	65
REFERANSER.....	67

Kapittel 1 - Innledning

I "Utvikling av sosial kompetanse"-veileder for skolen 2003, står det at *"barn og unge tilbringer stadig mer tid i skolen.. Skolens sentrale rolle som sosial læringsarena understreker betydningen av at det legges tilrette for at barn og unge kan prøve ut og lære seg sosiale ferdigheter i ulike aktiviteter sammen med både jevnaldrene og voksne"*(s. 5). Det understrekes òg at læreplanverkene, skole og opplæring ikke bare har faglige mål, men også mål knyttet til sosial og personlig utvikling.

Elever med nedsatt funksjonsevne skal også bli gitt den samme mulighet. Med behov for spesiell tilrettelegging på flere måter er det interessant å vite mer om hvordan dette fungerer i skolen i dag. Er det tilstrekkelig for et barn med spesielle hjelpebehov å bli møtt og forstått i skolen uten å bli sett på en spesiell måte? Dette er spørsmål vi ønsker å sette ord på og eksemplifisere med gjennomføringen av prosjektet " Jeg kjenner mange, men har få venner."

Formål

Rapporten ønsker på den ene siden å få frem mulighet for sosial utvikling både på fritiden og i løpet av skoledagen. På den andre siden samspillet mellom skole og bydel som en viktig del av habilitering og rehabilitering for barn med funksjonsnedsettelse. Råd og anbefalinger blir gitt underveis. Sentrale temaer som vil bli belyst og diskutert er:

- Venner
- Bruk av fritid
- Sosial delaktighet i friminutter og undervisningssituasjoner
- Ansvarsgruppe

En av målsettingene med prosjektet er å beskrive hvordan barn med nedsatt bevegelsesevne kan oppleve det å ta del i lek og aktiviteter som arrangeres i regi av skolen, samt å se på hvor mye barna er sammen med skolevennene sine på fritiden. Hva de gjør på fritiden er også viktig. Som et ledd i denne fremstillingen har også organisering rundt barna på skolen blitt en sentral del, hvor også ansatte i skolen og deres erfaringer blir vektlagt. Også kommunens habilitering- og rehabiliteringsansvar er viktig og blir berørt, men det er mest for å

tydeliggjøre hvordan skolen i samarbeid med andre er en bidragsyter for god habilitering og rehabilitering. Dette blir gjort med blikk på ansvarsgruppen.

Kun fritid utenom skole og SFO blir diskutert. Flesteparten av barna går ikke på SFO.

Metode

For å innhente informasjon har kvalitativ metode med deltakende observasjon, samtaler og semistrukturerte intervjuer blitt anvendt (O'reilly 2005; Payne 1999).

Deltakende observasjon har vært en viktig teknikk både for å få en oversikt over hva som faktisk skjer på skolen og for lettere å kunne se hva det burde legges mer eller mindre vekt på i intervjuene og i undersøkelsen forøvrig. Ved bruk av deltakende observasjon gis muligheten til å forme prosjektets retning underveis. En svakhet ved deltakende observasjon kan være at man påvirker feltsituasjonen ved at for eksempel lærere gjør ting annerledes fordi en observatør er tilstede. Ved å komme ofte eller stille kontrollspørsmål kan man få bekreftet eller avkreftet hva som faktisk er det mest vanlige at

skjer. I tillegg til deltakende observasjon er samtaler og semistrukturerte intervjuer anvendt. Dette for å kryssjekke informasjon og for å kunne gå i dybden. Valg av kvalitativ metode og teknikkene nevnt ovenfor henger også sammen med prosjektets formål: Innhente informasjon om opplevelser, beskrive situasjoner, rutiner og samarbeid. Med andre ord opplevelser fra enkeltpersoner sett i forhold til det systemet (skolen) de er en del av.¹

Et ønske med undersøkelsen er å gi eksempler på situasjoner som kan oppstå som er problematiske eller ikke problematiske, se på ordninger som fungerer eller ikke fungerer og ut i fra disse komme med råd eller forslag til videre arbeid med å legge til rette for barn med nedsatt funksjonsevne i skolen.

En kvalitativ undersøkelse

I rapporten diskuteres det ut i fra fem barn og de nettverket de er en del av

¹ Det kan nevnes at både metodisk og empirisk er undersøkelsen interessant for underbygging av og diskusjon rundt sentrale teorier innen ulike fagtradisjoner og innen forskning om funksjonshemming, men det ses det som utenfor rapportens oppgave å vektlegge denne type diskusjon.

på skolen og i fritiden. Dette er fem eksempler tatt ut fra virkeligheten og beskriver deres egne opplevelser og situasjoner de tar del i. Eksemplene legger grunn for å diskutere temaer som også er aktuelle for andre barn med nedsatt funksjonsevne.

Deltakerne i undersøkelsen ses på som en del av et skolesystem og en skolekultur som gir dem opplevelser, muligheter og begrensninger for handling. En underliggende forståelse er at barn med funksjonsnedsettelse og deres likeverdige rett og mulighet for å delta på lik linje med andre i skolen også er avhengig av holdninger og praksiser ved skolen de går på. Hva lærere og assistenter syns er vanskelig og skulle ønske de visste mer om blir tillagt en del oppmerksomhet i rapporten. Det er mye velvilje og gode tanker i skolen, og der hvor det er behov for forbedringer er det ikke alltid snakk om at "de gjør feil". Det er heller behov for mer erfaring, kompetanse og råd for å se alternative muligheter. Refleksjoner, innspill og erfaringer fra lærere, assistenter og skoleledelse er brukt som en teknikk for å få et mer helhetlig bilde av hva som påvirker barnas hverdag.

Foreldrene og barna har gitt

tilbakemelding underveis på bruk av informasjonen og har lest igjennom materialet som en sjekk på at de er komfortable med det som står og at det som beskrives av eksempler stemmer sett fra deres ståsted.

Rekruttering av deltakere

Deltakerne er rekruttert via Norges Handikapforbund Oslo og Oslo handikap idrettslag. Forspørsel om deltakelse ble også sendt til Cerebral Parese- foreningen Oslo Akershus og fylkeslaget for Ryggmargsbrokk og hydrocephalus foreningen i Akershus, Oslo og Østfold, men ingen i målgruppen meldte seg.

Undersøkelsen er basert på fem barns erfaringer fra skole og fritid som går i femte, sjette eller syvende klasse. Dette er barn som er aktive på fritiden, og det har derfor blitt førende for rapportens diskusjoner. Barna har nedsatt bevegelsesevne. Fire av de fem barna er helt eller delvis brukere av rullestol.

Begrepsavklaringer og andre avklaringer

Når det i rapporten snakkes om skoleledelse menes rektor,

assisterende rektor, inspektør, rådgiver eller sosiallærer. Dette er stillinger i skolen som har et overordnet ansvar på skolene.

Det veksles mellom å bruke ordet barn og elev avhengig av situasjon.

I rapporten vil følgende forkortelser anvendes:

- PPT: Pedagogisk- psykologisk tjeneste
- BUP: Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk
- IOP: Individuell opplæringsplan
- IP: Individuell plan
- SFO: Skolefritidsordning

Med sosial utvikling forstås mulighet til å utvikle sine sosiale ferdigheter ved å tilegne seg sosial kompetanse, som innebærer individets evne til å samspille med andre i ulike situasjoner (Nordahl 2003).

Begrepet funksjonshemmet forstås på samme måte som det anvendes i NOU 2001: 22 *Fra bruker til borger*: ”å få sin praktiske livsførsel vesentlig begrenset på grunn av misforholdet mellom personens nedsatte funksjonsevne og miljøets/samfunnets krav” (s. 17). Det er viktig å understreke at rapporten er opptatt av

å beskrive situasjoner barna deltar i som tydeliggjør hvordan miljømessige forhold både kan forsterke opplevelsen eller minske opplevelsen av å være funksjonshemmet.²

Hva forstås og tenkes rundt funksjonshemming?

Lars Grue (2006: 7) skriver i en artikkel om funksjonshemming, retorikk og forståelse at: ” *endringen i retorikken omkring funksjonshemmedes deltakelse i samfunnet ikke i samme grad som i offentlige dokumenter kan etterspores i institusjonelle ordninger, praksiser og konkrete politiske tiltak for å gjøre samfunnet mer inkluderende for dem vi kategoriserer som funksjonshemmede.*”

Grue er inne på relevansen av språk, ord og hvordan dette brukes i praksis, og at ordninger det tales om i dokumenter ikke fungerer i praksis. Til enhver tid er det interessant å vite hva som rører seg der ute blant folk (i etater, skoler, barnehager, m.m.) av forståelse og tanker rundt hva det vil si å ha funksjonshemminger og hvordan man legger tilrette i praksis. Det kan

² For nærmere redegjørelse og diskusjon av begrepet funksjonshemmet vises det til blant annet Grue 1999; 2004; 2006, NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*)

være en viktig pekepinn på om det er behov for endringer eller presiseringer av ord og begreper, og om språkbruken som anvendes i dokumenter, media, i interesseorganisasjoner, osv. har holdningsmessig effekt blant folk. Også hva barn eller voksne med funksjonshemminger forstår med ord som funksjonshemming er viktig. Uten at det i denne sammenheng skal gjøres noen vurdering av hvilken tankegang eller holdninger som regjerer i skolen eller blant barn med funksjonshemming, kan vi se litt på hva det å være funksjonshemmet defineres som blant noen lærere eller skoleledelse og av barna selv.

Utsagn fra ansatte i skolen:

"Mange er funksjonshemmet i løpet av et liv, det er noe som mangler, men hvor omgivelsene påvirker graden av funksjonshemming."

*

"Funksjonshemming er en funksjon som er hemmet fysisk eller psykisk. Det innebærer at du ikke kan hevde deg på lik linje med andre på grunn av skade eller noe som er medfødt. Det har ikke noe med intelligens å gjøre"

*

"Å ha begrensinger. Noe fysisk som gjør at de ikke kan gjøre det som andre gjør."

*

"Det vil si å ha en del som har en dysfunksjon.. og så er det viktig å tenke person og ikke dysfunksjon og samtidig legge tilrette.."

*

"Det er noe som gjør at man ikke har samme forutsetning for å klare seg som de aller fleste.. Enten fysisk eller psykisk."

*

"At du har noen begrensninger som gjør at du ikke kan delta på lik linje med andre"

"Du kan ha en lyte, men det betyr ikke at du trenger å være funksjonshemmet fordi du takler den så bra eller at forholdene er lagt så godt til rette at du ikke merker det..."

Man kan leve med det så lenge man har god livskvalitet."

*

Utsagnene peker på flere ting, men mest i mot en mangel eller hemming og begrensninger for å kunne delta på lik linje med andre. Behov for tilrettelegging trekkes også frem. Et åpent spørsmål er hvordan dette påvirker tilrettelegging i praksis?

Hva sier barna når de blir spurt om hva det vil si å være funksjonshemmet?

"Funksjonshemmet.. det er.. når du ikke kan gå eller bevege deg.. Det finnes mange forskjellige funksjonshemminger, da? Sånn ADHD, nei ikke ADHD men CP og sånne ting, og sånne typiske hjerneskader.."

"Nå viser du til noe som kan være i hodet og i kroppen..Kan det være både og?"

"..som regel er det i hodet. At de ikke er klare og er litt sånn åhhoo.. liksom. At dem ikke forstår helt."

"Så det er funksjonshemmet?"

"Ja, det er funksjonshemmet."

"Men du snakket om det å ikke kunne gå og sånt også."

"Mm, ja. De fleste med CP og sånn de kan ikke gå."

"Ser du på deg selv som funksjonshemmet, da?"

"Ja, jeg ser på meg selv som funksjonshemmet fordi jeg ikke kan gå."

*

"At man for eksempel ikke kan gjøre alt det alle andre gjør og sånt"

*

" At man har noe som ikke funker helt. Hvis man ser dårlig så er det å være funksjonshemmet. Når ikke øynene

funker helt, hånda eller benet eller.. sånt.

"Kan det være inni en også?"

"Ja..Det kan det."

*

"..når man blir hemmet så blir man litt annerledes enn andre.. pluss at man går i en annen verden eller må gjøre andre ting."

*

"Ehh, at man sitter i rullestol og bruker krykker, spiller rullestolbasket og hockey og sånn."

*

Barnas forklaringer er interessante. For det meste vises det til noe som ikke fungerer hos en person både i kropp og i hode. Også assosiasjoner til psykisk utviklingshemming kommer frem. Forhold til omgivelsene kommer lite frem, men senere i rapporten vil vi allikevel se at de vektlegger miljømessige betingelser for å få være med i lek og undervisning. Forklaringene gir assosiasjoner til det som har vært heftet ved den medisinske forståelsen av funksjonshemming; sykdom og mangel ved et individ, som tradisjonelt har satt lite fokus på samfunnsmessige forhold (sosial forståelse) (Froestad, Solvang og Söder 2000 og Svensson 1998). Alle barna i undersøkelsen har vært igjennom operasjoner og har jevnlig

kontakt med sykehus. De er brukere av hjelpemidler, og de har noe som ikke fungerer med armer eller ben. De referer til egen opplevelse av funksjonshemming, men også noe utenfor dem som de har blitt lært eller fått med seg fra forskjellige steder. Lærernes forklaringer legger mer vekt på sosiale forhold, tiltak og opplevelse, men i tillegg til en mangel eller hemming som gir begrensninger. Deres forklaringer bærer mer preg av det som kan ses igjen i flere offentlige utredninger og dokumenter som brukes i dag, bortsett fra dette med begrensninger.

Hvilke begreper man bruker og hvordan man snakker om det å være funksjonshemmet er viktig. Det er uheldig hvis personer med funksjonsnedsettelse blir assosiert med å være psykisk utviklingshemmet.

Vi lever i et samfunn hvor naturvitenskapelig og medisinsk forståelse står sterkt i måter å forstå helse og sykdom på (Svensson 1998). Men kritikk, refleksjon og forskning har bidratt til at funksjonshemming også betraktes ut fra sosiale og kulturelle forhold og personlige opplevelser (Grue (2006), Solvang (2000)). Det er ofte nødvendig med fokus på det

medisinske, men det er også viktig at betydningen av tilrettelegging, holdninger, systemer, ordninger og praksiser blir tillagt like stor verdi. Og ikke minst hvordan barn opplever sin situasjon og tenker om seg selv i relasjon til omgivelsene.

Å være annerledes

Å få være med og å gjøre som de andre er noe som barna i denne undersøkelsen legger vekt på. Opplevelse av annerledeshet og likhet er gjentakende og avhengig av situasjon. Barna er tydelige på at de har en fysisk funksjon som er annerledes eller ikke fungerer slik som hos andre. Men ellers så ser de på seg selv akkurat som andre barn. Siden de vektlegger dette med annerledeshet og likhet har det også fått en sentral plass i rapporten.

En refleksjon rundt dette med "å gjøre som de andre" kan nevnes. Ønske om likhet med andre elever og å være med i undervisningsopplegg kan også ses på som en forventning skolen har til sine elever. Skolen og lærere lager et undervisningsopplegg i tråd med læreplaner, norsk kultur og sedvane som det i stor grad forventes at alle elevene skal tilegne seg kunnskap på grunnlag av. I praksis innebærer dette

til tross for fokus på tilpasset opplæring (Kunnskapsløftet) at man er med på det undervisningsopplegget som blir lagt, og at man innretter seg etter det læreren sier. Dette skaper et fellesskap som også elever med nedsatt funksjonsevne forsøker å være en del av. Lærerens forståelse og utføring av det hun eller han mener er best passende undervisningsopplegg blir utfordret når elever ikke gjør det de skal, ikke tar imot forståelsen av opplegget likt (barn med fremmedspråklig bakgrunn for eksempel) eller at en elev ikke klarer å følge opplegget (for eksempel gym). Gjelder dette bare for en elev, er det kanskje lett å be eleven gjøre noe annet. Lidèn (2001) påpeker at forskjellighet er en utfordring for skolen som tradisjonelt har vært preget av et mål: *"om utjevning og at like muligheter skal oppnås ved at alle tilegner seg en felles standard og visse språklige, sosiale og kulturelle ferdigheter på tross av ulike utgangspunkt"* (s. 68). En elev som til stadighet ikke kan delta i et undervisningsopplegg utfordrer hele tiden den "riktige" måten å gjøre noe på. Forskjeller eller forskjellige behov utfordrer lærerens kunnskapsfelt, og rollen som voksenperson som forteller elevene hva som skal skje.

Trolig vil de fleste barn, også de med nedsatt funksjonsevne, streve etter å ta del i de fellesskapene som dannes for dem. Hele undervisningsopplegget er lagt opp til det. Det er derfor viktig å huske at likhet ikke bare dreier seg om å være som alle de andre medelevene, men også om å tilpasse seg et system som de alle er en del av. Skolen som system setter krav og påvirker elevene, og som vi skal se utfordres dette i møte med barn med nedsatt bevegelsesevne.

Kapitlenes innhold:

Kapittel 2 tar for seg hva det betyr å ha venner og ulike former for vennskap. Kapitlet ønsker å belyse betydning av å ha andre arenaer enn bare skolen for å skaffe seg venner og sosial kompetanse.

Kapittel 3 beskriver mulighet for og opplevelse av deltakelse i friminutter. Betydningen av å ta hensyn og assistentens rolle som bidragsyter for sosial deltakelse blir diskutert.

Kapittel 4 beskriver deltakelse i undervisningssituasjoner og utflukter med spesiell vekt på gymtimene. Planlegging og rutiner blir tatt opp.

Kapittel 5 tar opp organisering rundt barna og diskuterer viktigheten av et godt samarbeid skole og bydel imellom. Samarbeid blir belyst ved å diskutere ansvarsgruppen.

Kapittel 6 avslutning.

Kapittel 2 - Forskjellige måter å være venner på

Hva som gjør det meningsfylt å være sammen med andre jevnaldrende vil variere. I dette kapittelet vil det bli lagt vekt på venners betydning ved bruk av eksempler og beskrivelser fra skolesituasjoner og fritidsaktiviteter.

Solveig kjører traxen³ sin til skolen hver dag. Hun er på SFO før skolestart. Før det ringer inn til første time kjører hun litt rundt i skolegården. I dag kommer Solveig kjørende med traxen sammen med bestevenninnen Line. Det er Line som kjører, Solveig sitter foran. De smiler og ler.

”Så du kan kjøre denne du også?”

”Ja, det gjør jeg. Rett som det er, er det jeg som kjører og Solveig som sitter på.”

Line tar av seg sekken og hjelper Solveig av med sekken. Deretter henter hun den manuelle rullestolen og setter ved siden av henne. Den sto utenfor inngangen til klasserommet før de kom.

”Line er bestevenninnen min. Vi har vært venninner siden vi gikk i førsteklasse,” forteller Solveig.

”Vi er alltid sammen vi,” sier Line entusiastisk .

”Jeg er ofte med Solveig hjem..”

”Vi har vært bestevenninner siden første klasse og skal bestandig være bestevenninner, fortsetter Solveig.

Line sier ” ja!”

”Jeg har alltid hjulpet henne,” forteller Line.

”Hadde jeg ikke hatt Line så hadde jeg hatt probleme,” fortsetter Solveig.”

”Hva mener du med problemer?”

”Asså, da jeg gikk i barnehagen hadde jeg ikke så mange venner.. Da var jeg mye alene. Det hadde jeg sikkert vært her også, hvis jeg ikke hadde hatt Line.. Og så hjelper hun meg masse.” Line skyter inn: ”Men Solveig har mange venner, da. Hun er veldig populær i klassen. Alle liker henne.. Jeg hjelper Solveig masse. På med skinna og sånn..”

Det ringer inn og de venter på at dørene skal låses opp slik at de kan gå inn, men først må de stille opp på rekke. Det er egen inngang fra skolegården inn til klasserommet. Eget toalett som to klasser deler også. Det er ingen døråpnere å se.

Vi går inn i gangen. Line hjelper Solveig med sekken og setter frem

³ Elektrisk rullestol

stolen hun skal sitte på. Solveig kler av seg selv.

Line kommenterer: "Du får kle av deg selv, da.."

"Ja, jeg klarer det da vet du," svarer Solveig og de ler begge to

Timen begynner. De skal ha kunst og håndverk. Vanligvis er de nede i underetasjen og har kunst og håndverk, men i dag har det blitt litt endringer i planen. Læreren spør om Line kan ta med tingene til Solveig når hun skal ned å hente sakene til seg selv, men ombestemmer seg og sier at han kan gjøre det, slik at Solveig ikke trenger å sitte alene. De andre går ned, Solveig og Line blir igjen i klasserommet. De skøyer og ler hele tiden. Er litt sarkastiske og slenger litt bemerkninger til hverandre:

"Du er litt både rar og snill du, Line."

Line responderer: "Skal jeg si at du er litt dum og dust, da..". De ler godt begge to.

Line hjelper Solveig hele tiden med praktiske ting. Så er det tid for å spise. De sitter sammen hele tiden. Deler mat, prater og ler. Så skal de ut. Line hjelper henne med stolen. Solveig kler på seg selv. En ny jente som heter Victoria kommer bort til dem. De begynner å snakke om Pumaskoene til

Victoria. Line spør om de er ekte.

Solveig er litt opptatt med øye sitt for Line klarte å slenge noe i øyet på henne, så det svir og renner litt fortsatt.

Solveig og Line er klare og på vei ut døren. Victoria roper: "Hei, vent på meg da, jeg vil også være med." Line

tar frem traxen. Hun skal kjøre den.

Victoria skal sitte foran og Solveig i den manuelle rullestol ved siden av.

Hun holder seg fast på siden og de

kjører avgårde. De liker å leke på

andre siden av skolegården oppe ved gymsalen for der er det litt roligere og

ikke så mye ballek og bråk. De pleier å

kjøre rundt med traxen. Solveig tar ofte

i rullestolen, så får hun trent litt. Opp

bakken til gymsalen ruller Solveig selv.

Ganske tungt, men hun greier det. Når

de kommer opp bakken bytter de stol.

Solveig tar Traxen. Line den manuelle

rullestolen og Victoria setter seg foran

Solveig. De kjører rundt der hvor det

ikke er andre elever.

Solveig passer på jentene: "Vær

forsiktig. Pass på. Dere kan kjøre på

gresset.. Line, vær litt forsiktig ah "

Line viser meg noe triks med den

manuelle stolen.

Så bytter de. Solveig setter seg på

traxen, Victoria setter seg foran

Solveig og Line tar den manuelle

stolen.

Solveig er heldig som har en veldig god venninne som hjelper henne ofte. Det sier hun også selv. For skolen så er det ofte enklere for dem at hun alltid hjelper Solveig. I skolegården er det masse plass for henne til å bruke stolene sine og hun har fritt spillerom fra skolens side til å bruke dem som hun vil, bare hun er forsiktig. Hun kjører trax til skolen og bytter til manuell rullestol på SFO. Drar hun rett til skolen er det SFO sitt ansvar å frakte den manuelle stolen opp til klasserommet. Siden rullestolene hennes brukes mye får hun mulighet til å lære bort hvordan de kan brukes, hun kan vise frem sine egne ferdigheter og hun blir interessant for andre. Solveig er hele tiden en del av et sosialt fellesskap på skolen, og får utviklet sine sosiale ferdigheter i relasjon til andre.

Barna i undersøkelsen har forskjellige ordninger for å komme seg til og fra skolen hver dag. Merete bor i nærheten av skolen og er med i følgegruppe og har assistent som følger henne helt hjemmefra og på skolen og hjem igjen. Hun kjører trax til skolen. Siden mange av hennes medelever bor i samme nærområde treffer hun mange på vei til skolen. Kenneth bor rett ved siden av

skolegården og kjører trax alene. Lars blir kjørt med drosje og har som regel fast sjåfør som han har blitt kjent med og prater en del med. I tillegg kan han ha med seg assistent i bilen. Hvis han vil ha med en hjem fra skolen må dette avtales i forkant. Leonora går til og fra skolen, både med andre og alene.

Tidligere gikk hun fast sammen med en gruppe. Solveig kjører trax og slår følge med lillebroren og er på SFO før og etter skoletid.

De går alle sammen på forskjellige fritidsaktiviteter utenom skoletid, og de er alle med på allidrett i regi av Oslo Handikap Idrettslag (OHIL).

Flere typer venner

For alle de fem er det tre arenaer de skaffer seg venner på. På skolen, i nabolaget og på fritidsaktiviteter. Vennene i nabolaget går som regel på samme skole, med mindre foreldrene er skilt og den ene bor i et område tilhørende en annen skolekrets enn den skolen barnet går på. Nabovennene er både klassekamerater eller elever som går i trinn over eller under dem selv. Videre i kapitlet snakkes det bare om skolevenner som da inkluderer nabovennene. De vennene som de er

mest sammen med på skolen er som regel de beste vennene. De kjenner mange og er venner med mange, men det er ikke mer enn én til to av dem som er ordentlig nære venner. Dette er barn som ikke har fysiske funksjonshemninger. Venner fra fritidsaktiviteter er som regel barn som også er bevegelseshemmede. Det mest fremtredende er at venner fra fritidsaktiviteter og skolevenner har ulik betydning.

Hva er en venn?

Leonora:

"En venn er en som hjelper meg hvis jeg trenger det på noen måte. Er sammen med meg hvis jeg føler for det. Kanskje en jeg kan snakke med om alt mulig. På skolen er alle jentene i klassen vennene mine og noen i parallellklassen, men de er liksom ikke vennene mine."

"Bruker du mye tid sammen med disse på fritiden?"

"Ikke så mye nå lenger på grunn av at vi gjør forskjellige ting på samme dager."

"Er de som du går sammen med på fritidsaktiviteter vennene dine?"

"Ja, men jeg kjenner ikke all like godt."

"Gjør dere noe sammen utenom disse aktivitetene?"

"Nei ikke noe særlig."

Leonora er aktiv i allidrett og på ridning. Hun kunne tenke seg å vært med på dans.

Solveig:

"En venn for meg er en utrolig god person.., og hun eller han skal være snill og pålitelig og holde på hemmeligheter, eller så er det veldig vanskelig.. For hvis jeg skal ha en venn så må jeg kunne si en del ting til den som ikke han eller hun vil si videre. Det er derfor jeg liker Line så godt. Hun holder alltid på hemmeligheter."

"Hvor mange venner har du?"

"Ehh.. for å være helt ærlig.. venner.. så er det egentlig bare Line og Victoria. Ja, det er liksom de som er best. Så er det et par til, de som bor hjemme. Det er veldig mange der. Pause. Det er iallfall fire som er veldig gode eller greie venninner av meg: Eli, Monica, Ramona og Lisa. Men det er de fra skolen jeg bruker mest tid sammen med."

"Og du og Line er mye sammen med på fritiden også?"

"Ja, jeg er kjempemye sammen med henne. Hver gang jeg og Line har fri fra skolen eller ikke skal noe så pleier vi å være sammen."

”Er du mye sammen med de du går på aktiviteter sammen med utenom selve aktiviteten?”

”Emm, nei. Bare på aktiviteten, men vi driver med så mye. For eksempel familiereiser med OHIL, treninger med OHIL, foreldretreninger med OHIL, middager med OHIL, fester med OHIL. Det er veldig fint.”

”Hvorfor syns du det er alright å være sammen med barna på OHIL?”

”De er snille, de har samme sykdom som meg.. de forstår meg bedre ...litt sånn forskjellig. De forstår litt mer hva jeg tenker og sånn..”

”Men kan du gi meg noen eksempler på ”sånn forstå?”

”Hvis jeg har behov for hjelp så forstår de bedre hva jeg trenger hjelp til.”

Solveig er aktiv på fritiden, hun går på kjelkehockey og ispigging om vinteren og hun er med på allidrett en gang i uken hele sesongen.

Kenneth:

”En venn for meg er en som støtter meg og som hjelper meg med leksene og at vi har det moro sammen.”

Kenneth har en bestevenn som han ble kjent med der han bodde tidligere. En helg hver måned sover han over hos ham. Kenneth kjenner mange på

skolen og i klassen, men er ikke nære venner med dem og leker heller ikke sammen med dem på fritiden. Da gjør han lekser eller går på andre aktiviteter. Kenneth skiller mellom venner som han kjenner og er litt sammen med for eksempel på skolen og skikkelige venner som bare er noen få. Det at skolevennene og han gjør forskjellige aktiviteter på fritiden oppgir han som en grunn for at de ikke er mye sammen. Mange av gutta spiller basketball eller fotball. Han er mest sammen med familien. Han opplever at han kjenner de andre på fritidsaktivitetene godt, men er ikke sammen med de utenom disse aktivitetene. Men han liker å være med og føler at han får brukt seg fysisk.

Kenneth går på ispigging, allidrett og spiller piano.

Lars:

”Å gjøre noe man liker sammen er viktig ved en venn.”

Han kjenner mange på skolen, men to stykker av guttene på skolen som han har kjent siden han var liten er de beste vennene hans. De er med hverandre hjem en til to ganger i uka, og overnatter hos hverandre innimellom i helgene. Ellers på skolen

er det to andre han leker litt med. Han kjenner noen i nabolaget, men er mye alene. Han liker å være med på fritidsaktiviteter og snakker alltid entusiastisk om de andre barna der, mer enn han gjør om de han kjenner fra skolen. Han har egentlig ikke tenkt så mye på forskjellen mellom vennene på fritidsaktiviteter og vennene på skolen. Han synes det bare er veldig ok å være med i allidrettsgruppa til OHIL, samlinger på Beito og ispigging.

Merete:

”En venn er en som lytter - Trine for eksempel, hvis jeg hadde klart å gå mye eller gjort en del øvelser så sa hun BRA. – Det er noe jeg husker veldig med henne.”

Merete har mange gode venner på skolen, men det er bare noen av dem hun er sammen med på fritiden. Det er Marit og Nora, og Maiken som har flyttet. De har faste lekse eller ”arbeide- sammen” dager. En dag hver. Da gjør de lekser og leker etterpå.

Ellers så har hun en venninne til og de på handikaplaget. Merete sier litt om det å være med i gruppa til OHIL:

”Det er alright å være med der fordi der treffer man andre som sitter i rullestol

og har andre problemer, og det er liksom ikke sånn ”ok, dette kan ikke du være med på, så sitt på benken”.. Asså det er jo innimellom sånn (på OHIL) hvis det er karate, men da kommer jeg ikke.”

Hun føler hun får være med hele tiden på aktivitetene på allidretten. Hun opplever at hun har blitt godt kjent med de andre der, selv om de ikke treffes utenom allidretten, Beitostølen og juniorlekene. Det som er bra for henne med vennene fra OHIL er at:

”Vi kan snakke om det som de andre ikke er så gode til å snakke om på en måte..”

Merete er med på allidrett og spiller gitar.

Vi ser at det varierer noe hvor mange venner de har eller hvor mye tid de tilbringer sammen med skolevennene sine. De skiller mellom en venn og en skikkelig venn. Det er gjerne ikke mer enn en til to personer som er bestevenner og det ikke er tilfeldig hvem de er sammen med. Forskning gjort blant barn og ungdom i Norge viser forøvrig at ungdom ofte ikke har mer enn en til to bestevenner. For bevegelseshemmede barn/ungdom er dette også tilfellet, men for de er det

ikke tilfeldig hvem de er sammen med. Det er gjerne de samme personene (Grue 1999). Det som varierer for disse barna er størrelsen på vennenettverket og hvor delaktige de er i dette samværet. Det de har felles er at mye av vennsamværet er organisert, både på fritiden og i fritidsaktiviteter. Det er kun to av barna som kan sies å være helt inkludert blant vennene på skolen, og som ikke blir sett på av andre (lærere og assistenter) eller seg selv som å være alene. De legger vekt på fortrolighet, å kunne snakke om alt, tillit, ros, hjelp og å kunne stole på, som betydningsfullt å ha i en venn.

Det å ha venner representerer noe positivt. Det gir et signal om at man tilhører et sosialt fellesskap og at man er en person som blir satt pris på (ibid). Hva som er en nær venn er høyst subjektivt. Det viktige er den enkeltes forståelse eller opplevelse av en venn eller venner.

Det vi ser i denne undersøkelsen er at barna gjør et skille mellom vennene fra skolen og de vennene de har på allidretten. Vennene de har på allidretten tilbringer de mindre tid sammen med, men de opplever at de kjenner dem godt og at det er helt spesielle vennskap fordi de forstår hverandre uten å måtte forklare.

Likheten med referanse i samme opplevelser i forhold til hva som er vanskelig i hverdagen, annerledeshet, det å ha assistent eller støttekontakt og at de ikke må forklare så mye for å bli forstått. Med andre ord like opplevelser og forståelse framfor det at de leker sammen. Selv om de ikke leker så mye sammen så trives de sammen og opplever vennskapelig nærhet. På mange måter minner dette litt om noe voksne ofte setter pris på i relasjon til andre. Et par av barna sier at OHIL vennene er godt å ha i tillegg til det de har av relasjoner ellers i hverdagen, selv om de ikke betrakter dem som bestevenner. (Noen av de eldste barna i allidrettsgruppa har imidlertid utviklet gode vennskap og tilbringer tid sammen utover aktivitetsekveldene).

Barna opplever at de har nok å gjøre på fritiden, og i forhold til hva de sier at de andre elevene i klassen driver med er de like aktive som dem, om ikke mer. Foreldrene til noen av barna er opptatt av at de blir kjent med andre barn i samme situasjon som dem selv og at de får vært med et sted de opplever fysisk mestring. Barna oppgir også at de tilbringer mye tid sammen med familien.

Oppsummering

Det er noe ulikt hvor mye tid som tilbringes med venner på fritiden. Samvær med venner utenom skoletid kan til en viss grad være indirekte styrt av foreldre eller voksne ved for eksempel å oppfordre til fritidsaktiviteter og å hjelpe til med avtaler, men ofte ordner de opp selv. Men vi ser at det ikke er tilfeldig hvem de er sammen med. Mye av tiden utenom skolen går med til lekser og fritidsaktiviteter. De som ikke har venner de er fast sammen med på fritiden er mye alene, men får et meningsfylt samvær med de andre på allidretten eller andre aktiviteter i regi av OHIL. Ellers er samvær med familien fortsatt veldig viktig for dem. Allidretten gir disse barna en god opplevelse både av mestring og deltakelse i et sosialt fellesskap og entydig for disse er at det er positivt.

Det er viktig at også kommunen/bydelen husker på å informere foreldre om slike tilbud som OHIL. Det kan være mange familier som ikke vet hva som skjer for barn og ungdom i Oslo for eksempel på grunn av språklige barrierer, eller fordi de ikke har ressurser til å sette seg inn det. Det er også viktig å huske på de

barna som ikke synes fysisk aktivitet er gøy. Alternativer er da for eksempel fanklubber, lesesirkeler, teater, kor, m.m. For de barna som ikke har noe sosialt nettverk utenom skoletiden og kanskje ikke har foreldre med kapasitet til å sikre dem et sosialt fellesskap er det viktig at kommunen informerer om ordninger og fritidstilbud for barn og unge (og da ikke bare aktiviteter for barn og unge med funksjonsnedsettelse).

Nyttige informasjonssider:

- www.kjelkehockey.no Oslo kjelkehockeyforbund. Kontakt Jan Bjørsvik tlf. 97681786, epost: jan@kjelkehockey.no
- www.ohil.org
Oslo Handicapidrettslag
- www.aktivioslo.no Her finnes informasjon om ulike aktivitets- og kulturtilbud og tilbud innen tro og livssyn i Oslo.
- www.ungogfri.no Ungdom og fritid, Landsforeningen for ungdomsklubber og ungdomshus. Informasjon om ungdomsklubber og ungdomsarbeid.
- www.norgesidrettsforbund.no

Kapittel 3 - Deltakelse i friminutter

I friminuttene er det lek eller prat i grupper på to og to eller flere som er viktig. Noen spiller fotball, leker i netthusken, løper i skogen eller spiller basket. Kaste ball og å leke med sprettball er også mye brukt. De fleste aktivitetene er forholdsvis tradisjonelle og krever lite utstyr; en ball, balltre, hoppestrikk og tau, og flere deltar samtidig. Jentene leker mer med sprettball enn gutter. Jentene hopper strikk eller hopper tau. Flest gutter spiller ballspill. Gutter og jenter løper etter hverandre, prater sammen, leker "sist'n" eller "har'n."

Av ballaktiviteter er det fotball barna i denne undersøkelsen fremhever at de er lite begeistret for å være med på. Det spilles ofte fotball i gymmen, men i friminuttene er det alltid alternative leker de kan være med på, for eksempel slåball, leker med sprettball, basketball eller fri lek med fotball (sparke mot vegg eller til hverandre). Elevene i de eldste trinnene leker mindre og prater mer. I dette kapitlet vil det bli beskrevet hva disse fem elevene gjør i friminuttene og deres opplevelse av deltakelse og å bli tatt

hensyn til. Assistentenes rolle for inkludering blir også tatt opp.

Gutta i klassen til Kenneth spiller ofte fotball i friminuttene. "Jeg er ikke med fordi jeg ikke har lyst og fordi det er litt for langt å gå ned til banene bak skolen som de spiller på. Det er for langt å gå og da blir jeg redd for å komme for sent til timen. Jeg føler meg også mer funksjonshemmet når jeg spiller fotball.. fordi jeg løper annerledes fra de andre gutta."

Kenneth spiller av og til slåball. På skolen han går spiller for det meste elevene i 1- 4 trinn døball. Han synes det er gøy og er flink med balltreet, og han mestrer dette også fra rullestolen. Hvis han går rundt alene, spør gjerne en av elevene eller assistenten om han vil være med. Han går ofte rundt alene, men de andre elevene kommer bort og snakker med ham. Han og Stig prater for eksempel en del sammen om en tegneserie fra Japan som de leser på nettet. De er engasjerte begge to. Han synes det er kjedelig å gå rundt alene. Han har ikke alltid så lyst til å leke heller. Han føler seg litt for stor for det, og han tenker av og til at han er litt eldre enn de andre. Han er ett år eldre for han måtte ta andre klasse om igjen på grunn av operasjoner og mye fravær. Også andre elever sier det av

og til er litt kjedelig fordi de bare går rundt og ikke gjør noe. I storefri mens de sitter og spiser før de skal ut, er han alltid delaktig i samtalene med de andre, ofte med jentene. Kenneth er ofte en del av samtalene med de andre elevene. Han er sjelden iaktager eller passiv. Han tar initiativ til samtaler og andre snakker til ham. Kenneth er ikke redd for noe i det fysiske miljøet i skolegården eller på skolen, eller for noen av lekene elevene driver med i friminuttene.

Kenneth vektlegger "det å ha lyst til" som viktig for hva han vil være med på, men han gjør seg også refleksjoner rundt det å være funksjonshemmet fordi han løper annerledes. Alternativet hans er som regel å gå rundt alene og snakke litt med forskjellige medelever. Han sier han går og tenker eller så kjeder han seg. Medelever tar ofte kontakt med ham og er interessert i å prate med ham.

Solveig vil ikke være med på slåball fordi hun synes det tar for lang tid å komme opp i rask fart med stolen og så synes hun det er vanskelig å slå ballen. Da er hun avhengig av hjelp. Å treffe ballen med balltreet er det flere av jentene som også synes er vanskelig, så det er hun ikke alene om.

I tillegg er det på hennes skole ofte slik at gutta i sjetten trinn som er flinke i døball, spiller hele tiden og bestemmer hvem som kan være med. Elevene i 1.-4. trinn er plassert i et annet bygg. Jentene hopper strikk eller hopper tau i stedet. Solveig slenger tauet eller står og teller når de hopper strikk. Hun opplever at hun er med selv om hun ikke hopper. Av ulike "sist'n" eller "har'n" leker så får hun alltid en rolle så hun får vært med. Netthusken bruker de også. Da skyver hun seg over i husken fra stolen og så tar en av vennene stolen vekk, og kanskje låner den litt mens hun sitter og husker med de andre. Der forteller de hverandre om ting som er skjedd, de tuller med hverandre, av og til småkrangler litt, snakker om gutter, jenter, homser, lesber og kjærester. De utfordrer hverandres synspunkter. Netthusken er et sentralt samlingssted for overlevering av informasjon, utveksling av tanker og ideer og mye latter.

Solveig og hennes to klassevenninner leker ofte sammen. Innimellom bryter de opp og går hver til sitt og gjør aktiviteter med andre. Det de gjør skaper ofte interesse hos andre som kommer bort og vil være med. Noen ganger leker de lege, sykepleier og fysioterapeut, hvor da Solveig ofte

assisterer en del, for hun har vært gjennom mange operasjoner og vet en del om hvordan ting skal gjøres. Men mye av tiden bruker disse jentene til å leke med rullestolene. Solveig fortalte i begynnelsen at det kun var disse to jentene som fikk lov til å låne stolene hennes, men i praksis er det flere som får lov, det kom frem etter hvert. Det viktigste er at hun føler seg trygg på de hun låner bort til, og det er ikke mange som får lov. Kun de som hun har "trent litt sammen med". Skolegården er flat og strekker seg over et stort område hvor det er oversiktlig. Elevene er spredt rundt omkring, avhengig av hvilke leker de holder på med, og det er alltid noen områder hvor det er greit at de holder på med stolene. Lærerne og ledelsen synes det er ok at de bruker stolene ute, bare de er forsiktige. Solveig får bruke stolene som hun vil, eller som rektor ved skolen sier: "Det er jo beina hennes, så det må hun jo få lov til.." Situasjoner hun kan være litt redd for er hvis noen kommer bakfra og skal "grefse" henne i bakken. Solveig liker ikke vilter lek.

I Solveigs skolehverdag er det mange elementer hun kan spille på som gjør henne til en sosial person det er moro å være sammen med, og som hun kan utvikle seg på som person i relasjon til

andre. Rullestolen er et lekemiddel eller aktivitetsmiddel som hun kontrollerer og kan sette grenser i forhold til. Hun bestemmer. De gjør leker hvor hun kan bidra med kunnskap som ikke andre kan (fysioterapeut og lege). Skolegården er svært godt egnet til bruk av rullestol, til tross for at skolebygget mangler god tilgjengelighet (døråpnere, ikke heis, for høye dørstokker (gymsalen). Hun kan vise frem sine ferdigheter med stolen, lære bort og la andre ta del i det å bruke en rullestol eller trax. Hun prater mye, er en del av samtalene i klasserommet og i friminuttene. Hun får hjelp av assistent og lærer. Men venninnen Line er hennes største hjelp i de fleste situasjoner. Både i og utenfor klasserommet.

Lars som også bruker rullestol vil ikke være med på fotball. Han sier rett ut at han ikke synes noe særlig om at han ikke får vært med på fotballen med de andre gutta. Han skulle ønske han kunne vært sammen med dem og spilt. Oppe på plataet ved klasserommet er det en netthuske som er svært populær. Det sparkes og kastes med ball og elevene løper rundt. Han tar lite del i det som skjer oppe på skolegården, bortsett fra at noen av gutta i klassen av og til kommer bort og

snakker litt med ham. Av og til spør de om han vil være med å kaste ball. Det hender at han er med på tulleleken og kjører i stolen etter de andre. Det syns han er kjempemorsomt. Han husker ikke i netthusken og sparker eller kaster ikke ball slik en del av de andre gutta gjør. Han blir ofte sittende alene. Basket har han spilt en del, men det er ikke alltid så mange som er med og spiller, men når de er med er de flinke til å ta hensyn til Lars. Han faller fort ut av spillet med mindre noen av de andre tar ansvar for at han blir delaktig. De stopper da opp spillet for at han skal få skyte på kurven, så fortsetter de seg imellom en stund før de igjen kaster ballen til Lars slik at han skal få kastet på kurven. Lars syns det er alright at de gjør det slik, for da får han iallfall være med å spille litt. En voksenperson må som regel oppfordre ham til å spille basket og til å få med seg andre.

Eller sier Lars at han ikke er redd for noe i det fysiske miljøet på skolen eller at han føler seg utrygg. Men assistenten sier han er redd for baller og liker seg ikke hvis det blir for mye vilter lek. Han blir fort utrygg i den nye elektriske stolen som kan sette ham opp i stående stilling og trenger opplæring for å bli trygg.

Skolegården der Lars går er inndelt i nivåer. Det er flere bygninger i mur som vender inn mot hverandre på hvert nivå. Det er vanskelig å høre hva andre sier hvis man ikke står nær nok. På forsiden av skolen er det en åpen plass med grusbane og lekeapparater, men dette ligger på andre siden av der klasserommet til Lars er. Det er døråpnere og heiser inne i bygget. Det er bratte bakker opp til hvert nivå, og elever som bruker rullestol er avhengig av å bli skøvet opp bakkene. Fordelen med at det ikke er så åpen skolegård i Lars sitt tilfelle er at han alltid vil være i nærheten av noen elever, og at han ofte treffer på noen av de yngre elevene som han kjenner fra SFO. Men de fleste av gutta i klassen går rundt på andre siden og spiller fotball i friminuttene. I følge assistent og lærer er Lars mye alene og sitter ofte inne i friminuttene. Det er kun i perioden i løpet av våren at basketballen har gjort ham mer deltaktig i leken med de andre. Det er noen gutter som er flinke til å ta seg av ham og som bruker tid med ham, ellers er Lars lite delaktig i det sosiale samværet. I undervisningssituasjoner er dette også mønsteret.

Lars er avhengig av at noen voksne følger med på at han blir inkludert i lek.

Medelevene tar hensyn og kommer bort og snakker med ham, men det er sjelden lange samtaler. Han har sjelden andre aktiviteter å velge mellom, hvis det er noe han ikke ønsker å være med på. Da blir han bare sittende alene.

Merete leker mye med sprettball, snakker med de andre, turner i rampa, er med og slenger tau og teller når de andre hopper strikk. Hun er svært godt inkludert både blant jenter og gutter. Hun er så populær at enkelte velger samvær med henne framfor andre, og av og til helst alene med henne. Dette kan skape litt krangel jentene i mellom på grunn av misunnelse eller sjalusi fra andre jenter. Men de ordner alltid opp i konflikter og lærer masse om sosialt samvær. Assistenten forteller at det ofte er konflikter jentene i mellom og at de trenger litt hjelp til å løse konfliktene. Men medelevene tar ofte hensyn til henne ved å ikke holde på med det samme hele tiden, men å veksle mellom leker hvis det er nødvendig. Hun er ikke redd for noe i det fysiske skolemiljøet, men passer på at hun ikke blir skadet og er litt engstelig for slåsskamper, kongen på haugen og ballspill.

Det er mye i løpet av en dag som gjør at Merete bygger vennsksapsrelasjoner og utvikler seg sosialt. Hun er hele tiden en aktiv del i det sosiale fellesskapet gjennom lek og samtaler. Hun både initierer kontakt og blir kontaktet. De lekene hun gjør, for eksempel sprette ball eller spille kort vekker andres interesse og ønske om å delta. I tillegg bruker hun sin faglige kunnskap sammen med andre. De leker ofte i gelenderet til rampa utenfor klasserommet. Hun leker både med gutter og jenter, og er en aktiv bidragsyter når de snakker om kjæresten og hvem som er forelsket i hvem. Dette er spesielt morsomt og en "jente-gutte greie" de er sammen om og skaper lek ut av. For eksempel at de roper til hverandre hvem som er forelsket i hvem. Merete går i en klasse hvor elevene leker mye sammen, leken står sentralt og de tar vare på hverandre. I følge kontaktlæreren er det høy toleranse for annerledeshet i klassen. Det er for eksempel flere med tilpassede ukeplaner, og dette bemerkes aldri av medelever selv om de alle vet det. Skolegården er stor, oversiktlig og flat. Inngangspartiene er tilrettelagt med ramper, men det mangler tilgjengelig toalett for rullestolbrukere. Det er lett for Merete å komme seg frem. I tillegg til at

assistent og lærer hjelper henne, bidrar klassekamerater også hvis det trengs.

Leonora og hennes klassekamerater er mindre opptatt av å leke. Guttene spiller litt balleker, og jentene løper etter hverandre og tuller både med og uten ball. Men ofte står de og prater eller tuller bare jenter eller sammen med noen av guttene i klassen. De utveksler gjerne ting som har skjedd og som de fleste kan relatere seg til på en eller annen måte. Leonora lytter for det meste. Hun er ikke med på det som de andre gjør på fritiden av uorganiserte aktiviteter. Hun sitter ofte alene mens de andre står to-tre meter bortenfor eller hvis de andre er borte i skogpartiet og oppholder seg der og leker eller prater. Hun kan ikke henge og klatre i trærne. Leken er mindre sentral blant disse elevene, men de leker av og til ved å kaste ball på eller til hverandre. Det er hva du har å fortelle eller komme med av bemerkninger som er gjeldene. Leonora er ofte stille sammen med andre, hun trekker seg litt unna hvis det blir for mye. I sammenhenger med noen få elever virker hun aktiv og deltakende. Skolegården er flat og oversiktlig, men ikke så stor og det oppleves som fullt når alle elevene er ute. I enden har de et halv kuppert

naturterreng som elevene leker i. Det brukes mye. Hun sier hun føler seg trygg i det fysiske skolemiljøet. Hun liker ikke voldsom lek eller harde baller.

Det er mange aktiviteter som pågår hvert friminutt på skolen der Leonora går. Men hennes medelever på trinnet leker lite, så hvis hun ikke orker å stå og høre på er det lite annet hun har å velge mellom. Da er det eventuelt å prate med en eller to personer som tar kontakt med henne. Tidligere da det var mer lek var hun mer med. Hun forteller at hun ofte blir sliten av å stå og høre på og velger derfor å sette seg ned et sted, gjerne alene. Det virker som hun har det moro de gangene de leker ved for eksempel å løpe etter hverandre eller å kaste ball. I situasjoner hvor læreren er tilstede og inkluderer henne i samtalen er hun, i motsetning til i friminuttene, like delaktig som de andre elevene som deltar i samtalen. Da snakker de gjerne om temaer og ikke hendelser fra fritiden. Det er ofte også slik at de som ikke er med i det samme erfaringsfellesskapet som de andre ofte blir tilhørere (Grue 1999).

Alle fem elevene sier at det ikke alltid lar seg gjøre å være med på samme

måte som de andre på en del aktiviteter. De snakker også om at de ofte ikke kan være med i det hele tatt. Helt siden de var små har de forholdt seg til å delta på en annen måte eller ikke å delta i det hele tatt. Dette kan de huske allerede fra barnehagen eller fra SFO. En av jentene sa "det var litt vondt i begynnelsen, men nå har jeg blitt vant til det." Er det noe de er klar over så er det at de ikke alltid deltar på lik linje med andre. De trenger ikke å bli lært eller fortalt det. De snakker ikke nødvendigvis om det, men de vet det. Selv om de sier at det *går greit* er det følelsesmessig avhengig av situasjon om det oppleves mer eller mindre sårt. I friminutter er det mulighet for å velge mellom flere aktiviteter. Å ikke kunne være med på døball når man kan slenge tau eller leke "sist'n" i stedet, gjør ikke noe. Da har man et alternativ. Det er når alternativene blir borte at opplevelsen av annerledeshet trer frem i denne sammenheng. De som har gode venner på skolen kan veksle mellom flere leker og typer samvær. De av elevene i undersøkelsen som ikke har så mange gode venner er mye mindre delaktige. De er for det meste tilskuere, lyttere og en del alene. De uttrykker ikke behovene sine og trekker seg heller unna. Å være alene i friminuttene forsterker følelsen av å

være annerledes: "*Når jeg ikke er med på det alle de andre gjør føler jeg meg annerledes*".

Hensyn

Barna har blitt spurt om de andre elevene på skolen tar hensyn til dem i praktiske situasjoner som i gangen, garderoben eller i lek. De syns medelevene tar hensyn til dem, men det krever at de selv sier i fra i situasjoner, hvis de ikke kan være med på leken eller ønsker at den skal gjøres på en annen måte. Avgjørende er hvor gode de er til å uttrykke sitt behov, ønske eller til å kunne sette en grense overfor seg selv og andre i forhold til hva de vil eller ikke vil. Klassekameratene til Lars for eksempel hjelper ham med dører, passer på at de ikke går på ham, spiller ballen til ham osv., men flere av dem hører ikke på ham når han sier nei. Det er først når enten to av bestevennene hans eller assistenten sier i fra at de hører og slutter med det de gjør. Assistentene til Lars sier det er svært viktig at lærerne følger med på akkurat dette, også de som har inspeksjon. Det er viktig at lærer eller assistenten følger litt med og er oppmerksomme på hva som skjer. Solveig tydeliggjør dette:

”Opplever du at de andre tar hensyn til deg slik at du får være med?”

”Ja, til å være med, ja. Det er enkelte ting hvor de ikke tar hensyn til meg, men det er ikke sånne ting. Det er ved døra.. Sånn ved døra inn til klasserommet.. Jeg har pulten rett ved døra inn til klasserommet, og når jeg skal opp i den elektriske innestolen min da pleier de alltid å knuffe og dytte og vil frem og forstår ikke at de kan vente. Så forstår dem ikke at jeg trenger mer hjelp enn det andre trenger. Det er litt vondt, men da sier jeg alltid til læreren at de skal oppføre seg bedre. Det er mange som har blitt tatt ut på gangen fordi de har mobbet, ertet eller knuffa eller dytta meg.

Eller de mobber eller ertet egentlig ikke.. de er sånn utålmodige, tar ikke hensyn til at jeg er der. En gang så var det en gutt som løp baklengs rett på meg. Det var veldig irriterende. Det blir tatt opp i klassen, men nå pleier de å ta dem med ut på gangen for vi har prata så mye om det så nå orker dem ikke å ta opp det flere ganger..”

”Syns du det er alright at det blir tatt opp som en sak?”

”Ja, det syns jeg. For at da er det sjeldnere at det skjer.”

De andre elevene synes også det er greit at lærerne tar opp i klassesituasjon

hvilke hensyn som må tas og hvorfor. Leonora forteller at det for eksempel var en periode de andre i klassen hoppet strikk bare på en fot og det ble vanskelig for henne, men det tok læreren opp med de andre slik at også hun fikk være med ved at de endret leken. Leonora husker denne læreren spesielt godt fordi hun ofte tok opp situasjoner med de andre jentene slik at de bedre skulle forstå Leonoras situasjon og det fungerte bra. Det hjalp henne til å få være med de andre. Hun synes også det er ok de gangene læreren hun har nå tar opp hennes situasjon overfor klassen.

Assistentens rolle for sosialt samvær i friminuttene og utvikling av vennskap:

Kun to av elevene har assistent som også er med dem hele tiden i friminuttene. Alle har assistent fordelt på ulikt antall timer i undervisningssammenheng. Assistenten får god innsikt i disse barnas hverdag og deres sosiale delaktighet. De vet veldig mye om barna. De hjelper til for å få barna med i lek eller de hjelper til i konflikter.

For Merete som må ha en assistent som passer på hele tiden er det svært viktig at assistenten fungerer bra for henne og sammen med vennene. Det gjør det lettere å ha med assistenten i de situasjoner hvor de snakker om ting eller gjør ting som de ikke vil dele med alle, spesielt ikke voksne. For assistenten gjør det lettere å kunne fange opp elevens sårbarhet og hvilke situasjoner hun og vennene trenger litt veiledning så det blir lettere å delta for henne. Merete har samme assistent på skolen og på fritiden, og assistenten er derfor mye til stede når Merete er sammen med venninner. Det er svært viktig for både henne og vennene at de føler at de kan være seg selv, selv om assistenten er tilstede med dem. Eller som Merete sier:

”Det er veldig greit med assistent. Det som ikke er bra er at du føler deg litt bundet. Akkurat som du er en hund i bånd. Det bra er at du føler at båndet er veldig slakt og at foreldrene ikke trenger å være rett ved siden av.”

Merete er veldig fornøyd med assistenten sin. Ved begynnelsen av nytt skoleår fikk hun ny assistent. Det har fungert veldig bra med den nye. Merete er fornøyd og venninne liker henne også godt. Det gjør det lettere

når det for eksempel er venninnesnakk. Hun liker spesielt godt at den nye assistenten er veldig ung og lett å være sammen med. Begge assistentene som har hatt Merete sier det viktigste er at man passer sammen, men at også kjønn og spesielt alder er av betydning. For Merete er det på grunn av gymmen og skiftesituasjonen viktig at det er en kvinne. Alder betyr en del, men det viktigste er at vedkommende er ungdomlig og ikke gir henne en følelse av å være bundet.

En del elever trenger ikke bare hjelp på skolen, men også i fritiden, men de færreste har samme assistent på skolen som i fritiden. Merete er et unntak. I Meretes tilfelle var det hennes fysioterapeut fra bydelene som tok initiativ til å få til et samarbeid med skolen om samme assistent. Dette betyr at assistenten har to ansettelsesforhold. Da Merete skiftet assistent var det skolen assistenten hadde kontakt med. Sårbarheten ved å ha en assistent viser seg ved sykdom hvis skole og bydel ikke har arrangert et felles system for vikarer som er ansatt begge steder slik at de kan tre inn hele den tiden barnet skal ha assistent (både på skolen, på vei hjem og hjemme).

Sett utenfra er det av betydning for Meretes vennskap at hun har en assistent de andre også liker. Hver ettermiddag er assistenten sammen med dem, og Merete og venninne har som nevnt tidligere faste "være med hjem" dager. Det er ganske tydelig at Meretes assistent iallfall ikke hindrer sosial utvikling. Vi kan se på et annet eksempel.

Leonora forteller om situasjoner med assistenten på turer, utflukter eller i skolegården hun ikke synes noe særlig om. Hun synes det er vanskelig når assistenten bestemmer over henne, har meninger om hva de andre jentene i klassen gjør og når hun blander seg. De andre jentene synes heller ikke at det er ok. I mange situasjoner kan assistenten heller ikke hjelpe henne, og det er ikke noe ok. Men Leonora sier hun er heldig for læreren hjelper til slik at hun kan få vært med.

Blir assistentene for dominerende i enkelte situasjoner kan det påvirke det naturlige samspillet barn/unge imellom slik det er uten voksne eller foreldre tilstede. Studier viser at assistentens rolle som mor eller far kan hindre eleven i vennerelasjoner (Asbjørnslett 2005).

Lars har hatt assistent med seg hele tiden på skolen helt fram til 6. klasse. En assistent i skoletiden og en på SFO. Nå har han assistent i enkelte timer og hjemme to ganger i uken (et alternativ til SFO). Han synes ikke det spiller så stor rolle om det er mann eller kvinne, men det er ok at de ikke er for gamle. Lars skifter for eksempel ikke i gymtimene og han setter kateter selv. Lars trenger hjelp til mye både praktisk og sosialt og blir mer sosial ved å ha en assistent sammen med seg. Siden han er så mye alene, blir på mange måter samværet med assistenten den viktigste relasjonen for sosial utvikling i skoletiden.

Assistentene spiller også en viktig rolle i undervisningssammenheng og i forbindelse med bruk og opprettholdelse av rutiner. Dette blir tatt opp senere i rapporten.

Hva mener skoleledelsene om ansettelse av assistenter?

Kontaktlærer har ikke noe med ansettelse av assistent å gjøre, det står skoleledelsen for. Å ansette assistenter er vanskelig fordi de ikke har så mange gode kandidater å velge mellom. Det er mange assistenter som bare jobber

ett år og så slutter de. Skoleledelsen synes det er viktig med en assistent de kan ha et godt forhold til. De er spurt om skolens praksis og deres mening om ansettelse av assistenter i forhold til kjønn, alder og personlig egnethet. Generelt trekkes det frem at en assistent både skal være en rollefigur for eleven og en tilbaketrukket person som ikke dominerer og påvirker for mye. Hva dette innebærer vil komme an på assistentens oppgaver. Her er noe av det ledelsene sier om ansettelse av assistenter:

"Ikke så mye med alder, men hvor fysisk sterk assistenten er. Hvert år drøfter vi hvem som skal være assistent for hvem, hvor vi har medarbeidersamtaler med assistentene og de får si hva de mener."

"Hva tenker dere om ansettelse av assistent i forhold til det å bli godt likt av vennene til eleven det er snakk om?"

"Jeg tenker at det må være et profesjonelt forhold, akkurat som det er en grense hvor nær en lærer kan bli. Læreren er den tydelige voksenpersonen som er lederen overfor barna og det tenker jeg om assistenten også. Vi kan på en måte ikke skille på det. Det er voksne som

har et tydelig ansvar utover det et barn kan ha."

*

"Vi prøver å vurdere hver enkelt assistent. Alder og kjønn og personlig egnethet er viktig. Kjønn er jo viktig i forhold til alder og skiftesituasjoner."

*

"Vi har tenkt på at assistenten må fungere fysisk godt, f.eks. ute. I stor grad så må vi lære opp disse selv og dette med personlig egnethet er jo veldig viktig.. Vi vil helst ha folk som er innstilt på å være her. Mange av disse elevene har behov for stabile folk rundt seg. Vi hadde et tilfelle her hvor vi sa til assistenten at her burde du tenke ut i fra et syvårsperspektiv. Vi har veldig gode erfaringer med mødre til elever, faktisk.. Hvis man har mulighet til å velge så ville man kanskje ta hensyn til det med å bli godt likt, men jeg vet ikke hvordan det er i den økonomiske hverdagen?"

*

"Alder er underordnet personlige egenskaper."

Det er flere ting som spiller inn i ansettelser og valg av assistent, litt avhengig av hva skolen er opptatt av. De fleste er opptatt av dette med personlig egnethet, og forstår godt at det kan virke sosialt inkluderende med

en assistent som også medelevene liker. Men dette er ikke noe de kan garantere for og de opplever at de står overfor en del begrensninger når de skal velge. Utsagnene ovenfor viser at personlig egnethet kan være begrunnet ut fra ønske om varige lange assistentforhold for å skape stabilitet for elevene og skolen. Videre kan personlig egnethet ses ut fra en rollemodelltenkning noe likt lærerrollen. Muligheter og begrensninger i forhold til hvem man velger kommer også an på ansettelsesregler, hvem man kan velge mellom og hvilke ønsker de nåværende assistentene har. Elevens eget behov kommer i bakgrunnen.

Asbjørnslett (2005) viser til forskeres understrekning av at det burde vises sensitivitet til elevens egne synspunkter og ønsker. Men dette krever at eleven blir tatt med på råd eller får mulighet til å snakke om sin situasjon. Det krever også at det er god kommunikasjon mellom elevens nåværende assistent og lærer, eventuelt ledelse.

For elever med behov for tilsyn er en assistent noe mer enn bare en praktisk og faglig støtte. Han eller hun er i aller høyeste grad en sterk medvirker til sosial inkludering. Spørsmålet er mer

hvilken holdning skolen egentlig har til dette. Erfaringsutvekslingen mellom assistentene og lærerne i denne undersøkelsen er ofte av uformell karakter. De snakker ofte sammen. Læreren til Merete har innført faste møtetidspunkter med assistentene for å få et bedre opplegg rundt de elevene som har mange timer med assistent. På den måten kan hun få vite mer om hvordan ting fungerer. Mellom assistentene og skoleledelsene oppgis det noen formelle kanaler, men ikke faste møter. Mangel på møter begrunnes i mangel på tid. Det er trolig samspillet til kontaktlærer som er viktigst, men sosiallærer, inspektør og rektor trenger også innsikt i elevenes opplevelsesverden for lettere å kunne integrere det sosiale perspektivet i den faglige planleggingen. Assistentene i denne undersøkelsen som har ansvar for elever mange timer i uka sier de kjenner elevene bedre enn lærerne.

Alle skolene har samarbeid med SFO og bruk av assistenter, og er fornøyde med det. Det har imidlertid ikke alltid vært like lett å få til dette samarbeidet, i følge noen av assistentene. I denne sammenhengen er det mest viktig å få frem at det er positive erfaringer med et slikt samarbeid. Grunnlag for samarbeid ble for mange skoler lagt da

SFO lå under ledelse av rektor. Noe som kanskje skal bli ordning igjen fra 2008. Men samarbeid med bydel om felles assistent på skole og hjemme er også viktig. SFO er ikke alltid det rette tilbudet for alle elever og fra og med femte klasse slutter de fleste elevene på SFO.

Begge assistentene Merete har hatt i løpet av det siste halvannet året er veldig ulike personer, men de fungerer bra og er likt fordi de klarer balansegangen mellom avstand og nærhet i forhold til innblanding. De kan sies å være gode rollefigurer som noen av rektorene er opptatt av. Evne til å balansere er uavhengig alder og kjønn og kan læres bort til andre. Mulighet til å få overlevert erfaringer assistenter gjør seg, kan være nyttig.

Meretes vellykkede ordning er et foregangseksempel på samarbeid mellom skole og bydel. Løsningen innfrir også i stor grad både opplæringslovens krav om elevers rett til deltakelse og sosial utvikling, og kommunehelsetjenestelovens pålegg om helsefremmende habilitering og rehabilitering for barn i bydelen/kommunen.

Oppsummering

Undersøkelsen tyder på at når barna får mulighet for å velge mellom noe å gjøre i løpet av friminuttene føler de ikke så mye på annerledeshet. Det har også kommet frem at assistentens rolle er viktig for sosial inkludering, også for de som har mange venner og er godt inkludert, ved å hjelpe til slik at aktiviteter ikke blir ensidige og at leker kan variere. Forskning viser (Asbjørnslett 2005) at funksjonshemmede elever særlig ekskluderes fra frie aktiviteter som ikke styres av voksne og skolen burde være oppmerksom på dette. På den ene siden bidrar assistentene til delaktighet i aktiviteter. På den andre siden er det viktig at assistenten vet når han eller hun skal holde seg i bakgrunnen. Det er i mange tilfeller behov for at en voksenperson kan observere, legge tilrette og veilede på en diskret måte. Hvis det ikke er en assistent tilstede er dette lærernes oppgave.

Forslag til lesing:

- Sosial kompetanse i skolen
- Veileder for skolen 2003

Kapittel 4 - Undervisningstimer og utflukter

"Når alle de andre på skolen gjør noe jeg ikke kan være med på, da syns jeg ikke det er greit."

I undervisningsrelaterte sammenhenger synes også hvor godt elever er inkludert i det sosiale miljøet. Mange undervisningssituasjoner gir mer rom for sosial utvikling og har mer innslag av lek enn andre. En forskjell mellom friminutt og undervisning er at læreren styrer samværet. De bestemmer hvem som skal gjøre hva sammen, hvem som skal sitte sammen og de lager opplegget for klassen ved for eksempel utflukter. Alle har en felles ramme i undervisningssituasjoner, selv om undervisningen er tilpasset den enkelte elev. I undersøkelsen kommer det frem at det er viktig for elevene å ikke bli satt på sidelinja, men å få delta selv om det vil skje på en litt annen måte. I flere sammenhenger begrenses deres mulighet for delaktighet helt eller delvis. Det vil bli lagt spesielt vekt på gymfaget, men kapitlet vil starte mer generelt med dager med alternativt undervisningsopplegg og eksempler fra

noen ordinære timer. Kapitlets mål er å belyse nytten av god planlegging, det å ta hensyn og å se muligheter framfor begrensninger.

I morgen skal klassen til Lars på museum. Hans faste assistent som vanligvis er med ham, kan ikke i morgen for da er han med en annen elev et annet sted. Ved skoleslutt er det ingen som vet hva som skjer hverken assistenten, læreren eller Lars. De vet rett og slett ikke om han kan være med. Både lærer og assistent sier det er et problem at de ikke vet hvem som har ansvar for hva. Hva skal læreren gjøre? Hva skal assistenten gjøre og hva skal spesiallæreren gjøre? Samme dag forteller Lars sin tidligere assistent at det ofte er mye rot; ingen vet hvem som skal ta tak i hva. I fjor var det hun som tok tak i og ordnet opp i forhold som dette, fordi hun følte at hun måtte ta ansvar og sier at det var den type ting hun ordnet opp i. Hun følte at hun måtte ta ansvar for Lars og det rundt ham for å få det til å fungere. Mye av de rutinene som skapte forutsigbarhet i forhold til Lars er ikke ivaretatt etter at opplegget rundt ham har blitt endret. Problemet er ikke at han har fått ny IOP og endret timeantall og bruk av assistent i skoletiden, men at tidligere

rutiner ikke blir videreført. Senere på ettermiddagen får assistenten beskjed om at en annen assistent fra SFO skal steppe inn. Lars kjenner ham, og det er viktig for Lars å ha med noen han kjenner godt. Ingen ting var planlagt med tanke på tilgjengelighet, for eksempel om de kunne ta båt eller om de måtte ta buss. De kom seg til museet med trikk og båt. Lars måtte løftes ombord i båten. Lars syns turen gikk greit. Generelt på utflukter syns Lars det er ok, selv om han må bli båret av assistenten sin på enkelte steder. For eksempel da de var på Akershus festning ønsket Lars å se middelalderslottet selv om det ikke er tilrettelagt inne på slottet. Assistenten fikk da hjelp av guiden som fulgte dem og så bar de Lars rundt omkring. Når de andre løper rundt og leker blir han som regel sittende alene og det er assistenten som blir hans sosiale partner.

Det viktigste for Lars er at han får vært med. Han synes ikke noe særlig om ikke å få være med, og deltar selv om han ikke klarer det like bra som de andre. Han syns for eksempel det er gøy å øve på dansen til skoleoppvisningen sammen med de andre, selv om det tar litt mer tid å lære dansen. I det siste har et problem vært

at det er mye usikkerhet rundt hvem som skal være med ham i tillegg til kontaktlærer på utflukter eller aktivitetsdager. Det planlegges ikke i god tid. I følge assistenten vet ikke Lars noe om dette rotet, han blir skånet for det, og forholder seg til at han skal være med sammen med de andre.

Tidligere var det assistenten som fulgte ham hele skoledagen som tok ansvar for å påse han fikk vært med sammen med de andre. Det var hun som innførte at han skulle ta buss eller trikk sammen med de andre til utfartstedene, som tok i bruk traxen slik at han kunne kjøre ved siden av de andre på turer og som ordnet med at det ble tatt med reisekateter på turer slik at han slapp å dra tilbake når det var tid for å gå på do.

Assistenten han har nå syns det er dumt at de ikke planlegger turer til andre dager slik at han kan få bli med. Ledelsen sier det er vanskelig å få alt til å klaffe. Det vil alltid være noen assisenter som må noe annet. Men det er få andre elever på skolen som trenger den type assistanse som Lars trenger. Mangel på forutsigbarhet gjør det vanskelig å inkludere Lars i planleggingen og for ham å påvirke det som skal skje.

I følge elevene i denne undersøkelsen drar de ikke så mye på utflukter. Av og til drar de på museer. Det er en del turer i løpet av året i nærområdet. Stort sett går det greit når de er på turer, men uforutsette ting kan skje som det ikke er tatt høyde for hvis planleggingen ikke er god. Planlegging innebærer ekstra arbeid og er en medvirker til at de ikke drar like mye ut på turer, forteller en av lærerne. I to tilfeller har det blitt kommentert av skoleledelsen at de ikke synes det er rimelig hvis de skal la være å dra på tur i marka bare for at en elev ikke kan være med. Problemet er vel kanskje at begrensingen blir vektlagt fremfor mulighetene. Det er flere steder i Osломarka hvor man kan komme seg frem enten via en grussti eller via en skogssti. Hva om elevene får velge hvilken rute de vil ta? Kanskje halvparten velger grusveien framfor stien?

Det er gjerne lærer eller assistentens velvilje som gjør det mulig at disse elevene får vært med. Vi kan se på et eksempel til.

Før sommeren skal Leonoras klasse på sykkelstur, men Leonoras assistent kan ikke sykle med henne på tandem på grunn av nakkeproblemer. Dette

gjør det vanskelig for Leonora og det har vært et problem tidligere også. Det blir ikke satt inn en annen assistent for assistenten. Læreren ordner det ved at han skal sykle tandem sammen med henne. For ham er det helt greit, men han får ikke mulighet til å sykle foran og følge med de andre elevene. Leonora er veldig glad for at han gjør dette for henne slik at hun får vært med. Planleggingen er ikke helt uproblematisk, men det skjer iallfall og hun får vært med.

Ofte tas en del ting på sparket og det kan tilsynelatende virke som det fungerer greit nok, men at det egentlig ikke gjør det:

I dag er det balldag på skolen til Solveig og hun synes det er kjempekjedelig. I følge Solveig er det ikke planlagt noe i forhold til henne, bare at hun kan holde på med noe annet og at hun får være sammen med noen av venninnene. Det er stort sett fotball som spilles og de som ikke deltar går rundt omkring. Solveig synes det var veldig kjedelig, selv om hun har venninner å snakke med. Hun uttrykker tydelig at dette ikke er ok: "Jeg skulle ønske læreren kunne forstå meg bedre. Forstå hvordan jeg har det.. hva jeg ikke kan." Hun sier ikke dette direkte til læreren. Læreren kan

bekreftede at det ikke var planlagt noe spesielt med tanke på henne.

I flere sammenhenger er det venninnen Line som er sammen med eller tar seg av Solveig når det er noe hun ikke kan være med på. Det ville trolig vært vanskeligere for lærerne rundt Solveig hvis hun ikke hadde hatt en venninne som var så hjelpsom og sosial.

Det å få være med er viktig. Det er kjedelig å ikke delta og det er viktig for barna å få være med selv om de må gjøre det på en annen måte, og det er viktig at lærer eller assistent tar ansvar for dette, spesielt lærer. Det å kjede seg på skolen i undervisningssammenheng er en av de faktorene som både skaper dårlig holdning til skolen og kan skape mistriivsel på skolen hos elever (Grue 1999).

Planlegging og oppmerksomhet skaper gode opplevelser:

For eksempel på sykkelprøven hadde læreren lagt opp til at Merete skulle være med på alt, men med noen tilpasninger. Merete kjørte samme rute som de andre elevene med traxen sin i følge med en lærer. De ble sjekket på de samme tingene som de andre

elevene; hvor sikkert er det å ha henne i trafikken. Underordnet er hva hun sykler med/ kjører med. Målet er å lære å ferdes i trafikken med sykkel eller tilsvarende hjelpemiddel. Hun ventet sammen med de andre og hun gjorde akkurat som de andre hele dagen og hun hadde det fint. Meretes lærer ser det som hennes ansvar å ordne at det blir et opplegg for henne.

Assistenten til Lars ordnet også slik at de tilpasset de praktiske prøvene ute slik at han kunne delta. Ansvarlig lærer hadde ikke tenkt på noe spesielt i forhold til ham og det var assistenten som ordnet i samarbeid med læreren med det tilpassede undervisningsopplegget.

For Solveig hadde ikke lærerne planlagt noe spesielt, de skulle ta det litt som det kom. Hun fikk noen alternative løsninger underveis, for eksempel med kjeglene. Hun fikk god hjelp av venninnen Line da hun måtte gjøre andre ting. Assistenten og læreren snakket sammen om alternativ sykkelrute som hun kunne sykle på grunn av trafikk og mange motbakker i den løypa de andre skal ta. Det ble en del venting for Solveig og hun visste ikke helt hva som skjedde, men hun fikk være med og hun fikk mye

*oppmerksomhet på grunn av sykkel.
Alle syntes hun hadde skikkelig kul sykkel.*

Noen av lærerne forteller at de opplever maktesløshet i forhold til hva de skal finne på av alternativer. Det kan hjelpe situasjonen hvis de snakker med eleven og blir enige om alternativer. Jevnlig dialog kan hjelpe elevene med å uttrykke sitt behov direkte til læreren fremfor til noen andre i etterkant. Det går også an å snakke med eleven i etterkant av en dag eller time hvor man ser at de kanskje ikke har fått deltatt like mye som planlagt. Det kan ta litt tid å få elevene til å si hva de egentlig mener siden disse barna er vant med å innfinne seg med situasjonen og sier bare: ”jo, det går greit det”.

Assistentene snakker gjerne med elevene mer enn lærerne om denne type ting, så lærerne kan med fordel ta slike samtaler. Det vil trolig også skape tillit.

Hensyn

Elevene er også spurt om de synes lærerne tar hensyn, og svarene er litt både og. En synes ikke det i det hele tatt, men klarer ikke helt å beskrive hva det er. De andre sier jo, men har noen

men og refererer da til undervisningssituasjoner og dager hvor de gjør andre ting eller aktiviteter. Eller som en av elevene sier:

”Jo, de tar hensyn ganske mye. Noen ganger i gym og sånn.. Hva jeg ikke kan gjøre og sånt.”

*

”Jo da, de legger tilrette og det er greit det. Det kan være litt irriterende av og til, men stort sett synes jeg det er greit. Men i musikk for eksempel, hvor det er mye gitarspilling, blir det utrolig kjedelig for meg. Hvorfor kan de ikke bare ha litt mindre av det. Nå etter påske skal vi for eksempel begynne med leire og det er vanskelig for meg. Det er mange ting som gjør det vanskelig for meg og det gjør det litt kjedelig.”

Tidligere har vi kommet inn på at opplevelsen av annerledeshet blir forsterket når de ikke kan være med på aktiviteter eller undervisningsopplegg. Det kan være små ting som for eksempel at de i sløyden skal opp i skogen for å finne pinner, og det ikke lar seg gjøre å bli med dit. Alternativet blir da å være igjen på skolen og finne noen pinner like ved. Eller så er det undervisningstimer som helt eller delvis ikke passer, som for eksempel gym.

Gym

Barna liker å delta sammen med andre, så hva sier de om ikke å få delta på alt i gymmen:

"Nå går det ganske greit, men før så var det trist, da ble jeg lei meg, men nå går det bra. Jeg følte meg utafør, følte at jeg ikke kunne være med.. Hvis det var fotball så kunne jeg selvfølgelig ikke være med og da følte jeg meg utafør. Nå har jeg blitt ganske vant med det. Syns det bare er kjedelig."

*

"..det går greit når jeg ikke kan være med, men jeg føler meg mer funksjonshemmet når jeg ikke kan være med på fotball og døball.."

*

"Det å være den eneste som ikke kan, er ikke noe særlig"

Assistentene gjør seg også erfaringer med gymopplegget som er viktige å nevne:

"Jeg syns dette gymopplegget er ganske dårlig. Det ender ofte med at vi bare blir stående her. Vi får noen oppgaver, men det er gjerne ting som vi ikke kan holde på med hele gymtimen. Det blir kjedelig. Vi kan ikke sitte og ta disse strykeøvelsene hver

gang heller. Helt i begynnelsen av skoleåret da de hadde fått utlevert gymplanen satt vi sammen og så over den. Med et sukk kom det: "Det er iallfall en ting jeg kan være med på."

Mye av gymopplegget for sjette trinn er friidrett og ballspill og det er vanskelig for bevegelseshemmede å være med på."

*

"Jeg venter på at læreren skal gjøre ferdig gymopplegget slik at jeg kan lage et tilpasset opplegg. Det ødelegger veldig at dette ikke er på plass. Da blir det alltid til at vi gjør noe annet."

Noen ganger blir elevene satt til å gjøre annet skolearbeid hvis de ikke kan delta, og det er ikke populært. Det syns de både er "kjipt" og kjedelig, og gjør at de føler seg utafør. Utsagnene viser at det å ikke få være med er kjedelig. Assistentens kommentar om at friidrett og ballspill er vanskelig for bevegelseshemmede vitner trolig om lite kunnskap om hva bevegelseshemmede kan være med på av gymaktiviteter. Men det kommer også frem at gymopplegget ikke er tilpasset og derfor ikke bra. Den andre assistentens kommentar om manglende gymplan for gymopplegg eksemplifiserer hvordan manglende

planlegging kan resultere i at de må gjøre noe annet. Disse to faktorene til sammen, ikke tilpasset opplegg og at man må gjøre noe annet, er å bli ekskludert fra deltakelse. Det ligger ingen strukturell planlegging til grunn og i praksis blir det bare tilfeldig hva som gjøres. Alternativt opplegg trenger ikke i seg selv være ekskluderende, noe vi kommer tilbake til nedenfor.

Å ha gym skiller seg ut fordi det bærer preg av mer fri lek enn de andre fagene. Det er mye lek og moro i forkant og etterkant av gymmen. Det er et fag elevene får vist seg frem fysisk, og de gjør mye sammen i grupper. Det er et fag hvor fysiske funksjonshemminger synes både i aktiviteten og i skiftesituasjon. Vi kan se på noen eksempler på hvordan disse timene kan forløpe som tar opp sentrale ting i forhold til gym:

Det ringer inn og Solveig venter på assistenten utenfor gymsalen på baksiden av bygget. De andre har gått inn inngangen nede på forsiden der også garderobene ligger. På grunn av trappene opp til gymsalen må Solveig ta inngangen bak. De skal spille døball i dag siden det er så fint vær, og Solveig får velge om hun vil være inne eller ute. Hun vil være inne. For å

komme inn i gymsalen må hun over en dørstokk som er godt over 10 cm høy. Hun har lært seg noen triks og kommer seg som regel over den alene, men må ha hjelp ut igjen og noen må alltid passe på. Hun skifter i lærergarderoben. Hun dusjer vanligvis ikke, men vasker seg. Assistenten hjelper henne på med gymklær. De prater sammen hele tiden. Solveig snakker voksent og reflektert rundt det meste sammen med assistenten, hun har det hyggelig. Akkurat i dag får Victoria og Line være med henne i gymmen, noe de vanligvis ikke får. De gangene det er aktiviteter som Solveig ikke kan være med på er hun sammen med assistenten. De gjør forskjellige øvelser med apparater, ball eller så tøyer de. Solveig og assistenten bruker tiden i gymmen hvor hun ikke kan være med, på å tøye og å gjøre styrketrening. Dette er bra for blodsirkulasjon og for å unngå stivhet i ben og hofteledd. Hvis Solveig ikke har stått nok i skallet sitt så kjenner hun det ved tøying, for eksempel. Assistenten har fått veiledning av Solveig sin fysioterapeut. I akkurat denne timen blir det til at de gjør ganske mye forskjellig.

I en senere gymtime skal de andre trene på å hoppe tau. Solveig har

derfor egen gym med assistenten i det ene hjørnet i gymsalen. Først sjonglerer hun litt med kjeplene. Så går de over til styrketrening, så balansering på bom, deretter å dra seg bortover gulvet og opp på bommen og til slutt litt tøying. Mot slutten av timen har de dansk stikkboll. Solveig har mest lyst til å fortsette med det hun gjør, men blir med de andre. Hun er veldig med i ballleken og har det gøy.

Løsningen for Solveigs gymopplegg er at assistenten tar over når hun ikke kan være med. Det er ofte. Men hun deltar alltid i noe som er felles. Ofte kommer det andre elever bort og ser på hva hun gjør. Det er ikke laget noe spesielt opplegg som kan passe sammen med det de andre gjør. Hun skifter alene, ikke sammen med de andre. Hennes deltakelse i gymmen er avhengig av assistenten, og det kan sies at det ikke ligger et tilpasset gymopplegg til grunn som i stor nok grad inkluderer henne.

Merete:

Det ringer inn og jentene går inn i garderoben. Mens de kler av seg snakker og ler de hele tiden. De bruker ganske lang tid på å kle på seg gymklærne. De som er ferdige leker ved å løpe etter hverandre fra dusjene

og bort til veggen ved den ene døra. De ler godt. Merete blir med hun og når hun har fått på seg skoene. Når alle jentene har fått på seg gymklær går de sammen ut. De andre skal løpe 60 meteren så Merete og en til skal være inne og gjøre styrkeøvelser. Men når de kommer ut har gymlæreren tatt med matter ut slik at de kan gjøre øvelsene ute mens de andre løper 60 meter. De skal ha felles oppvarming, "har'n", hvor den som blir tatt må bli reddet av en som kryper mellom bena på dem. Merete vil ikke være med for hun er redd for at det kan bli litt for voldsomt. Så skal de andre løpe to ganger rundt gressbanen. Læreren henter mattene og sier at de kan gjøre styrkeøvelsene som de har lært tidligere. Assistenten som er ny vet ikke helt hvordan hun skal veilede dem. Hun kan lite om trening. Markus tar armbøyninger og Merete starter med sit-ups. De holder på en stund og blir slitne, og setter seg opp og prater i stedet:

"Bruker du nattskinne og dagskinne?" spør Markus.

"Bare dagskinne," svarer Merete.

"Jeg bruker begge deler," kommenterer Markus.

Når de andre er ferdige med å løpe 60 meter kommer de bort dit hvor de sitter. En av gutta tøyser litt og sier:

”Vis oss hvor mange armbøyninger du klarer ah Merete.. ”Det kan jeg gjøre. Jeg kan ta 50,” sier Merete. ”Åh ja,” sier gutten og smiler vennlig. Hun begynner og alle som sitter der teller sammen med henne. Hun klarer det og de syns det er veldig bra. Merete smiler. Så er det felles uttøyning. Så skal de dusje.

Det veksler litt hvor delaktig Merete er i gymtimene, men deler av timene er hun alltid med på. Hadde hun ikke hatt Markus som er i samme situasjon som henne vil det nok blitt kjedeligere de gangene hun ikke kan være med. Meretes lærer er veldig opptatt av at hun skal få være med. Hun bruker mye tid på planlegging, men sier hun kommer til kort i gymtimene og syns det er dumt. Hun skulle gjerne hatt litt hjelp. Merete starter alltid timene med å være med i fellesskapet i garderoben og hun avslutter timene med det. Hun skifter til gymklær som de andre.

Kenneth har fått lagt inn tøyning ti minutter tre ganger i uka hvert storefri. Han bruker ikke gymtimene til dette. Han er med på det meste i gymtimene og elevene er gode på å spille sammen med ham i timene. De er ikke vant med å se ham gjøre noe annet. Han er godt inkludert i spillet ved å få

jevnlig med pasninger og ved at han blir husket på som en medspiller. Han skifter med de andre og dusjer.

Det samme gjelder for Leonora. Det er en del ting hun ikke kan være med på, men hun opplever at læreren gjør en god jobb for å få henne med. Men allikevel synes hun det spilles for mye fotball. På den nye skolen hun har startet har hun nå fått en ordning hvor en ekstra lærer blir med henne hvis hun trenger alternativt opplegg eller å gjøre noe annet. Det er for eksempel mye løping ute i løyper, og da kan hun ikke være med. Hun vil gjerne delta og syns det er greit om hun får en alternativ løype i stedet for å gjøre noe helt annet.

Viktig å legge merke til i Leonoras opplevelse er at hun opplever at hun får vært med selv om hun får et alternativt opplegg. Hun er inkludert i gymopplegget fra lærerens side, og det er viktig.

Lars skifter ikke til gymtimene for han blir ikke svett. Han går rett inn i gymsalen før timen starter og han går rett ut i skolegården sammen med assistenten når gymopplegget er ferdig. Slik har det vært hele tiden. Gymtimene har forandret seg for ham

etter at han fikk ny assistent. Den nye assistenten som er med ham i gymtimene har fordypning fra idrettshøyskolen i trenerrollen og skriver oppgave om integrering i idrettsfag. Han er veldig positiv til hvilke muligheter som finnes for et gymopplegg for alle. Det gjør det lettere for assistenten hvis trinnets gymopplegg er klart helt ved skolestart og hvis det er så tydelig som mulig i forhold til hva de skal gjøre fra gang til gang. Siden i høst har klassen for eksempel hatt ballspill sittende på gulvet og de har hatt kickboksing. Han har mange forslag til hva Lars kan gjøre. Tidligere har ikke Lars hatt noen med denne kompetansen rundt seg til å utføre et slikt gymopplegg. Forrige assistent synes det var veldig vanskelig å finne på ting han kunne gjøre, spesielt når de var i sal eller hadde friidrett ute. Men friluftsopplegg synes hun fungerte bra. Av og til fikk hun litt hjelp av Lars sin nåværende assistent og det fungerte bra. Hun forteller at han ofte ble sittende passiv på sidelinja og virket lite glad.

Eksemplene tar opp flere elementer. Det første er forholdet mellom et gymopplegg som legger tilrette slik at alle kan delta hele tiden og det å få et individuelt tilpasset opplegg. Det er

trolig ikke noe fasitsvar på om man skal gjøre det ene eller det andre. I eksemplene ovenfor kommer det imidlertid frem at så lenge de føler at de er ivaretatt og får vært med store deler av timen så kan et alternativt opplegg som skiller seg fra de andres opplegg virke positivt. Det er med andre ord elevens egen vurdering og opplevelse som er viktig. Men det må være et opplegg som gir en opplevelse av å ta del i fellesskapet. I Lars sitt tilfelle ser vi en klar bedring i hans gymsituasjon fordi han får en assistent som kan noe om hvordan man kan tilrettelegge gymtimene med alternative tilnærminger for hele klassen som også passer for Lars. I tillegg er han god på individuelt opplegg. Men det å være assistent er en ufaglært stilling som ikke krever at man skal lage et undervisningsopplegg. Det er ikke vanlig å få assistenter med denne kompetansen. Det er ikke assistentens ansvar å lage det faglige opplegget, men vi ser at assistentens rolle er svært viktig.

Det som også kommer frem er fortvilelse og maktesløshet både hos assistenter og lærere i forhold til mangel på kunnskap om hva de skal gjøre. Det er viktig å notere seg denne

opplevelsen, for mange av dem forsøker å gjøre sitt beste, spesielt assistentene. Lars sin tidligere assistent gjorde en svært god jobb med Lars, men hun opplevde gymopplegget som vanskelig. Lars sin nåværende assistent sier at det er stor forskjell på kompetansen innenfor dette området for en med bare et grunnfag i idrettsfag til en med et hovedfag i idrettsfag. Det er sjelden at et grunnfag gir kompetanse til å utføre alternativt gymopplegg, mener han. Han sier og at skolen ikke er flinke nok til å bruke de med den rette kompetansen, at gymoppleggene er veldig tradisjonelle med løping og fotball som oppvarming, og at det er lite alternativ tenkning i forhold til gymfagets hovedkjerne; kroppsbevissthet og måter man kan vekke denne bevisstheten på.

Samtlige av assistentene og noen av lærerne synes det er vanskelig å tilpasse gymopplegget. Lærerne har ofte fått beskjed om at de skal få forslag til gymopplegg eller alternative øvelser, men at det ikke kommer noe fra fysioterapeut i bydel. Noen sier det er behov for opplæring: *”Det blir lett å få kritikk i etterkant fordi vi som har ansvaret har gjort feil.”*

Fysioterapeutene til disse barna har som regel kommet med forslag til styrke- og tøyøvelser, som er bra, men det er ikke nok for å dekke opp en hel gymtime. *”Vi kan ikke gjøre styrkeøvelser og tøying i to timer.”*, uttrykte en assistent. En annen lærer sa det samme. Anbefalingene som en ergoteapeut eller fysioterapeut gir i forhold til tøying og styrketrning er ikke nok til å erstatte et gymopplegg, men det kan utfylle. Disse fagpersonene sitter ikke nødvendigvis på kompetanse om alternative måter å utføre kroppsøvingfaget på. Skolen må sikre et undervisningsopplegg for alle. Noen av gymlærerne legger mye lit til at fysioterapeutens forslag skal være det som løser problemet. Slik er det ikke. De anbefalinger en fysioterapeut kan komme med kan supplere gymopplegget, og burde kanskje heller ses på som forslag til tiltak som kan virke forebyggende for skader og kan utføres i for eksempel gymtimene, og som et samarbeid mellom skole og fysioterapeut (bydel) (jf. Kommunehelstjenesteloven). Med andre ord som et ledd i det forebyggende arbeidet rundt barnet som også kan legges inn i skoletiden. Kenneth er den eneste i denne undersøkelsen som har faste tøy rutiner utenom gymtimene. Skolen

kan benytte seg av fagfolk innen idrettsfag i tillegg til fysioterapeut for å sikre et tilpasset undervisningsopplegg i gym.

Asbjørnslett (2005) viser i sin undersøkelse av deltaktighet i skolen blant elever med bevegelseshemminger at behovet for å være som de andre er fremtredende. Elevene som Asbjørnslett har intervjuet viser stor innsikt i egne begrensninger og ressurser, og de viser til et ønske om å være en del av fellesskapet (ibid). I forhold til gym så ønsker de å være med framfor å sitte i klasserommet og holde på med noe annet (ibid). Å gjøre andre ting eller å bli satt på sidelinja beskriver også barna i denne undersøkelsen at ikke er bra eller kjedelig. Dette gjelder i alle undervisningssituasjoner, men i de mer kreative eller fysiske undervisningssituasjonene skjer det hyppigere at de blir satt til alternativt opplegg eller ikke får deltatt i det hele tatt. Et av barna uttrykker det slik:

”Det er bra på skolen når vi får til noe sammen, men kjedelig når vi ikke får være med.”

Enkelte lærere og ledere sier i samtalene rundt dette med tilrettelagt

opplegg på friluftsdager at det er vanskelig og at de tenker eller stiller seg spørsmålet: ”Skal vi la være da å dra på tur fordi en elev ikke kan være med?” Spørsmålet er ikke om turen eller utflukten skal droppes, men hvordan man kan legge tilrette slik at alle kan få bli. Det burde iallfall være holdningen.

I følge lærerne og skoleledelsen ved skolene barna går på, er det generelt en stor utfordring for skolene at kunnskapsløftets læreplan kun er retningsgivende og at det er opp til hver skole lokalt å løse hva som skal ligge i undervisningsopplegget. For kroppsøvningsfaget er det fastsatt overordnede mål. Vi kan se på hva Kunnskapsløftets læreplan for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet) sier.

Opplæringa i faget skal medverke til at elevane opplever glede, inspirasjon og sjølvforståing ved å vere i rørsle og samhandle med andre. Dei skal òg få øving i å gjere greie for opplevingar, vurdere praktiske aktivitetar og reflektere over verksemda og sin eigen innsats i faget. Mange element i faget eignar seg for tverrfagleg samarbeid og samspel med lokalsamfunnet slik at elevane får breiare kompetanse. Læringsarbeidet skal fungere haldningsskapande ut frå innhaldet i faget og dei overordna måla og prinsippa for opplæringa i skulen.

Kompetansemål etter 7 årssteg:

«Idrettsaktivitet og dans»» **Omtale av hovedområde**

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- utføre varierte aktivitetar som byggjer opp kroppen på ulike måtar
- utføre basisferdigheter i individuelle idrettsaktivitetar, med og utan bruk av apparat og småreiskapar
- bruke grunnleggjande teknikkar og enkel taktikk i nokre utvalde lagidrettar
- praktisere ski- og skøyteteknikkar der det ligg til rette for det
- utføre grunnleggjande teknikkar i symjing på magen, på ryggen og under vatn
- danse enkle dansar frå ulike kulturar
- lage enkle dansar og eksperimentere med rytmar og rørsler
- følgje reglar og prinsipp for samhandling og fair play
- praktisere trygg bruk av sykkel som framkomstmiddel

«Friluftsliv» Omtale av hovudområde

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- orientere seg ved hjelp av kart og kompass i kjent terreng
- beskrive lokale tradisjonar i friluftsliv
- planleggje og gjennomføre friluftaktivitetar og praktisere trygg ferdsel under varierte vêrforhold
- planleggje og gjennomføre overnattingsturar, eventuelt ved hjelp av digitale verktøy
- utføre enkel førstehjelp
- praktisere nokre aktivitetar med røter i samisk tradisjon

Hver enkelt skole og faglærere i samarbeid lager undervisningsopplegg tilpasset målene. Både skoleledelse og lærere sier at tid er et problem når skolen skal lage slike opplegg og at det

også er et kompetanseproblem, for eksempel i forhold til gymfaget.

Allikevel er det mye rom for alternative måter å lage et gymopplegg på i denne planen. Flesteparten av målene lar seg gjennomføre for bevegelseshemmede barn. Det dreier seg ofte om å se mulighetene og ikke begrensningene. For eksempel sa en av sosiallærerne at de hadde droppet skøyter med tanke på bevegelsehemmede. En mulighet er å ikke droppe, men heller høre med Oslo kjelkehockeyklubb om skolen/trinnet kan komme og spille kjelkehockey på Jordal Amfi til et avtalt tidspunkt. Noen kan gå på skøyter, andre kan bruke kjelker. Det kan spilles hockey, det kan arrangeres stafetter mellom de som bruker skøyter og de som bruker kjelker, m.m.

I eksemplene ovenfor ser vi at det varierer hva slags skiftepraksis som gjelder. Begrensninger for å skifte sammen med de andre er enten på grunn av manglende tilgjengelighet eller fordi gymopplegget ikke gjør eleven svett og skole eller foreldre har bestemt at det ikke er nødvendig å dusje for å unngå bruk av ekstra tid. Det skjer mye i garderoben og viktig informasjon utveksles. I tillegg er dette med å skifte til gymklær og kroppsvask

etter gym en del av opplæring i hygiene. Skifting er også en del av kroppsbevissthet og det kan antas at hvis man ikke blir vant med å skifte sammen med medelever blir man trolig lite vant med å vise frem kroppen sin, og at det kan bli vanskelig i ungdomsårene hvis man ikke har lært seg eller vent seg til å skifte sammen med andre. For medelevene er det trolig også bare positivt om de blir vant til å skifte sammen med en som er lam fra livet og ned, en som har en del operasjonsarr, en som trenger hjelp, og så videre. Med andre ord bli vant med å se hvor forskjellige vi kan være og hvor mye som faktisk kan la seg gjøre selv om en fysisk del ved kroppen er annerledes eller ikke i symmetri med resten av kroppen. Å skifte i et annet rom, å gå inn en annen inngang er ikke et godt eksempel på integrering. Utdanningsetaten og Undervisningsbygg har et ansvar for å tilrettelegge alle skoler.

Forskning viser at trivsel i skolen blant funksjonshemmede elever ofte viser til kunnskapsmessig integrering fordi mange har vanskeligheter med å ta del i det som skjer utenfor klasserommet (Grue 1999). En forutsetning for dette må være mulighet for å kunne ha skolekjøkken på lik linje med de andre,

mulighet til å ytre sin mening i diskusjoner og at alle hører hva som blir sagt, få mulighet i gymmen, m.m. Ovenfor har vi sett at opplevelsen av kjedsomhet trer frem hvis elevene ikke får delta. Å kjede seg gir ikke trivsel. Vi har også sett at det er lite som skal til for at undervisningsopplegget oppleves som bra. Det er nyttig å ta med seg når det for eksempel legges tilrette for elever med svært sammensatte behov.

Oppmerksomhet og hensyn

En av kontaktlærerne til et av barna er opptatt av at man slakker litt på reglene hvis man ser at elevene med ekstra behov for tilpasning vokser på og gleder seg over å kunne være med på noe hele klassen gjør, og at man gjør noe med det i praksis. For eksempel pleier klassen å gå en runde i nærheten av skolen. Runden klarer en av hennes elever å gå med rollator hvis han får gå i eget tempo. Noen av de andre guttene i klassen får da gå sammen med ham. De bruker et kvarter ekstra på turen, men det er greit. Han gleder seg så mye over å kunne få ta del i denne turen, slik at det er verdt det at han og de som går sammen med ham kommer litt for sent til neste time.

Barna i denne undersøkelsen nøler når de blir spurt om de synes lærerne tar hensyn til dem. Dette kan henge sammen med at de opplever eller har opplevd å bli tatt ut av en undervisningssituasjon i mer eller mindre grad ved å bli satt til å gjøre noe annet, eller at de opplever at de blir oversett. Sammen med klassekameratene i for eksempel friminuttene betyr det at medelevene tar hensyn slik at de faktisk får være med på leken, opplever at ting går greit og de føler da mindre på annerledeshet. Barnas opplevelse av lærernes hensyntaking inkluderer mer enn det de forventer av medelevene. De har forventning til at læreren ordner opp, tar ansvar og legger tilrette slik at de alltid får vært med faglig. Forventninger til skolekameratenes hensynstaging innebærer at de blir gitt en hjelpende hånd med jakken, døren og å få være med på leken. Det er viktig at elevene med et behov for tilpasset lek får støtte på å si i fra eller opplæring i å si i fra. Både lærer og assistent har et ansvar for å oppfordre og å gi støtte. Dette kan med fordel være en del av en ansvarsgruppes oppfølgingspunkter og det er viktig at koordinator fra bydelen følger opp dette punktet som en del av forebygging i forhold til trivsel og

psykisk helse. Lars og Leonora er for eksempel ikke like trygge på å si i fra eller sette grenser overfor medelever som de andre elevene i denne undersøkelsen. Lars fikk tidligere mye hjelp av assistenten, men har ikke henne i friminuttene lenger fordi han heller har fått spesialpedagog i undervisning. Ved at de faller utenfor er de ikke aktive deltakere i et fellesskap hvor gevinsten er å lære sosiale ferdigheter, og de kan lett bli mindre interessante for andre.

Også når det skjer uformelle ting i en klassesituasjon som ikke er relatert direkte til undervisningen i seg selv, er hensyn viktig. En episode kan nevnes i en av sløydtimene:

Det er første gang med sløyd og de skal lære litt om forskjellige sager. Solveig, Victoria, Line og to gutter sitter sammen. De har sløyd sammen med A- klassen. Line og Solveig ber Victoria om å hente silkebøkene deres. Litt motvillig går hun og henter bøkene. Solveig sitter for lavt i forhold til pulten og trenger en pute, men finner ut at det kanskje kan være bedre å sitte på en krakk. Line hjelper henne med å komme over på krakken. Sitteputen fra rullestolen til Solveig har Line lagt på krakken slik at det skal bli mer riktig

sittestilling. Det fungerer en stund. Så skal de tegne sager, og Solveig vil over i stolen igjen. De prøver å få henne høyere opp i stolen med en pute. En lærer fra naborommet kommer inn og hun blir med å lete etter en pute som Solveig kan bruke. Line hjelper også til. Til slutt finner Solveig en stilling som er god å jobbe i. Så skal de spise. Line har tatt med maten til Solveig. Mens de spiser finner læreren frem et sjakkspill som er laget på sløyden. Hun tar det med seg bort til pultgruppen bortenfor der hvor Solveig sitter og viser det frem til elevene. Alle elevene går raskt bort og flokker seg rundt bordet hvor sjakkspillet står. Solveig kommer bort til meg og sier: "Det skjer alltid. De bare strømmer til, så blir det ikke plass til meg og jeg ser ingen ting." Etter en stund når alle har sett litt og de fleste har satt seg igjen ruller Solveig bort. På vei til bordet sier Line at det ikke var noe viktig å se på. Solveig vil allikevel helt bort å ta en titt. Læreren har allerede begynt å pakke det sammen når Solveig kommer bort. Solveig sier ikke noe. Hun får sett litt og synes det er kjempefint: "Kult, kjempefint, altså."

Solveig sier det skjer ofte, at det ikke blir plass til henne. Det kan virke som en liten ting, men i kombinasjon med

alle de andre gangene hun opplever at hun havner bakerst, blir sliten, må gjøre noe annet, ofte må ha en tilpasning, m.m. er det totalt sett mer enn man tenker over. Eleven vil ikke alltid uttrykke til læreren enten irritasjon eller sårbarhet over å ikke få vært med eller å komme bakerst i selve situasjonen, men sier det til assistenten eller nevner det i ettertid hvis man spør. I tillegg til dette har Solveig i denne timen jobbet en del for å finne en god arbeidsstilling og hun har blitt båret ned og opp trappen av vaktmesteren før og etter timen for å komme seg til og fra sløydsalen. Det er ingen heis i bygget. Det er ikke alltid så lett å huske på dette når det er en elev som fungerer bra faglig og sosialt, men det er ikke ubetydelig. Det er mer fruktbart å se det som en tilpasning som totalt sett er med på å minske en sår opplevelse av annerledeshet ved å ta noen ekstra hensyn uten å gjøre omgivelsene oppmerksomme på at det skjer. Hva om sjakkspillet for eksempel hadde blitt plassert på bordet der Solveig satt. Ingen ville vel tenkt noe videre over det?

Dette er barn som er klar over sin situasjon og de tilpasser seg det meste. De trenger ikke læres til at de skal møte et tøft samfunn. Det vet de

trolig allerede. De er faktisk svært vant med at de ikke kan gjøre som alle andre, så gleden er veldig stor når de kan være med. Erfaring på å få være med styrker trolig bare deres mulighet til å møte samfunnet i ungdomsårene og i voksen alder på en tryggere måte. De lærer også av å se muligheter framfor begrensinger ved å få delta og oppleve mest mulig fellesskap. Som Asbjørnslett (2005) understreker er det *"viktig å kunne delta sammen med andre og samtidig ikke oppleve forskjellsbehandling"*(s. 77). Å ta hensyn og å legge til rette for er ikke forskjellsbehandling.

Oppsummering

Organisering og planlegging for disse elevene er viktig. Gjennom eksemplene har vi sett både på ulempen ved å ikke planlegge og gleden det gir hvis planleggingen er god. Å få delta eller å være med er det viktigste selv om de ikke mestrer alt. Det å vise hensyn er ofte snakk om små ting som lett kan overses. Kapittelet har også forsøkt å vise gjennom eksemplene hvor mye ekstra de kan utsettes for i løpet av en dag fordi de har en bevegelsehemming, spesielt når tilrettelegging og

tilgjengelighet mangler. Punktvis kan følgende oppsummeres:

- Planlegging i god tid virker positivt for eleven og de rundt ham eller henne
- God planlegging gjør ting lettere
- Assistentene får ofte vite mye om hvordan elevene de har ansvar for opplever "kjedelige" situasjoner. Hyppige samtaler med eleven kan hjelpe læreren i planlegging av undervisningsopplegg slik at det ikke blir kjedelig for ham eller henne.
- Assistentene vet ofte mye lærer kan ha nytte av
- Det å få være med er et sosialt aspekt i seg selv
- Å se mulighetene er nyttig
- Bevegelsehemmede kan være med på mye
- Det er ikke assistentens ansvar å lage et tilpasset gymopplegg
- Tøying og styrkeøvelser kan ses på som en del av elevens forebyggende habiliteringsopplegg og ikke som et gymopplegg i seg selv.

**Forslag til brosjyrer og
informasjonssider for
planlegging av
friluftaktiviteter og
kroppsøving:**

- www.gymogturn.no Integrering
,leker og aktiviteter for barn
- www.bhss.no Beitostølen
Helsesportsenter

Under brosjyrer ligger det
forslag til ulike aktiviteter
- www.nfif.no
Norges Funksjonshemmedes
idrettsforbund
- www.kjelkehockey.no Oslo
kjelkehockeyforbund. Kontakt
Jan Bjørsvik tlf. 97681786,
epost: jan@kjelkehockey.no

Kapittel 5 - Skolen som bidragsyter i habilitering og rehabilitering for barn med nedsatt funksjonsevne

Det er bostedskommunen eller bydelen barnet er bosatt i som har ansvar for å gi habilitering og rehabilitering for barn med nedsatt funksjonsevne. De har ansvar for å koordinere og å legge til rette slik at barnet får det som er nødvendig av sosiale helsetjenester. Sentrale lovverk som styrer habilitering og rehabilitering for barn er Kommunehelsetjenesteloven av 1982, sosialtjenesteloven av 1991, spesialisthelsetjenesteloven av 1999 og barneloven av 1981. Førende forskrifter er forskrift om habilitering og rehabilitering av 2001, forskrift om individuell plan av 2004 og veileder til utarbeidelse av individuell plan av 2001 og forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjon- og skolehelsetjenesten av 2003. Dette er lover, forskrifter og veiledere som vektlegger barns rettigheter, barns totale behov, koordinering, samarbeid mellom etater i kommunen, sektorer, fagfolk og ikke minst oppfordres det til å se mulighetene i systemet og

lovverket gjennom samarbeid. Det er et lovverk som gir mange muligheter for gode resultater. I forskrift om individuell plan av 2004 står det under §2 c at et av formålene er:

”Å styrke samhandlingen mellom tjenesteyter og tjenestemottaker og eventuelt pårørende, og mellom tjenesteytere og etater innen et forvaltningsnivå eller på tvers av forvaltningsnivåene”.

Skolen og utdanningsetaten inngår som en samarbeidspart.

I undersøkelsen trekkes ansvarsgruppen frem som et viktig samarbeid hvor foreldre også er en sentral part. I tillegg er en del av assistentene og enkelte kontaktlærere opptatt av hva som blir bestemt i denne gruppen. Det er et viktig møte hvor elevens totale hjelpebehov kommer tydelig frem. I dette kapitlet vil hovedfokus være på ansvarsgruppen og hvordan den er et eksempel på samarbeid mellom tjenesteytere og etater og et viktig ledd i bydelens arbeid i habilitering og rehabilitering for barn. I tillegg legges det vekt på skolens mulighet til å lære om elevens behov og å få innspill til tilrettelegging sosialt og faglig for

elevene det gjelder, ved å være aktive bidragsytere i en ansvarsgruppe.

For et bevegelseshemmet barn er riktige tiltak og god organisering av ulike ordninger viktig for å kunne delta på lik linje med andre. Riktige hjelpemidler, transport til og fra skolen, hjelp/assistanse på skolen og etter skolen, behov for fysisk trening i løpet av skoledagen, fysioterapitrening på fritiden, samarbeidsmøter for foreldre eller foresatte, støttekontakt på fritiden og god fysisk tilgjengelighet er faktorer som spiller inn i barnets liv. I tillegg er det viktig å se barnet som er omkranset av alle disse ordningene og tiltakene, for eksempel hva hun eller han liker å gjøre, er flink til eller ønsker å være med på. En grunntanke i habilitering og rehabilitering for både barn og voksne med nedsatt funksjonsevne er koordinering av tjenester ut i fra brukerens totale behov med langsiktig og helhetlig planlegging. Et eksempel kan være at anskaffelse av rullestol ses ut i fra brukerens behov hjemme, på skolen og på fritiden, og at sentrale personer på disse arenaene får opplæring i bruk av stolen og i rutiner knyttet til bruk av stol(ene).Utarbeidelse av individuell plan som konkret beskriver hvordan et slikt arbeid skal koordineres og

gjennomføres er for mange en bærebjelke i dette arbeidet.

Går man dypere i tanken bak fokuset på "totale behov" ligger et verdisyn om at alle sider i en persons liv er viktig å ta i betraktning, at brukeren skal stå i sentrum og være en aktiv medvirker hvis mulig og at kunnskap om ulike forhold og situasjoner gir toleranse og forståelse. Det kan antas at gode systemer og ordninger rundt barn med spesielle behov gir god mulighet for å delta i ulike fellesskap på lik linje med andre i samfunnet. Skolen er et av disse fellesskapene.

Ansvarsgruppen

En ansvarsgruppe er hjemlet i lov om kommunale tjenester. Begrepet ansvarsgruppe står ikke nedskrevet i loven, men kommunen har et ansvar for å gi et koordinert tilbud og opprette nødvendige møtearenaer. Utarbeidelse av individuell plan er en del av tilbudet, men må samtykkes av foreldre eller foresatte. De fleste kommuner eller bydeler er vel kjent med og bruker begrepet ansvarsgruppe. Det er bydelens ansvar å påse at en slik gruppe blir dannet. Det varierer fra bydel til bydel hvordan man velger å organisere ordningen. Noen bydeler har tydelige retningslinjer med

presiseringer for hvordan en ansvarsgruppe skal fungere, andre har mer generelle beskrivelser. I bydel Gamle Oslo er det for eksempel presisert at en ansvarsgruppe er til for foreldrene og at de kan melde inn hvem de ønsker at skal delta. Bydelene har også et eget søknadsskjema for individuell plan og ansvarsgruppe. Det varierer også en del hvem som har det koordinerende ansvaret for en ansvarsgruppe. I bydel Nordstrand har de for eksempel valgt å fordele ansvaret på forskjellige fagfolk etter inndelingen 0-1 år (helsesøster), 1-6 år (barnehage eller pedagogisk fagsenter) og 6-18 år (21 år) (helsesøster, ergoterapeut, fysioterapeut). På enkelte skoler kan det gå flere elever med ansvarsgrupper som er bosatt i forskjellige bydeler. Skolen må dermed forholde seg til flere bydeler som ofte organiserer ansvarsgruppene ulikt og det sier en av sosiallærerne at kan være litt vanskelig. Erfaringene sier at enkelte bydeler er lettere å samarbeide med enn andre.

Vi kan se litt på hva lærere og skoleledelse sier om deltakelse og hva som blir tatt opp i ansvarsgruppemøter:

”Vi tar opp hvordan ting fungerer på skolen, hva som må jobbes videre med og vi ser på helheten av hennes behov. Jeg opplever at skolebitten får nok plass. Heisen skulle vært planlagt tidligere.. Det er helsesøster som leder møtene og vi har ikke andre møter i tillegg. Ellers har jeg snakket litt med fysioterapeuten. Han kom med ønsker i forhold til sittestilling, samarbeid med assistenten i forhold til gym og innkjøp av utstyr som kunne vært tilpasset henne..”

Skoleledelsen ved samme skole sier:
”.. ansvarsgruppen dekker litt mer enn bare skole. Det er foreldrene eller barnets behov som kommer frem. Det er et møte hvor man skal prøve å gjøre det så bra som mulig for denne eleven. Det sosiale er et punkt i disse møtene. Foreldrene får ordet først. Det kommer et referat med hva som skal gjøres. Kontaktlærer vet da hva hun skal gjøre. Vi har mindre formelle møter på skolen; elevhalvtimen hvor læreren på trinnet kan møte sosiallærer en halvtime og ta opp forskjellige ting om elever.”

Rektor føyer til: ”Ansvargruppemøtene er ikke så formelle som for eksempel de tverrfaglige møtene vi har, og de

*ligner jo litt..hvor det da er
ressurspersoner inne.*

*Vi jobber i et samarbeid. Det er
kontaktlæreren som har ansvar for å
være bindeleddet. Ved turer med
ekstra ressurs er det kontaktlærer som
må gi beskjed om det.”*

I utsagnene ovenfor ser vi at det sosiale rundt eleven og elevens totale behov trekkes frem som temaer i et ansvarsgruppemøte. Også foreldrenes rolle og kontaktlærers ansvar for å være et bindeledd kommer frem. Ansvarsgruppemøtene ses på som mindre formelle enn andre tverrfaglige møter på skolen. Det kommer forøvrig også frem på de andre skolene i undersøkelsen at de interne tverrfaglige møtene er viktigere enn ansvarsgruppemøtet.

I undersøkelsen sier enkelte lærere og ledere at ansvarsgruppen og systemet rundt eleven på en måte ”følger” med fra barnehagen, og at skolen bare går inn i et system som allerede er der og skolen overtar barnehagens rolle. Deltakere i en ansvarsgruppe varierer, men ofte er det en fast kjerne hvor en representant fra bydelen (ergoterapeut, fysioterapeut eller helsesøster), foreldrene, kontaktlærer og en eller to fra ledelsen på skolen (sosiallærer,

inspektør eller rektor). Assistent er også gjerne med. På et ansvarsgruppemøte kan det variere avhengig av elevens behov om andre fagfolk, som spesialister eller PPT, deltar. I tillegg har skolene som nevnt andre møter som tverrfaglige møter hvor bare skoleproblematikk (ofte faglige spørsmål) blir diskutert og hvor fagfolk fra PPT eller BUP også deltar. Samarbeidsmøter lærere imellom, hvor foreldre kan bli invitert hvis nødvendig, er også vanlig. Disse møtene utfyller eller kan erstatte ansvarsgruppemøtene. Forutenom dette har skolene ulike praksiser for tilbakemeldinger, spørsmål og håndtering av informasjon. Barna i denne undersøkelsen har ansvarsgruppemøter to ganger i året, og tilleggsmøter ved behov.

Ansvarsgruppemøtene er viktige synes foreldrene, assistentene og enkelte av kontaktlærerne, men det kan variere litt hvor mye de får ut av møtene. Foreldre sier at de ofte må ta kontakt mellom møtene for å høre at ting blir planlagt for og så videre.

Med tanke på at skolen alltid er representert med to til fire personer hver gang på møtene, og hvor skolen er en hovedarena for barnet i løpet av

en dag, signaliserer møtene skolens betydning. Dette setter både forventninger og krav til skolen om at de ser relevansen av å delta i et møte som tar for seg mer enn bare undervisning og faglig opplæring i teoretiske fag. Det forutsettes da at skolesituasjon blir viet nok plass under ansvarsgruppemøtene, spesielt der hvor gruppen består av mange fagfolk. Skolen er en hovedarena i barnets liv. Koordinator har et ansvar for å få til det. Men det er ikke bare koordinator fra bydelen som har ansvar for å få til et godt samspill og erfaringsutveksling i gruppen. Skolen har også ansvar for å ta i bruk den informasjon som fremkommer i et ansvarsgruppemøte og å komme med innspill. Det er også skolen som må følge opp med tilleggsmøter hvis eventuelle uklarheter må ordnes opp i.

Ansvarsgruppen er en svært viktig informasjonskanal og et godt virkemiddel for utarbeidelse av tiltak overfor elevene det gjelder.

Ansvarsfraskrivelse

En av sosiallærerne med lang erfaring i skolen og mye erfaring med ansvarsgrupper siden praksisen kom til, påpeker at det lett kan skje en

ansvarsfraskrivelse i forhold til ansvarsgruppene fordi skolen ikke er pålagt å koordinere gruppen. En annen sosiallærer sier at ansvarsfraskrivelse lett kan skje hvis gruppen blir for stor. Det kommer også som nevnt frem at andre møter blir tillagt mer tyngde. En av rektorene påpeker også at skolen er preget av sterke tradisjoner som påvirker hva skolen for eksempel prioriterer. I tillegg kan det tenkes at varierende og i noen tilfeller liten erfaring med elever med fysiske funksjonshemninger (sammenliknet med ansvarsgrupper knyttet opp mot barnevernet), påvirker i hvilken grad det blir sett på som et viktig arbeidsredskap. Også hvilken holdning man har til tilrettelegging for bevegelsehemmede eller andre med nedsatt funksjonsevne spiller inn. Utsagn som "vi kan jo ikke snu opp ned på alt på grunn av en elev" eller "skal vi la være å dra på tur fordi en ikke kan være med.." eller "vi kan jo ikke sy puter under armene på dem. De må lære seg å møte virkeligheten", kan virke som et hinder for å se mulighetene, og det er da behov for mer kunnskap om hvilke muligheter som faktisk finnes.

Skoleledelsene i denne undersøkelsen påpeker at skolen ikke har ansvaret for

oppfølging av det som blir bestemt i en ansvarsgruppe, men at de punktene som tilfaller skolens ansvar blir gjort noe med internt på skolen. En av skolens assisterende rektorer sier det slik:

”Det er viktig at koordinator er tydelig på hvem som har ansvar for hva. Men vi forsøker å følge opp det som er vårt ansvar. Det er en løpende diskusjon hele tiden. Det er en selvsagt oppgave. Alle teamene gir oss referat hver uke hvor de viser til gjennomgang av de ulike elevene som må følges opp.”

Vi kan se på noen flere beskrivelser som tydeliggjør ansvar:

I ansvarsgruppen til Merete sitter fysioterapeuten fra bydelen, foreldrene, kontaktlærer og inspektør. De møtes to ganger i året. Meretes kontaktlærer synes gruppen fungerer bra. På møtene går de gjennom Meretes individuelle plan og hva skolen kan gjøre i den forbindelse. De synes det er greit å gå gjennom den individuelle planen for å få sett hennes totale behov eller situasjon, men det er viktig at skolesituasjonen får nok plass. Det er fysioterapeuten fra bydelen som styrer møtet. I forhold til oppfølging av det de blir enige om eller snakker om

på møtene sier Meretes kontaktlærer: ”Det er vi selv som må finne ut av løsningene. Vi har kun dette møtet. Det er kontaktlærerens ansvar å komme med tiltak i forhold til skolesituasjonen. Vi må planlegge utflukter selv og det tar mye energi.., vi må ta telefoner og planlegge ved alternative opplegg, m.m.”

Kontaktlærer i dette eksempelet sier at det er hennes oppgave å omdanne det hun lærer eller blir informert om til praktiske tiltak i undervisningssituasjoner. Hun har for eksempel laget en vikarperm slik at det blir lettere for både klassevikaren eller assistententvikaren å vite hva elevene med spesielle behov trenger av faglig og praktisk hjelp, og hva de ikke trenger hjelp til. Denne kontaktlæreren sier også at det er lettere å vite hva hun skal gjøre overfor en elev når det er tydelig hvilke behov eleven har. Hun snakker derfor med foreldrene hvis det er nødvendig.

I tilfeller hvor det er elever med mange behov det må legges til rette for er det også et ledelsesansvar på skolen å bidra til at utredninger og anbefalinger blir utført og iverksatt etter sakkyndig vurdering fra PPT. Vi kan se på noen flere beskrivelser:

Sosiallærer ved skolen nevnt i eksempelet ovenfor sier om ansvarsgruppen:

”... jeg tenker at en ansvarsgruppe opprettes når det er en elev med behov for et tverrfaglig samarbeid som skal ivareta eleven fra alle kanter mer enn akkurat det tverrfaglige møtet som vi med jevnlig mellomrom innkaller til. Ansvarsgruppemøtene kan se veldig forskjellige ut, avhengig av elevens behov. Vi (skolen) er bare en bit av barnets situasjon. Gruppen blir jo satt sammen for at det skal fungere for denne eleven. En ansvarsgruppe kan også være fleksibel. Noen kan gå ut og inn, alt etter behov. Jeg synes ansvarsgruppen er en veldig god ting, for vi føler oss ofte alene om hovedansvaret. Jeg synes det er veldig ok å kjenne at vi spiller på lag. Det er ofte tungdrevne grupper, men det er nødvendig. Det varierer hvem som er koordinator. Skolen skal ikke være koordinator.

I tillegg har vi konferansesammenhenger eller samarbeidsmøter på skolen eller tverrfaglige møter. Det er veldig forskjellig. Alle får oppgaver etter et ansvarsgruppemøte. Individuell plan, som nå er pålagt å utarbeide, er veldig tydelig og det gjør det enklere.”

Sosiallærerens refleksjoner og erfaringer knyttet til ansvarsgruppen er interessante. Hun snakker om et *hovedansvar*, noe som kan variere hva innebærer, men som understreker betydningen av skolen som en hovedarena for utvikling i tillegg til hjemmet. Det andre som er verdt å legge merke til er utsagnet om at *vi spiller på lag*. Dette er en hovedtanke i habilitering og rehabilitering for barn og voksne med nedsatt funksjonsevne. I tillegg påpeker hun utfordringen ved å stå i en stor tungdrevne gruppe, men at hun ser nødvendigheten og mulighetene dette samarbeidet kan bringe. Det krever mye arbeid i form av møter, oppfølging og iverksetting på skolearenaen hvis eleven skal ivaretas. Det er trolig bare positivt for skolen, koordinator for ansvarsgruppen, eleven og for foreldrene det gjelder å møte en representant med en slik holdning. Det kan nevnes at denne sosiallæreren hadde god innsikt i hvordan bydelenes måter å organisere sitt arbeid på også påvirker samarbeidet til skolen.

Fra møtevirksomhet til løsninger i praksis

Det kan forekomme at det er for mye for en kontaktlærer å ta ansvar for all

oppfølging på grunn av for mange tilpasningsbehov faglig, praktisk og sosialt, hvis ikke de rette tiltakene er på plass. Dette kan ses i tilfeller hvor det ofte er store ansvarsgrupper. Da er kontaktlærerne avhengig av å ha noen å spille på lag med internt på skolen. En uttalelse fra en lærer beskriver en problematisk situasjon:

”Rektor, sosiallærer og inspektør sier forskjellige ting om hva vi skal legge vekt på. Det er mangel på skikkelige vurderingsmøter og tydelig ansvarsfordeling.. Vi hadde ikke klart det uten assistenten.”

Hvis en kontaktlærer synes det mangler skikkelige vurderingsmøter og klare ansvarslinjer, er dette et behov som ikke er tilfredsstillt. Hvis alt blir avhengig av en assistent er dette også et uttrykk for mangel på gode ordninger rundt eleven. På denne skolen er det ulik oppfattelse i ledelsen og blant lærerne og assistentene om hvem som har ansvar for hva og om det som blir bestemt fungerer eller ikke i praksis. Lærere og assistenter synes ofte ting er uklart. Ledelsen sier de regner med at dette blir tatt ansvar for. Etter at kontaktlærer har satt tydelig krav om tiltak og utredning, har situasjonen blitt bedre.

I undersøkelsen kommer det frem at fokuset på det sosiale faller litt i bakgrunnen til fordel for det faglige i tverrfaglige samarbeidsmøter. Også i ansvarsgruppemøtene, selv om det sosiale er mer tydelig, er dette tilfellet. I skolesammenheng får sosial tilpasning mindre oppmerksomhet sammenliknet med faglig opplæring og tilpasning, selv om det har skjedd store endringer de siste tiårene (R- 94, L- 97 og Kunnskapsløftet). En av rektorene sier at det er en utfordring for skolen at de stadig får mer ansvar for ting som tradisjonelt ikke har vært skolens oppgave, men for eksempel hjemmets eller kommunens. På grunn av høye faglige krav med fokus på målinger, tidspress og trang økonomi er dette en utfordring. Det kan også tenkes at en tydeliggjøring og presiseringer i lovverket om samarbeid mellom tjenester og etater forsterker presset. En skole for alle (likhetsskolen) (Lidèn 2004) og økt fokus på tilpasset opplæring (Kunnskapsløftet) med foreldrenes medbestemmelse setter krav til skolen. Lærere og ledelse i undersøkelsen ser dette som en fin tanke, men et problem er tid til planlegging og oppfølging og tildeling av de ressursene som kreves.

Tilrettelegging for sosial tilpasning og trivsel innebærer planlegging, å se nødvendigheten av forutsigbarhet, å se hvilke hensyn som må tas og hvilke rutiner som må være på plass for at eleven med behov for tilpasning, ikke skal være helt avhengig av at en person ordner opp. Mangel på planlegging eller å ikke se hva som trengs å planlegges for, kan ses på som fravær av fokus på det sosiale aspektet i undervisning og friminutter. God planlegging gir mulighet for å kunne forutsi hva som kommer til å skje. God planlegging er avhengig av elevens synspunkter og åpner for aktiv medvirkning i sitt eget liv og for deltakelse med andre (jf. Kap. 3 og 4).

Tilbakemeldinger om sosialt samspill er viktig informasjon

Kjennskap til hvordan elever med bevegelseshemminger har det på skolen og hvordan de faktisk reagerer i ulike situasjoner er viktig informasjon. Det kan gjerne være assistentene som sitter med best innsikt i hva som fungerer eller ikke i det sosiale samspillet elevene imellom og i forhold til opplevelsen av å bli tatt med sammen de andre. Assistentene i denne undersøkelsen forteller at de ofte snakker med kontaktlærer om

forskjellige ting, men det er ulikt i hvor stor grad de opplever at de får utvekslet sine erfaringer slik at de kan komme eleven og kontaktlæreren til gode. Et spørsmål som er verdt å tenke over i denne sammenheng er også hvorvidt assistenter til elever med behov for mye praktisk hjelp er klar over hvor viktig det er at de formidler sine erfaringer. En av kontaktlærerne har lagt inn et fast tidspunkt for å snakke med assistentene i klassen slik at de kan lufte sine erfaringer. Fordelen med formaliserte møter er forventningen om at det blir gjort noe med det som blir tatt opp. Det kan også være lettere å videreføre gode praksiser ved bytte av assistent hvis lærer er godt informert. Alle assistentene på skolen trenger ikke nødvendigvis ha denne type samarbeid, men kanskje noen av de som har elever med sammensatte behov hvor det å følge eleven krever mye av assistenten. Kontaktlærer kan for eksempel ta disse erfaringene med inn i ansvarsgruppemøtene.

I en ansvarsgruppe hvor elevens totale behov er senter for diskusjon er det trolig nyttig om ikke bare hva hun eller han har av ordninger og hjelpetiltak kommer frem, men også hvordan ting fungerer og oppleves av ham eller

henne. Det er ikke en del av denne undersøkelsen å se på hva som faktisk blir diskutert i en ansvarsgruppe, hvordan samspillet fungerer og i hvilken grad sosial utvikling tas opp, men det kan allikevel antas at når det blir gitt rom og skolen selv tar rom i disse møtene kan skolen bidra med mye informasjon om sosial utvikling og trivsel. Samtidig som skolen kan få innspill til bruk i sin planlegging.

Et eksempel som er viktig at en ansvarsgruppe får vite om er erfaringer med fadderpraksis hvor for eksempel to elever blir satt til å være fadder for en ny elev. Fadderne skal bidra til at den nye eleven ikke blir stående alene, men kjent med andre. Hvis en slik praksis gir positive resultater for en elev med nedsatt funksjonsevne, er dette nyttig informasjon å dele i en ansvarsgruppe. Koordinator for gruppen som ofte koordinerer andre grupper også, kan videreformidle praksisen til andre skoler. Et annet eksempel kan være tøyerutiner. Ett av barna i denne undersøkelsen har som nevnt tidligere lagt inn tøying i storefri tre ganger i uken. Assistenten som tøyer eleven sier tøyingen er bra både i forhold til forebygging av skader og som en måte eleven kan bli mer klar over hva som er vondt, ikke vondt, hva som er tegn

på for lite tøying, hva han kan klare eller ikke, osv. Assistenten sier det er viktig med en fast person som utfører tøyingen. Erfaringer med en slik praksis er en del av et ansvarsgruppemøte, og burde videreformidles til andre skoler og bydeler.

God tilrettelegging for barn med bevegelseshemminger (og funksjonshemminger mer generelt) er avhengig av god organisering, god informasjonsflyt og handlekraft. I tillegg forståelse for og innsikt i barnets verden og alle de hinder og muligheter, som barna opplever daglig men ikke alltid snakker om.

I tillegg kan det minnes om at barn med behov for ansvarsgrupper har det felles at de har mange voksenpersoner som legger til rette, vurderer og tar beslutninger på vegne av seg. Det kan være spesialister innen ulike fagområder, ergoterapeut, fysioterapeut eller lærere. I en del tilfeller er det mange personer inne og mener hva som er til barnets beste. Opprettelse av individuell plan og ansvarsgrupper er et virkemiddel for å samle vurderingene og beslutningene som tas. Men hva skjer med barnet i denne prosessen? Blir hun/han

involvert i beslutningene og har barnet en reell mulighet for medbestemmelse? Barna burde inkluderes fra tidlig alder av slik at de står rustet i senere alder til å tro på seg selv og egne erfaringer.

Barn med nedsatt funksjonevne har til felles at de har en styrt organisering av ordninger og rutiner som i mer eller mindre grad påvirker deres liv. Et mål å strebe etter er å få denne organiseringen til å flyte så bra at all tilretteleggingen ikke blir så synlig og merkbar i hverdagen til barnet.

Oppsummering:

En ansvarsgruppe er et formalisert gruppesamarbeid som forsøker å formidle barnets totale behov til alle de som bidrar til at hverdagen til barnet skal bli best mulig.

Ansvarsgruppen er blant annet et samarbeid mellom skole og bydel/kommune og et hjelpemiddel for skolen slik at de kan få bedre innsikt i elevens totale hjelpebehov praktisk, fysisk, psykisk, faglig og sosialt. Det er en gruppe hvor skoleledelse, lærere og assistenter får mulighet til å lære om barn med funksjonsnedsettelse. I

denne undersøkelsen får kontaktlærer og assistent lite opplæring når de får elever med fysiske funksjonshemminger.

Skolen er vant med å håndtere elever med lærevansker. Skolen er i mindre grad vant med å legge tilrette for elever med store fysiske hjelpebehov.

Ansvarsgruppen kan på mange måter sies å være et av skolens midler for å imøtekomme opplæringslovens krav til forsvarlig skolemiljø:

Opplæringslova fastsetter at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. (Veileder til opplæringsloven kapittel 9a).

Følgende kan oppsummeres for hva som sies å fungerer bra i en ansvarsgruppe:

- Når det gis rom til å snakke om skole
- Når individuell plan blir gjennomgått
- Når det er god erfaringsutveksling
- At det er en tydelig koordinator
- At det er tydelig når alle vet hva de skal gjøre etter et møte
- At ledelse og lærere vet hva hver av de igjen skal gjøre og at det blir fulgt opp

Følgende kan oppsummeres at kan være problematisk i en ansvarsgruppe:

- At gruppene blir for store. Store grupper trenger god strukturering og tydelig ledelse
- At skolen ikke opplever at møtet blir relevant nok for dem
- Hvis skolen ikke bruker og omdanner informasjonen som fremkommer i møtene i videre planlegging
- Hvis skolen vektlegger andre møter hvor for eksempel IOP står mer sentralt
- At skoleledelse tar for gitt at lærere og assistenter vet hvem som skal følge opp hva og gjør det uten å forsikre seg om at det skjer.
- At ansvarsgrupper er organisert ulikt og tillagt ulik betydning i de forskjellige bydelene (noen skoler har elever fra forskjellige bydeler)
- Hvis foreldrenes innspill ikke blir tatt hensyn til
- Når foreldre føler at de må ta ansvar for gruppen.

Generelt er det behov for:

- Få en tydelig beskrivelse av hva en ansvarsgruppe er. Det er behov for et rundskriv om

ansvarsgruppens innhold, funksjon og styring.

Ansvarsfraskrivelse er et problem, for eksempel at barnevernet sier nei til å lede/ koordinere gruppen eller at PPT sier nei til oppgaven.

- At kommunen/bydelene har en felles forståelse av hva en ansvarsgruppe skal gjøre, men hvor det er rom for bydelsvise tilpasninger.
- Hver enkelt bydel kan legge ut informasjon om hvordan de organiserer sine ansvarsgrupper på en lett tilgjengelig måte
- Det er behov for erfaringsutveksling bydelene i mellom på samarbeid mellom skole og bydel.
- Godt samarbeid mellom bydel og skole

En ansvarsgruppe er en viktig opplæringskanal for de som er ansatt i skolen og som har liten erfaring med barn med behov for tilrettelegging på flere arenaer. En forutsetning for en velfungerende ansvarsgruppe er at alle deltakerne tillegger den viktighet og verdi.

Kapittel 6 - Avslutning

Mulighet for å være med i de fellesskap som skolen tilbyr er viktig for barna i undersøkelsen. De har behov for å bli forstått bedre, og det varierer i hvor stor grad de blir inkludert i planlegging. I noen tilfeller blir de bare fortalt hva som skal skje. Tatt på sparket planlegging gir mindre rom for elevens medvirkning enn hvis det planlegges dager i forveien. Assistentens rolle for sosial deltakelse i friminuttene, eller hjelp av lærer for å ta del i en del leker, er fra en tid til en annen alltid nødvendig.

Det har også blitt lagt vekt på den positive opplevelsen barna har av å ha flere arenaer enn skolen å være sammen med andre på. Ja, de kjenner mange, men har få venner, men til gjengjeld er de få vennene de har gode venner. I likhet med hva forskning viser er det ikke tilfeldig hvilke venner de tilbringer tid med (Grue 1999). Det skal ikke så mange venner til før de opplever det som meningsfylt. Å ha en eller flere aktiviteter de liker å holde på med på fritiden, som de mestrer eller synes er gøy, opplever de som bra.

Ansvargruppemøter og samarbeid med bydel er svært nyttig. Det som diskuteres og besluttes i ansvargruppen påvirker det som skal skje i praksis, som igjen påvirker det som skal vurderes i en ansvarsgruppe. Det er et aktivt samspill mellom løsninger i praksis nær barnet og det som besluttes av fagpersoner og foreldre i en ansvarsgruppe.

Ansvarsgruppen kan ses som en læringskanal for lærere og skolen i tillegg til at det er et samarbeidsforum koordinert av bydelen.

Den norske skole skal være en skole for alle. God integrering krever gode ordninger og holdninger som viser at det nytter. Å ha rutine på at gymopplegget, turplanen, friluftsdager o.l. er planlagt for ved skolestart er god integrering. Å utføre et opplegg som gir eleven følelse av å være en del av fellesskapet, selv om opplegget er individuelt tilpasset, er god inkludering. Mulighet for å være sammen med de andre gir barnet tilgang til sosial kompetanse og sosial utvikling.

Å erkjenne hva som kan være problematisk ved tilrettelegging er nødvendig. At barnet selv erkjenner hva som er vanskelig i ulike situasjoner

er også viktig. Tilsammen kan dette bidra til å se hvilke muligheter som finnes framfor at det ikke nytter.

Å ha elever med behov som skiller seg fra flertallet utfordrer måten å gjøre ting på. I noen situasjoner må kanskje kunnskapsstrømmen snus. Med det menes at barnet kan fortelle litt om hva som kan fungere bra.

Behovet for å se mulighetene og ikke begrensningene i forhold til tilrettelegging for barn med bevegelseshemminger eller andre funksjonsnedsettelse har blitt understreket flere ganger i rapporten. Innledningsvis ble det diskutert kort hvordan tanker, ideer og holdninger kan være med på å begrense mulighetene. Hva vi tenker om det å ha funksjonsnedsettelse er alltid viktig å få frem. Hva vi tenker om ulike typer funksjonshemminger er også viktig å få frem. Et barn med synshemming har andre behov enn et barn som er rullestolbruker, men begge trenger en god organisering rundt seg for å kunne delta med andre. Nyansene, likhetene, forskjellene og hvordan de trer fram avhengig av situasjon er nødvendig å vite om. Og skolen burde ofte reflektere litt rundt dette.

I rapporten har vi sett at det er situasjonene som frembringer opplevelse av annerledeshet, ikke selve funksjonshemmingen.

Referanser

- Asbjørnslett, Mona (2005) *Deltakelse i skolen- Erfaringer fra ungdom med fysisk funksjonshemming*. Hovedoppgave Institutt for sykepleievitenskap og helsefag, Seksjon helsefag, Det medisinske fakultet Universitetet i Oslo
- Grue, Lars 2006 "Funksjonshemming, retorikk og forståelse." Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne. Doksenterets skriftserie, No 1/06
- Grue, Lars (2004) *Funksjonshemmet er bare et ord- Forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Oslo, Abstrakt forlag AS.
- Grue, Lars (1999) *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Oslo ad Notam Gyldendal
- Grut, L., Hoem Kvam M., Lippestad, J-W. Og Tyrmi, G. (2007) Sosial- og helsetjenester for personer med nedsatt funksjonsevne. Oversikt over utviklingen i perioden 2001- 2006. Nasjonalt dokumentasjonssenter, rapport.
- Froestad M, Solvang P., Söder M. (red) (2000) *Funksjonshemming, politikk og samfunn s. 17- 33*, Oslo Gyldendal akademiske
- Gullestad, Marianne (2001), "Likhetens grenser" i Lien M., Lidèn H., Vike H. *Likhetens paradokser*, Oslo Universitetsforlaget
- Lidèn, Hilde (2001) "Underforstått likhet – Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn" i Lien M., Lidèn H., Vike H. *Likhetens paradokser*, Oslo Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003) *Utvikling av sosial kompetanse– Veileder for skolen*. Oslo, læringssenteret.
- NOU 2001: 22 Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer.
- O'reilly, K. (2005) *Ethnographic methods*. London & NY, Routledge.
- Pagne, Sheila (1999) "Interview in Qualitative Research" i A. Memon and Ray Bull (ed) *Handbook of the psychology of Interviewing*. J. Wiley & Sons Ltd, England
- Solvang, Per (2000), "Funksjonshemming og det normale" i Froestad M, Solvang P., Söder M. (red) *Funksjonshemming, politikk og samfunn*, Oslo Gyldendal akademiske.
- Svensson, Roland (1998), " Sosiologiske teorier om sykdom, medisin og helsevesen." i Norvoll, R., Olsvold, N. og Andreassen, T. (red), *Samfunn, medisin og sykepleie*. Oslo, Ad Notam Gyldendal AS.

Rapport:

Full deltakelse for alle- Utviklingstrekk 2001- 2006, Sosial - og helsedirektoratet Og Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne.

Lover , forskrifter og planer:

Lov om sosiale tjenester av 13. des. 1991 med endringer i 2003 og 2006

Lov om spesialisthelsetjenesten (Spesialisthelsetjenesteloven) 1999 med endringer i 2003.

Lov om helsetjenesten i kommunen (kommunehelsetjenesteloven) av 1982

Kommuneloven av 1992

Barneloven av 1981

Lov om grunnskole og videregående opplæring 1998

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Utdanningsdirektoratet

L97 Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen

Forskrift om habilitering og rehabilitering 2001

Forskrift om individuell plan etter helselovgivningen og sosialtjenesteloven. Vedatt 2004. Ikrafttredelse 2005.

Forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i 2003.