



“I stretch my knees and I bend my toes

En observasjonsstudie av konduktive
praksissituasjoner

Åse Bårdsen

Hovedfagsoppgave

Avdeling for sykepleie og helsefag

Institutt for klinisk medisin

Universitetet i Tromsø

Juli 2006

Forord

Først og fremst en stor takk til barn og foreldre som tok godt i mot meg og sjenerøst delte sine dager på treningssamlingene med meg. En like stor takk til konduktor som sa seg villig til å bli observert og filmet. Uten denne åpenheten ville det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven.

Jeg vil også takke ledelsen ved Seksjon for habilitering, Universitetssykehuset i Tromsø, samt den norske og ungarske ledelsen for Petøsamlingene for stor velvillighet og hjelp i løpet av feltarbeidet.

Til min veileder, professor Eline Thornquist: Tusen takk for faglig innsikt, oppmuntring, utholdenhet og gode diskusjoner i løpet av en lang veiledningsprosess! Jeg har lært masse som jeg gleder meg til å ta med meg i videre faglig arbeid.

Tromsø 29.06.06

Åse Bårdsen

Dagen i dag
er som vinden
fort kjem den
og fort er den borte
Men i faret
gror mange slags blomar ein
ikkje veit namnet på

Anna Skeide

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å bidra til større innsikt i konduktiv opplæring som praksisform. Med utgangspunkt i observasjon av aktiviteter, virkemidler og samhandling setter oppgaven fokus på sammenhengen mellom barns deltagelse, og læring og utvikling hos førskolebarn med cerebral parese.

Konduktiv opplæring, også kalt Petø-metoden, ble utviklet i Ungarn i årene etter 2. verdenskrig, og er i løpet av de siste årene tatt inn som en del av det offentlige habiliteringstilbudet og det offentlige videreutdanningstilbudet for helse og pedagogisk personell i Norge. Siden 1997 har det vært gitt et permanent tilbud i konduktiv opplæring ved Universitetssykehuset i Tromsø (UNN). Empirien i oppgaven er innhentet gjennom feltarbeid og videoobservasjoner av treningssamlinger ved seksjon for barnehabilitering, UNN.

Konduktiv opplæring beskrives som en helhetlig tilnæringsmåte med spesiell vektlegging på motorisk læring. Aktiv deltagelse trekkes frem som sentral forutsetning for læring både i konduktiv opplæring og i nyere teorier om barns læring og utvikling. I analysene av de konduktive praksissituasjonene er derfor barns deltagelse og ulike aspekter og innfallsvinkler til motorisk læring vektlagt. Analysene viser at barns deltagelse forstås ulikt og kommer til uttrykk på ulike måter i de forskjellige praksissituasjonene. Dette drøftes opp mot nyere teorier, der mening, motivasjon, initiativ og samhandling trekkes frem som sentrale forutsetninger for å fremme læring.

Resultatene viser at de aktiviteter og virkemidler som benyttes i konduktiv opplæring setter bestemte rammer for konduktors væremåte. Dette fremmer samhandlingsmønstre som stimulerer til ulike former for og grad av deltagelse. Treningsprogrammene og instruksjonsmåten som benyttes er standardiserte. Det medfører liten grad av individuell tilpasning av aktiviteter til det enkelte barn. Analysene av situasjonene viser at de kan deles inn i tre grupper basert på fellestrekk og ulikheter ved barnas deltagelse. Gruppene er kalt 1) 'utføring og repetering' 2) 'konsentrert fokus' og 3) 'initiativ, valg, kreativitet'. Deltagelsesbegrepet drøftes og brukes til å belyse og nyansere hvordan barns deltagelse varierer i form og kvalitet i de ulike gruppene..

Sentrale deler av metodens tilnæringsmåte viser en sterk assymmetrisk relasjon mellom voksen og barn, der barns deltagelse i stor grad knyttes opp mot utføring og repetering av instruksjon. Her formidles et syn på læring og utvikling som i liten grad er forenelig med den måten barns læring og utvikling forstås i nyere teorier. Det er likevel ikke grunnlag for å si at det foreligger entydige trekk når det gjelder hvilken type samhandling og deltagelse som fremmes i konduktiv opplæring. Flere situasjoner viser deltagelse og relasjon mellom voksne og barn preget av gjensidighet, engasjement, valg, kreativitet, og glede.

Med bakgrunn i ulike perspektiver på barn og barndom, kropp og funksjonshemming, trekker jeg avslutningsvis frem noen betenkeligheter ved å fokusere for ensidig på trening av bevegelser og funksjoner hos barn.

Nøkkelord: konduktiv opplæring, Petø-metoden, individualisering, cerebral parese, motorisk læring, deltagelse, førskolebarn

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	5
1.1 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	5
1.2 BAKGRUNN.....	6
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	7
2. CEREBRAL PARESE	10
2.1 FAGLIGE UTVIKLINGSTREKK I NEVROLOGISK FYSIOTERAPI FOR BARN	14
2.2 INTENSIV TRENING.....	16
2.3 HELSEPOLITISKE FØRINGER	18
3. KONDUKTIV OPPLÆRING – PETØ-METODEN	20
3.1 HISTORIKK OG UTVIKLINGSTREKK.....	21
3.2 GRUNNELEMENTER I KONDUKTIV OPPLÆRING	23
<i>Innlæringsprogrammene</i>	23
<i>Rytmask intensjon</i>	24
<i>Konduktoren</i>	26
<i>Gruppen</i>	27
<i>Omgivelsene</i>	27
3.3 PEDAGOGISK GRUNNSYN	28
<i>Læringssyn</i>	31
<i>Motivasjon</i>	32
3.4 FORSKNING PÅ KONDUKTIV OPPLÆRING	33
4. METODE	36
4.1 UTVALG.....	36
<i>Treningssamlingene</i>	37
<i>Førskolegruppa</i>	37
<i>Konduktoren</i>	38
<i>Hjelperne</i>	39
4.2 ETISKE BETRAKTNINGER.....	39

4.3 GJENNOMFØRING AV OBSERVASJON OG VIDEOOPPTAK	41
<i>Observatørrollen</i>	42
<i>Videoopptakene</i>	44
<i>Valg av enkeltsituasjoner</i>	47
<i>Fra handling til tekst</i>	49
<i>Intervju</i>	51
5. TEORETISK REFERANSERAMME	53
5.1 BARN OG BARNDOM.....	53
<i>Funksjonshemming</i>	57
5.2 KROPPSSYN	59
<i>Barnekroppen</i>	62
5.3 DELTAGELSE.....	63
<i>Handling</i>	64
<i>Konkrete og abstrakte bevegelser</i>	65
<i>Anerkjennelse</i>	66
<i>Initiativ</i>	67
<i>Lek</i>	68
5.4 MOTORISK LÆRING OG UTVIKLING	71
<i>Sentrale prinsipper i motorisk læring</i>	76
<i>Motivasjon</i>	80
<i>Utviklingspsykologisk innfallsvinkel</i>	82
<i>Opplevelser - følelser</i>	84
5.5 OPPSUMMERING.....	86
6. DOKUMENTASJON OG ANALYSE.....	88
6.1 TRENINGSSAMLINGEN STARTER. MASSASJE OG TØYNING	89
<i>Situasjon 1 “can you say hello?”</i>	90
<i>Kommentar og tolkning</i>	91
<i>Situasjon 2 ” du masserer jo der du ikke skal!”</i>	93
<i>Kommentar og tolking</i>	94
DRØFTING AV OPPSTART.....	95

6.2 UTFØRING OG REPETERING	96
<i>Generelt om liggeprogrammet</i>	96
<i>Situasjon 3 “I stretch my knees and I bend my toes....”</i>	98
<i>Kommentar og tolking</i>	100
<i>Situasjon 4 “ I lift my arms up”</i>	101
<i>Kommentar og tolking</i>	103
<i>Situasjon 5 ”dette er trening vet du!”</i>	104
<i>Kommentar og tolking</i>	107
<i>Situasjon 6 “breath out – and in”</i>	108
<i>Kommentar og tolking</i>	109
<i>Situasjon 10 ”lets say four more steps”</i>	109
<i>Kommentar og tolking</i>	111
DRØFTING AV ’UTFØRING OG REPETERING’	112
6.3 KONSENTRERT FOKUS	124
<i>Situasjon 8 - sang-</i>	124
<i>Kommentar og tolking</i>	125
<i>Situasjon 11 - bygging med legoklosser -</i>	126
<i>Kommentar og tolking</i>	126
<i>Situasjon 12 og 13</i>	127
<i>Situasjon 12 “can everyone clap hands like me?”</i>	127
<i>Situasjon 13 ”dette er himmelen”</i>	128
<i>Kommentar og tolking</i>	129
DRØFTING AV ’KONSENTRERT FOKUS’	129
6.4 INITIATIV, VALG, KREATIVITET.	133
<i>Situasjon 7 - lek -</i>	133
<i>Kommentar og tolking</i>	134
<i>Situasjon 9 ”we can try to catch B”</i>	135
<i>Kommentar og tolking</i>	136
DRØFTING AV ’INITIATIV, VALG, KREATIVITET’	136
6.5 OPPSUMMERING.....	139
7. KONKLUSJON	142

8. LITTERATURLISTE..... 144

VEDLEGG:

Vedlegg 1 Forespørsel om tillatelse til prosjektet

Vedlegg 2 Informasjonsskriv om prosjektet

Vedlegg 4 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring fra konduktor

Vedlegg 5 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring fra foreldre

Vedlegg 6 Intervjuguide

1. INNLEDNING

Denne oppgaven handler om trening av førskolebarn med cerebral parese ved hjelp av konduktiv opplæring, også kalt Petø-metoden. Dette er opprinnelig en ungarsk metode, og har sitt navn fra det engelske ordet to conduct, som betyr *å lede*. Personen som leder treningene kalles konduktor, og Petø er navnet til den ungarske grunnleggeren av metoden. Oppgavens empiriske grunnlag er basert på feltarbeid og videoobservasjoner av en gruppe barn som trenes av en konduktor etter denne metoden. Som vi skal se i neste kapittel fremstår konduktiv opplæring som en helhetlig metode som ønsker å ivareta både pedagogiske, psykologiske, og medisinske problemstillinger, og som vektlegger høy treningsintensitet og barnets aktive deltagelse i læring. For å undersøke og analysere metoden har det vært nødvendig å gå inn i og anlegge en relativt bred teoretisk tilnærming med utgangspunkt i ulike fagområder. Oppgaven tar opp grunnleggende spørsmål omkring barn og barndom, funksjonshemming, deltagelse, læring, kropp og kroppssyn. Prosjektet løfter på denne måten frem noen perspektiver på trening og behandling av barn som ikke tematiseres så ofte.

1.1 Formål og problemstilling

Oppgaven har to hovedfokus. Det første er å dokumentere konduktiv praksis slik den fremstår i konkrete praksissituasjoner. Som tilfellet er for mange praksistradisjoner er konduktiv opplæring lite beskrevet, og det kan være vanskelig å danne seg et inntrykk av metoden gjennom den litteraturen som er tilgjengelig. Når en skal vurdere ulike tilnæringsmåter til trening og behandling av barn med cerebral parese er det viktig å ha kunnskap om hvordan de fungerer i praksis. Det vil kunne bidra til å gjøre metoden mer tilgjengelig for vurdering og faglig diskusjon.

Oppgavens andre fokus er å analysere og diskutere samhandling og kommunikasjon mellom konduktor og barn i den studerte gruppa. De konkrete praksissituasjonene dokumenterer hvilke aktiviteter og virkemidler som benyttes i konduktiv opplæring, og hvordan disse påvirker samhandling og deltagelse. For å gi et bredt inntrykk og for å sette situasjonene i en sammenheng har jeg tatt med relativt mange og lange beskrivelser fra forskjellige

treningsprogram og ulike deler av dagen på treningssamlingen. Jeg tar utgangspunkt i de aktuelle praksissituasjonene og undersøker hva treningene består i, hvordan de gjennomføres, hva som vektlegges og hvilken betydning og muligheter det gir barn til deltagelse, læring og utvikling. Nærmere presisert blir problemstillingen i denne delen av oppgaven: **Hva karakteriserer aktiviteter, virkemidler og samhandling i konduktiv opplæring?**

I konduktiv opplæring presiseres det at metoden er en pedagogisk innlæringsmetode med fokus på aktiv læring og ikke på behandling, som gjerne forbindes med mer passive tiltak (Billington 2004, Kirkeskov 1988). I denne oppgaven brukes begrepene *behandling* og *trening* som synonymmer. Det er en vanlig måte å bruke begrepene på i dag, og avspeiler at den terapeutiske behandlingen av barn med cerebral parese i stor grad dreier seg om ulike innfallsvinkler til aktiv læring og trening (Statens Helsetilsyn 2000). Jeg veksler også mellom å bruke betegnelsen metode og tilnæringsmåte når jeg omtaler konduktiv opplæring. Dette er i samsvar med måten begrepene brukes både muntlig og skriftlig av representanter for metoden (Billington 2004, Kirkeskov 1988).

1.2 Bakgrunn

Gjennom mange års i praksis som kommunefysioterapeut har jeg utviklet en spesiell interesse for behandlingstilbudet til barn med cerebral parese. Jeg har vært så heldig å bli kjent med og kunne følge mange barn og deres foreldre gjennom ulike faser i livet; fra spedbarnstadiet, gjennom barnehage, grunnskole og inn i tilværelsen som ung voksen. Dette gir andre innsikter og erfaringer enn lignende arbeid i institusjon eller sykehus. Fysioterapeuter i kommunehelsetjenesten utfordres til å integrere trening og behandling i barnas hverdag, i hjem, barnehage og skole og til å tilpasse behandlingen ulike behov i ulike faser av barnets liv. Da jeg for 20 år siden begynte i jobb som fysioterapeut for barn var det mest vanlig å bruke en metodetilnærming, gjerne Bobath - eller Vojtametoden, i trening og behandling av barn med cerebral parese. Disse metodene vil jeg kort gjøre rede for i kapittel 2. Når trening og behandling skal flettes inn i og blir en del av barns hverdagsliv stilles spesielle krav til tilpasning og innhold i disse behandlingene. Barn utvikler seg og er hele tiden i endring. Dette utfordrer fagutøveren til hele tiden å søke etter og ta utgangspunkt i det som til enhver er barnets ståsted. For meg har dette blant annet medført en spesiell interesse for

kommunikasjon, samhandling og det relasjonelle aspektet ved fysioterapeututøvelsen. Tett samarbeid andre yrkesgrupper, spesielt med forskjellig pedagogisk personale, har gjort at jeg utviklet en spesiell interesse for barns lek. I flere år har jeg arbeidet både praktisk og teoretisk med å utvikle alternative innfallsvinkler til behandling basert på barns lek (Bårdsen 1991, 1999, Aghajani & Osvoll 1996).

Konduktiv opplæring ble introdusert i fagmiljøet i Tromsø på begynnelsen av 1990-tallet. Metoden ble hentet til landsdelen på privat initiativ av foreldre til barn med cerebral parese. Første gang jeg kom i kontakt med metoden var i forbindelse med undervisning på videreutdanning i barnefysioterapi ved Fysioterapeututdanninga i Tromsø tidlig på 1990-tallet. Høy intensitet og barns aktive deltagelse i læringen ble trukket frem som karakteristiske trekk ved metoden. Etter noen år i privat regi ble et treårlig prosjekt kalt "Prosjekt Petø Nord" etablert i 1994. Dette var et samarbeidsprosjekt mellom Universitetssykehuset i Tromsø, Nord-Norges diakonstiftelse og Programmet for Nord-Norge, et fylkeskommunalt spesialpedagogisk kompetansenettverk (Prosjekt Petø Nord, 1997). Da prosjektet startet var det et uttalt ønske at det skulle drive så "autentisk Petø" som mulig (Prosjekt Petø Nord 1997:12). Noen lokale tilpasninger har det likevel vært gjort, blant annet når det gjelder omfanget av trening og kriterier for hvilke barn som ble tatt opp i treningsgruppene. I 1997 ble prosjektet evaluert og avsluttet som eget prosjekt. Samtidig ble det vedtatt å videreføre konduktiv opplæring som en del av det permanente tilbudet ved Seksjon for barnehabilitering, Universitetssykehuset i Tromsø (UNN). Mitt feltarbeid og videoobservasjoner er gjort ved disse treningssamlingene ved UNN i 2002/ 2003. I perioden jeg har jobbet med oppgaven har jeg også besøkt og observert grupper i Birmingham, samt deltatt på flere seminarer og kurs om metoden.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av sju kapitler. Etter dette introduksjonskapitlet følger et kapittel som handler om cerebral parese (CP) og om trening og behandling av barn med denne diagnosen. Barn med CP er en viktig og stor pasientgruppe for fysioterapeuter både i 1, 2 og 3 linjetjenesten. Kapitlet omhandler viktige endringer i forståelsen av CP, og fysioterapifaglige utviklingstrekk med spesiell vekt på forhold som har ført til et økende krav om styrking og

intensivering av tilbudet til denne pasientgruppen. Dette danner bakgrunn for å forstå og forklare hvordan konduktiv opplæring gradvis er blitt innlemmet i det offentlige habiliteringstilbudet og videreutdanningstilbudet i Norge.

I kapittel 3 presenteres konduktiv opplæring. Etter en kort gjennomgang av metodens historikk og utviklingstrekk belyses metodenes grunnelementer og pedagogisk grunnsyn. I forbindelse med videoopptakene gjorde jeg et intervju med ledende konduktor for treningssamlingene. Utdrag fra dette intervjuet blir brukt i kapitlet for å belyse og gi utfyllende informasjon om metoden. Avslutningsvis i kapitlet refereres sentral forskning som er gjort på konduktiv opplæring de seneste årene.

I kapittel 4 gjør jeg rede for valg av metode, informanter og for hvordan materiale er produsert og behandlet. Med utgangspunkt i oppgavens hovedproblemstilling som er å studere og analysere praksissituasjoner, har jeg brukt observasjon som metode. Det empiriske materiale består av videoopptak av en konduktor og en gruppe på fem førskolebarn med hver sin hjelper som jeg har fulgt i tre påfølgende dager. Ut fra et råmateriale på 12 timer film har jeg valgt ut 13 situasjoner for nærmere analyse. Produksjon av data og utvalg av situasjoner er gjort ut fra en nøye vurdering og blir grundig gjort rede for i kapitlet.

Kapittel 5 tar for seg studiens teoretiske rammeverk. For å kunne drøfte konduktiv opplærings flerfaglige og helhetlige tilnæringsmåte har det vært nødvendig å gjøre dette kapitlet relativt omfattende. Her belyses først hvordan perspektiver på barn, barndom, funksjonshemming og normalitet varierer og endres i ulike tidsepoker og ut fra kulturelle, sosiale og økonomiske forhold. Deretter drøftes hvordan ulike kroppssyn kan få betydning for valg av tilnæringsmåter i trening av barn. Barns deltagelse og læring er sentral i analysen av empirien slik den presenteres i kapittel 6, og blir belyst både ved hjelp av pedagogisk, utviklingspsykologisk, bevegelsesvitenskaplig og fenomenologisk teori. Et av oppgavens fokus er å undersøke hvordan aktiviteter og virkemidler legger føringer på og bestemmer barns mulighet for deltagelse, utvikling og læring. Ulike perspektiver på læring og utvikling utgjør derfor en viktig del av kapittel 5. Oppgavens teoretiske rammeverk vil både bli brukt til å belyse konduktiv opplæring som metode, og som utgangspunkt for drøftingene i kapittel 6.

Kapittel 6 er oppgavens største kapittel. Her dokumenteres først de ulike konduktive praksissituasjonene, for deretter å bli tolket og kommentert. De ulike situasjonene er delt inn i tre grupper etter det som fremstår som karakteriske trekk i måten barns deltagelse kommer til uttrykk på i situasjonene. Hver av de tre gruppene drøftes og analyseres deretter i lys av relevant teori.

På grunnlag av analysene i kapittel 6 avslutter jeg oppgaven med å oppsummere hovedtrekk i arbeidet og med å trekke noen hovedkonklusjoner i forhold til oppgavens problemstilling.

2. CEREBRAL PARESE

Cerebral parese (CP) er en av de vanligste årsakene til funksjonshemming hos barn i dag, og en av de største pasientgruppene hos fysioterapeuter både i 1, 2 og 3 linjetjenesten (Olney & Wright 2006, Jahnsen 2004). I doktorgraden "Being adult with a childhood disease" (Jahnsen 2004) undersøker forfatteren ulike forhold omkring det å ha og vokse opp med CP. Diagnosen CP har vært kjent i mer enn 100 år. Det som ser ut til å gå igjen i de ulike beskrivelsene av CP er følgende;

- 1) CP er en deskriptiv terminologi og ikke en spesifikk diagnose
- 2) CP er et resultat av en ikkeprogressiv hjerneskade som har oppstått i pre-, peri - eller postnatalperioden, og før fylte 2 år.

Skaden gir en type bevegelseshemming som gjør at disse barna gjerne går til trening og behandling gjennom hele barne- og ungdomstiden (Jahnsen 2004). Den mest brukte definisjonen beskriver cerebral parese som

"en paraplyterminologi som dekker en gruppe ikke-progressive, men ofte foranderlige motoriske problemsyndromer som er sekundær til skader eller unormale strukturer i hjernen som er oppstått i tidlig fase av utviklingen" (Jahnsen 2004:6).

Prevalensen for CP i industrialiserte land er omkring 2.0 pr. 1000 levende fødte, med en varians mellom 0.76 – 5.0. Selv om CP hovedsakelig karakteriseres og beskrives som et motorisk funksjonsproblem, er det knyttet andre funksjonsproblemer til diagnosen i 30 – 40 % av tilfellene (Jahnsen 2004:6).

I 1958 ble et klassifikasjonssystem for de ulike typene CP etablert. Med unntak av små endringer har dette systemet vært i bruk siden (Mutch, Alberman, Hagberg , Kodama & Perst 1992). Systemet deler CP inn i forhold til muskeltonus (spastisk, ataktisk, dyskinetisk), etter distribusjon av symptomer (hemiplegi, diplegi, quadriplegi), og etter alvorlighetsgrad (mild,

moderat, alvorlig). CP tilfellene ser ut til å være omtrentlig likt fordelt på de tre alvorlighetsgradene (Siebes, Wijnroks, Vermeer 2002). Den mye brukte inndelingen etter alvorlighetsgrad har vist seg å være lite pålitelig, med lav reproduserbarhet, og det har ført til tilfeldigheter i hvordan barn er blitt klassifisert. I følge et stort europeisk materiale fra 1998 har 79 % spastisk, 7% dyskinetisk og 4% ataktisk cerebral parese (Jahnsen 2004). Dette klassifikasjonssystemet legger stor vekt på å beskrive tonus og tonusforhold i kroppen, og mindre på det faktiske funksjonsnivå (Jahnsen 2004). De siste årene er et nytt klassifiseringssystem kalt Gross Motor Classification System (GMFCS) blitt utviklet og tatt i bruk (Rosenbaum, Walter, Hanna, Palisano, Russell, Parminder, Wood, Bartlett, Galupi 2002). Her deles CP typene inn etter grovmotorisk funksjonsnivå fra grad 1 – 5, der grad 1 er lett og grad 5 den mest alvorlige grad av cerebral parese. Med bakgrunn i materialet fra denne undersøkelsen hevdes det at stigningen i de motoriske utviklingskurvene på de fleste nivåene flater ut ved 4 års alder, og at barn med CP når 90 % av sitt motoriske potensial før de er 5 år gamle (Rosenbaum et al 2002).

Et fellestrekk ved alle typer CP er motoriske funksjonsforstyrrelser som har opphav i en ikkeprogressiv, tidlig medfødt eller ervervet dysfunksjon i sentralnervesystemet. De tilstandene som samles under fellesbetegnelsen CP kan for øvrig være svært forskjellige hva angår årsaksforhold, skademekanismer i sentralnervesystemet, kliniske uttrykk og grad av funksjonshemming. Innefor samme diagnosegruppe kan noen være totalt avhengige av hjelp til de fleste funksjoner, mens andre knapt har en synlig funksjonshemming. Flere er derfor kritisk til effekten av å samle så ulike tilstander i én diagnosegruppe (Olney & Wright 2006, Jahnsen 2004, Siebes et al 2002). Av egen erfaring vet jeg at barn i denne diagnosegruppen kan ha svært ulike habiliteringsbehov. Etter å ha gått igjennom og vurdert ulike behandlingsmetoder av barn med CP konkluderer forskerne Patrick, Roberts og Cole at

”Cerebral palsy is a heterogeneous condition; one may, therefore, legitimately argue that its management should be highly individualised” (2001: 275)

Flere forskere, deriblant Gordon (1987), Horak (1991) og Shumway–Cook & Woollacott (2001), har beskrevet hvordan teoretiske forklaringsmodeller og konkrete tilnæringsmåter i

behandling av cerebral parese har endret seg fra etterkrigstiden og frem til i dag. Behandlingen av cerebral parese baserte seg opprinnelig på erfaringene fra de store polioepidemiene i begynnelsen av forrige århundre (Gordon 1987, Horak 1991). CP ble i hovedsak betraktet som et ortopedisk problem, der kirurgi og opptrening etter en modell som ble kalt "muscle-reeducation" var de mest vanlige behandlingene. Metoden baserte seg på detaljert kunnskap om muskelanatomi, der svake muskler ble identifisert og pasienter ble gitt spesifikke øvelser for enkeltmuskler og muskelgrupper. Metoden krevde hard trening og mye viljestyrke (Horak 1991). Selv om denne behandlingsstrategien ble betraktet som vellykket for poliopasienter viste erfaringene etter hvert at fokus på de perifere symptomene og opptrening av svak muskulatur ikke ga samme effekt på cerebral parese. Fra 1950 tallet og fremover endret fokus i behandlingen seg gradvis. Bruk av ulike manuelle teknikker og stillinger som skulle hemme patologiske, og fremme normale bevegelsesmønstre ble etter hvert de mest anerkjente og brukte behandlingsmetodene. I disse tilnæringsmåtene ble terapeutens presise og korrekte håndtering av pasienten vektlagt og ansett som avgjørende for et vellykket behandlingsresultat. Terapeutens aktive håndtering fikk en sentral rolle, mens pasientens deltagelse og rolle ble mindre vektlagt. Både Vojta -, Bobath-, og Petø- metoden ble utviklet i denne perioden (Olney & Wright 2006, Larin 2006, Jahnsen 2004).

Siden disse metodene ble introdusert har det vært en stadig øking i antall og typer behandlingstilbud og metoder. Bare i løpet av de siste fem årene er det etablert en flere nye behandlingstilbud som markedsføres til foreldre, pårørende og fagfolk som arbeider med barn med CP (Bax 2001). Dette er et uttrykk for økt etterspørsel og økt kommersialisering av tilbud, og avspeiler i liten grad et økende omfang av faglig dokumenterte behandlingstilbud (Siebes, et al 2002, Bax 2001).

Jahnsen (2004) viser i sin doktorgrad at forekomsten av kronisk smerte og utmattelse er signifikant høyere, og starter mye tidligere i livet hos personer med CP, enn i befolkningen for øvrig. Om lag 1/3 av de spurte i hennes materiale rapporterte kronisk invalidiserende smerte fra 21 års alder. Dette representerer en fordoblet prosentandel sammenlignet med befolkningen for øvrig. Det ser ut til å være tett sammenheng mellom forekomsten av smerte, utmattelse og tap av funksjon som eksempelvis det å kunne gå. For de med alvorlig grad av CP kan smerter

assosieres med manglende mulighet til å bevege seg. Her kan manglende bevegelse medføre forkorting av vev, kontrakturer, osteoporose, osv. Et interessant funn er at lokaliseringen av smerter hos personer med moderat CP var sammenfallende med de delene av kroppen som var spesielt utsatt for overbelastning, for eksempel i ankel, kne og hofta hos personer med spastisk diplegi og i nakke hos personer med dyskinetisk CP. Dette indikerer et fysiologisk "overforbruk" av de aktuelle deler av kroppen. Forekomst av kronisk utmattelse sees også hyppigst hos personer med moderat CP, og forklares med at de står i størst fare for overtrening. Mange i denne gruppen bruker mye energi på trening for å normalisere eget funksjonsnivå og minimalisere konsekvensene av funksjonshemmingen. Disse funnene er sammenfallende med funn i tilsvarende internasjonale undersøkelser (Schwartz, Engel, Jensen 1999, Jahnsen 2004). Tradisjonelt tilhører de fleste som rekrutteres til konduktiv opplæring gruppen med moderat CP og med god kognitiv funksjon, og det hevdes at det er denne gruppen metoden passer best for (Statens Helsetilsyn 2000:76). Når en vurderer intensivering av trening og behandling for barn med CP er overnevnte funn viktig å ta med i betraktningen.

Ifølge Jahnsen (2004:302) er det lite fokus på emosjonelle konsekvenser av å ha CP, både i forskning og i klinisk arbeid. Sammenligninger som er gjort mellom unge voksne med CP og personer med spinale skader med sammenlignbare funksjonsnivå viser forskjeller mellom de to gruppene som er til ettertanke (Jahnsen 2004:46). Det viser seg at personer med spinale skader har vesentlig høyere integrering i arbeidslivet, bedre sosial integrasjon og er mer aktive enn de med CP. Dette forklares med at forventningene til rehabiliteringsprosessen både hos den involverte, pårørende og fagfolk er vesentlig annerledes hos de med spinale skader. Personer med CP har ikke erfaringer med et liv uten funksjonshemming, mens personer med ervervede skader er sosialisert inn i roller i livet som de ofte har som mål å vende tilbake til. Konklusjonene i disse undersøkelsene er at fokus i habiliteringsprosessen i for stor grad retter seg mot trening av motoriske funksjoner, og for lite mot sosiale og emosjonelle prosesser. Jahnsen skriver

"Balanse mellom arbeidskapasitet og arbeidskrav, og mellom aktivitet og inaktivitet, der motoriske ferdigheter ses på som et middel til deltagelse og ikke som et mål i seg selv, ser ut til å være avgjørende for personer med CP fra tidlig barndom " (2004:52).

2.1 Faglige utviklingstrekk i nevrologisk fysioterapi for barn

Som nevnt innledningsvis har både norsk og internasjonal barnefysioterapi inntil de siste årene vært preget av en metodetilnærming der Bobath (i engelskspråklig litteratur kalt NDT, neurodevelopmental therapy) og Vojtametodene har vært de mest brukte (Campbell 2006, Jahnsen 2004). Fremdeles baserer mange fysioterapeuter seg på disse tilnæringsmåtene i sin praksis (Østensjø 1998). Ut over 1990 tallet ble fagområdet bevegelsesvitenskap gradvis introdusert, og fikk betydelig innflytelse på fysioterapifaget. Spesielt ble det knyttet interesse til ulike teorier om motorisk utvikling og læring (Shumway-Cook & Woollacott 2001, Horak 1991, Gordon 1987). De nye teoriene rettet til dels kraftig kritikk mot de etablerte behandlingsmetodene. Kritikken fokuserte særlig på at metodene gjennom å være for opptatt av hjerneskaden og patologi i nervesystemet, i for liten grad fremmet aktiv læring av funksjonelle bevegelser. På dette tidspunktet vektla metodene i større grad enn i dag normalisering av bevegelser og muskeltonus som forutsetning for funksjon. Terapien vektla i stor grad terapeutens håndtering der bruk av ulike "hands on" teknikker kom i fokus, noe som til dels resulterte i en betydelig grad av voksenkontroll der barn fremsto som passive mottagere av behandling (Larin 2006, Campbell 2006, Shumway-Cook & Woollacott 2001). Det kan se ut som barnefysioterapeutisk tilnærming de siste årene i betydelig grad er influert av motorisk læringsteori. Mye terapi og trening er endret i retning av det som kalles for funksjonell trening, der fokus i større grad er på trening av dagligdagse funksjoner, med mindre vekt på fysioterapeutens håndtering av barnet og bruk av spesielle teknikker (Øien 2004, Siebes et al 2002, Sørstahl og Vågstøl 2001).

I likhet med utviklingen i en rekke andre fag har det også siden 1990 tallet vært en økende oppmerksomhet mot den betydningen relasjoner, hverdagsliv, tilrettelegging og deltagelse har for barns læring og utvikling. Et eksempel på en slik innfallsvinkel er Engelsruds doktorgrad fra 1990. Hvorvidt denne økte interessen for kommunikasjon og relasjonelle forholds betydning i terapi faktisk har endret fysioterapeuters praksis i vesentlig grad, er vanskelig å si noe eksakt om. Haugstvedt (1998) undersøker i sitt hovedfag hvordan fysioterapeuter beskriver sin samhandling med førskolebarn med nevrologiske lidelser. Hun konkluderer med at fysioterapeuter ofte uttrykker teoretisk forståelse for betydningen av samspill, gjensidighet og sosial kompetanse, uten at dette nødvendigvis gjenpeiler seg i behandlingen:

”I beskrivelser av kunnskap og erfaringer var utsagnene ganske like, men i samhandling med barn var det store forskjeller ”(Haugstvedt 1998:131)

Hun forklarer dette med at det kan se ut som fysioterapeuter skiller mellom ”faglige” og ”generelle” beskrivelser av barn. I de ”faglige” beskrivelsene ble bevegelser beskrevet som en selvstendig funksjon og vurdert opp mot normal motorisk utvikling uavhengig av situasjon og kontekst og løsrevet fra barnets totale funksjon. I de ”generelle” beskrivelsene viste fysioterapeutene at de vektla interaksjon og samhandling med omgivelsene som viktige prosesser, uten at de lot det få direkte innflytelse på de faglige vurderingene (Haugstvedt 1998).

Det har vært gjennomført flere studier de siste tiårene for å vurdere effekt av ulike metoder eller tilnæringsmåter til behandling av CP. I 2002 ble en stor analyse av 50 studier som vurderte behandlingseffekt på barn med CP publisert (Siebes et al 2002). Studiene som ble vurdert var publisert i perioden 1991 -2001, og ble sammenlignet med en lignende studie gjennomført 10 år tidligere. Konklusjonen i begge studiene var at det ikke er mulig å vise bedre effekt av en type behandling enn en annen. På tross av omfattende forsøk på å dokumentere forskjell i behandlingseffekt av ulike typer behandlingsmetoder for barn med cerebral parese i løpet av de siste 25 årene, har det ikke vært mulig å dokumentere signifikante forskjeller mellom metodene (Siebes et al 2002:597). Det er viktig at disse funnene ikke blir tolket som at trening eller behandling av barn med cerebral parese ikke virker (Siebes et al 2002, Butler & Darrah 2001). Studiene det refereres til opererer ikke med kontrollgrupper med barn som ikke får behandling, slik at det som studeres er eventuelle forskjellig effekt av ulike typer behandlingsopplegg.

Det er mange mulige forklaringer på hvorfor det har vært vanskelig å dokumentere forskjell på de ulike behandlingsmåtene i disse studiene. Den vanligste innvendingen er at målemetodene som brukes ikke er sensitive nok til å fange opp klinisk relevante forskjeller for barn med CP. Et flertall av studiene har også så kort varighet at det kan være tvil om de fanger opp effekter som først vil vise seg over en lengre tidsperiode. Dette er spesielt viktig for barn med CP fordi utvikling, endring og læring av bevegelser skjer langsommere, og vil derfor kreve mer tid å

dokumentere enn i andre grupper (Siebes et al 2002). Forskerne påpeker også at det er et problem å måle effekt av samme type behandling på en gruppe som er så lite homogen og der behovene for behandling er svært varierende. Selv vil jeg føye til at dette aktualiserer både et spørsmål om individualisering av tiltak, hva som settes som mål, og hvilke redskaper som er egnet til å dokumentere effekt i forhold til de aktuelle målene.

2.2 Intensiv trening

Det har vært en stadig økende etterspørsel etter mer intensiv oppfølging, trening og behandling av barn med cerebral parese de siste årene (Helsedepartementet 2004, Sørstahl & Vågstøl 2001). Denne økte etterspørselen kan forstås som et resultat av flere samvirkende forhold. Det kan se ut til at utviklingen i kommunehelsetjenesten har gått i retning av at barn generelt sett får mindre individuell fysioterapi enn tidligere, og at knappe ressurser i stedet brukes på veiledning av foreldre, personell i barnehage, skole osv. Undersøkelser viser at både foreldre og fagfolk opplever at det offentlige tilbudet til barn med cerebral parese slik det fremstår i dag er utilstrekkelig, både når det gjelder behov for tverrfaglige tjenester, hyppighet og stabilitet i treningstilbudet (Prosjekt Petø Nord 1997, Statens helsetilsyn 2000, Ruud 2001).

I en irsk studie fra 2002 ble 220 foreldre til barn med CP i alderen 4 -14 år spurt om ulike forhold omkring barnas behandlingsopplegg. I dette materialet svarer 96 % av foreldrene at barna får regelmessig behandling. 59 % svarer at barna deres får behandling minst 2 ganger i uken. 74 % av alle foreldre ønsker likevel mer behandling for sitt barn, og nesten 1/3 svarer at de har kjøpt private behandlingstjenester (Parkes, Donnelly, Dolk & Hill 2002). Så vidt jeg vet er det ikke gjort lignende kartlegging i Norge. Ut fra egen erfaring vil jeg tro at tallmaterialet også kan være representativt for norske forhold, kanskje med unntak av at jeg vil anta at andelen som får behandling minst to ganger i uka vil være lavere i Norge.

Undersøkelser viser at i de tilfelle barn går fra rutinebaserte til intensive treningsopplegg med økt kontakt med behandlere, vil foreldretilfredsheten øke, uavhengig av type behandlingskonsept og endringer i behandlingseffekt (Bower, Michell, Burnett et al 2001). Undersøkelser viser også at foreldre sjelden har innvendinger eller spesielle synspunkter på hvilket innhold behandlingene har (Bax 2001). Det er nærliggende å tro at en forklaring på det

kan være at det er vanskelig for foreldre å vurdere og ha klare synspunkter på hva som er kvalitetsmessig god behandling, og at de derfor vil være avhengig av å stole på de vurderinger behandlere gjør. Foreldretilfredshet er derfor en viktig kategori, men kan ikke alene brukes som mål på hvorvidt et tilbud holder god faglig kvalitet. Undersøkelsene dokumenterer et behov og ønske både hos foreldre og fagfolk om å endre og styrke dagens praksis når det gjelder behandling og oppfølging av barn med cerebral parese. At konduktiv opplæring er etablert som en del av habiliteringstilbudet i Norge kan sees i lys av et slikt ønske om mer intensivt og systematisert oppfølging.

Siebes et al (2002) viser til at begrepet intensiv trening eller behandling brukes svært ulikt i ulike studier, og at det vanskeliggjør en sammenligning mellom ulike studier når det gjelder effekt av ulike typer intensitet på treningene. Variasjonene som påpekes går imidlertid på kvantitative forhold som varighet, hyppighet og lengde på treningene. Andre forfattere påpeker et økende behov for å diskutere hvilket fokus en slik intensivering skal ha og hva som faktisk bør intensiveres. Det stilles blant annet spørsmål ved begrunnelsene for det sterke fokuset på motorisk trening for denne gruppen barn (Esben 2004, Krabbe 2004, Jahnsen 2004). Det er gjort en rekke studier de siste årene der effekten av ulik intensitet i behandling for barn med cerebral parese sammenlignes. Det foreligger pr i dag ikke resultater som gjør det mulig å si hva som er optimal treningsdose for barn med CP. Det er heller ikke forskningsmessig belegg for å si at intensive opplegg er mer effektive enn mindre intensive opplegg (Bower et al 2001, Siebes et al 2002, Trahan & Malouin 2002, Vorland Pedersen 2000). Ut fra allment kjente treningsprinsipper er det imidlertid ikke urimelig å forvente forbedret prestasjon på ferdigheter etter perioder med intensiv trening. Det som imidlertid er usikkert er i hvilken grad disse ferdighetene faktisk overføres og brukes spontant i naturlige kontekster, slik at de faktisk gir varig læring. I Norge er flere prosjekter med fokus på intensiv trening blitt satt i gang de siste årene (Kaale & Sørtdahl 2002, Kaale, Sørtdahl, Rieber 2004). Fordi ulike intensive treningsprogram medfører økt inngripen i tid og livsinhold hos de barna og familiene det gjelder, er det viktig å studere innhold i disse treningene og reflektere over hvor mye av sin tid barn skal bruke på denne type trening.

2.3 Helsepolitiske føringer

Det overordnede målet for habiliteringsarbeid er at barn skal

”oppnå best mulig funksjons- og meistringsevne, sjølvstende og deltaging sosialt og i samfunnet ” (Sosial og helsedepartementet 1998:10).

Økende oppmerksomhet omkring barns ulike og individuelle utviklingsforløp har gjort at de siste årene er rettet mer fokus på medvirkning og individualisering av tiltak enn tidligere. Dette er en tankegang som avspeiler seg i planverket som regulerer habiliteringsarbeidet i Norge i dag (Sosial og helsedepartementet 1998/99, 2001, 2004, Helsedepartementet 2004). For at dette skal kunne tas på alvor kreves kunnskap og innsikt i hvordan det enkeltes barns lærings- og utviklingsprosess må få virke inn på og forme tiltakene som tilbys. Sosial og helsedirektoratet har siden 2002 gitt tilskudd til flere prosjekter som har som mål å utvikle og måle effekt av intensive habiliteringstilbud til barn med primært motoriske vansker (Helsedepartementet 2004). I 1999 vedtok Stortinget at det skulle igangsettes tiltak for å skaffe kvalifisert personell som kunne sikre en videreutvikling av Petømetodikk som et tilbud i den offentlige habiliteringstjenesten i Norge. Dette ble gjort uten at det var foretatt en faglig vurdering av metoden. Som følge av vedtaket i Stortinget nedsatte Statens Helsedirektorat en tverrfaglig arbeidsgruppe som skulle foreta en slik vurdering av alternative treningsmetoder for barn, deriblant Petø-metoden. I gruppens mandat het det:

”Uavhengig av hva arbeidsgruppens konklusjon blir hva det gjelder den faglige vurderingen, ønsker departementet at det i utredningen inngår en vurdering av hvilke tiltak som må iverksettes for å skaffe kvalifisert personell i Petø metodikk og hvor et tilbud om Petø metodikk til funksjonshemmede bør organiseres.” (Statens Helsetilsyn 2000:12).

Av sitatet fremgår at Petømetodikk skal etableres uavhengig av de faglige vurderingene arbeidsgruppen måtte komme med. I rapporten som ble lagt frem fra arbeidsgruppen i het det blant annet;

”Metoden dokumenteres ikke som bedre enn andre metoder det er naturlig å sammenligne med og som anvendes i Norge i dag. (...) Arbeidsgruppens samlede faglige vurdering er at den kan anbefale Petø-metoden til en begrenset gruppe barn med cerebral parese.(...) Arbeidsgruppens medlemmer er svært opptatt av at metoden implementeres på en god måte som en del av det generelle tilbudet til barn med cp og at metoden tilpasses norske forhold(...) (Statens Helsetilsyn 2000:78)

Som følge av disse føringene ble Høgskolen i Tromsø høsten 2001 bedt av Statens Helsetilsyn om å lage en plan for videreutdanning i konduktiv opplæring for helse og pedagogisk personell. Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven var Høgskolen i Tromsø i gang med dette arbeidet. Første kull på studiet ble tatt opp høsten 2005.

Denne gjennomgangen viser i korte trekk bakgrunnen for at konduktiv opplæring nå er å anse som en del av det offentlige habiliteringstilbudet for barn og det offentlige videreutdanningssystemet for helse og pedagogisk personell. Det gis i dag tilbud om konduktiv opplæring på flere steder i Norge. PTØ sentrene i Hamar og Stavanger samt tilbudet ved UNN i Tromsø er de mest kjente.

I neste kapittel vil jeg gjøre nærmere rede for konduktiv opplæring som tilnæringsmåte. Jeg har lagt vekt på å bruke kilder som omhandler metoden slik den fremstår i Norge i dag. Samtidig har jeg benyttet internasjonale kilder der det har vært naturlig for å få nærmere innsikt i metoden.

3. KONDUKTIV OPPLÆRING – PETØ-METODEN

Konduktiv opplæring, kanskje bedre kjent under navnet Petø-metoden, ble introdusert i Norge mot slutten av 1980 tallet. Den danske psykologen Anders Kirkeskov var sentralt i arbeidet med å gjøre metoden kjent her (Billington 2003). Han beskrev metoden på følgende måte:

”Petø-metoden er ikke en samling teknikker eller et sett av aktiviteter. Den er et innlæringssystem eller en innlæringsmetode, en komplett ramme for enhver aktivitet i forhold til det motorisk handicappede barn, – en grunnholdning (Kirkeskov 1988:31).

I engelskspråklig litteratur brukes vanligvis betegnelsen *conductiv education* eller forkortelsen CE, som oversatt til norsk blir konduktiv opplæring, eller konduktiv utdanning. Flere hevder betegnelsen konduktiv pedagogikk ville være den beste betegnelsen i dag, fordi de mener det vil understreke at tilnæringsmåten avspeiler en spesiell pedagogisk grunnholdning (Jernquist 2005, Billington 2003). Jeg har valgt å bruke betegnelsen konduktiv opplæring i min omtale av metoden fordi den brukes både av konduktorene og lederne i det aktuelle prosjektet, og fordi Høgskolen i Tromsø bruker denne betegnelsen på sitt videreutdanningstilbud i metoden. Når jeg refererer eller siterer andre, bruker jeg den betegnelsen som er valgt av den enkelte. Derfor vil både betegnelsene Petø-metoden, konduktiv utdanning, konduktiv opplæring og konduktiv pedagogikk bli brukt i oppgaven uten at det markerer forskjell i innhold i begrepene.

I boken ”Petø-metoden” fra 2003, beskriver Billington metoden som et opplæringssystem. Hun sier:

”Systemet tar mål av seg å gi barn med skader i sentralnervesystemet en helt bestemt form for opplæring for å oppnå selvstendighet, ”ortofunksjon”, i hverdagslivet (Billington 2003:16).

Begrepet ”ortofunksjon” knyttes vanligvis til det å kunne bevege seg selvstendig uten hjelpemidler eller behov for spesiell tilrettelegging (Coles 1998:71). En annen måte å forstå

begrepet på er at ortofunksjon dreier seg om å hjelpe hver elev til å finne den måten å løse oppgaver på som er best for den enkelte (Kirkeskov 1988). Dette må skje gjennom å utvikle både kognitiv, sosial, og motorisk funksjon. Et uttalt mål da metoden ble utviklet var at den fysiske treningen skulle lære barna å fungere motorisk uavhengig og uten bruk av hjelpemidler. Dette var en betingelse for at skolene i Ungarn skulle ta imot bevegelseshemmede barn, og derved den eneste måte å sikre disse barna skolegang på (Kirkeskov 1988).

”Prosjekt Petø-Nord” (1997) ved Universitetssykehuset i Tromsø betegner metoden som

”... et holistisk eller helhetlig opplæringssystem som i hovedsak har barn med cerebral parese som hovedgruppe. Målet med opplæringen er først og fremst å lære barnet ferdigheter det har bruk for i dagliglivet ” (1997:6)

Konduktiv opplæring er altså et system eller en metode for å trene av barn med skader i sentralnervesystemet. Et trekk som skiller metoden fra andre kjente tilnæringsmåter i dag er at den ser på de motoriske funksjonsproblemene hos barn med skader i sentralnervesystemet som et innlæringsproblem. Fokus rettes derved mot den pedagogiske innlæringen av bevegelser og ferdigheter, mer enn mot de medisinsk - fysiologiske aspekter som eksempelvis endringer i muskeltonus, spastisitet, og leddbevegelighet og feilstillinger (Bairstow et al 1991).

Som vi ser av definisjonene over, legger de fleste vekt på at metoden er et helhetlig system som har som mål å ivareta hele barnet. Det ser ut til å være enighet om at metoden fungerer som et helhetlig innlæringsystem og ikke bare som en metode som retter seg mot cerebral parese som et medisinsk problem (Kirkeskov 1988, Jernquist 2004, Billington 2003).

3.1 Historikk og utviklingstrekk

Metoden ble etablert og utviklet i Ungarn i tiden etter andre verdenskrig og har navn etter legen Andras Petø (1893 – 1967). Når en skal sette seg inn i metodens bakgrunn er en i stor grad avhengig av å basere seg på sekundære kilder. På linje med mange andre

praksistradisjoner er konduktiv opplæring sparsomt beskrevet, også de siste år. Spesielt er det gjort lite rede for metodens teoretiske fundament og idegrunnlag (Sutton 2002, Kirkeskov 1988, Jernquist 1985). Det fins også lite informasjon om grunnleggeren Andras Petø og hans bakgrunn. Det er kjent at han tok medisinsk embetseksamen i Wien i 1923, og at han jobbet der frem til i 1938. Muntlige kilder sier han beskrev seg selv som en utradisjonell lege med interesse for kunst, kultur og alternativ medisin. Det er også blitt fortalt at han var opptatt av at pasientene ikke måtte ”synke hen i passivitet”, men delta aktivt i sin egen rehabiliteringsprosess. Han var opptatt av at kroppslig bevegelse var terapi, og at pasientenes holdning og kognitive bearbeiding av egen situasjon var viktig (Sutton 2002 b, Kirkeskov 1988). Petø kom fra en jødisk middelklassefamilie i Budapest. I 1945 startet han et privat institutt for funksjonshemmede barn og voksne, der han med svært enkle hjelpemidler og stor innsats fra frivillige etablerte det som i dag er kjent som konduktiv opplæring eller Petø-metoden. Instituttet ble statlig i 1950, angivelig på grunn av de resultatene Petø kunne vise til i sitt arbeid med bevegelseshemmede. På 1950 og 60 tallet var de fleste pasientene ved instituttet poliopasienter. Når polioepidemiene avtok endret pasientgruppen seg til å være personer med sentralnevrologiske skader. Det er grunn til å tro at samme tilnærming til trening ble benyttet for de to gruppene.

Andras Petø blir beskrevet som en person med sterk personlighet som formet metoden med ”(...) *jernhånd, en utemmet vilje, og en presis, nitidig oppmerksomhet til alle detaljer*” (Sutton 2002:3) Fra 1945 – 1990 var metoden stort sett bare kjent i Ungarn. Siden da er metoden blitt kjent og etablert i mange industrialiserte land i verden (Sutton 2002). Disse etableringene har i hovedsak basert seg på privat engasjement og tro på metoden. Både Kirkeskov (1988) og Sutton (2002) uttrykker bekymring for ”utvasking” av metoden hvis det blir gjort for store lokale tilpasninger når metoden etableres i nye kontekster og nye land. De mener lokale tilpasninger må basere seg på inngående opplæring og kjennskap til den autentiske, opprinnelige metoden for å kunne sammenlignes med og oppnå de resultatene man ser i Ungarn.

3.2 Grunnelementer i konduktiv opplæring

Metoden baserer seg på fem sentrale virkemidler. Det er 1) innlæringsprogrammene 2) rytmisk intensjon, 3) konduktoren 4) gruppen og 5) omgivelsene. (Prosjekt Petø Nord 1997, Kirkskov 1988, 1992, Jernquist 1985).

Innlæringsprogrammene

Den daglige rutinen struktureres rundt ulike innlæringsprogrammer. Et innlæringsprogram er et standardisert treningsforløp som er satt sammen av bestemte serier med ferdigheter og bevegelsesoppgaver (Kirkskov 1988, Billington 2003). Ofte har programmene navn etter utgangstillingene bevegelsene trenes i, eksempelvis ligge - , sitte- , stå-, og gåprogram. Programmene er satt sammen av serier med det som oppfattes som grunnleggende motoriske mønstre. Disse bevegelsene antas å være felles for alle og sentrale i alle daglige funksjoner (Cotton 1985). Seriene med bevegelser kalles "task – series", eller oppgaveserier. Disse er igjen bygd opp av biter av hele funksjoner, gjerne kalt del-funksjoner. Et eksempel på en oppgaveserie kan være å reise seg opp fra sittende på stol til stående. Denne oppgaven kan igjen deles inn i delbevegelser som eksempelvis å bøye seg fremover, ta vekt på føttene, skyve ifra med beina, strekke knærne, strekke i hoftene, strekke armer, osv. Disse delfunksjonene trenes gjerne hver for seg, for så å settes sammen til en hel oppgaveserie. Det poengteres at selv om oppgaver "brytes ned" i mindre deler og øves isolert, er de likevel del av og rettet mot funksjonell handling (Statens Helsetilsyn 2000, Kirkskov 1988).

Programmene er detaljplanlagt av konduktor og består av de samme oppgaveseriene for alle i gruppa. Konduktor sier i intervjuet;

"The most important in the daily routine is that it should be the same for a period of time. When the children are able to complete the task, when they improve to the next stage, then we should change the tasks".

Hun poengterer at det er viktig at programmene er forutsigbare og like fra dag til dag. Det gjelder innhold og forløp, rekkefølge, sanger som benyttes osv. Programmene skal ikke endres før barnas funksjonsnivå er klar for neste stadium i utviklingen. Dette kan ta uker eller

måneder. Kirkeskov (1988:50) beskriver programmene som ”uhyre minutiøst planlagt”, og Billington (2003) viser til at den nøye og detaljerte planleggingen både gjelder innhold og hvor mye tid som skal brukes på de enkelte bevegelsene og oppgaveseriene gjennom hele dagen. Hun skriver videre at programmene er

”...en detaljert nedskrevet timeplan eller dagsrytme der konduktorene nøye spesifiserer hvor lang tid som skal brukes på hver av delfunksjonene.” (Billington 2003:24)

Bairstow et.al (1993) sier i sin undersøkelse at programmene er standardiserte, og ikke individuelt tilpasset det enkelte barn. Dette er også mitt inntrykk fra de ulike gruppene jeg har observert både i Tromsø og Birmingham. De samme programmene, oppgavene, sangene osv. går igjen og brukes på tvers av landegrensene. I uformelle samtaler forklarer konduktorer både i Birmingham og Tromsø at oppgaveseriene og programmene instrueres likt fordi de tar utgangspunkt i normal bevegelsesutvikling og det de oppfatter som grunnleggende bevegelsessekvenser for alle barn. Selv om programmet instrueres likt, viser de til at det kan settes ulike mål for det enkelte barn i gruppa. Som vi skal se i neste avsnitt viser utdraget fra intervjuet med ledende konduktor at ikke alle barn i en gruppe nødvendigvis skal være i stand til å gjennomføre det de blir instruert i. Det konduktor imidlertid er påpasselig med, er å sørge for at barna gjør forsøk på å initiere eller starte alle bevegelsene de blir instruert i. Barna skal være villige til å prøve å gjennomføre instruksjonene, de skal lære å jobbe hardt og konsentrert, lære å ville mestre ferdigheter, akseptere å være ”på vei”, og la seg motivere av konduktor og de andre barna (Sandvik 2004, Billington 2003, Sutton 2002, 2002b).

Rytmask intensjon

Andras Petø brukte betegnelsen rytmisk intensjon på den måten språket ble benyttet på i programmene og i gjennomføringen av oppgaveseriene (Kirkeskov 1988, Jernquist 1985). Konduktor gir verbale instruksjoner som gjerne formuleres som intensjoner i ”jeg” form. Det betyr at konduktor for eksempel sier ”I bend my knees”, og at barna skal gjenta formuleringene samtidig som de gjør bevegelsene. I førskolegruppen insisteres ikke på at barna skal gjenta instruksjonene verbalt. Konduktor sier i intervjuet at hensikten med å bruke ”jeg formen” er at det overfører intensjonen til barnet. Rytmask intensjon består av to

komponenter, en intensjons, - eller planleggingsfase og en utføringsfase (Jernquist 1985:6). Eksempel på planleggingen kan være at konduktor sier "I stretch my fingers", og at utføringsfasen er når hun sier "one, two, three", eller "stretch, stretch, stretch". Her kan også sang, rim eller lignende brukes. Rytmisk intensjon er en særegen arbeidsform som ifølge Billington (2003) ikke er kjent fra eller brukt i andre metoder.

Når konduktor i intervjuet forklarer hva rytmisk intensjon er sier hun

"Maybe you recall, since you have heard the groups several times, that the expressions always are the same. So even if we are in Norway we would tell the children in English for example "Stretch your knees and take them apart". They know exactly what it means. It doesn't matter if they are able to do it at that stage or not.

Det stilles altså ikke alltid krav om at alle barna i førskolegruppen skal kunne gjenta eller utføre instruksjonene konduktor gir. Tanken er at gjennom å høre instruksjonene gjentatte ganger vil de etter hvert lære hva som forventes og derigjennom bli i stand til å forstå og følge det som blir sagt.

Billington (2003:56) definerer rytmisk intensjon som "språklig styring av bevegelse". Konduktiv opplæring bruker rytmisk intensjon for å sikre at barnet deltar i og styrer bevegelsene med bevisst kognitivt kontroll. Det hevdes at når et barn har problemer med å gjennomføre en handling kan konduktoren skape en intensjon for handlingen gjennom instruksjon. Ved å gjenta intensjonen høyt, hjelper barnet seg selv å utføre handlingen. Etter hvert som kontrollen øker er tanken at barnet skal internalisere, altså si instruksjonene "inni seg", før handlingen til slutt blir automatisert. Først da kan barnet gå direkte fra intensjon til handling, altså uten å gå veien om talen (Jernquist 1985, Kirkskov 1988,1992). Intensjon og handling er viktige begreper i måten rytmisk intensjon forklares på. Dette er begreper som forstås ulikt i ulike tradisjoner, og som vil bli drøftet nærmere i teorikapitlet.

Konduktoren

”It is for the conductor to set the correct goals and to break up motor task into their elements” (Jernquist 1985:6)

Konduktor leder treningssamlingssamlingene og programmene. Konduktiv opplæring er en metode som både i skriftlig og praktisk arbeid fremhever den voksnes kompetanse og oppgave som rollemodell for barn. Konduktor vet hvilke mål barna trenger å nå og skal derfor lede og vise barnet vei i læringsprosessene (Kirkeskov 1988, Billington 2003). De vektlegger en tydelig, aktiv og synlig voksenrolle, og begrepene *styrer* eller *leder* er på den måten dekkende for konduktors funksjon.

I Ungarn er ”konduktor” en beskyttet yrkestittel. De har en fireårig tverrfaglig utdanning basert på kunnskaper fra ulike fagområder som eksempelvis fysioterapi, ergoterapi, sykepleie, logopedi, pedagogikk, og psykologi. Utdanningen foregår ved Petø-instituttet i Budapest, og kom i gang i 1968. Konduktiv opplæring er en praksistradisjon og utdanningen er basert på en *”apprenticeship – style socialisation into the skills and values”* (Sutton 2002:11), altså på en lærlinge-tradisjon der studentene tilegner seg sin kompetanse som konduktorer gjennom modellering og sosialisering av ferdigheter og verdier. Ledende konduktor sier i intervjuet:

” When a group come together we have to plan the daily routine. But there are rules in conductive education. According to the level of development in the group we have to provide the programs”

Konduktorene kan altså ikke velge om de vil gjennomføre programmene eller ikke. Programmene bygges opp etter bestemte regler. Det har vært lite tradisjon i den ungarske utdanningen på å belyse teoretiske forklaringsmodeller eller metodens ideologisk tilknytning (Sutton 2002). Utdanning av konduktorer er de siste årene blitt etablert i flere land, bl.a. i England, Tyskland og Østerrike.

Flere forfattere trekker frem at konduktors viktigste oppgaver er å motivere barnet til å lytte, se, imitere, og til å ville nå et mål, selv om det er vanskelig (Spivack 1995, Kirkeskov 1988,

Billington 2003). På de samlingene jeg har observert har hvert barn hatt en hjelper. I mer tradisjonelle konduktive opplegg er dette ikke vanlig. En konduktor leder da programmet, mens andre konduktorer går rundt og hjelper barna der det trengs (Spivack 1995). Det skal kun gis et minimum av hjelp, og barnet må ikke gis mer hjelp enn det trenger (Billington 2003:50).

Gruppen

At treningen foregår i gruppe med andre barn med lignende funksjonshemminger er et grunnleggende kjennetegn i konduktiv opplæring. Gruppen fungerer som et verktøy for å fremme barnas læring. *”Konduktoren legger vekt på eksemplets makt, gjensidig beundring og kontroll ”* sier Billington (2003:62). Læring skjer i stor grad gjennom imitasjon av andre, og barna lærer og motiveres av å observere andre i samspill med sine omgivelser. Derfor er det viktig at barna er sammen med og får anledning til å observere andre barn og voksne med ulike ferdighetsnivå (Jernquist 1985). Når barn observerer er det ikke en passiv prosess. Konduktiv opplæring baserer seg på en ide om at barn som får hjelp og veiledning av personer som er mer kompetente enn dem selv, får de beste mulighetene til læring. Gjennom å være i gruppe får de tilgang til mer avanserte problemløsningsmåter, og de får øve i en sosial sammenheng (Kirkeskov 1988).

En medvirkende årsak til at barn med cerebral parese har innlæringsproblemer kan være at de har for lite interaksjon med barn på sin egen alder. Gjennom bruk av gruppen tar konduktiv opplæring hensyn til at læring er en sosial prosess, der barna fungerer som forbilder og målestokk for hverandre (Jernquist 1983, Kirkskov 1988).

Omgivelsene

Det legges stor vekt på at det er orden og struktur i rommet der det trenes. Treningsrommet skal være tilrettelagt for hvert program, og det skal være lyst og luftig (Kirkeskov 1988). Barna skal føle seg ventet og velkommen. Både barn og utstyr har faste plasser. Dette skal sørge for forutsigbarhet, trygghet og stabilitet for barna. Mange forbinder konduktiv opplæring med spesielle ”Petø møbler” som brukes i treningene. Dette er funksjonelle enkle og solide møbler som er laget for å være spesielt stabil slik at barna skal kunne holde seg fast i disse under treningene. En Petø-stol med høy rygg med riller brukes eksempelvis både for å kunne

trene på å reise seg opp fra gulvet, holde seg fast i stående, og til å skyve foran seg i gående. Møblene er de samme som ble utviklet av Petø for vel 50 år siden. Andre hjelpemidler benyttes ikke i treningene. Rullestol brukes kun av foreldrene i transport til og fra treningssamlingene (Sandvik 2004, Billington 2003).

3.3 Pedagogisk grunnsyn

I følge Kirkeskov (1988, 1992) er det fagfolk med tilknytning til konduktiv opplæring i England som har arbeidet mest med å kartlegge og utvikle metodens teoretiske fundament. Sutton (2002), tidligere leder av utdanningen av konduktorer i Birmingham, England, mener det er et problem at tradisjonell utdanning av konduktorer hovedsakelig har satsset på en nitidig og detaljert praktisk opplæring av konduktorene, uten samtidig å formidle metodens teoretisk fundament og tilknytning. Han skriver:

” vi må ha en eller annen form for teoretisk tilknytning, uansett hvilken, dersom vi ønsker å gjøre noe mer enn å kopiere de ytre manifestasjonene av den undervisningen vi observerer i Ungarn” (Sutton 1983, her referert i Kirkeskov 1988:70)

De som har jobbet med metoden teoretisk har hovedsakelig beskjeftiget seg med rytmisk intensjon og forhold omkring bruk av programmer. Spesielt har det vært knyttet interesse til talens funksjon i regulering av barns handlinger og atferd (Billington 2003). De fleste som har studert metodens pedagogiske tilknytning har knyttet den til nevropsykologene Lurija og Pavlov, og utviklingspsykologen Vygotsky. Det er gjort lite arbeid for å klargjøre disse forbindelsene eksplisitt (Jernquist1985, Kirkeskov 1988).

Når det gjelder språkets rolle i regulering av barns handlinger kan det se ut til at mange støtter Lurijas (1906 – 1984) synspunkter på at barn i en bestemt alder gjennom å bruke språket aktivt, klarer å gjennomføre oppgaver og handlinger de ellers sannsynligvis ikke ville mestret (Jernquist 1985:10). Det er også allmenn enighet om at barn i en spesiell alder ofte snakker eller verbalt kommenterer sine egne handlinger parallelt med at de utføres. Det er vel kjent at barn i enkelte innlæringsfaser kan prestere bedre dersom de handlingene som skal læres stimuleres ved tale (Jernquist 1985, Lindahl 1999). Eksempelvis vil et barn som øver på å

hoppe i en viss fase kunne hoppe bedre hvis det samtidig sier ”hopp”. Om dette fungerer på samme måte dersom instruksjon eller verbal påvirkning kommer utenfra fra andre personer er imidlertid ikke klart. Jernquist (1985:10) viser til at Lurija var opptatt av at denne type språklig regulering ikke var hensiktsmessig i en tidlig fase av språkutviklingen. Dersom barn for tidlig ble pålagt eller oppfordret til å bruke språket i regulering av handling, ville det kunne ha motsatt effekt og virke forstyrrende på utførelsen av handlingen. Hvordan en tenker seg at språk eller tale utenfra kan regulere barns intensjoner vil ha innvikning på hvordan en vurderer rytmisk intensjon som virkemiddel. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen av praksissituasjonene i kapittel 6.

Det er mange sammenfallende synspunkter i måten konduktiv utdanning og Vygotsky (1896 - 1934) ser på og forstår læring (Billington 2004, Kirkeskov 1988). Særlig gjelder det den sterke vektleggingen av den voksnes rolle som formidler i all innlæring. Vygotskys forskning var primært rettet mot utvikling av språk, tanke og bevissthet hos barn. Han tok utgangspunkt i at enkle og biologisk gitte former for bevissthet, som eksempelvis naturlig oppmerksomhet og hukommelse, gjennom kulturell påvirkning omdannes til selektiv, viljestyrt bevissthet og logisk hukommelse. Dette mente han skjer gjennom bruk av ulike psykologiske redskaper, blant annet språk og begrepsdannelse. Han kalte denne prosessen en foredling av intellektet (Vygotsky, 2001:7). I følge Vygotsky er høyere mentale funksjoner hos mennesket et produkt av kulturelt formidlet virksomhet. Psykologiske verktøy som språk, gester og tegnsystemer spiller sammen med mellommenneskelig kommunikasjon rollen som slike formidlere (ibid s. 231). Begrepet internalisering, dvs. at barnet gjennom en langvarig prosess tar opp i seg den voksnes ord, holdninger og handlinger og gjør dem til sine, er sentral i denne forbindelse. Begrepet internalisering brukes i konduktiv pedagogikk for å betegne den måten barn tar opp i seg intensjonen i konduktors instruksjon. Vygotsky beskriver internalisering som en prosess der ytre handlinger, språk og atferd omformes til indre psykologiske funksjoner. Slik bidrar språk og sosiale relasjoner til at kollektive forestillinger blir individuelle (ibid). Han illustrerer dette ved å vise til hvordan peking oppstår hos et barn. Han sier at til å begynne med er pekegesten en mislykket gripebevegelse rettet mot noe barnet vil ha. Når en omsorgsperson så kommer barnet til hjelp, oppstår en ny situasjon. Det som først var en gest ”i seg selv”, blir nå en ”gest for andre”. Omsorgspersonen tolker griping som en peking, og gjør den dermed til en

sosialt meningsfylt kommunikasjonshandling. Etter hvert blir barnet oppmerksom på at bevegelsen har kommunikativ kraft, og det begynner å rette pekingen mot omsorgspersonen og ikke mot det opprinnelige objektet. Slik er barnet den som sist bevisst fatter meningen av sin egen gest, altså pekingen. Først når barnet er seg pekingen bevisst er gesten ”en gest for seg selv” (Vygotsky 2001).

Vygotskys hovedverk ”Tenking og tale” ble utgitt i 1934, men ble raskt forbudt i Sovjet. Den ble første gang oversatt til engelsk i 1962. Utover 1970 tallet ble hans arbeider kjent i vestlige land under navnet sosiokulturell teori. Alle utfordringer et barn skal ha bør ifølge Vygotski ligge i det han kalte ”the zone of proximal development”, som gjerne oversettes til ”sonen for videreutvikling” på norsk (Billington 2003:43). Dette er en sone som befinner seg mellom det barnet kan klare uten hjelp og det det må ha mye hjelp for å klare. Det er ifølge Vygotsky av avgjørende betydning at oppgavene som gis barnet ligger i denne sonen, og ikke er for vanskelige for barnet. Den voksnes oppbygging av undervisning og innlæring blir på denne måten tillagt stor betydning. Med referanse til flere sentrale forskere hevder Imsen (1998) at Vygotsky må tilskrives æren for at en epoke med et overveiende individualistisk perspektiv på læring fikk en motpol. Han lyktes med å føre betydningen av kultur og samfunn inn i teorier om utvikling og læring, og viste til at barns læring var avhengig av samfunnets og de voksnes evne til å gi barn del i de redskapene som er nødvendig for at utvikling skal skje. Han mente at det var kun ved hjelp av mer kompetente voksne at barn kan gjøre de nødvendige sprangene i tenking, og derved lære. Imsen kommenterer dette slik:

”Her ligger også noe av problemet, ikke ved Vygotskys teori i seg selv, men ved bruken av den i pedagogisk praksis. Hva om læreren overstyrer barnets læringsprosess på en slik måte at det ikke er selvstendighet som utvikles, men tvert imot underdanighet? Hva med faren for indoktrinering gjennom den verbale medieringen?” (1998:165)

Dette sitatet aktualiserer at teoretisk utgangspunkt og intensjoner ikke nødvendigvis sier noe om hva og hvordan det som skjer i praksis virker. Dette er et allment fenomen, som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

Læringssyn

Konduktiv opplæring beskriver som nevnt bevegelsesproblemene barn med cerebral parese har som et resultat av et innlæringsproblem, på lik linje med andre læringsvansker. Barna må derfor gjennom kognitiv aktivitet lære hvordan de skal løse sine motoriske problemer (Bairstow et al 1991). Metoden hevder at ved bruk av de rette innlæringsmetodene og under de rette læringsbetingelsene kan alle lære. Det fins ikke dårlige barn, bare dårlige metoder og dårlige lærere (Billington 2003, Sandvik 2004). Fordi metoden formidler sterk entusiasme og tro på at alle barn kan lære bare det jobbes intensivt og på rette måten, opplever mange at metoden har et positivt og optimistisk læringssyn. Å være en del av et vitalt og optimistisk miljø der det jobbes intenst og målrettet mot at barna skal lære er av stor betydning for de fleste foreldre (Billington 2003). Undersøkelser viser at foreldre har behov for og etterlyser fagfolk som formidler denne type entusiasme og håp i forhold til barnas utviklingsmuligheter (Billington 2003, Vorland 2000, Statens Helsetilsyn 2000).

Mange vil hevde at for førskolebarn er lek den viktigste læringsarenaen. Når det gjelder bruk av lek i treningene hevder metoden at bevegelseshemmede barn ikke har nytte av å bruke sin tid til lek før de har et motorisk eller kognitivt grunnlag for lek (Statens Helsetilsyn 2000:47). Man kan ifølge metoden ikke regne med spontan lek hos det bevegelseshemmede barnet. Lek kommer i gang etter hvert, og som et resultat av en oppdragelsesprosess (Billington 2003:157). Konduktor er inne på noe av det samme i intervjuet. På spørsmål om hvordan metoden tenker angående barns eget initiativ sier hun;

” Of cause they have their own wish and their own way of thinking. But without rolling or crawling they cannot achieve it. We have to make this with instructions. “

Ut fra tilgjengelig litteratur er det vanskelig å lese seg til om metoden mener barn med cerebral parese lærer prinsipielt annerledes enn andre barn. Det kan imidlertid se ut som om metoden forutsetter at der funksjonsfriske barn spontant leker og lærer gjennom samhandling planlegging og gjennomføring av handlingskjeder, må barn med funksjonshemming bli lært eller bli vist ulike løsningsalternativer for de oppgavene de skal løse. Mange bevegelseshemmede kan ifølge metoden beskrives som lært hjelpeløse (Billington, 2003:40,

Sutton 2003a). Begrepet beskriver en type passivitet og manglende motivasjon og interesse for å gjøre eller lære ting de egentlig kan eller kan lære (Sandvik 2004, Billington, 2002, ledende konduktor 2003). Lært hjelpeløshet kan være et resultat av at barna enten ikke har lyktes med handlinger og derfor har gitt opp, eller at de har fått for mye hjelp slik at de ikke har oppdaget at de må jobbe for å oppnå viktige mål. Slik forklarer metoden at barn tilsynelatende kan virke uinteressert i å lære nyttige funksjonelle bevegelser (Sutton 2002, 2002 c). I intervjuet sier konduktor:

“There is certain stages in the development that the child learn that if it cries, this or this will happen. In our hungarian way we say this is a way of crying for escaping. Then we try to pull them further, we try to go on”

Hun forklarer videre at det er viktig at barn ikke blir tatt ut av situasjonene selv om de nekter å være aktivt med i programmene. Gjennom å være tilstede og observere kan barnet lære hva som forventes, hva oppgavene består i og det kan lære at det er mulig å klare oppgaven (Billington 2003, Kirkeskov 1988). Her forstås barns protester som et uttrykk for at de ikke vil eller for at de ikke tror de kan klare det de blir bedt om. Slik blir en av konduktors sentrale oppgaver å motivere og vise barna at de kan mestre oppgaver de tror de ikke kan.

Motivasjon

Sentrale virkemidler i gruppa er bevisst bruk av ytre motivasjon og belønning i form av ros, sammenligning og konkurranse innad i gruppa. Gjennom å starte med ytre motivasjon vil metoden hindre passivitet hos barn, og dette oppfattes som et skritt på veien til et mer indre motivert barn (Sandvik 2004, Billington 2002, Sutton 2002b). Konduktiv opplæring formidler sterk tro på at dersom barnet oppdager at det kan mestre en bestemt ferdighet vil det gi indre motivasjon og driv til å fortsette å trene. Når barn velges ut som deltagere i programmet, er et viktig kriterium at de skal kunne motta instruksjon og la seg motivere. De bør derfor forstå språk (Billington 2003:21). I Statens helsetilsyns rapport fra 2000 antydes det at metoden kan være aktuell for om lag en tredjedel av alle barn med cerebral parese. For å sikre barnas motivasjon legges det vekt på at programmet må være aldersadekvat, oppfinnsomt og interessant for barnet. De planlagte aktivitetene bør involvere barnets fulle deltagelse. Mens barnet gjennomfører de instruerte oppgaveseriene kan konduktor korrigere holdninger,

bevegelser og balanse (Spivack 1995, Kirkeskov 1988). Gjennom bruk av sanger eller andre verbale teknikker kan barnets utholdenhet og oppmerksomhetspenn utvides. Konduktor motiverer barnet i løsning av oppgaven og hjelper det å lykkes. Gjennom å lære å være en aktiv problemløser utvikles barnets personlighet. Tanken er at barnet får økt selvtillit gjennom å forstå at det lærer for å bli uavhengig, gjennom å oppleve at det har æren for egen fremgang, og gjennom økt kontroll over kroppen (Spivack 1995). Motivasjon er et av flere sentrale tema som vil bli omtalt mer utfyllende i teorikapitlet.

3.4 Forskning på konduktiv opplæring

Måten den konduktive opplæringen er organisert på de fleste stedene utenfor Ungarn, er såpass forskjellig fra det opprinnelige at mange mener det er vanskelig å sammenligne resultater i Ungarn og ellers. Flere forfattere påpeker at de lokale tilpasningene som er blitt gjort rundt om i verden har gjort det vanskelig å evaluere og sammenligne oppleggene med det opprinnelige ungarske opplegget. Ifølge Petø-instituttets egne tall har metoden gitt svært gode resultater (Statens Helsetilsyn 2000, Kirkeskov 1988, 1992, Sutton 2002). Det har ikke vært mulig å reprodusere lignende resultater i forskning gjort de siste årene. Det er gjort flere interessante studier som har hatt til hensikt å sammenligne effekten av konduktiv opplæring og andre tilnæringsmåter. I 2002 konkluderte en analyse av ni studier publisert i databasene Medline, PsycInfo, og Eric, at konduktiv opplæring, på tross av den høye intensiteten, ikke har bedre effekt på læring av ferdigheter enn konvensjonelle metoder med betydelig lavere treningsmengde og intensitet (Vorland 2000). Samme konklusjon trekkes i to andre studier. (Stiller, Marcoux & Olson 2003, Bochner, Center & Chapparo 1999). Sistnevnte er en australsk studie der en førskolegruppe og en skolegruppe med barn med cerebral parese ble undersøkt henholdsvis et og to år etter daglig trening av konduktorer fra Ungarn. I konklusjonen skriver de blant annet:

”There was almost no change in academic and communication skills, and no evidence of attempts to generalise trained skills to untrained tasks or contexts” (1999:227).

Denne studien påpeker at flere av barna i førskolegruppen var blitt påfallende tause, mindre spontane og uttrykte seg generelt mindre i løpet av perioden fra første til andre observasjon.

Det ble også observert lite eller ingen kommunikasjon mellom barna. Flere av barna hadde i løpet av perioden utviklet strategier for å unngå det de oppfattet som truende, vanskelige eller ubehagelige aktiviteter. De mistet raskt interessen for de gitte oppgavene og nektet å delta og samarbeide med konduktor (Bochner et. al 1999:237).

De studiene som refereres her er gjennomført i andre land enn Norge. I en hovedfagsoppgave i pedagogikk fra 2004 vurderes Petø-prosjektet i Tromsø med hensyn til hvordan tilnæringsmåten ivaretar formidling av gjensidighet, intensjon, mening, mestring og gruppetilhørighet (Sandvik 2004). Her konkluderer forfatteren med følgende:

”Slik jeg observerte det, og ut fra prinsippet om mediering av gjensidighet hvor man skal tilpasse seg barnet, dets behov og evner, klarte ikke konduktorene å ivareta dette” (2004 : 76).

Lignende konklusjoner trekkes når det gjelder ivaretaking av intensjon og mening, her forstått som barnas opplevelse av at aktivitetene var meningsfylt og motiverende. Forfatteren spør seg her om det blir viktigere for konduktorene å gjennomføre programmene enn å ta barns reaksjoner på alvor. Videre skriver hun at det kan se ut til at den faste strukturen gjør at barns eget initiativ blir lite ivaretatt:

”Barna var lite aktive i gruppa, og konduktoren styrte det som skulle gjøres. Det var lite kommunikasjon mellom barna. ” (Sandvik 2004:92).

Denne studien tar utgangspunkt i metoden slik den drives ved UNN i Tromsø. Lokale tilpasninger gjør at metoden i praksis vil kunne fremstå ulikt fra de idealene og retningslinjene som beskrives innledningsvis i kapitlet. Slik metoden drives ved UNN er den en samlingsbasert gruppetilnærming der innlæring av motoriske ferdigheter og funksjoner er i fokus. I andre settinger og kanskje spesielt i Ungarn hevdes det at metoden har et bredere læringsfokus, blant annet når det gjelder kognitive og sosiale ferdigheter (Billington 2004, Kirkeskov 1988).

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for ulike forhold omkring min metodiske tilnærming til det aktuelle feltet. Jeg gjør rede for hvordan treningssamlingene er organisert, hvordan jeg har gått frem for å studere disse, og for hvordan empirien er produsert og systematisert.

4. METODE

Konduktiv opplæring er, på linje med mange erfaringsbaserte praksiser, lite beskrevet og begrunnet (Sutton 2002, Billington 2003). Når en skal studere et ukjent felt er det viktig å velge en tilnæringsmåte som ivaretar og løfter frem feltets særtrekk og egenart. Ettersom min hensikt er å studere aktiviteter, virkemidler og samhandling slik de fremtrer i konkrete praksissituasjoner må jeg velge andre arbeidsmetoder enn om jeg hadde hatt som mål å få tak i fagutøverens bevisste intensjoner, mål eller selvforståelse.

Observasjon pekte seg tidlig ut som den best egnede metoden for å belyse mitt interessefelt. I tillegg til å være godt egnet til å oppdage nye forhold og gi ny innsikt, er observasjon den metoden som er best egnet til å fange opp samspill, samhandling og relasjoner mellom mennesker (Thagaard 2002, Bengtsson 1999, Thornquist 1997,2003, Album 1996). Observasjon kan gjennomføres på flere måter. Jeg har både benyttet deltagende og ikke deltagende observasjon i feltarbeidet. I kvalitativ forskning bruker forskeren bevisst seg selv som forskningsinstrument. Forskerens subjektivitet betraktes som en ressurs og ikke som et forstyrrende element slik det ofte gjøres innen mer tradisjonelle vitenskapssyn (Thornquist 2003). For å "holde fast" og huske observasjoner, og for å øke presisjonen og nøyaktigheten i analysearbeidet, har jeg benyttet videoopptak som hjelpemiddel. Jeg gjennomførte også et intervju med ledende konduktor for treningssamlingen etter at videoopptak var gjort. Hvordan intervjuet er benyttet i oppgaven gjøres rede for under pkt 4.3.

4.1 Utvalg

Fra 1997 og frem til i dag har det vært gjennomført treningssamlinger i konduktiv opplæring i regi av Universitetssykehuset i Tromsø. Treningssamlingene gjennomføres to ganger i året med konduktorer fra det ungarske Petøinstituttet som faglige ledere. Jeg har gjennomført feltarbeid i to forskjellige grupper på to av disse treningssamlingene. Det er de siste årene opprettet flere tilbud i konduktiv opplæring både i Norge, og i andre land. Det kunne derfor vært aktuelt å observere konduktiv praksis flere steder både i Norge og i utlandet. Når jeg har valgt å studere de aktuelle treningssamlingene i Tromsø er det fordi min interesse for metoden

primært har vært knyttet opp mot måten den fremstår og drives på som en del av det offentlige habiliteringstilbudet i Norge. Det tette samarbeidet mellom det aktuelle prosjektet og videreutdanningen som er startet ved Høgskolen i Tromsø har også vært av betydning for valg av felt. Praktiske forhold som geografisk nærhet og tilgang til feltet har også hatt betydning.

Treningssamlingene

I perioden jeg gjorde mitt feltarbeid deltok totalt 24 barn på treningssamlingene. Barna var delt inn i fire grupper etter alder og funksjonsnivå. Samlingene varte fire uker av gangen, vår og høst, slik at hver gruppe trente åtte uker i året. To og to grupper trente samtidig. Det første innledende feltarbeidet gjorde jeg høsten 2002. I en periode på 14 dager var jeg tilstede daglig i to av gruppene. Samtlige barn i begge gruppene hadde diagnosen cerebral parese. I den ene gruppen var det åtte barn i alderen 11 – 17 år, i den andre fem barn fra 2 – 6 år. I det første feltarbeidet gjorde jeg observasjoner i begge disse gruppene. Fordi gruppene trente i rom som lå vegg i vegg, var det mulig for meg å gå mellom gruppene slik jeg ønsket. Å være tilstede i to grupper og se forskjellige konduktorer jobbe med ulike aldersgrupper over en såpass lang periode ga meg viktig innsikt i metoden. All instruksjon og kommunikasjon mellom konduktor og deltagerne foregikk på engelsk. Gjennom å være tilstede i miljøet hele dagen ble jeg kjent og fortrolig med strukturen og rytmen på samlingene. Jeg fikk anledning til å observere og ha uformelle samtaler med hjelpere, barn og konduktorer. Jeg ble flere ganger bedt om å hjelpe til når det var behov for det og opplevde det som en positiv måte å bli kjent i miljøet på. Pauser og måltider var viktige arenaer for å bli kjent, både med voksne og barn. I løpet av disse første observasjonene oppdaget jeg at innlæringsmetodikken som ble brukt i de to gruppene i prinsippet var den samme. Forskjellene besto hovedsakelig av noe ulik varighet på noen av programmene, og til en viss grad hvordan ord, sanger og gjentakelser ble brukt i instruksjonene. Ut fra erfaringene i dette første feltarbeidet valgte jeg å avgrense mine videre observasjoner til førskolegruppa. Disse observasjonene ble gjennomført i den påfølgende treningssamlingen våren 2003.

Førskolegruppa

Førskolegruppa består av fem barn i alderen 3 – 6 år. Alle i gruppen har diagnosen cerebral parese. Fire av barna har et aktivt, velfungerende verbalt språk. Barna kommuniserer godt med sine omgivelser. Det fysiske funksjonsnivået i gruppa varierer. Et barn har selvstendig

gangfunksjon, to kan forflytte seg selvstendig på andre måter, mens to trenger hjelp til forflytning og de fleste andre funksjoner. Dagen på treningssamlingen varer i seks og en halv time, fra kl 8.30 – 15.00. Av denne tiden brukes omlag fire timer på å gjennomføre de faste programmene. Resten av tiden er barna i treningssituasjoner ved måltidene, toalettbesøk osv. Det er korte pauser mellom programmene og en lengre pause etter middag.

Å få anledning til å følge en gruppe førskolebarn passet godt med mitt ønske om å fordype meg i flere aspekter omkring læring i denne aldersgruppa. Barns læring varierer naturlig nok med alder og utviklingsnivå. Mine observasjoner aktualiserer blant annet en pågående diskusjon om hvilken plass eksplisitt innlæring på den ene side og udifferensiert og spontan læring på den andre side, spesielt gjennom lek, har i småbarns hverdag. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingene i kapittel 6.

Konduktoren

Alle konduktorene som jobber på treningssamlingene er leid inn fra det ungarske Petøinstituttet i Budapest. Konduktorene som leies ut herfra har vanligvis utmerket seg som spesielt dyktige i sitt fag, kombinert med at de innehar de nødvendige engelskkunnskaper for å undervise i utlandet (Sutton 2002). Hvilke konduktorer som jobber i de ulike treningsperiodene følger en bestemt turnus satt opp av lederen for de ungarske konduktorene. I løpet av det første feltarbeidet observerte jeg fire forskjellige konduktorer i arbeid. Konduktor som ledet førskolegruppen og som det ble gjort videoopptak av i den andre perioden, hadde jeg ikke møtt før. Denne konduktoren har vært tilknyttet treningssamlingene i Tromsø i flere år. Hun har mange års erfaring både fra Ungarn og Tromsø, og er godt kjent med barna og rammene rundt samlingene. Både den norske lederen for Tromsø prosjektet og leder for konduktorene beskriver henne som en spesielt dyktig konduktor. Det er også mitt inntrykk. Hun virker profesjonell, rutinert og trygg på egen yrkesrolle med personlig engasjement og interesse for sitt fag. Hun var positiv og velvillig overfor prosjektet og ga meg umiddelbart tillatelse til å gjøre videoopptak på treningssamlingene. Både hun, den lokale koordinatoren for samlingene og ledende konduktor var videre behjelpelig og imøtekommende med hjelp og informasjon i løpet av hele prosessen.

Hjelperne

Alle barna i gruppen har med en hjelper på treningssamlingen. Hjelperen har som oppgave å bistå barnet med den hjelpen det trenger i løpet av dagen. En sentral oppgave er å oversette det konduktor sier så korrekt som mulig og hjelpe barnet å forstå instruksjon. Dersom barnet ikke klarer eller ikke vil utføre oppgavene er det hjelpers oppgave å lede barnet gjennom aktivitetene. Som det fremgår av kapittel 3 skal hjelp ideelt sett ikke gis før barnet har prøvd å utføre oppgaven selv. Hvem hjelper er kan variere både fra dag til dag, og innenfor den enkelte dag. Hjelperen kan være en av foreldrene, barnehageassistent, førskolelærer, lærer, spesialpedagog eller andre. I sjeldne tilfelle er hjelper den samme gjennom hele treningssamlingen. Som oftest skifter hvem som fungerer som hjelpere, slik at barna kan ha flere ulike hjelpere i løpet av en uke. I løpet av de tre dagene jeg gjorde videoopptak i gruppen var det kun ett barn som hadde samme hjelper alle dagene. Flere byttet også hjelper i løpet av dagen. Konduktorene uttrykker både i uformell samtale og intervju at de ser på hyppig bytte av hjelper om et problem. De uttrykker ønske om så lite utskifting blant hjelperne som mulig slik at hjelperne kan programmet og vet hva som skal sies og hvordan det skal foregå.

Jeg har valgt å ikke gå eksplisitt inn på hjelpernes spesielle rolle i oppgaven. Likevel vil hjelper i mange tilfeller være med i beskrivelsene av situasjonene. Når hvert barn hele tiden har en hjelper hos seg, medfører det at de både i konkret, bokstavelig forstand og i overført betydning, er ”inne i bildet”. De gangene jeg omtaler hjelpers rolle i oppgaven er det med tanke på rollen som konduktors assistent og ”forlengende arm”. Underveis i arbeidet med oppgaven har jeg imidlertid blitt mer oppmerksom på de spesielle utfordringene og den betydning det innebærer å være hjelper på treningssamlingene. Oppgavens omfang og behov for avgrensning av fokus gjør at jeg har valgt å ikke forfølge dette i denne oppgaven. Det ville imidlertid kunne være et interessant tema for en eventuell oppfølging av denne studien.

4.2 Etske betraktninger

Seksjon for barnehabilitering, Universitetssykehuset i Tromsø (UNN) er faglig og administrativt ansvarlig for opplegget på de aktuelle treningssamlingene. Jeg henvendte meg i første omgang til lederen ved seksjonen med forespørsel om tillatelse til å studere prosjektet. (Vedlegg 1-2). Da denne tillatelsen forelå (Vedlegg 3), utarbeidet jeg informasjonsskriv og

Samtykkeerklæringer til de aktuelle involverte på treningssamlingen (Vedlegg 4-5). Samtykkeerklæringene inneholder informasjon om min bakgrunn, hensikten med studien, bruk av video, samt bruk og oppbevaring av materialet. De involverte fikk vite at de ved behov når som helst underveis i prosessen kunne trekke seg fra deltagelsen i prosjektet. Samtykkeerklæringen til konduktorene ble laget på engelsk. Informert samtykke foreligger fra samtlige foreldre, den aktuelle konduktoren og ledelsen for prosjektet. Jeg har ikke innhentet personopplysninger i forbindelse med prosjektet som kan kobles sammen med videoopptakene. Videofilmer og lydassetter oppbevares innelåst og er utilgjengelig for andre enn prosjektansvarlig og veileder.

Konduktiv utdanning er en pedagogisk tilnæringsmåte. Prosjektet er derfor ikke av en slik art at det krever tillatelse fra regional komité for medisinsk forskningsetikk (REK). Prosjektet mitt griper ikke inn i og fører ikke til endringer i det planlagte treningsopplegget for barna. Jeg gjennomfører heller ikke intervjuer med barn, foreldre eller hjelpere. Selv om samtykke fra alle involverte foreligger, og selv om prosjektet ikke griper inn i treningsopplegget eller annen behandling som gis, er det ikke urimelig å tro at deltagerne til tider vil kunne oppleve det som en belastning å bli observert av en utenforstående person over såpass lang tid. Dager og aktiviteter kan være lange og krevende, og selv om deltagerne har sagt ja til å bli observert kan det oppstå uventede situasjoner der deltagerne kanskje ikke ønsker å bli "sett" eller observert. Jeg har overveid og forsøkt å ta hensyn til dette underveis både i løpet av produksjon, utvelgelse, og bearbeiding av materialet. Jeg har lagt vekt på å anonymisere de ulike deltagerne for å unngå at enkeltpersoner skal kunne identifiseres.

Videofilm gir en enestående mulighet for å studere de enkelte treningssituasjonene i detalj og gjentatte ganger. Det gir en mulighet til å studere og reflektere over samhandling, fokus og roller langt ut over det de som er involvert i samhandlingen kan forventes å ha oversikt over og kunne forholde seg til i øyeblikket. Dette kan medføre en fare for å løsrive episoder fra sin naturlige sammenheng, for stort fokus på detaljer og derigjennom overfortolkning av enkeltepisoder. Jeg har hatt dette i tankene når jeg har arbeidet med beskrivelser og vurderinger av de enkelte situasjonene.

Å studere en tilnæringsmåte til trening av barn som kan oppfattes som en utfordring og alternativ til eget fag krever spesiell omtanke og tydelighet i forhold til egen rolle og egne vurderinger i forskerarbeidet. Jeg har bestrebet meg på å holde fokus på at hensikten med oppgaven er å få frem hva som faktisk skjer og skapes av muligheter i de ulike situasjonene. Som jeg har vært inne på tidligere har jeg som forsker anledning til å dvele ved og oppdage sammenhenger, reflektere og trekke slutninger som deltagerne i de aktuelle prosessene ikke har på samme måte. Som aktør forventes og kreves handling, og avgjørelser må tas der og da. Hva som skapes mellom mennesker i samhandlingsprosesser er oftest resultat både av ureflekterte og av bevisst valgte og etablerte samhandlingsmønstre. Jeg har lagt vekt på å ha i tankene de ulike betingelsene og forutsetningene disse ulike rollene gir, og jeg opplever respekt og ydmykhet for de mange oppgavene og utfordringene konduktør har i de enkelte situasjonene.

Flere etiske avveininger har vært foretatt kontinuerlig underveis i de ulike delene av arbeidsprosessen. Jeg gjøre rede for de avveiningene som er gjort som en integrert del av de metodiske vurderingene under de ulike underpunktene i pkt 4.3.

4.3 Gjennomføring av observasjon og videoopptak

Situasjonene som beskrives og analyseres i kapittel 6 baserer seg på videoopptak gjort i førskolegruppa. Observasjonene fra feltarbeidet de første 14 dagene danner en viktig bakgrunn for disse videoopptakene og for fremstillingen og vurderingene som jeg gjør i oppgaven. I perioden mellom de to feltarbeidene deltok jeg på en ukes studiereise og hospitering ved National Institute for Conductive Education (NICE) i Birmingham, England i regi av Høgskolen i Tromsø. Jeg har også deltatt på flere kurs og seminarer om konduktiv utdanning mens jeg har jobbet med oppgaven. Disse erfaringene utgjør en del av bakgrunnen og er med å påvirke min forståelse og arbeid med materialet.

Videoopptakene i førskolegruppa utgjør totalt 12 timer film. Alle opptakene er gjort i treningsrommet til førskolegruppa. Dette er et rom på ca 25m². Det er lyst og trivelig, med store vinduer og pyntet med fargerike tekster av sanger, tegninger og bilder. Det er svært velorganisert, med hyller, matter, de karakteristiske Petø – møblene, der alt har sin faste plass.

Det meste av tiden jeg filmet var det 12 personer i rommet, inkludert meg. Tatt i betraktning antall mennesker og utstyr er rommet trangt. Opptakene ble gjort tre påfølgende dager i treningssamlingens tredje og nest siste uke. Filmmaterialet omfatter derved tre opptak av hvert program, og fra pauser alle dagene. Jeg var tilstede fra kl 8.30 -15 hver dag, og gjorde opptak fra alle deler av dagen, inkludert pauser. Gruppen fulgte følgende dagsrytme;

kl 08.30 – 09.00	Ankomst/ Massasje.
kl 09.00 - 10.30	Liggeprogram
kl 10.15 – 10.30	Gå til toalett/ vaske hendene. Kjekks og saft.
kl 10.30 – 11.00	Individuelt program
kl 11.00 - 12.30	Sitte/ ståprogram
kl 12.30 – 14.00	Middag. Pause
kl 14.00 – 15.00	Kognitivt program

Dagsrytmen var den samme hver dag, og innholdet i programmene var lik fra dag til dag. Rekkefølgen på de ulike programmene kunne variere noe. Det kognitive programmet ble alltid gjennomført som siste program for dagen. Her varierte også innholdet fra dag til dag.

Observatørrollen

I den første observasjonsperioden som varte i 14 dager var jeg tilstede både som deltagende og ikke deltagende observatør. Generelt sett ga den faste organiseringen og den bestemte rollefordelingen mellom aktørene i programmene liten åpning for å meg som utenforstående å være deltagende. Det meste av tiden var jeg derved passiv ikke-deltagende observatør. Imidlertid ble jeg flere ganger spurt av hjelpere om jeg kunne assistere eller hjelpe til i løpet av treningene. En formiddag steppet jeg inn i rollen som helper for et bestemt barn der den egentlige helperen var forhindret fra å være tilstede. I rollen som helper fungerte jeg som ”utfører” av et program på et barn gjennom å følge konduktors instruksjoner. Dette var en nyttig erfaring. Å selv være praktiker og gjennomføre program gir en annen opplevelse og forståelse for kompleksiteten i situasjonen og innholdet i programmene. Jeg erfarte blant annet å komme i et dilemma hvorvidt jeg skulle bruke tid på å få barnet med, eller om jeg skulle følge konduktors instruksjoner og tempo.

I den første observasjonsperioden førte jeg logg og gjorde notater fra observasjonene hver dag. Notatene ble stort sett gjort i pauser eller på ettermiddagen etter at treningen var over. Jeg forsøkte, men ble ikke fortrolig med å gjøre notater underveis mens jeg observerte. Jeg opplevde at det tiltrakk seg oppmerksomhet mot min rolle som observatør på en uheldig måte. Jeg opplevde det skapte distanse til, og usikkerhet hos flere av deltagerne i en fase der jeg var lite kjent i miljøet og flere derfor virket mer usikker på min tilstedeværelse. Ved å legge vekk notatene og bli mer involvert og engasjert i det som foregikk opplevde jeg å bli inkludert, få tillit og bli kjent med aktørene. Gjennom å være mindre tilbaketrukket opplevde jeg å bli mer involvert i det som foregikk. Behovet for å notere underveis løste jeg med å gå til pauserommet for å skrive. Dette gjorde at jeg innimellom gikk glipp av deler av programmene. Gjennom å være tilstede så mange dager opplevde jeg likevel å få et grundig og representativt inntrykk av treningssamlingen. I uformelle samtaler underveis formidlet både ledende konduktor og koordinator for treningssamlingene at de var glade for at jeg var tilstede på treningssamlingen over såpass lang tid. De uttrykte begge en opplevelse av at mange besøkende og observatører var tilstede for kort tid til å skaffe seg nok innsikt i metoden. De mente at mange konklusjoner angående konduktiv opplæring derfor var blitt trukket på for spinkelt grunnlag.

I min andre observasjonsperiode var jeg bare ikke-deltagende observatør. Når jeg gjorde videoopptak ble det vanskelig å involvere seg praktisk, og sikkert også vanskeligere for deltagerne å komme med henvendelser til meg om hjelp eller kommentarer når de så at jeg var opptatt med kamera. I pauser, under måltider, osv var det imidlertid mer naturlig å delta og ha samtaler med både med barn og voksne.

Selv om jeg var kjent med ledelsen for prosjektet og noen av barna og hjelpere fra før, var rollen som observatør ny for meg. Jeg kjente ingen av konduktorene som jobbet i gruppene, og de fleste barna og helperne var fremmede for meg. Det var krevende å være fokusert og ikke miste konsentrasjonen i et miljø der så mange personer er involvert. I tillegg var jeg usikker på hvordan jeg ville bli mottatt av de ulike aktørene på treningssamlingene. Jeg hadde fått vite både gjennom ledelsen at både konduktorer og foreldre tidligere hadde opplevd mange fagfolk og kanskje særlig fysioterapeuter som for negativ og kritisk til konduktiv opplæring. Det

gjorde at jeg var forberedt på å møte en viss skepsis og avventende holdning til min tilstedeværelse.

I en treningsøkt oppstår ofte situasjoner det er vanskelig for deltagerne å forberede seg på, og der vanskelige valg og dilemmaer oppstår. Jeg tenker da på situasjoner der voksne blir sint, eller der barn gråter, ber om å få slippe osv. Jeg fryktet at observatørrollen kunne fungere provoserende og forstyrrende på de ulike aktørene. Vel vitende om den sårbare posisjonen både foreldre, barn, hjelpere og konduktorer kan være i, var jeg forberedt på at rollen som observatør kunne bli utfordrende på flere måter. I ettertid ser jeg at mange av bekymringene jeg hadde på forhånd var overdrevet. Min ”tilgang” til feltet ble enklere og mindre komplisert enn jeg hadde forestilt meg. Dette kan jeg takke koordinator for treningssamlingen for. Koordinatoren hadde introdusert meg for alle involverte før jeg kom, og tok for øvrig svært godt i mot meg. Hun uttrykte positive forventninger til prosjektet, og gjorde det hun kunne for å hjelpe meg i gang. Hun fungerte både som uformell og formell kontakt til de ulike involverte på treningssamlingene. Jeg tror hennes holdning ”smittet” over på de andre og ga meg tillit hos deltagerne. Etter noen dager opplevde jeg å gli inn i miljøet og ikke lengre bli spesielt lagt merke til.

Videoopptakene

Bruk av video er et unikt hjelpemiddel for å ”holde fast” observasjoner. Uten videoopptak ville det ikke vært mulig å produsere de detaljerte beskrivelsene som danner grunnlag for analysene i oppgaven. Gjennom å se videoopptakene gjentatte ganger kan man oppdage nyanser og nye sider i de aktuelle situasjonene. Slik kan videoopptak redusere faren for å gjøre raske fortolkninger og trekke forhastede konklusjoner. Videoopptak gjør det mulig å ”dele” observasjonene med veileder og gjennom å diskutere utvalg og tolkninger kan ulike innfallsvinkler til materialet drøftes. Å dele materialet på denne måten vil styrke oppgavens pålitelighet og relevans (Fennefoss & Valvik 2001, Engelsrud 1990). Utfordringen med å bruke videoopptak slik jeg har gjort er at materialet som produseres er svært detaljrikt og omfattende. Når en fordyper seg i detaljer blir det samtidig en utfordring å beholde oversikt og holde fast inntrykk av materialet som helhet.

Hva som fremstår som hensiktsmessig eller interessant fokus når en gjør videoopptak er ikke tilfeldig. Det er viktig å erkjenne og være oppmerksom på at en allerede under opptakene gjør en betydelig utvelgelse av hva som fokuseres. Dette fokus vil være preget av forskers forforståelse og teoretiske forankring og ståsted, i tillegg til å påvirkes av praktiske og pragmatiske valg som må gjøres i øyeblikket. På denne måten foretas en fortolking og bearbeiding av materialet allerede i opptakssituasjonen. Dette får konsekvenser for hvordan materialet studien baserer seg på ”ser ut”, og dermed for den videre analysen. Hvordan forskeren gjør rede for denne prosessen vil derfor være av avgjørende betydning for studiens relevans og pålitelighet. (Engelsrud 1990, Thornquist 1998).

Når jeg gikk i gang med filmingen var det i prinsippet to måter jeg kunne velge å anvende kamera på. Jeg kunne benytte en fast kameraplassering på stativ eller gjøre opptakene med et håndholdt bevegelig kamera. I utgangspunktet var planen å bruke en kameraplassering på stativ plassert slik at jeg ville få med det meste som foregikk i rommet og derved en oversikt over hele situasjonen. Jeg mente dette ville være mulig fordi det ikke foregår vesentlige forflytninger i rommet i løpet av programmene. Jeg startet opptakene første dag på denne måten. Gjennom å frigjøre meg fra kamera kunne jeg ”glemme” filmingen og konsentrere meg om observasjoner og refleksjoner underveis. For å forstyrre minst mulig forflyttet jeg meg så lite som mulig i løpet av programmene. Det ga meg ro og tid til å tenke og reflektere samtidig med at opptakene ble gjort. Det ble imidlertid raskt klart for meg at gjennom å plassere kamera på denne måten mistet jeg sentral informasjon. I tråd med min problemstilling var det viktig at filmingen fanget opp så mye som mulig av detaljert samhandling mellom konduktor og barn uten at den ble tatt ut av den helheten den var en del av. Spesielt opplevde jeg det som en stor ulempe å ikke kunne zoome, fokusere og la kamera følge konduktor i de situasjonene hun involverte seg i underveis i treningsforløpet. Løsningen ble å gå over til håndholdt kamera, og jeg fortsatte med det resten av tiden jeg filmet.

Som hovedregel har jeg valgt å la kamera følge konduktor og hennes blikk og fokus i de aktuelle situasjonene. En følge av å la kamera følge konduktor er at flere av situasjonene viser samhandling mellom konduktor og enkeltbarn. Det kan gjøre det vanskelig å bedømme i hvor stor grad det som skjer representerer typiske og generelle trekk ved samhandlingsmønstrer.

Gjennom å følge konduktor der hun er og har sin oppmerksomhet kan det også tenkes at kamera vil fange opp relativt flere ”problemsituasjoner” enn ellers. På den annen side vil nettopp det å fange opp konduktors fokus og arbeidsmåte i de konkrete situasjonene være en måte å få innsikt i typiske trekk ved metoden. Jeg mener den aktuelle kameraføringen både ivaretar oversikt, sammenheng og tette detaljerte samhandlingssituasjoner på en tilfredsstillende måte. Det er mulig at å bruke to kameraer, et fastmontert oversiktskamera og et bevegelig, ville være det ideelle i forhold til å produsere både oversikt og detaljerte situasjoner. Samtidig vil det generere en stor mengde data og empiri som det ville ligge langt utenfor rammene av en hovedfagsoppgave å bearbeide. Den valgte løsningen oppleves derfor som hensiktsmessig med tanke på oppgavens fokus og omfang.

Jeg har vurdert på hvilken måte min tilstedeværelse både med og uten kamera kan ha påvirket treningene og samspillet mellom de ulike aktørene. Det er rimelig å anta at å bli observert og filmet berører og gjør noe med personer og de samhandlinger de inngår i (Thagaard 2002, Fennefoss og Valvik 2001). Det er vanskeligere å si noe entydig om på hvilken måte, og eventuelt hvor lenge og hva en slik endring eller påvirkning innebærer. Det kan tenkes at både konduktor og hjelpere i en situasjon der de blir observert og filmet, både bevisst og ubevisst vil kunne legge ekstra vekt på å gjøre ting ”rett”. Kanskje vil det også være naturlig å tenke seg at de vil legge ekstra vekt på å unngå konfliktfylte situasjoner. Slik sett kan min tilstedeværelse tenkes å ha medført bedre planlegging, færre problemer eller konfrontasjoner, osv. Den kan også tenkes å ha påvirket valg av type aktiviteter i eller mellom programmene, for eksempel ved valg av flere lystbetonte aktiviteter som sang osv. Fordi programmene viste seg å være svært strukturert og ble gjennomført likt fra dag til dag tror jeg imidlertid ikke at dette skjedde i særlig grad. Andre som har gjort observasjonsstudier har erfart at i de tilfelle der slik endringer i væremåter skjer, vil de være forbigående og de fleste vil etter hvert ”glemme” at de er observert (Thagard 2002, Album 1995, Iversen 1994, Engelsrud 1990). Spesielt gjelder dette der observasjonene foregår over noen tid. Et annet forhold som taler for at kamera ikke påvirket handlingene til aktørene i særlig grad er at når jeg i perioder la vekk kamera og bare satt å fulgte med, opplevde jeg ikke noe skifte i situasjonen eller i aktørenes væremåter. Ikke på noe tidspunkt opplevde jeg at handlinger eller roller forandret seg direkte som følge av at kamera var, eller ikke var tilstede. Jeg tror dette kommer av at

treningssituasjonene er så sammensatte og krevende at aktørene vanskelig kan ha tid eller kapasitet til bevisst å forholde seg annerledes som følge av at de blir observert eller filmet. Den faste strukturen i programmene, den bestemte instruksjonsmåten og den faste tidsplanen i seg selv begrenser også mulighetene for å gjøre vesenlige endringer underveis.

Valg av enkeltsituasjoner

Det totale filmmaterialet er omfattende og viser en kompleks organisasjon med mange aktiviteter og mange personer involvert. Tempo, aktivitets- og effektivitetsnivået er høyt. Det har vært en vanskelig og tidskrevende prosess å bli kjent med, strukturere, og velge ut klipp og situasjoner til videre bearbeidelse. For å kunne gå i dybden i et så omfattende materiale er det nødvendig å velge ut "biter" eller situasjoner å jobbe videre med. Denne utvelgelsen har tatt mye tid og foregått i flere faser. Jeg begynte bearbeidningen av videomaterialet med å se igjennom alle timene med opptak flere ganger. For å få oversikt over materialet skrev jeg til ned hva som skjedde, stikkordsmessig hva som ble sagt og tidsbruk i de forskjellige aktivitetene. På denne måten skaffet jeg meg god oversikt over helheten i materialet. For å huske enkeltepisoder fra hverandre tok jeg ut spesielle sitater eller hendelser som jeg merket meg spesielt og gav situasjonene navn etter disse. Det gjorde det lettere å huske og å finne tilbake i materialet. Enkelte av disse navnene har jeg beholdt som titler på de enkeltsituasjonene jeg drøfter i kapittel 6. Underveis i arbeidet med videoopptakene brukte jeg et videoredigeringsprogram der jeg kunne redigere, legge inn tekst og klippe sammen de situasjoner jeg ønsket å jobbe videre med. Dette forenklet oversikten og gjorde det enklere å finne fram i materialet underveis i bearbeidningen.

Når jeg begynte prosessen med å velge ut klipp for videre bearbeidelse var jeg opptatt av å få med situasjoner fra alle programmene, fra de ulike dagene og fra alle deler av dagen. Tanken var at dette på best mulig måte ville sikre et helhetlig og representativt bilde av metoden. Etter hvert som jeg jobbet med videomaterialet så jeg imidlertid at selv om de ulike programmene vektla ulike funksjoner som å stå, gå, ligge, og sitte, var konduktors rolle og samhandling med barna i disse programmene nokså like. De var likt strukturert og organisert, og instruksjonsmåten og innholdet la bestemte føringer for samhandlingsmønsteret mellom deltagerne. Situasjonene fra disse programmene ga meg derfor i stor grad samme type

informasjon. Jeg har derfor vektlagt å få med situasjoner fra de delene av dagen som kan representere variasjonen i aktiviteter, virkemidler og samhandling på treningssamlingen.

Et problem med å trekke frem og beskrive enkeltsituasjoner så inngående som jeg gjør i denne oppgaven er at enkeltepisoder kan bli tillagt større betydning enn det er grunnlag for i det totale materialet. Når jeg har vært i tvil i forhold til utvalg av situasjoner har jeg forsøkt å løse det ved å gå tilbake og se gjennom det opprinnelige råmaterialet på nytt for å vurdere og sammenholde det med de valgte situasjonene. Ved å se gjennom og å sammenholde beskrivelsene og videoopptakene gjentatte ganger har jeg underveis stadig oppdaget nye forhold og sider ved situasjonene som jeg tidligere hadde oversett eller glemt å få med i beskrivelsene. Fordi arbeidet med dette prosjektet har gått over relativt lang tid har jeg hatt anledning til å gjøre dette med god avstand i tid. Denne vekselvirkningen mellom å se på helhet og del har vært nyttig i prosessen, og er med på å sikre at fremstillingene av de enkelte treningssituasjonene er troverdig og pålitelig.

Utvalget av enkeltsituasjoner har jeg foretatt ut fra to hovedkriterier. Mitt overordnede anliggende har vært å velge situasjoner som belyser typiske og karakteristiske trekk ved den måten treningssamlingene foregår på. Det har vært mange timers opptak å velge i som oppfyller dette kriteriet. Slik jeg vurderer utvalget av klipp mener jeg de kunne vært byttet ut med utallige andre klipp fra råmaterialet og fremdeles gitt samme type informasjon som de som er valgt. Dette er et resultat av at konduktiv opplæring er svært likt strukturert fra dag til dag, og at videoobservasjonene derfor i stor grad formidler samme type informasjon og samme type situasjoner. Selv om alle enkeltsituasjonene er spesielle hendelser er de fleste samtidig representative på den måte at de viser mønstre og fellestrekk i konduktors væremåte og for samhandlingsmønstre i løpet av treningssamlingene. Utdragene som er hentet fra ligge og sitte/ stå og gåprogrammene er eksempler på slike typiske situasjoner. Disse situasjonene utgjør en stor del av empirien, og avspeiler den dominerende rollen disse programmene har, både innholdsmessig og tidsmessig. Situasjonene hentet fra kognitivt program og sangstunder mellom programmene er også typiske situasjoner.

Noen situasjoner er imidlertid valgt ut fordi de er sjeldne og fordi de på en spesielt god måte belyser noen sentrale problemstillinger i oppgaven. Disse klippene har vakt spontan interesse og gitt meg en umiddelbar opplevelse av å være viktige. Flere av disse situasjonene oppfatter jeg som ”gyldne øyeblikk”, karakterisert av sterkt engasjement, følelsesmessig involvering og spesiell god kontakt og samhandling mellom aktørene.

Fra handling til tekst

Å transkribere kan defineres som ”*prosessen å omskrive eller overføre fra et alfabet, tegnsystem eller medium, til et annet*” (Fremmedordboka 1999). Den informasjonen jeg innhentet forelå som et bildemateriale. Dette måtte bearbeides og omskrives til tekst for å kunne presenteres og analyseres. Omforming av de utvalgte situasjonene fra bilde til tekst har vært en mer krevende prosess, preget av flere valg enn jeg i utgangspunktet var forberedt på. Som tidligere nevnt foregår det allerede gjennom kameraføring, og videre gjennom utvelgelse og skriftlig framstilling av tekst en betydelig fortolkingsprosess. I og med at ikke alt i et handlingsforløp lar seg omforme til tekst vil det skje en betydelig avgrensning og reduksjon av materialet når hendelser skal skrives ut. Transkripsjonen vil også reflektere forskerens ståsted og referanseramme. Derfor er det viktig å synliggjøre valg og refleksjoner slik at denne omformingsprosessen ikke fremstår som implisitt og tilfeldig (Thornquist 2003, Engelsrud 1990).

Konduktiv opplæring er en praksisform der konduktor bruker mye verbal kommunikasjon og instruksjon. Fordi den verbale kommunikasjonen tar stor plass i observasjonene har det vært en spesiell utfordring å ”se”, løfte frem og beskrive handlinger og samspill mellom aktørene og ikke bare det de uttrykker verbalt. Blikk, bevegelser, stemmeleie, taushet, og manglende respons på instruksjon er eksempler på ytringer som er viktig å trekke frem og fortolke. Jeg har bestrebet meg på å gjøre de enkelte beskrivelsene så fyldige og nøyaktige som mulig. Skriveprosessen har gjort meg oppmerksom på hvor mye selv korte sekvenser og situasjoner uttrykker av samhandling, aktiviteter og virkemidler. I en studie som denne der samhandlingen med barna preges av at de i liten grad bruker verbalt språk, blir det spesielt viktig å ha blikk for den kroppslige kommunikasjonen. Det vil alltid være en fare å overfortolke kroppslig kommunikasjon i en slik situasjon. På samme måte vil det å unnlate å tolke og tillegge

bevegelser og kroppslige uttrykk mening kunne medføre at ens forståelse for situasjonen svekkes.

I fremstillingen av materialet har jeg vært opptatt av å unngå å beskrive hendelser og handlinger i materialet som årsak – virkningsforhold. Beskrivelsene kan ikke leses meningsfullt uten å relateres til den konteksten de står i. I prosessen med å tolke, forstå og skrive ut det som skjer i situasjonene har det blitt tydelig at den samtidighet som karakteriserer hendelser ikke lett fremstilles i tekst. Tekster har en lineær form som gjør at de leses med forventninger om at et utsagn følger av og etter det foregående. Handlinger og ytringer er imidlertid sirkulære og kontinuerlige og foregår i en romlig samtidighet som bryter med teksters lineære form. Både bevisste og ubevisste valg i fremstilling av rekkefølge på hendelser, valg av ord og begreper og hva som legges merke til i løpet av analysen av videoopptakene vil ha konsekvenser for hvordan handlinger fremstilles og forstås. For å lage beskrivelsene så systematisk som mulig har jeg sett gjennom videoopptakene og bearbeidet beskrivelsene uttallige ganger. Beskrivelsene er laget fyldige og detaljerte for å få med mest mulig informasjon. Jeg har også ønsket å få med så mye av sammenheng og kontekst som mulig. Det vil alltid være en vurderingssak hvor mye av en kontekst er tilstrekkelig for å gi mening til handlinger og utsagn. For å ivareta denne helheten har jeg vekslet mellom å studere de utvalgte enkeltsituasjonene for seg og sammen med resten av materialet.

Når de konduktive programmene gjennomføres foregår instruksjonen nærmest uavbrutt. Konduktoren snakker engelsk og gjentar instruksjonene ofte, og hjelpere oversetter så til norsk. Innimellom er det barn som gråter, og støynivået kan bli svært høyt. Når jeg har slått på videoen for å skrive ut situasjonene har det verbale lydbildet innimellom vært så dominerende at det har vært vanskelig å forstå hva som er blitt sagt og det har tidvis gjort det vanskelig å konsentrere seg om og få med andre typer samhandling enn den verbale i beskrivelsene. Dette har jeg forsøkt å løse med å se klippene uten lyd, og noen ganger med redusert hastighet. Det har vært nyttig og gjort det lettere å registrere og tillegge eksempelvis blikk, ansiktsuttrykk, bevegelsesmønster, kroppsholdning og venting betydning. Denne måten å jobbe på har tydeliggjort for meg at jeg legger merke til andre ting i situasjonen når det verbale budskapet ikke dominerer og tar det meste av oppmerksomheten.

Som nevnt før er det et relativt stort antall personer som deltar på treningssamlingen, og som er med på de enkelte videoopptakene. Når jeg skrev ut situasjonene har det derfor vært nødvendig å gjøre valg med hensyn til hvilke handlinger og personer som skulle ha hovedfokus. I de situasjonene kamera fulgte alle, eller de fleste i gruppa måtte jeg bestemme meg for hvem jeg skulle beskrive. Gjennom å velge et fokus, vil andre interessante tema og hendelser måtte velges vekk eller komme i bakgrunnen. Selv etter å ha gjort dette valget ble jeg overrasket over å oppleve at uansett hvor detaljert og nøyaktig jeg forsøkte å gjøre beskrivelsene, hadde jeg en opplevelse av å ikke få frem "alt". Jeg oppdaget språkets utilstrekkelighet og at det ikke er mulig å beskrive samhandlingssituasjoner uttømmende. Det tok også tid å bli fortrolig med at få minutter på video ble tekst som omfattet flere sider når de ble skrevet ned.

Intervju

For å få frem konduktors perspektiv og vurderinger av de aktuelle praksissituasjonene hadde jeg avtalt å gjøre et halvstrukturert intervju kombinert med å se utvalgte videoklipp fra treningssamlingen sammen med konduktor. Jeg forberedte intervjuet med å gå gjennom videomaterialet og velge ut aktuelle situasjoner jeg ønsket konduktors kommentarer til. Jeg laget også en intervjuguide. Intervjuet med den aktuelle konduktoren ble imidlertid avlyst på kort varsel, og jeg fikk i stedet tilbud om en samtale med ledende konduktor for prosjektet. Da det etter en tid ble klart at jeg ikke ville få gjøre et intervju med den aktuelle konduktoren, takket jeg ja til tilbudet om å gjøre et intervju med ledende konduktor i stedet for. Det førte til at jeg ikke fikk tak i den aktuelle konduktors refleksjoner og kommentarer til de enkelte situasjonene. Et slikt intervju ville kunne hjulpet meg i valg og tolking av de aktuelle situasjonene. Intervjuet med ledende konduktor ble gjennomført to dager etter at jeg hadde gjort de siste videoopptakene og varte i to timer. Her fikk jeg mer generelle opplysninger om bakgrunn og tankegang i metoden. Intervjuet ble tatt opp på lydbånd. I begynnelsen av intervjuet forsøkte jeg å bruke klipp fra observasjonene for å dreie samtalen mot konkrete situasjoner og hendelser. Jeg vurderte det etter hvert som lite fruktbart fordi ledende konduktor her ble bedt om å vurdere og kommentere en kollegas handlinger. Jeg valgte derfor etter hvert å fortsette intervjuet på mer generelt grunnlag uten å bruke videoklippene som utgangspunkt.

Da jeg skrev ut deler av intervjuet opplevde jeg det som overraskende nyttig for min forståelse av det som skjedde på treningssamlingen. Det har gitt verdifull informasjon og innsikt som jeg ikke har kunnet lese meg til. Sammen med de daglige uformelle samtalene med konduktor og andre i pausene mens feltarbeidet pågikk, er intervjuet med på å danne grunnlag for den måten jeg forstår og presenterer konduktiv opplæring på i denne oppgaven. Opplysninger og sitater fra intervjuet med ledende konduktor blir benyttet der jeg mener de gir utdypende opplysninger om metoden som ikke kommer frem på annen måte.

Som det fremgår av kapittel 3 er læring av motorisk ferdigheter et sentralt mål i konduktiv opplæring. Samtidig er metoden en pedagogisk innfallsvinkel der utvikling av barnet som helhet, der også kognitiv, sosial og emosjonell utvikling står sentralt. For å forstå og kunne tematisere det som står frem som sentrale trekk i metoden har det vært nødvendig å gå inn i og belyse flere av disse utviklingsområdene. Det gjør at neste kapittel, teorikapitlet, er relativt omfattende. Slik kapitlet fremstår kan det sies å fylle to funksjoner. På den ene siden bidrar det til forståelse og klargjøring av konduktiv opplærings teoretiske fundament. Samtidig fungerer den teoretiske referanserammen som et verktøy i analysen av oppgavens empiri. Første del av kapitlet omhandler ulike perspektiver på barn, barndom, funksjonshemming, kropp og normalitet. I andre del av kapitlet gjør jeg rede for teoretiske perspektiver på deltagelse, læring og utvikling som er relevant for å gi perspektiv til analysen av konduktiv opplæring slik den fremstår i de praksissituasjonene jeg har studert. Fordi teorikapitlet favner såpass vidt, vil ikke alle temaene i kapitlet være like relevante i drøftingene i de ulike delene av empirien.

5. TEORETISK REFERANSERAMME

Hensikten med å hente inn ulike teoretiske perspektiv er at det skal bidra til å utvide og gi ny innsikt i de fenomener og problemstillinger en jobber med. Valg av teoretiske perspektiv for denne studien er i all hovedsak foretatt underveis i arbeidet med oppgaven, og har kommet frem i en slags dialog og vekselvirkning mellom materiale og søking etter relevant teori. Valg av teoretisk referanseramme er imidlertid aldri en helt åpen prosess. Ulike erfaringer og forforståelse vil forme perspektiv og ”stille skarpt ” på forskjellige forhold ved en sak. Dette vil legge føringer på hva som forfølges, hvilken retning drøftingene tar og de konklusjoner som trekkes i oppgaven. Hvordan en forstår og tenker om barnekroppen er en del av **en slik** forforståelse som vil ha konsekvenser for hvilke vurderinger og konklusjoner som trekkes. Det vil også være en sammenheng mellom en fagutøvers kroppssyn og hvilket fokus, innhold og virkemidler som velges i trening. Derfor er ulike måter å forstå kropp og læring på viktige temaer i kapitlet.

5.1 Barn og barndom

De fleste mennesker har bestemte forestillinger om barn og barndom som tas for gitt og som ikke reflekteres mye over. Slike forestillinger kan dreie seg om hva barn kan og hvordan de tenker i ulike aldre, hvilke behov de har og hva som er bra og naturlig for dem. Ideer om hva barn og barndom er vil imidlertid påvirkes flere forhold, deriblant historiske, politiske, økonomiske og sosiale endringer.

”Slik sett er barnet mer en historisk og sosial kulturgjenstand enn en biologisk størrelse” skriver Amundsen (2003:45).

Barn har gjennom forskjellige historiske epoker blitt tillagt ulike egenskaper. I boka ”Theorizing childhood” gir James, Jenks & Prout (1998) eksempler på hvordan synet på barn har endret seg gjennom tidene. De beskriver hvordan barn på 1600 tallet ble barn ansett som bærere av arvesynden, og ble oppfattet som vonde eller syndige fra fødselen av. En viktig

strategi i sosialiseringen av barn var å hemme uønskede uttrykk fra barns side. Å binde og begrense kroppslige bevegelser var en del av denne praksisen. Om lag 100 år senere ble barnet beskrevet som "tabula rasa", altså som et blankt ark som verken var godt eller vondt. Oppdragerens viktigste rolle ble derfor ansett å være å forme og "beskrive" barnet. I løpet av denne perioden endret barnets status seg gradvis til å bli ansett som en egen person med behov, ønsker og rettigheter. Barn og barndom vil imidlertid alltid være underlagt voksnes definisjonsmakt. Ifølge Sandborg (2002) preges måten barn forstås i vestlige samfunn i dag av 1700 tallets forståelse av "det uskyldige barn"; et barn godt av natur, fritt for synd, ubevisst og uskyldig, med behov for og krav på beskyttelse fra voksne.

Enhver kultur eller historisk epoke vil fremstå med en relativt sammenhengende oppfattelse av hva barn og barndom er. En konsekvens av å erkjenne at barn og barndom kan betraktes som historisk og sosialt konstruert er at de behov og egenskaper barn blir tillagt ikke kan oppfattes som en absolutt størrelse (Sandborg 2002). Et eksempel på hvordan barns ferdigheter, egenskaper og behov formes av økonomiske, økologiske og sosiale forhold er den måten barn i tidligere tider deltok mer aktivt i voksnes arbeid og daglige gjøremål. Gjennom å arbeide og oppholde seg i nærheten av voksne kunne de ved observasjon, imitering, prøving og feiling, lære bevegelser og kroppsbruk. På denne måten ervervet barn seg tidligere, og på en implisitt måte kroppslig kunnskap som var viktig å beherske som voksen. Her påpeker Sandborg videre at formaninger om trening og fysisk aktivitet ikke kan kompensere for eller erstatte den mangel på slike kroppserfaringer som vi ser i dag (ibid). Dette er et perspektiv jeg deler og som kan være med å belyse sider ved samtidens treningskultur som ikke så ofte tematiseres.

Fra begynnelsen av forrige århundre forandret innholdet i forståelsen av barndom seg gradvis. Barndom forstås gjerne som en bestemt avgrenset periode i menneskets liv. Flere forskere mener at barndom, i betydningen en avgrenset periode i livet, er en relativt ny oppfinnelse. "Voksne hadde ikke gitt barna sin egen livslomme enda" skriver Sagberg & Steinsholt i boken "Barnet; konstruksjoner av barn og barndom"(2003:21). Lenge ble barn oppfattet og stilt krav til som voksne, med stort sett de samme plikter, men uten rettigheter som voksne. Den vestlige barndommen, slik den fremstår i dag, er ikke mer enn om lag 150 år gammel. Hvor lenge

barndomsperioden varer og hva den innebærer er avhengig av økonomisk betingelser, kultur og historisk epoke barnet vokser opp i (Sandborg 2002).

Barndom kan også forstås som kontrast til, eller det motsatte av å være voksen. Slik vil også oppfatninger av hva det vil si å være voksen virke inn på hvordan barn og barndom forstås. *”Bak de forstillingene vi har om barn, ligger det et voksent ønske om å bruke barndommen til å sikre orden og kontroll”* skriver Steinsholt & Øksnes (2003). De viser til den franske filosofen Michel Foucault (1926 - 1984) som beskriver hvordan voksne styrer barn inn mot bestemte sosiale arenaer der de lærer hva som oppfattes som rette, normale og anerkjente atferdsformer i samtiden. Denne styringen skjer gjennom en prosess som disiplinert og ”produser” føyelige barnekropper der samfunnets normer og regler bokstavelig talt er tatt opp i kroppen, altså inkorporert. Dette skjer ikke primært gjennom tvang og press, men gjennom en usynlig, finstemt disiplinering der barnekroppen tar opp i seg de aktuelle normene. Slik vil ulike samfunn og kulturer ”produsere” ulike former for subjektivitet i barn, og undertrykke andre (Steinsholt & Øksnes 2003:31).

Selv om alle voksne har vært barn, er det vanskelig for voksne å få tilgang til hva dagens barndom innebærer. Den barndom voksne bærer med seg er gjennomlevd og erfart under andre vilkår enn barndommen i dag. Voksnes erindringer fra egen barndom vil også være preget av tiden, der mange ulike faktorer vil forme hva som huskes. Slik vil innholdet i og oppfattelsen av barn og barndom også konstrueres ut fra de meningene som tolkes og legges inn i dem (Sagberg & Steinsholt 2003). Fordi voksne innehar en sterk maktposisjon overfor barn er dette nyttige og interessante perspektiver å ha med når en vurderer ulike tilnæringsmåter til arbeid med barn.

Utviklingspsykologisk innfallsvinkel har lenge vært det mest dominerende teoretiske perspektivet på forståelsen av barn og barndom. Spesielt de siste 50 årene har dette fagområdet fått betydelig innflytelse, blant annet gjennom å utvikle generelle teorier og modeller på barns utvikling (Bråten 2004, Sagberg & Steinsholt 2003). Gjennom å studere og beskrive generelle utviklingsmønstre, uten å vektlegge variasjon og det individuelle i stor nok grad, hevder flere at utviklingspsykologisk tradisjon til dels har konstruert et ”normalt” og

idealisert gjennomsnittsbarn, ofte med kulturell og sosial tilhørighet i vestlige middelklassesamfunn (Bråten 1998, Sagberg & Steinsholt 2003).

”Det at vi ser barn innlemmet i en bestemt livslomme – barndommen – har blitt så ”naturlig” for oss at vi sjelden reflekterer over at slike klassifiseringer er sosialt konstruert innenfor et sosialt maktfelt. Vi har glemt at barndommen er en relativt ny oppfinnelse, og at flesteparten av verdens barn i dag ikke lever i henhold til våre forestillinger om barndom. Utviklingspsykologien har gjort barnet universelt gjennom en globalisering av barndommen”(Steinsholt & Øksnes 2003: 32).

I tradisjonell utviklingspsykologi legges mye vekt på det barnet skal bli, slik at det barnet er her og nå lett kommer i bakgrunnen (Steinsholt & Øksnes, 2003:29). Barndommen kan derved få status, ikke som mål eller verdi i seg selv, men som en overgangstilstand på veien til målet, som er å bli voksen. I en slik forståelse kan barndommen bli redusert til et treningsfelt der målet er å gjøre uferdige og umodne barn til kompetente voksne.

En forestilling om at utvikling skjer som følge av biologiske naturlover som styrer barns utvikling gjennom bestemte stadier og i en bestemt rekkefølge har lenge vært et dominerende utviklingsparadigme (Sandborg 2002). De siste årene har flere forskere stilt spørsmål ved forestillingen om at barn og barndom har en bestemt naturlighet (Steinsholt 2003, Sandborg 2002, Amundsen 2003). At begrepet utvikling kan tolkes og forstås forskjellig kan være med på å sette fokus på at også oppfatningen av normalitet, annerledeshet, og hva som er ønskelig utvikling er relativt og i endring.

Amundsen (2003) fremhever to spesielle utfordringer i forskning og utvikling på barn og barndom. Den første er at kroppens sentrale rolle i de sosiale prosessene ikke må utelates eller oversees. Fordi en sosial verden som hviler på interaksjon bare er mulig gjennom barnets kroppslige involvering i verden, må forskning tematisere kroppens rolle og funksjon i sin teoridannelse. For det andre påpeker hun viktigheten av å forstå og løfte frem måten materielle, medmenneskelige og ideologiske strukturer begrenser barns betingelser for å være aktive sosiale og kulturelle aktører i egne liv. Når fokus rettes mot hvordan barn selv

konstruerer og skaper sin verden er det en fare for at avgjørende maktforhold og det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne underkommuniseres (Amundsen 2003). Når jeg velger å trekke frem disse perspektivene er det fordi både forståelsen av barnets kropp og de strukturelle betingelsene for barns utfoldelse aktualiseres i denne oppgaven.

Funksjonshemming

Som jeg allerede har vært inne på vil måten mennesker betrakter sine omgivelser på variere og formes av skiftende samfunnsforhold. Synet på funksjonshemming har endret seg betraktelig i løpet av de siste generasjonene, og er et eksempel på en slik forandring. I Stortingsmelding 34(1996- 97) defineres funksjonshemming på følgende måte:

”Funksjonshemming er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse.”(Kap 2 pkt.2.1)

Denne definisjonen betoner at grad av funksjonshemming ligger i grenselandet mellom et individs tap av funksjon som følge av sykdom eller skade, og den måten samfunnet tilrettelegger, tolker og møter dette funksjonstapet på. I den aktuelle definisjonen poengteres at tilrettelegging i miljøet vil være med å bestemme en persons grad av funksjonshemming. Funksjonshemmingen kan altså både skyldes uheldig samfunnsmessige organisering, holdninger som gjør det vanskelig eller umulig for mennesker med funksjonshemming å delta, og forhold ved den enkeltes forutsetninger (Grue 2004). Dette er et viktig aspekt å ha med i planlegging av tiltak, trening, bruk og valg av hjelpemidler for funksjonshemmede

Det fins flere modeller eller perspektiver på begrepet funksjonshemming. Som på en rekke andre områder har den medisinske forklaringsmodellen sterk innflytelse og definisjonsmakt i diskursen omkring hva og hvordan funksjonshemming kan forstås. I den medisinske modellen forklares funksjonshemming som en egenskap og et kjennetegn ved individet, som igjen kan sees på som en direkte følge av en bestemt diagnose. Tiltak og behandling vil i prinsippet rettes mot å bedre den enkeltes tilpasning til de gitte rammebetingelsene, slik at tiltakene rettes mot bedring av de medisinske og kroppslige forutsetningene hos individet (Grue 2004:102).

For å belyse hvordan ulike perspektiver vil kunne virke inn på bedømmingen av behov for habilitering eller opptrening kan et tenkt bevegelseshemmet barn brukes som eksempel. Barnets diagnose og andre medisinske forhold er bare ett aspekt i en slik vurdering. Holdninger til annerledeshet, forestillinger om hva som er barns behov, syn på hva som er et verdig og kvalitetsfylt liv, og samfunnsmessig tilrettelegging for bevegelseshemmede vil i vesentlig grad være med på å bestemme hva som er "nødvendig" trening, behandling eller habilitering for den enkelte. Det kan hevdes at barn med cerebral parese er friske barn som på grunn av sin bevegelseshemming har behov for at samfunnet tilpasser seg og at hjelpemidler utvikles slik at det blir mulig å delta slik de er. Vorland siterer Oliver, kjent forsker på funksjonshemmedes rettigheter og stilling, som kritiserer konduktiv opplæring for

"..it's insistence on adapting individuals rather than environments" (Vorland 2000:80).

I stedet for å satse på å "trene vekk" annerledeshet hevder Oliver at storsamfunnet bør satse på å endre fysiske og sosiale omgivelser slik at de gjør det mulig for funksjonshemmede å fungere mer optimalt. Grad av funksjonshemming og grad av "treningsbehov" kan på denne måten sees på som et gjensidig samspill mellom den funksjonshemmede og de mellommenneskelige og de fysiske omgivelsene. Intensiv trening og behandling, lite bruk av hjelpemidler og lite vektlegging av miljømessige tilpasninger kan oppfattes som et ønske om å endre den enkelte i stedet for omgivelsene. Slik jeg forstår dette er det ikke slik at trening eller bedring av den enkeltes forutsetninger oppfattes som "feil", men mer et spørsmål om hvor entydig dette fokuset blir.

Mange funksjonshemmede opplever gjennom hele livet å bli vurdert og evaluert av leger, fysioterapeuter, pedagoger og andre, gjerne med vektlegging av problemområder, det de ikke kan eller ikke mestrer. Et slikt "blikk" fra andre kan tenkes å påvirke den funksjonshemmedes måte å se seg selv på. Grue (2004) viser til hvordan andres blikk kan internaliseres slik at den funksjonshemmede lærer å "overvåke" og kontrollere seg selv for å fylle normene for hva som er normalt. Som påpekt i kapittel 2 ser det ut til at forekomsten av utbrenthet, utmattelse og smerter er urovekkende stor blant unge voksne med cerebral parese. Jahnsen (2004) peker på at blant annet slike faktorer som de som er nevnt over kan være med virkende årsak til den høye forekomsten.

Det er få som stiller spørsmål ved hvorvidt barn med cerebral parese trenger og har nytte av trening og behandling. Implisitt i en slik holdning ligger en oppfatning av at barn med cerebral parese har iboende muligheter eller potensial for kroppslig utvikling og læring som de ikke får tatt i bruk godt nok uten kvalifisert hjelp. Det som imidlertid er viktig å vurdere er om økte treningsmengder vil sørge for den ønskede effekten på læring og utvikling, og på hvilke utilsiktede omkostninger det eventuelt kan ha for barn. Hvilket innhold tiltak gis vil kunne avspeile hvordan en forstår barnets kropp og kroppslig læring. I neste avsnitt vil jeg gå nærmere inn på hva jeg forstår med begrepet kroppssyn.

5.2 Kroppssyn

Kroppsforståelsen i tradisjonell vestlig medisinsk tenking beskrives gjerne som en kropp/ sjel dualisme som har ført med seg et mekanistisk syn på kroppen. Kropp/ sjel dualismen har forankring langt tilbake i historien, selv om det er vanlig å knytte det dualistiske kroppssynet spesielt til Descartes (1596 – 1650). Han ga denne måten å forstå kroppen på en ny filosofisk forankring, og betegnes av mange som grunnlegger av moderne naturvitenskap (Thornquist 2003, Leder 1992).

I følge det kartesianske syn på mennesket er mennesket sammensatt av to uavhengige eksisterende substanser; kroppen som fysisk materie, og bevisstheten eller sjelen, som noe ikke- materielt. Erfaringer og meningsfulle handlinger ble knyttet til sjelen og bevisstheten, mens kroppen ble betraktet som en del av den ytre fysisk-mekaniske verden. Både egen og andres kropper kunne derved observeres og betraktes på linje med andre ting og objekt i verden. Kroppen hadde på denne måten ingen plass i eller forbindelse med menneskets dannelse av bevissthet, mening og erkjennelse (Thornquist 2003). Descartes beskrev altså et prinsipielt skille mellom kroppen på den ene siden, og subjektet, sjelen, tanken på den andre siden. Menneskelig erfaring, mening og subjektivitet ble knyttet til intellekt og tenkeevne, mens kroppen tilhørte den fysisk – mekaniske verden, som et objekt, prinsipielt uten subjektivitet, mening og erfaring (Thornquist 2003, Leder 1992). Det kartesianske kroppssynet har lenge vært, og er fremdeles tett innvevd i tankesett, begreper, språk og teorier, og fungerer som en underliggende forforståelse i språket, både når en skal tenke, skrive eller snakke om kroppen.

”Mens det dominerende kroppssyn er basert på en tenking om kroppen som et rent naturfenomen der den forklares uavhengig av tid, sted og sammenheng, er den fenomenologiske kroppen en konkret og situert kropp, en kropp uløselig knyttet til verden – en kropp som deltar i menneskelig og meningsskapende liv” (Thornquist 2003:116)

Med utgangspunkt i dette sitatet vil jeg gå nærmere inn i noen deler av den kroppsphenomenologiske begrepsverdenen. Umiddelbart kan fenomenologisk begrepsbruk virke fremmed og lite konkret. Gjennom økt innsikt i fenomenologisk tankegang opplever jeg imidlertid å ha fått økt forståelse for et begrepsapparat som jeg opplever bidrar med et meningsfylt alternativ til det tradisjonelle kroppssynet som dominerer i vestlig medisin og kulturkrets.

Intensjonalitet er et sentralt fenomenologisk begrep. I følge fenomenologisk filosofi er mennesket alltid i verden henvendt eller rettet til noe. Det er dette som forstås med at mennesket alltid er intensjonalt. Intensjonalitet er altså en grunnleggende menneskelig premiss som beskriver måten mennesket er i, og henvendt til verden på. Begrepet er ikke det samme som formålrettethet, og må ikke forveksles med dette. Husserl (1859-1938), som regnes som fenomenologiens far, knyttet intensjonaliteten primært til menneskets bevissthet. Merleau-Ponty (1908 -1961) utvidet begrepet og forankret intensjonaliteten til kroppen. For Merleau-Ponty var kroppen selve kjernepunktet i dannelsen av erfaring, persepsjon og kunnskap (Thornquist 2003, Bengtsson 1993). Å være kroppslig rettet mot og sammenflettet med verden er i følge fenomenologisk utgangspunkt menneskets grunnleggende, eksistensielle måte å være i verden på. Dette bryter med måten det kartesianske kroppssynet ser kroppen som en fysisk ting, atskilt fra selvet, bevisstheten, og andre ting og objekter i verden.

Livsverden er et annet sentralt fenomenologisk begrep. Det brukes for å beskrive den konkrete dagligdagse verden vi er i, som vi tar for gitt, og som vi har et naivt og ureflektert forhold til. I denne verden har alt umiddelbar mening og betydning for oss. Vår livsverden er den virkeligheten vi til en hver tid opplever og er i, en virkelighet som oppleves umiddelbar og

sann og som vi ikke reflekterer over. Dette er en verden vi deler med andre, der mening og betydning umiddelbart er gitt (Thornquist 2003). Små barns måte å være i verden på, deres livsverden, er annerledes enn voksnes. Hva denne annerledesheten består i kan imidlertid være vanskelig å få tak i og begrepsfeste. Likevel vil det ikkebevisste, førspråklige aspektet i barns liv, og barnekroppens avgjørende rolle i all kommunikasjon og samhandling, kunne tenkes å representere noen grunnleggende elementer i denne annerledesheten. Andre faktorer som kan bidra til å forstå barns livsverden er eksempelvis de hurtige endringene som skjer i barnets persepsjon, kropp, og forhold til omgivelser, deres avhengighet av voksne, og deres begrensede forståelse av språklig abstraksjon. At barnet er sin kropp, trer fram på en mer umiddelbar og direkte måte enn hos voksne. Merleau-Ponty (1994) brukte begrepet tvetydighet for å beskrive det han mente var kroppens doble og samtidige status som både subjekt og objekt. Han fremhevet imidlertid at det var kroppens subjektstatus som var den primære:

*”Det er aldrig vor objektive krop, vi bevæger, men vor fenomenale krop(…)”
(1994:51).*

Først gjennom å være og å eksistere som kropp, utvikler mennesket en bevissthet om det å ha en kropp. Med utgangspunkt i dette kan en tenke seg at kroppen er mindre tvetydig for barn enn for voksne. Selv om mennesket kan utvikle bevissthet om det å ha kroppen, kan det aldri ”ha” kroppen på samme måte som det har andre ting i verden. Det er *gjennom* kroppen at gjenstander fins, og derfor vil kroppens objektstatus ikke være lik andre objekter i verden. Selv når kroppen tilsynelatende fremstår som objekt, er den samtidig alltid et erfarende subjekt. Gjennom å være i verden som kropp, er vår subjektstatus knyttet til kroppen, og det er som kropper, gjennom persepsjon og handling, vi aktivt forholder oss til verden (Merleau-Ponty 1994).

Thornquist (2003) beskriver hvordan det er mulig å endre perspektiv og veksle mellom oppmerksomhet mot verden og mot egen kropp. Vanligvis er vår oppmerksomhet ikke rettet mot kroppen, men mot handlingene selv og mot andre mennesker. Menneskets forhold til kroppen er i utgangspunktet ikkebevisst, og det meste av handlinger, aktivitet og læring med

kroppen skjer på et ikke reflektert plan. Igjen vil dette i spesiell grad gjelde barn. Leder (1992) beskriver hvordan det først er når kroppen svikter eller blir vond at bevisst oppmerksomhet i særlig grad rettes mot kroppen. I mye av vestlig moderne treningskultur rettes bevisst fokus mot trening av kropp, kroppsdelar, kroppsfunksjoner og utseende. Kroppen plasseres i bevissthetens sentrum og får en mer fremtredende plass som objekt enn som en subjektiv opplevende og erfarende kropp. Selv om barn i ennå større grad enn voksne har et umiddelbart, ikke bevisst forhold til kroppen, tematiseres den objektive kroppen i økende grad i mange av de treningskulturene barn deltar og ledes inn i. Jeg har tidligere referert til Sandborg (2002) som kommenterer at dagens formaninger om trening og fysisk aktivitet ikke kan kompensere for det tapet av kroppslig læring manglende deltagelse og samvær med voksne betyr for barn. Med utgangspunkt i disse forutsetningene er det grunn til å stille spørsmål med om treningskulturer som i uttalt grad tematiserer den objektive kroppen er godt tilpasset barn og deres livsverden.

Barnekroppen

Kroppen er grunnlaget for vår kontakt med andre mennesker, og berøring og kroppskontakt er avgjørende for barns utvikling. I møtet med andre mennesker møter barnet ikke en objektiv kropp, men en kropp som kommuniserer og betyr noe. Hvordan barns uttrykk blir forstått og tatt imot, hvordan det holdes og håndteres, vil være bestemmende for barnets opplevelse av seg selv og andre.

Når jeg trekker frem barnekroppen spesielt er det fordi jeg mener det er noen grunnleggende aspekter ved barnekroppen som kan forstås som annerledes enn voksenkroppen. Et aspekt er at barnekroppen ikke er disiplinert og gjennomsosialisert i samme grad som voksenkroppen. Som jeg har vært inne på i tidligere går barn gjennom en lang ikkebevisst, førspråklig periode der barnets kropp kanskje ikke kan oppfattes som tvetydig, på samme måte som den voksne kroppen. Kroppen er utgangspunkt for barnets forståelse av seg selv, sine omgivelser og den aktuelle situasjon det er i. Barns liv står bokstavelig talt i kroppens og bevegelsenes tegn. At barns kropper er i stadig endring, og deres kroppslige avhengighet av andre, kan som nevnt bidra til å befeste en forskjellighet fra den voksne kroppen. Merleau-Ponty (1994) poengterer at kroppslige uttrykk og følelser er samtidige og ikke kan skilles fra hverandre. Følelser er ikke atskilte fenomen skjult bak en kroppslig fasade. De er *i* ansiktet og *i* gestene. Dette er

spesielt tydelig hos barn. Kroppen er det stedet barnet erfarer, husker og fantaserer fra, og den kan ikke deles i en ytre fysisk kropp som viser seg, og en indre personlighet, som er representert ved tanken og bevisstheten (Baron 1992).

Barnet blir kjent med sin omverden gjennom en gjensidig vekselvirkning mellom persepsjon og handling der kroppen hele tiden er aktivt rettet mot noe som gir mening og innhold til bevegelser og handlinger. På denne måten skaper barnet aktivt sin egen verden (Hangaard Rasmussen 1996a). Med utgangspunkt i disse betraktningene kan en stille spørsmål ved tilnæringsmåter der barnet trenes til å bruke sin bevisste vilje for å styre og kontrollere kroppen.

5.3 Deltagelse

I tråd med fenomenologisk grunntenking kan deltagelse forstås som menneskets opprinnelige måte å være i verden på. Vi er i verden som kropp, deltagende og rettet mot hverandre, og deltagelse er i den forstand ikke noe vi kan velge eller velge vekk. Som deltagende subjekt har mennesket behov for å uttrykke seg og kommunisere mening. Skjervheim (1996) benytter begrepet engasjement, som han låner hos Heidegger om denne typen deltagelse. Han sier:

”Vi kan ikkje velgja å vera engasjert; - i og med at vi er i verda, er vi alt engasjert, i eit eller anna. Engasjement er ein grunnstruktur i det menneskelege tilværet, det høyrer til det Heidegger kallar mennesket si ”kastethet”. Det vi kan velja er kva vi vil lata oss engasjere i (..) ”(Skjervheim 1996:81).

Engasjement, eller deltagelse er altså ifølge Skjervheim og Heidegger en grunnstruktur i menneskelivet vi ikke kan velge vekk. Vi kan derimot velge hva vi skal engasjere oss i. Læring, erkjennelse og kunnskap er avhengig av at barnet retter oppmerksomhet mot noe, og gjør dette nærværende for seg. Et annet grunnleggende trekk ved mennesket er at vi kontinuerlig forsøker å skape mening og sammenheng i det vi opplever og erfarer i våre komplekse virkeligheter. Å være i verden som deltager er en grunnleggende betingelse ved menneskelig eksistens, der intensjonalitet er grunnleggende drivkraft.

I offentlige dokumenter brukes begrepet deltagelse som et overordnet mål og ideal for habiliteringsvirksomheten. I den forbindelse brukes begrepet for å beskrive brukernes deltagelse i habiliteringsprosessen, blant annet gjennom utforming av mål og individuelle planer. (Sosial og helsedepartementet 1998/99, 2001). Begrepet beskriver en ønsket dreining av fokus fra å forstå funksjonshemming som hindring, til å anlegge et ressursfokus der muligheter for samfunnsmessig deltagelse er sentral. I den konteksten kan deltagelse registreres og forstås som ytre tegn i form av medlemskap i idrettslag, bruk av kino, buss, bruk og tilgang av offentlige bygg osv (Law & King 2000, Østensjø 2003).

Barns deltagelse er sentralt i analysen av det empiriske materiale som presentres i kapittel 6. I de konkrete samhandlingssituasjonene kommer barns deltagelse til uttrykk på ulike måter og i ulik grad.

Handling

”Mens alle levende vesener på et eller annet vis er virksomme, er vi mennesker alene om å handle.” (Østerberg 1993:65).

For å forstå menneskelige handlinger trengs derfor en handlingsforståelse eller handlingsteori. Enkelte vil mene at det er en årsakssammenheng mellom handling og motiv, der handlingen er en logisk følge av motivet. Østerberg sier at det er en kløft mellom de to, og at denne kløften dannes og fylles av menneskelige valg. At mennesket faktisk velger, gjør at det ikke er mulig å sette opp en årsaks – virkning forklaring mellom motiv og handling.

Østerberg (1993:14) beskriver verden som en *”vev av stoff og ting”*, som møter mennesket i den betydning den har for oss. Alt rundt oss er umiddelbart fylt med potensiell mening og betydning. Det er fordi verden angår oss, - ikke som abstrakt materialitet og fysisk prosess, men som mening, muligheter og konkret betydning. Dette er i tråd med en fenomenologisk tankegang slik jeg har vært inne på tidligere i kapitlet. Selv om ting og stoff er fysisk natur, er vår umiddelbare erfaring ikke at verden er fylt med løsrevne fysiske stoffer og ting, men med stoffer og ting slik de har betydning og mening for oss (ibid). Ifølge Østerberg studerer naturvitenskapen denne verden av stoffer og ting som entydige fysiske fenomen. Siden vi er i

verden som fysiske kropper inngår også vårt liv i fysiske prosesser. Samtidig er menneskets forhold til verden og denne veven av meninger at vi griper inn i den, vi handler. Vi møter verden som handlende, og vi møter og forstår andre som handlende. Ifølge Østerberg forstår vi også hverandre umiddelbart. Han vektlegger at opplevelse og forståelse av andres handlinger skjer samtidig. Den fysiske atferden, bevegelsene, er dermed ikke mer opprinnelig enn handlingene. De er samtidige og hører sammen (Østerberg 1993).

Med utgangspunkt i denne handlingsforståelsen tenker jeg at alle barn er født *handlende*. Slik jeg forstår begrepene handling og bevegelse ligger det mening og betydning i handlinger, mens bevegelser av ledd, kroppsdelene, eller hele kroppen, kanskje spesielt når de er initiert av andre, kan fungere isolert og løsrevet, uten noen umiddelbar kobling til mening. En slik mangel på mening vil påvirke hvordan barnet opplever og føler bevegelsene, og derved virke inn på læringsaspektet. En nærliggende følge av en slik forståelse kan være å legge vekt på å stimulere og hjelpe fram handlinger mer enn bevegelser hos barn.

Konkrete og abstrakte bevegelser

Merleau-Ponty (1994:54) trekker et skille mellom det han kaller konkrete og abstrakte bevegelser, og kan relateres til måten Østerberg (1993) forstår handling på. Merleau-Ponty(1994) beskriver abstrakte bevegelser som bevegelser som ikke retter seg mot en faktisk handling eller situasjon, men som er konstruert og løsrevet fra meningen med handlingen. De produseres for ”deres egen skyld”, og er ikke rettet mot noe ut over selve bevegelsen. Slike bevegelser utføres ifølge Merleau-Ponty på en mekanisk og endimensjonal måte, der henvendtheten til verden er blitt borte. Han formulerer det slik:

”(....)fleksjon av albuen, supinasjon av underarmen,...da bliver min krop, der før var bevægelsens bærer, nu til selve bevægelsens mål, dens bevægelsesutkast retter seg ikke længre mod noget i verden, den retter seg mod min underarm (1994: 58).

Konkrete bevegelser er bevegelser rettet mot konkret mål og oppgaver utenfor kroppen. De er handlinger det er knyttet mening til, og bevegelsene fremkalles ureflektert og av nødvendighet, fordi den aktuelle situasjonen krever de. Konkrete bevegelser, slik Merleau-

Ponty har definert dem, er på denne måten en uløselig og ureflektert del av forholdet mellom kroppen, den aktuelle situasjonen og omgivelsene.

Anerkjennelse

For di mennesker er født til verden grunnleggende avhengig av hverandre, kan alle relasjoner betraktes som maktrelasjoner der vi utleverer oss i håp om å bli anerkjent (Bae 1992). Spesielt tydelig er dette i asymmetriske forhold, som eksempelvis i relasjonen mellom barn og voksne. Anerkjennelse er et sentralt begrep i menneskelig samhandling fordi mennesker har et fundamentalt behov både for tilknytning til og avgrensning fra andre. Relasjoner som er preget av anerkjennelse vil kunne ivareta begge disse behovene. Ord som assosieres med anerkjennelse er gjenkjenning, bekreftelse, erkjennelse og styrking. En relasjon preget av anerkjennelse og gjensidighet vil preges av villighet til å ta den andres synspunkter, og interesse for å forstå og til å bytte posisjoner. Et sentralt aspekt i en anerkjennende væremåte er å gi den andre autoritet i forhold til sin egen opplevelse. En lyttende interessert holdning, åpne spørsmål, og mindre kontroll fra den voksnes side kan være eksempler på en anerkjennende væremåte, mens å overse eller overhøre et barns opplevelser, intensjoner, tanker og følelser vil svekke et barns opplevelse av anerkjennelse (Bae 1992). Vi er avhengige av hverandre for å bli selvstendige. Gjennom å utvikle ”vi – forhold” og opplevelsesfelleskap vil barn få styrket sin selvutvikling.

Bae trekker sine konklusjoner på bakgrunn av studier av interaksjon mellom førskolelærere og barn. Hun skriver at kommunikasjonsmåter som undergraver anerkjennelse kan være manglende innlevelse, korrigerende, følelsesmessig nøytralitet og distanse, kontrollerende spørsmål, og ulike former for avkreftende kommunikasjon som ignorering eller alminneliggjøring (ibid 1992:52) Denne type samhandling plasserer den voksne i rollen som dominerende, evaluerende og definerende, mens barnet kan reagere med passivitet, underdanighet og motvilje (Bae1992).

Selvbildet er uløselig knyttet til de rollene man blir tildelt og tar i samspill med andre. Selvbildet er aktivt skapt ut fra opplevelser av seg selv, eget verd og det som formidles både eksplisitt og implisitt i samspill med andre. Gjensidighet er et viktig element i dannelsen av selvbildet. I en gjensidig relasjon får begge eller alle parter bidra i situasjonen. Gjensidighet

baserer seg på åpenhet, vilje og genuin interesse for den andres erfaringsverden, både kognitivt og følelsesmessig. Det dreier seg om å få seg selv tilbake som en verdifull og ønsket samhandlingspartner (Bae 1992 b, Bråten 1998). Relasjoner som ikke åpner for gjensidighet vil over tid speile barnet som en som ikke har noe verdifullt å bidra med, og kan tenkes å bidra til økende passivitet og mindre initiativ hos barnet.

Initiativ

Nyere pedagogisk og utviklingspsykologisk forskning vektlegger initiativ, utforsking og problemløsning som avgjørende i barns læring (Røed Hansen 1991, Bae 1992, Binder 2000, Bråten 2004). Utforsking og problemløsning forutsetter at barnet får mulighet til å forfølge impulser, søke utfordringer og får anledning til å utvide og utforske situasjonene det er i. Det er holdepunkter for å si at erfaringer med å gjennomføre og slutføre selvinitierte handlinger bekrefter barns selvfølelse og stimulerer lysten til læring (Øien 2004, Engelsrud 1990).

Å ta initiativ kan defineres som ”å ta det første skritt”, dvs. å introdusere eller sette noe i gang. Initiativ kan sees som egenaktivitet i sosiale samhandlingssituasjoner, og som målrettet aktivitet i ikke-sosiale sammenhenger (Aastad 1998). Når en person tar initiativ setter det noe i gang ut fra egne ønsker og intensjon. Initiativ kan komme til uttrykk på flere måter. Både om og eventuelt hva ulike aktører tar initiativ til sier noe om roller og relasjoner. Aastad (1998) refererer til et skille mellom to former for initiativ; initiativ innen rutiner og initiativ over rutiner. Dette sier blant annet noe om hvem som tar initiativ til å etablere samspill, og hvem som introduserer/ gjenintroduserer ulike temaer. Eksempel på ulike typer initiativ kan være verbale initiativ, initiativ til berøring, til kroppskontakt, lek, eller andre typer aktivitet.

For å vedlikeholde og utvikle initiativ må barn erfare at deres egenaktivitet ”virker på” og fører til reaksjoner fra omgivelsene. I kapittel 2 refererer jeg til hvordan Vygotsky (1978) beskriver at barn lærer pekebevegelsen. Han beskriver hvordan det er omsorgspersoners reaksjon på og tolking av barns gripebevegelser som gjør at barn oppdager at pekegesten virker på andre og har kommunikativ kraft. Gjennom erfaring lærer barn å forvente at egenaktivitet kan brukes for å få ting til å skje, og til å oppnå kontakt med omgivelsene (Aastad 1998). Hos sterkt funksjonshemmede kan det være vanskelig å oppfatte om verbale og kroppslige signaler er et uttrykk for at barnet oppfatter og svarer, eller om det er uttrykk for et

initiativ til eller ønske om en målrettet egenaktivitet (Carling 1996). Det stiller krav om varhet og observasjonsevne hos de som er sammen med disse barna.

Det sosiale miljøet og samspillet med de nærmeste omsorgspersonene er tidlig og i sterk grad med på å forme barns initiativ. Alle mennesker, og barn i spesiell grad er fundamentalt avhengig av andres respons og svar på egne behov for å fortsette å ta initiativ (Bae 1992, Binder 2000). Slik kan et barns- eller en barnegrupes initiativ, eller mangel på initiativ, forstås som en funksjon av hvilken samhandling det har med sine omgivelser.

Lek

”Leken oppstår selvfølgelig, uten ettertanke, og uten bevissthet. Den kommer fra livet selv. Trangen til lek er like allmenn som sult og tørst...(...) (Buytendijk 1933: 11, min oversettelse)

De fleste som betrakter barn som leker blir slått av den kompetanse, frodighet, konsentrasjon og intensitet barn er i leken med. Barna er eksperter i leken, de er kompetent og oppslukt. Mange voksne som betrakter barn i lek blir fasinert, og ofte berørt og vemodig når minner og stemninger bringes tilbake fra en fase i livet der leken hadde en sentral plass.

Det er flere grunner til at jeg tar opp lek som tema i denne oppgaven. Det er allmenn enighet om at det er en tett forbindelse mellom lek og læring hos barn i alle aldre, og i spesiell grad hos barn i førskolealder (Ytterhus 2002, Lindahl 1999, Steinsholt 1998). Lekens potensial og mulighet for å stimulere kroppslig læring er et område som er spesielt interessant og kan belyse flere problemstillinger i denne oppgaven. Refleksjon over og kunnskap om barns lek er sentralt i alle situasjoner og for alle som arbeider med barn. I tillegg til denne ”nytteverdien” har lek en verdi i seg selv. Leken er fundamental i barns livsverden, og hvis barn får bestemme, utgjør den en vesentlig del av barns hverdag.

Tradisjonelt har de fleste studier av lek vært nært knyttet opp mot utviklingspsykologisk fagområde (Åm 1990, Hangaard-Rasmussen 1996). Her har barns lek tradisjonelt blitt studert og beskrevet uavhengig av sosial og kulturell kontekst, og ofte tilskrevet mening og tolket uavhengig av de sammenhengene den forekommer i. De mest kjente lekteoriene både innen

pedagogikk og psykologi er teorier som fokuserer på lekens nytteverdi for barnets intellektuelle, sosiale og emosjonelle modning og utvikling. Kroppens plass i leken har ikke vært belyst i særlig grad (Hangaard Rasmussen 1996a). Teoriene har ofte lagt vekt på endringsprosessene fra å være barn til å bli voksen, slik at det barnet er her og nå, er kommet i bakgrunnen. Blant annet har det vært vanlig å forklare leken som et virkemiddel barn bruker for å bli voksen og erverve seg voksnes roller og funksjon på (Hangaard Rasmussen 1996, Åm 1990). En konsekvens av å forstå og betone lek som barns egen "på liksom" verden" kan være at leken reduseres til et ikke-virkelig vedheng til den "egentlige" virkeligheten (Steinsholt 2003). Det kan gjøre at voksne distanserer seg og formidler manglende interesse for lek og det barn skaper i lek.

Det er opp gjennom tidene gjort mange forsøk på å definere, fange inn og beskrive barns lek. Den lekende preges av konsentrert oppmerksomhet, der handling og bevissthet er smeltet sammen. Lek gjør barnet oppslukt og involvert. Steinsholt skriver

"Lek er meningens fundament (...). Den fører barnet inn i en lysning hvor tingenes skjulte muligheter kommer frem" (1998: 107).

Et sentralt aspekt som trekkes frem er at lek alltid er frivillig, og at kontrollen er hos den som leker. Det er ikke mulig å tvinge noen inn i en "leketilstand". Mange mener et karakteristisk trekk ved lek er en spesiell ikkeinstrumentell innstilling hos den som leker. Leken har ikke noe mål utenfor seg selv, lekens hensikt er å leke (Knutsdotter Olofsson 1993, Hangaard Rasmussen 1996a). Slik kan en kanskje si at lek er en aktivitet der barn i spesiell grad uttrykker seg og fremstår som subjekter. Selv om denne måten å forstå lek på løfter fram lekens egenverdi, betyr det ikke at leken ikke har en funksjon eller nytteverdi i barns liv. Et nærliggende spørsmål å stille er hvilke konsekvenser det vil ha for barn å ikke få leke. Selv om det er vanskelig å besvare et slikt spørsmål antyder flere undersøkelser at barns behov for å leke er så fundamentalt at det vil kunne ha dramatiske følger for barnet å ikke få leke (Folkman & Svedin 2004, Sheets – Johnstone 2003).

Lek kan også beskrives som en spesiell måte å kommunisere på. De som leker må formidle og tolke hverandres signaler om at det som foregår er lek. I en slik forståelse knyttes leken mindre opp mot selve aktiviteten. Samme aktivitet kan i gitte tilfelle være lek og i andre situasjoner ikke lek (Hangaard Rasmussen 1996, Steinsholt 1998). Sitatet innledningsvis trekker frem to trekk ved barns lek som kan sies å være karakteristiske trekk. På den ene siden er leken fylt med mening for den som leker. Et annet trekk ved leken er at den er skapende gjennom å stille seg åpen for det nye, spennende og ukjente. Slik åpner og gir leken mulighet for forandring og utvidelse (Hangaard Rasmussen 1996, Steinsholt 1998).

Flere fenomenologer har interessert seg for lek som fenomen. I 1933 skrev den hollandske filosofen Buytendijk boken "Wesen und Sinn der Spiels". Han er spesielt opptatt av å studere og beskrive kroppen i lek, og beskriver hvordan barnet erfarer verden først og fremst gjennom sine hender, føtter, øyne og ører, og hvordan det er grepet og innfanget av øyeblikkets hendelser. Buytendijk mener et karakteristisk trekk ved lek er den måten den utspiller seg mellom det kjente og det ukjente på. Det er dette som gjør leken så lystbetont; heri ligger spenningen og involveringen. Leken utfordrer barnet til å utforske og lære nytt, uten ytre krav til prestasjon. Ifølge Buytendijk preges lekende kroppar av han kaller en spesiell "barnlig kroppslig dynamikk" (1933:114). Denne dynamikken karakteriseres av en påfallende bevegelsestrang, spontane bevegelser, ambivalens i bevegelsene, og en spesiell sansende innstilling til omverden. Begrepet ambivalens forklarer han med at bevegelsene karakteriseres ved å gå i mange og skiftende retninger i rommet og at de hele tiden er parat til skifte i kraft, tid, retning og rom. Bevegelsene har heller ikke noen bestemt utgangspunkt eller årsak, de bare "er" en del av dynamikken. (Buytendijk 1933: 114). Ambivalensen mener han er et uttrykk for at bevegelsene ligger i rommet mellom det kjente og det ukjente, der bevegelsestrang og åpenhet mot det ukjente får barnet til å erfare verden på en ny, sansende måte.

Denne bevegelsesmåten er imidlertid ikke i seg selv lek. Leken oppstår først når barnet kan leke med noe eller noen som også leker og bekrefter denne bevegelsesmåten, - altså i et kroppslig lekende resonansrom (Buytendijk 1933). Dette kan forklare hvorfor barn ofte oppfatter voksne som ikke-lekende. Voksne kroppar formidler vanligvis ikke denne typen

kroppslig dynamikk, og vil oftere ha en bevegelsesmåte som formidler målrettethet på en måte som ikke passer inn i leken (Ytterhus 2002, Åm 1990).

For meg aktualiserer dette et spesielt interessant forhold mellom lek og kroppslig læring. Den måten lek her beskrives på, altså som en åpning mot det nye og ukjente samtidig som den er forankret hos og under kontroll av barnet, er med å belyse hvordan lek kan ha potensial til å ivareta den type motivasjon og involvering og utholdenhet som er nødvendig for å lære nytt. Lek er en frivillig og spennende vei inn i nye, kreative og utforskede rom, med mulighet til risikofritt å kunne skape nytt, ikke minst med kroppen.

Neste avsnitt vil handle om barns læring og utvikling, med vekt på det motoriske eller bevegelsesmessige området. Læring og utvikling er svært omfattende begrep, og vil ikke være mulig å gjøre rede for i sin helhet i denne oppgaven. Konduktiv opplæring har et hovedfokus på læring av motoriske ferdigheter, selv om metoden er et helhetlig pedagogisk innlæringssystem, som også er opptatt av læring på andre områder. I noen av teoriene jeg henviser til, for eksempel i utviklingspsykologisk teori, brukes læringsbegrepet uten å være knyttet opp mot motorisk læring eller utvikling spesielt. Når jeg bruker begrepene læring og utvikling uten å presisere i forhold til hva, vil det som oftest være knyttet til læring og utvikling av bevegelser, motoriske funksjoner og handlinger.

5.4 Motorisk læring og utvikling

Det er de siste årene blitt vanlig å skille mellom begrepene motorisk utvikling, læring og kontroll. Både læring, utvikling og kontroll av bevegelser beskriver endringer som skjer under påvirkning av erfaring, praksis og øving, og det dreier seg derfor ikke om tre grunnleggende ulike fenomener (Chech & Martin 2002, Shumway Cook & Woollacott 2001). Endringene utspiller seg imidlertid innenfor ulike tidshorisonter, og vil derfor kunne fremstå som ulike prosesser. Verken læring eller utvikling kan studeres direkte fordi det er prosesser som skjer over tid. Utvikling skjer i et langtidsperspektiv gjerne over år, og i noen aspekter faktisk gjennom hele livsløpet. Motorisk læring forbindes med endringer over et kortere tidspenn, og gjerne med prosesser som involverer bevisst trening eller øving. Motorisk kontroll er i større grad et øyeblikksfenomen, der ulike forhold som påvirker kontrollen av allerede etablerte

bevegelser og stillinger studeres. Når de tre prosessene skilles, avspeiler det i større grad bruk av ulike målemetoder i forskingen, enn at det dreier seg om grunnleggende ulike fenomener (Chech & Martin 2002).

I et nevrofysiologisk perspektiv forstås læring som et uttrykk for strukturelle og funksjonelle forandringer i ulike deler av nervesystemet. Strukturelle endringer kan være økt antall synaptiske forbindelser mellom neverceller, økt forgreininger i dendrittene som mottar signaler, og økt antall, konvergens og divergens i axonet som overfører signaler til andre nerveceller (Brodal 2001). De senere årene har kunnskap og innsikt i funksjonelle forandringer som følge av læring kommet i fokus. Her har det vist seg at læring forbindes med produksjon og mer effektiv frisetting av transmittersubstans i synapsene (Brodal 2001, 2003). Det er verd å merke seg at slike endringer i forbindelse med læring er plastiske. Synapser antas å dannes og tilbakedannes avhengig av bruk. Av spesiell betydning i forhold til trening av barn er at forsøk viser at aktiviteter som oppleves meningsfylt og engasjerende medfører mer effektiv og varige endringer på cellenivå enn rutinemessig, uengasjert bruk eller øving (Brodal 2003). Økt treningsmengde eller intensivering vil ikke alene være nok for å sikre god læringseffekt. Følelsesmessig engasjement og motivasjon er viktig for å rette oppmerksomhet og konsentrasjon mot en oppgave og vil både direkte og indirekte regulere læringseffekten (Brodal 2003, 2001, Lindahl 1999). Dette reflekterer og aktualiserer for øvrig hvorfor lek har så stort potensial for å fremme læring på mange områder.

Den mest brukte definisjonen på motorisk læring er følgende definisjon:

”motorisk læring er et sett av prosesser forbundet med øving og erfaring og som fører til relativt permanente forandringer i evnen til å utføre bevegelser” (Schmidt & Lee 1999:264, min oversettelse)

Definisjonen forutsetter at det skal ha skjedd varige og relativt permanente endringer i evnen til å utføre bevegelser for at det kan kalles læring. De umiddelbare endringene i evnen til å utføre noe etter en periode med øving, trening eller repetisjon, kalles på engelsk performance, som på norsk kan oversettes til begrepet prestasjon. Prestasjon knyttes til evnen til å kunne

utføre en ferdighet på et spesifikt tidspunkt og i en spesifikk situasjon, og skilles fra læringsbegrepet (Schmidt & Lee 1999). Denne nyanseringen er viktig og relevant å ha med i vurderingen i all jobbing med læring, og ikke minst i vurdering av resultat eller effekt av trening. Konkret relatert til trening betyr det at man kan se forbedret prestasjon av bevegelser eller ferdigheter uten at disse nødvendigvis er lært og tas i bruk. Læringsbegrepet er på denne måten knyttet til stabilitet, faktisk bruk av det lærte og overførbarhet til nye situasjoner og kontekster (Schmidt & Lee 1999).

Motorisk utvikling, eller bevegelsesutvikling, defineres gjerne som den sekvensielle, kontinuerlige, aldersrelaterte prosessen som skjer når et individ avanserer fra enkle bevegelser til kompliserte motoriske ferdigheter (Larin 2006). Tradisjonelt knyttes bevegelsesutviklingen til de endringer som skjer i løpet av barnets første leveår. De siste årene er det blitt mer oppmerksomhet rettet mot at motorisk utvikling er en livslang prosess (Cech & Martin 2002).

Det fins flere ulike teorier om barns bevegelsesutvikling og læring. Campbell (2006) deler teoriene inn i tre hovedgrupper som hun kaller modningsteorier, kognitive teorier og dynamiske systemteorier. I grove trekk kan en si at modningsteoriene forstår og beskriver bevegelsesutviklingen primært som et uttrykk for grad av modning i nervesystemet. Her oppfattes bevegelsesutviklingen som en funksjon av nervesystemets vekst og modning, der strukturelle forandringer går forut for og er en betingelse for bevegelsesutviklingen. Denne påvirkes bare i liten grad av forhold i omgivelsene. Modningen i hjernen og utviklingsnivået står derved i et kausalt forhold til hverandre, der hvert nytt stadium i utviklingen ble antatt å være avhengig av at "forrige" og tidligere stadier var gjennomført (Campbell 2006:36). I mange år var det vanlig å basere terapi på slike utviklingsstadier. En følge var at deskriptive studier av barns bevegelsesutvikling med detaljerte beskrivelser av kvantitative (for eksempel alder, milepæler, bevegelsesrekkefølger) så vel som kvalitative aspekter (dvs. hvordan og endringer i måten bevegelser utføres på) ble tillagt stor vekt. Det ble ansett som sentralt å stadfeste barnets utviklingsstadium slik at terapi og trening kunne ta utgangspunkt i "rett" stadium, og det ble oppfattet som viktig å jobbe med forutsetningene og ikke hoppe over kvalitativt viktige faser i denne utviklingen. Østensjø (1998) og Haugstvedt (1998) har gjort

undersøkelser som viser at det fremdeles i stor grad er vanlig å basere terapi og trening på modningsteoretisk tankegang.

Det er etter hvert konsensus om at det er behov for en mer utvidet forståelse av hvordan bevegelsesutvikling skjer (Campbell 2006). Senere års forskning har avkreftet noen sentrale antagelser i modningsteoriene. En viktig erkjennelse som har hatt betydning for hvordan terapi forstås er erkjennelsen av at utvikling skjer i et samspill mellom struktur og funksjon, der aktiv motivert bruk og erfaring påvirker strukturell utvikling, og ikke bare omvendt. Det har ført til at man i mindre grad enn før mener viljestyrte bevegelser og kontroll modnes og utvikles i en bestemt rekkefølge og etter bestemte forhåndsprogrammerte linjer (Campbell 2006, Larin 2006). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i avsnittet om dynamiske systemteorier på neste side.

Kognitive teorier kan deles inn i to undergrupper; 'Behavioral theory', som er inspirert av Skinners arbeider fra 1960 og 70 tallet og som gjerne oversettes til atferdsteoretisk perspektiv, og 'Piagetian theory', som er inspirert av Jean Piaget's arbeider, 10 – 20 år tidligere (Campbell 2006). De kognitive teoriene er utviklet i pedagogisk – psykologiske miljø, og er mindre kjent og i bruk blant medisinsk helsepersonell. Disse baserer i større grad sitt arbeid på modningsteori eller dynamiske systemteori (Campbell 2006).

Et hovedpoeng i atferdsteoretisk innfallsvinkel er vektleggingen av systematikk og struktur i undervisning og tilbakemelding. Gjennom presis og planlagt aktivitet og tilbakemelding brukes lærer og miljø bevisst for å styre utvikling og læring (Campbell 2006:36) Bestemte og planlagte stimuli vil i følge teorien lettere føre til ønskede responser, som igjen vil gjøre det mulig å stimulere utvikling og læring. For å regulere og styre atferden eller ønsket respons, brukes det som kalles forsterkere. Forsterkere kan være ros, neglisjering av uønsket atferd, eller andre typer belønning. Ifølge Campbell har atferdsteoretisk innfallsvinkel

”...hjulpert mange terapeuter å dele opp ferdigheter i sekvenser som har lettet innlæring hos barn med skadede neuronale kontrollmekanismer ” (2006:36, min oversettelse).

'Piagetian' teori vektlegger interaksjon mellom modning av neurale strukturer og handlingsmulighetene i omgivelsene. Her forstås læringsprosesser som en vekselvirkning mellom likevekt og ubalanse i det enkelte individ. Begrepene akkomodasjon og assimilasjon er sentrale i teorien og beskriver de psykologiske prosessene som fører til at barnet lærer. Assimilasjon innebærer at barnet tar opp i seg erfaringer fra omgivelsene blant annet gjennom imitering, mens det gjennom akkomodasjon tilpasser og endrer sine eksisterende kognitive strukturer til de nye erfaringene. Piaget har delt barns utvikling inn i ulike stadier som hver har sine karakteristiske trekk når det gjelder både motorisk og kognitiv utvikling. Disse stadiene er fremdeles i bruk i mange sammenhenger (Campbell 2006).

Det kan se ut som at det er noen sentrale likhetstrekk mellom læringsforståelsen i konduktiv opplæring og atferdsteoretisk perspektiv når det gjelder strukturering av læring (Campbell 2006). I særlig grad kan måten de vurderer viktigheten av å forme og påvirke barn gjennom strukturert innlæring oppfattes som et likehetstrekk. Samtidig kan det se ut som om konduktiv opplæring også vektlegger aspekter som intensitet, repetering, trening på nyttige funksjoner, og motivasjon. Dette er aspekter som i like stor grad fremheves i andre teorier, som eksempelvis i dynamiske systemteorier.

Dynamiske systemteorier, også kalt bevegelsesvitenskaplig eller systemteoretisk tilnæringsmåte, har siden tidlig på 1990 tallet vært fremholdt som en alternativ innfallsvinkel til forståelsen av motorisk utvikling og læring (Campbell 2006, Shumway-Cook & Wollacott 2001, Horak 1991). Fra å forstå bevegelse som grunnleggende akontekstuell og modningsavhengig, med hovedfokus på regelmessigheter og likheter i menneskets utvikling, har bevegelsesvitenskaplig tilnæringsmåte tatt utgangspunkt i en mer dynamisk forståelse der det vektlegges at flere likeverdige systemer samtidig er med på å påvirke mulighetene for utvikling og læring. En vesentlig følge av dette synspunktet er at variasjonene i hva som oppfattes som normal utvikling har blitt utvidet (Larin 2006).

Det er verd å merke seg at ulike teorier innen bevegelsesvitenskapene vektlegger forskjellige aspekter ved utvikling og læring. Bevegelsesvitenskap er et flerfaglig forskningsområde og har derfor utgangspunkt i ulike praksisfelt. Mye av litteraturen tar utgangspunkt i kroppsøving -

og idrettsfaglige miljø. Her vektlegges kognitiv innsikt og forståelse for oppgavene eller aktivitetene, og det stilles spørsmål med rollen som passiv mottager av trening. Viktigheten av en individualisert tilnærming til trening og behandling vektlegges også (Larin 2006, Campbell 2006).

Det har vært en tendens å oppfatte dynamiske systemteorier som en enhetlig teori, til tross for at det dreier seg om til dels betydelig ulike perspektiver (Abernethy & Sparrow 1992). Slik jeg forstår bevegelsesvitenskaplig tilnærming til bevegelse baserer den sine konklusjoner på naturvitenskapelige studier av den biologiske, fysiske kroppen relatert til fysiske forhold i omgivelsene. Hvordan omgivelsesfaktorer som samhandling og relasjonelle forhold virker inn og får betydning i læringsprosessene tematiseres i liten grad. På tross av en viss usikkerhet omkring innholdet i de ulike begrepene som brukes, har det på grunnlag av bevegelsesvitenskaplig kunnskapsproduksjon vokst fram en konsensus med hensyn til hva som oppfattes som sentrale prinsipper i all motorisk læring (Rose 1997). Jeg vil i det følgende gjøre rede for bevegelsesvitenskaplig forståelse av hvordan kontekst, variasjon, organisering av trening/øving, intensitet, håndtering/ledet bevegelse, problemløsning/ aktiv deltaking, og verbal tilbakemelding påvirker læring.

Sentrale prinsipper i motorisk læring

Læring beskrives i de fleste teorier som en problemløsningsprosess. Dette betyr at øving eller trening må legges opp slik at den som skal lære gang etter gang kan undersøke og finne ut av hva som er beste løsning på et bevegelsesproblem ut fra de begrensningene og mulighetene som er tilstede i personen, omgivelsene eller oppgaven (Shumway-Cook & Woollacott 2001, Schmidt & Lee 1999, Mulder 1991). Gjentatte repetisjoner av samme bevegelse uten mening vil ikke ha samme effekt (Lee, Swanson & Hall 1991).

Det fremholdes som sentralt i bevegelsesvitenskaplig tilnærming at læring er kontekstspesifikk. Det innebærer at det som skal læres må læres på den måten og i den konteksten det skal brukes (Larin 2006). En innøvd ferdighet er som før nevnt ikke lært før den kan overføres og brukes i relevante omgivelser. Ifølge Larin (2006) har denne innsikten hatt stort gjennomslag i ulike praksiser der barn trenes, og det er blitt sjeldnere å se barn bli trent ute av naturlige kontekster. Hun påpeker for øvrig betydningen av å ikke bare ha fokus

på de fysiske aspektene, men også vektlegge og forstå betydningen av interaksjon og samhandling som en del av denne konteksten. Å øve ulike varianter av en funksjon i ulike kontekster fremheves som en av de viktigste prinsippene for å fremme motorisk læring. Variasjon kan dreie seg om å øve, eksempelvis på å gå på ulike måter, på forskjellige underlag og i ulike miljø. Slike vil ulike ”forstyrrende” elementer virke på gjennomføringen og sørge for tilpasning (Schmidt & Lee 1999). Gjennom å øve en funksjon variert sikrer en i større grad til generalisering og derved overførbarhet til andre og nye situasjoner (Rose 1997). I hvor stor grad det er variasjon i treningen vil derfor være sentralt.

Å dele opp funksjoner som skal læres eller innøves i mindre delfunksjoner er en vanlig måte å organisere trening på, og har lenge vært antatt å lette innlæringsprosessen (Schmidt & Lee1999). Et konkret eksempel på oppdeling i delfunksjoner er å dele en ferdighet som eksempelvis det å reise seg fra sittende til stående opp i mindre elementer, der disse elementene trenes separat. Slike elementer kan være å bøye og strekke i hofte, forskyve vekt for og bakover, strekke knær, osv. Som vi så i kapittel 3 er de konduktive programmene strukturert etter dette prinsippet. Det har de siste årene vært stilt spørsmål med om det å øve på enkelte deler av en funksjon på denne måten bidrar til læring av hele funksjonen (Schmidt & Lee1999). De siste års forskning ser ut til å konkludere med at denne type oppdeling som oftest ikke er hensiktsmessig, og at det i de fleste tilfelle anbefales å øve hele funksjoner. Når en ferdighet kan deles inn i meningsfulle deler, kan det i en begynnerfase se ut til å gi gode resultater å øve på disse hver for seg. Dette er avhengig av at delfunksjonen trenes mest mulig lik slik den er når den settes tilbake i hele funksjonen (Larin 2006, Rose1997). Det kan være flere årsaker til at det forholder seg på denne måten. De fleste funksjoner eller ferdigheter er oppgavespesifikke og omgivelsesspesifikke. Det betyr blant annet at utgangstilling og understøttelsesflate som velges når en trener eller utfører en aktivitet vil bestemme hvilke muskelsynergier som trer i kraft i den aktuelle situasjonen (Brodal 2001). Dersom man trener isolerte enkeltbevegelser som eksempelvis strekking og bøying av hofter og knær i andre utgangstillinger enn i den aktuelle funksjonen de skal brukes i, vil man risikere å trene andre funksjoner enn de som faktisk brukes når strekk eller bøying skal brukes i oppreising.

Et annet element i måten ferdighetstrening kan organiseres på er å trene blokkvis eller i tilfeldig rekkefølge. Blokkvis trening innebærer at samme bevegelse eller sammensatt funksjon trenes "løsrevet" gjentatte ganger før neste funksjon eller bevegelse blir introdusert. Dette vil sørge for mange repetisjoner i rask rekkefølge. Gjentatt repetering av samme funksjon, som for eksempel å løfte hodet, strekke armer, reise og sette seg, kommer inn under begrepet blokktrening. Øving i tilfeldig rekkefølge betyr at funksjonen som øves inngår i spredt, naturlig rekkefølge. Eksempel på det kan være at å reise og sette seg på stol legges inn som en naturlig del av flere aktiviteter. Det ser ut til å være overbevisende dokumentasjon på at trening i spredt, tilfeldig rekkefølge har overlegen effekt på læring. Blokkvis trening kan i noen tilfelle se ut til å gi bedre effekt på umiddelbar evne til utførelse eller prestasjon (Rose 1997, Schmidt & Lee 1999).

I bevegelsesvitenskaplig forståelse omfatter intensitetsbegrepet frekvens og varighet av øving eller trening (Larin 2006). Det er ikke entydige resultater når det gjelder hva som er optimal intensitet i denne forståelsen av ordet. Sannsynligvis henger det sammen med at det er mange og sammensatte faktorer som er med på å påvirke læring. Hva som er optimal intensitet vil også variere med hva det er som skal læres. Som vi har sett før vil det i noen tilfelle kunne ha god effekt på prestasjon dersom treningsfrekvensen øker fra ukentlig til daglig trening (Schmidt & Lee 1999, Larin 2006). Best effekt har økt intensitet i sensitive faser der en ser at en ferdighet allerede er i ferd med å etablere seg (Olney & Wright 2006). Dette kan oppfattes som sammenfallende med Vygotsky's begrep om "zone of proximal development", som jeg viser til i kapittel 3. Begrepet viser til at læring skjer best når oppgavene som skal læres ikke er for vanskelige, og ligger tett opp mot det barn allerede kan.

Det har de siste årene vært argumentert mot for mye bruk av manuell teknikker, håndtering og guiding av personer i en læringsprosess (Shumway-Cook & Woollacott 2001). Undersøkelser viser at dersom den som skal lære har behov for hjelp for å danne seg en ide om hva selve bevegelsen består i, kan det være nyttig med guiding eller håndledning i en begynnerfase av læringsprosessen (Schmidt & Lee 1999). Dette kan være en aktuell problemstilling for en del barn med cerebral parese. For at dette skal fungere er det en forutsetning at motivasjonen for å lære den aktuelle funksjonen er tilstede og at denne håndteringen er frivillig og ønsket av

barnet. Det er lite som tyder på at leding eller guiding av bevegelser fremmer selvstendig læring på lang sikt. Det har ført til at flere hevder at for å fremme læring må terapeuter være "hands off", dvs. ha "hendene av" barnet så mye som mulig og i større grad benytte andre virkemidler som tilrettelegging av miljø, instruksjon osv. (Larin 2006, Mulder 1991, Gentile 1992). Gjennom å legge til rette for egen aktiv problemløsning kan barn drive oppdagelseslæring. Dette sees på som den mest effektive måte å lære på, mens guiding, og håndledning forstås som passive behandling som i liten grad vil fremme læring (Schmidt & Lee 1999).

Egne erfaringer fra mange år i praksis gjør at jeg opplever det overraskende og tankevekkende at det argumenteres mot bruk av hender og berøring for eksempelvis å stimulere, støtte, eller lede og hjelpe frem aktiv bevegelse. Å skulle unngå å bruke berøring og kroppskontakt i terapi, for eventuelt å benytte verbal kommunikasjon i stedet for, mener jeg ville være å frarøve seg selv og barnet et naturlig, nærliggende, sentralt virkemiddel i all kommunikasjon med barn. Det kan samtidig være nyttig å reflektere over hvordan en slik støtte eller håndtering best gis. Ifølge Rose (1997) er nøkkelen til suksess å vite hvordan og når du skal gi, trekke tilbake, eller redusere hjelpen slik at barnet selv får tre frem med sin bevegelsesløsning. Sett fra et slikt synspunkt mener jeg det vil være viktig å unngå håndteringsteknikker og aktiviteter der hensikten er å normalisere eller hente frem forutbestemte mønster eller måter å bevege seg på.

Sett fra et bevegelsesvitenskapelig synspunkt er det en klar forutsetning for læring at selve læringsprosessen er en aktiv prøve og feilingsstrategi. Forskning viser at ytre verbal tilbakemelding eller feedback bare i liten grad fremmer læring. Det bør derfor brukes i begrenset omfang (Schmidt & Lee 1999, Rose 1997). Den viktigste feedbacken for læring er det som kalles indre feedback. Det er den sensoriske tilbakemeldingen som oppstår i kroppen under aktive forsøk på å løse oppgaver en er motivert for. Dersom ekstern verbal tilbakemelding brukes i stor grad kan den erstatte noe av denne indre aktiviteten, og den kan sinke eller forhindre egen oppdagelseslæring (Rose 1997). Ekstern verbal feedback benyttes i vesentlig grad i konduktiv opplæring, og vil bli drøftet med tanke på disse funnene. En ideell lærings situasjon er et læringsmiljø som utgjør en naturlig setting med aktiviteter barn har valgt

selv. Her vil barn selv kunne oppdage om målet nås eller ikke, og direkte voksen tilbakemelding vil være overflødig (Schmidt & Lee 1999, Rose 1997).

Bevegelsesvitenskaplig perspektiv på læring har bidratt til et skifte i forståelsen av hvordan nervesystemet fungerer. Fra tidligere å bli oppfattet som et sensorisk - motorisk system som primært er en reaktiv mottager som "svarer på" impulser fra omgivelsene, oppfattes det nå som et gjensidig persepsjon – handlingssystem som forutsetter og utforsker omgivelsene aktivt (Larin 2006). Denne måten å forstå persepsjon har likhetstrekk med måten Merleau-Ponty (1994) beskriver menneskets persepsjon på.

Motivasjon

En måte å definere motivasjon på er å si at det dreier seg om det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening. Ordet motivasjon kommer fra det latinske *motivus*, som betyr "som setter i bevegelse". De engelske ordene *motion*, altså bevegelse, og *motivation*, drivkraft, har samme opphav (Imsen 1998:226).

Som jeg har vært inne på i kapittel 3, vektlegger konduktiv opplæring motivasjon som en svært sentral faktor for barns utvikling og læring. Konduktors evne til å bygge opp motivasjon hos barnet sees på som sentral. På samme måte betones barnets evne til å la seg motivere og til å lære å ville som avgjørende for læringseffekten. Motivasjon trekkes også frem som avgjørende i det meste av nyere teorier om barns utvikling og læring generelt, og når det gjelder motorisk læring spesielt (Bråten 2004, Larin 2006). I tradisjonell motivasjonsforskning har det i mange år vært vanlig å skille ut og behandle motivasjon som en egenskap i individet. De siste årene er det blitt vanligere å se motivasjon som så sammenvevd med andre utviklingsområder at den vanskelig kan skilles fra situasjon og kontekst, og fra en rekke andre tilgrensende områder (Imsen 1998).

Et gjennomgående trekk i mange motivasjonsteorier er at motivasjon er uløselig knyttet til mening. I det ligger at motivasjon og læring er avhengig av at aktiviteter og oppgaver må oppleves som meningsfulle for den det gjelder (Skaalvik & Skaalvik 1996). Motivasjon handler om drivkraft og lyst til handlinger, om hvordan en føler seg og hva en erfarer i ulike

kontekster. Motivasjon, emosjon og følelser er tett sammenvevd og påvirker hverandre gjensidig. Motivasjon kan også forstås som de følelsene og forventninger man har før en aktivitet eller hendelse. På denne måten dreier motivasjon seg om hvordan følelser og tanker

”tvinner seg sammen og gir farge og glød til de handlingene vi utfører” (Imsen 1998: 226).

Ryan & Deci (2000) tar utgangspunkt i at gjennom tilfredsstillelse av tre grunnleggende behov, nemlig behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet til andre, vil mennesker oppleve indre motivasjon, selvregulering og velvære. Behovet for å oppleve seg selv som aktør og erfare at ens handling stammer fra selvet, sees her som grunnlag for menneskelig motivasjon (Ryan & Deci 2000). Indre motivasjon defineres som spontan interesse og indre driv, glede og lyst til aktiviteten for sin egen skyld (Sørensen & Graff-Iversen 2001). Aktiviteter som er indre motiverte er grunnleggende autonome eller selvstyrte, og de holdes ved like på grunn av interesse for saken selv. Ytre motivasjon er motivasjon basert på belønning eller anerkjennelse utenfra, og har ikke direkte med opplevelsen av selve aktiviteten å gjøre. Hensikten med aktiviteten kan være å tilfredsstille andre, oppnå et mål eller en belønning eller lignende. Påvirking av andres motivasjon kan gjøre det mulig å styre andres virksomhet mot bedre resultater, økt målrettethet, effektivitet og produksjon. På denne måten kan motivering av andre ha i seg sterke elementer av maktutøvelse (Imsen 1998).

Flere undersøkelser har vist at det å oppleve å være styrt av andre eller av ytre omstendigheter reduserer individers indre motivasjon, mens opplevelse av egen styring og kompetanse øker den (Sørensen & Graff- Iversen 2001). Forskning viser også at dersom ytre motivering i form av ros, belønning osv. tas i bruk i situasjoner der personer allerede er indre motivert vil det fungere negativt og gradvis svekke individets indre motivasjon (Ryan & Deci 2000, Skaalvik & Skaalvik 1996). Dette kan forklares med at sterk ytre påvirkning muligens vil fokusere på det som tillegges verdi av omgivelsene og andre mennesker, mens det som er personens indre drivkraft og opplevelse av verdi og mening svekkes.

Når trening eller øving omtales i bevegelsesvitenskaplig litteratur er det sjelden at motivasjon drøftes spesielt. Det kan forstås som en følge av at mye av forskningen har sitt utspring i idrettsmiljø der en kan anta at motivasjon for læring allerede er tilstede. Slik ligger det som en

implisitt forutsetning i mye av litteraturen at personen som trenes eller øver har valgt og er motivert for treningen. Dersom dette ikke er tilfelle vil en sentral forutsetning for å lykkes ikke være tilstede. Mange forfattere med erfaring fra trening av barn hevder at det å unngå å fokusere på enkeltbevegelser og teknikk og heller legge vekt på hele funksjoner kan være en måte å sikre motivasjon og meningsfullhet på (Campbell 2006, Larin 2006, Størvold 2002). Undersøkelser har vist at barn med CP kan utføre konkrete bevegelser som å slå på tromme og å gripe en penn, mens de ikke er i stand til å utføre de samme bevegelsene når de instrueres løsrevet fra en konkret oppgave, eksempelvis som bøye, strekke eller vri i håndleddet. Dette kan forklares med at konkrete bevegelser er motiverte, de gir mer perseptuell informasjon, og blir derved lettere å utføre (Van der Wheel, Van der Meer & Lee 1991). Slike funn vil ha klare implikasjoner når læringssituasjoner skal tilrettelegges.

Egne praksiserfaringer tilsier at selv om en tar utgangspunkt i hele funksjoner vil det ikke nødvendigvis sikre motivasjon eller mening hos barn. At en funksjon er konkret og potensielt nyttig er ikke nok til å sikre mening og motivasjon hos barn. Funksjoner som oppleves som meningsfull for voksne er ofte ikke motiverende eller meningsfull for barn selv om funksjonenes "nytteverdi" skulle være åpenbar. Dette kan forstås på flere måter. På den ene siden kan det sees på som et uttrykk for en tendens til å oppfatte barn som små voksne der voksnes verdier og ferdigheter brukes som referanseramme (Bråten 1998, Røed Hansen 1991 b). Det kan også sees på som et uttrykk for at barn ikke oppfatter kroppslige funksjoner som interessante eller et mål i seg selv. De er middel til å nå andre meningsfulle mål, slik at det er interessant å øve på å spise, når en er sulten på noe, eller på å gå når barnet har noe det vil gå til.

Utviklingspsykologisk innfallsvinkel

Når en studerer barns utvikling, vil ulike "briller" gi ulike utgangspunkt for betraktninger og konklusjoner. Et tradisjonelt utviklingspsykologisk grunnsyn tar utgangspunkt i at det lille barnet ser omgivelsene og andre med seg selv som sentrum. Bare gjennom langsom sosialisering blir det i stand til å ta andres perspektiv og forstå andres indre verden (Røed Hansen 1991). Barnet tenkes som født inn i en individuell verden, der det tilegner seg kunnskaper gjennom egne, individuelle erfaringer og mestring. Videre oppfattes kognisjon, affekter og handlinger som grunnleggende atskilte prosesser. Ifølge Røed Hansen (1991)

mangler tradisjonelle utviklingspsykologiske teorier en intersubjektiv dimensjon. Nyere utviklingspsykologisk teori forstår i større grad barn som født inn i en felles verden med grunnleggende sosial og intersubjektiv kompetanse. Sentralt i en slik forståelse er at barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes. Selv om utviklingspsykologiens primære fokus har utvikling av personlighet, selvbilde, kognitive og emosjonelle prosesser, har barnets kropp blitt tillagt større betydning i de nyere teoriene. Kroppslig delaktighet og kontakt med andre beskrives som et utgangspunkt og et vedvarende grunnlag for meningsfylt kommunikasjon ikke bare i barneårene men gjennom hele livet (Bråten 2004, Røed Hansen 1991).

Barn svarer på og påvirker utfordringene i miljøet ut fra de forutsetninger de til enhver tid har. Samtidig påvirkes og endres barnets forutsetninger, også de kroppslig fysiske forutsetningene, gjennom kvaliteten på dette samspillet. Læring og kunnskap er ikke å forstå som en enveisprosess som kommer utenfra og tas opp av barnet. Det er noe som oppstår når barnet betrakter og interagerer med verden med sine egne erfaringer som utgangspunkt (Berg 2003:63). På denne måten vil modning, utvikling og læring være gjensidig avhengig av hverandre og omgivelsene de foregår i. Sentralt i disse omgivelsene er voksne omsorgspersoner. I følge moderne utviklingspsykologi er barnets normale og vanlige mellompersonlige livsform fellesskap og samspill med andre mennesker. Det er i dette sosiale fellesskapet, i det kommunikative samspillet og relasjonen mellom barnet og andre personer, at barnets utvikling og læring skjer. Gjennom samhandling med andre utvikles barnets evne til å skjønne omverdenen, influere på og være i gjensidig utveksling med den. På grunnlag av tidlige samspillerfaringer, lærer barn å foregripe den andres respons på seg selv, og lærer å styre og regulere sine ytringer i tråd med forventet respons. Gjensidighet, oppmerksomhet, deling av felles fokus og følelsesmessig involvering trekkes frem som sentrale kvaliteter i samspillet mellom voksne og barn (Bråten 2004, Stern 2003, Bae 1992, Røed Hansen 1991, 1991 b).

Som tidligere nevnt handler mye utviklingspsykologisk forskning og teori om utvikling av identitet, personlighet, og selvbilde. Vår selvoppfatning henger nært sammen med hvordan andre mennesker ser og forholder seg til oss, og samtidig av hvordan vi forholder oss til andre

mennesker. Med utgangspunkt i et syn på kroppen som sentrum for all erfaring, og som vår tilgang til verden, er det vanskelig å skille dannelsen av selvet eller selvbildet fra kroppen (Baron 1992). Forholdet til og opplevelsen av egenkroppen vil på en grunnleggende måte være sentral i dannelsen og opplevelsen av selvet.

Tidligere i kapitlet har jeg vist hvordan spedbarnsforskning de siste årene har dokumentert at relasjonen mellom voksne og barn skaper forutsetning for læring og utvikling. Relasjonserfaringene er også av betydning for hva som medlæres i konkrete samhandlingssituasjoner. Medlæringsbegrepet er et begrep som setter fokus på at det i alle læringssituasjoner, parallelt med den bevisst og direkte formidlingen foregår implisitt overføring av verdier og holdninger (Bae 1992). Disse holdningene og verdiene overføres implisitt gjennom den voksnes væremåte og kommunikasjon. Slik medlæring preger individets læring og holdning til det å lære, opplevelser av eget verd, forhold til egen kropp og opplevelse av hvem en er for andre. Medlæring foregår implisitt og parallelt i alle fokuserte aktiviteter og læringssituasjoner. Holdninger til læring som medlæres kan eksempelvis være passivitet, aktiv utprøving, engstelse, kjedsomhet, lekenhet eller lignende (Bae 1992). Av spesiell betydning er at medlæringen primært bestemmes av opplevelsesaspektet i situasjonen, altså av barnets følelser i den aktuelle læringssituasjonen. Slik blir barns følelser og opplevelser, og måten de får seg selv "tilbake" på i all samhandling, med på å forme selvbildet og selvopplevelsen (Bae 1992).

Opplevelser - følelser

Hvordan et barn har det og opplever en læringssituasjon vil i stor grad påvirke hva det lærer. Når jeg trekker dette frem spesielt er det fordi jeg ønsker å betone at jeg mener det tradisjonelt rettes for lite oppmerksomhet mot betydningen barns opplevelser og følelser har for motorisk læring og utvikling.

Emosjoner kan forstås som de forandringene som automatisk skjer i kroppen når vi utsettes for hendelser som berører oss. Emosjoner er ubevisste, ikke viljestyrte reaksjoner i kroppen. (Damasio 2002). Emosjoner kan deles inn i to kategorier; primære emosjoner som tilsvarende vi er født til verden med, og sekundære emosjoner som er en sammensmelting mellom medfødte emosjoner og emosjoner bygd på erfaring og læring. Sekundære emosjoner er

påvirkelig og formes av miljø og kultur, og tilsvarer det ”repertoaret” av emosjoner som et menneske til enhver tid har (Damasio 2002).

Dette forklarer hvordan opplevelser og følelser kan være lært. Barn er avhengige av andres affektive innlevelse for å oppleve, fortolke og etter hvert bli oppmerksom på egne følelser (Bråten 2004). Barn søker aktivt affektiv informasjon fra sine omgivelser, og bruker den både som supplement, mental og følelsesmessig støtte og som retningsgivende signal på hvordan aktuelle situasjoner skal tolkes. Slike affektive impulser er viktig for å kunne handle fornuftig og meningsfylt (ibid). Slik er følelser mellom mennesker, og de er katalysatorer som gir intensitet og engasjement til handlinger. Sheper-Huges & Lock (1987) påpeker hvordan følelser er kulturelt bestemt, og ikke bare et spørsmål om et individs indre liv. Følelser kan forstås som den konkrete forbindelsen mellom kropp, kultur, samfunn og politikk: *”Without culture we would simply not know how to feel”* sier de (1987:79). Dette kan være en måte å forstå hvordan barnekroppen lærer å forbinde ulike følelser med forskjellige hendelser og aktiviteter. Det belyser også at barnekroppen i spesiell grad formes i og av kulturen den er en del av.

Også nevrofysiologisk forskning viser til tydelige sammenhenger mellom følelser og læring. Som nevnt tidligere beskriver Brodal (2001:394) engasjement, involvering, retting av oppmerksomhet, og konsentrasjon som sentrale forutsetninger for læring. Følelsesmessig tilstand påvirker og styrer nervesystemets plastisitet og evne til forandring og utvikling. Et konkret eksempel kan være den måten emosjoner fører til endringer i muskelspenning og muskelaktivering på. Gråt, nervøsitet eller ubehag vil påvirke spenning i kroppen slik at evnen til å initiere, regulere og variere stillinger og bevegelser svekkes. Følelser kan låse fast kroppen slik at omstillingsevne, sansing og persepsjon endres. Å stimulere til positive opplevelser gjennom lek, latter, berøring, humor og lignende har potensial til å frigjøre kroppen slik at det blir mulig for barnet å lære nytt (Buytendijk 1933).

Lindahl (1999) bruker betegnelsene differensiert, udifferensiert, spontan og regulert læring for å beskrive ulike måter læring kan struktureres på. Differensiert læring er definert som læringssituasjoner, der de deltagende er inneforstått med at formålet er å lære. Udifferensiert

eller spontan læring kjennetegnes ved at læring foregår uten at formålet på forhånd er bestemt å skulle være læring. Som eksempel bruker han situasjoner der barn lærer gjennom lek og utforsking. Dette er barns, og i særlig grad førskolebarns spontane måte å lære på. Det er stor enighet om at de aller fleste barn, uansett alder eller funksjonshemming, er lærevillige dersom de er motiverte. Samtidig kan barn oppleves som lite opptatte av å lære ting andre vil og synes er viktig. Lindahl (1999:64) bruker begrepet tilpasningsrettet og regulert læring der det læres ut fra forutbestemte mål, metoder og oppgaver. Målet her er at barna tilpasser seg det læringsstoffet som presenteres. Barnets handlingsmuligheter begrenses og det må tilpasse seg bestemte læringsmål. Dette er et læringsmønster som benyttes mye i skolen. Slik jeg forstår og har erfart konduktiv opplæring mener jeg de benytter seg av et differensiert og regulert læringsmønster, også i arbeid med barn i førskolealder.

5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvordan barn, barndom og funksjonshemming kan forstås ulikt i ulike historiske epoker, og avhengig av økonomiske kulturelle og politiske forhold. Slike grunnleggende forestillinger vil virke inn på hvordan det tenkes omkring trening og behandling av barn. Kapitlet omhandler også noen måter å forstå kropp, bevegelse, deltagelse og handling på. Måten barnekroppen forstås vil også påvirke og ha betydning for hva som oppfattes som god trening eller behandling av barn. Mennesket er født inn i verden som grunnleggende deltagende og handlende. Barn er avhengig av andre for å bli seg selv, og voksne kan gjennom anerkjennende væremåter og gjennom å støtte barns initiativ bidra til et positivt selvbilde, og fremme utvikling og læring hos barn. I kapitlet går jeg inn på lekens spesielle plass i barns liv. Lek er fundamentalt viktig for barn, ikke bare fordi det er i lek barnet lærer, men også fordi den har egenverdi og ikke kan skilles fra barns livsverden.

I siste del av kapitlet gjør jeg rede for sentrale innfallsvinkler til utvikling og læring. Selv om forskjellige fagområder vektlegger ulike aspekter, kan det se ut som at det er noen fellestrekk i det som beskrives som sentrale premisser for å fremme utvikling og læring hos barn. Mening og meningsfullhet ser ut til å være et begrep som går igjen i alle teoriene. Barns opplevelse, og dets engasjement, involvering, retting av oppmerksomhet, og konsentrasjon er avgjørende elementer. Disse elementene er sammenfallende med fenomenologisk tankegang slik den

fremstår i pkt 5.2. Det er i det kommunikative samspillet mellom barn og andre, at utvikling og læring skjer. Gjensidighet, delt oppmerksomhet, deling av felles fokus og affektiv innlevelse er stikkord som beskriver viktige kvaliteter i slik samhandling. For å fremme varig motorisk læring må læringen foregå variert og i meningsfulle kontekster. Gjennom å ta utgangspunkt i det barn retter oppmerksomhet mot og tar initiativ til vil slik mening kunne sikres. Aktiv deltagelse, gjennom prøving og feiling, oppdaging og problemløsning betones som sentrale element for å sikre læring.

6. DOKUMENTASJON OG ANALYSE

I dette kapitlet dokumenterer og analyserer jeg utvalgte situasjoner fra treningssamlingene. Som nevnt i innledningsvis har oppgaven to hovedfokus. Det ene er å beskrive aktiviteter og virkemidler som benyttes i konduktiv opplæring på et detaljnivå som kan fungere som dokumentasjon og gjøre det lettere å få innsikt i og forstå metoden. Det andre er å analysere hvordan ulike aktiviteter og virkemidler påvirker og former samhandling og barnets deltagelse i de ulike situasjonene. Med utgangspunkt i den teoretiske referanserammen jeg har presentert i forrige kapittel diskuterer jeg hvordan ulike aktiviteter og virkemidler virker inn på barns deltagelse og læring i de aktuelle situasjonene.

For å kunne presentere empirien på en oversiktelig måte har jeg foretatt noen valg i forhold til kategorisering og fremstilling av situasjonene. Som det fremgår av metodekapitlet er de fleste situasjonene et uttrykk for konduktors fokus, og valgt fordi de illustrerer typiske og alminnelige trekk ved treningsforløpet. I en tidlig fase av bearbeidingen var tanken å presentere situasjonene i kronologisk rekkefølge, og situasjonene er derfor nummerert etter den rekkefølgen på dagen de er hentet fra. I løpet av arbeidet og analysen av situasjonene oppdaget jeg imidlertid noen særtrekk i materialet jeg ikke hadde sett før. Barnas ulike grad av og ulike måter å være deltagende på i de ulike situasjonene ble etter hvert tydelig og sto frem som et skille mellom situasjonene. Som det fremgår av teorikapitlet er barns deltagelse og initiativ interessante fenomener av flere grunner. De sier både noe om kvaliteten på det enkelte barns opplevelse i øyeblikket, samtidig som de peker ut over det aktuelle øyeblikket fordi de er tett forbundet med læring. Som vist i teorikapitlet løfter ulike teoretiske innfallsvinkler frem initiativ og aktiv deltagelse som en forutsetning for god læring (Bråten 2004, Schmidt & Lee 2001, Brodal 2001, Bae 1992, 1992 b).

Gjennom å kategorisere de ulike situasjonene ut fra hva som karakteriserte barnas deltagelse ble det mulig å dele situasjonene inn i tre grupper. Gruppene har jeg kalt 'Utføring og repetering', 'Konsentrert fokus', og 'Initiativ, valg, kreativitet'. Ved å plassere situasjonene sammen i grupper velger jeg å bruke de til å fokusere på noen bestemte forhold og trekk i den

enkelte situasjon. Plassering og kategorisering på denne måten kan medføre en fare for overforenkling og generalisering. Situasjonene er i utgangspunktet ikke valgt eller skrevet ut med tanke på å belyse bestemte utvalgte tema. Dermed vil situasjonene beskrive og aktualisere flere tema enn de jeg trekker frem i kommentarene, og flere temaer vil følgelig bli stående ukommentert. Dette kan også medføre at situasjonene oppleves omfattende og uoversiktlig. Fordelen er imidlertid at leser får oppleve hele, og forhåpentligvis interessante situasjoner, og derved får tilgang til mer av konteksten, - noe som for øvrig er et av målene med oppgaven.

I gruppen 'Utføring og repetering' presenterer, kommenterer og diskuterer jeg situasjonene 3, 4, 5, 6 og 10. Disse situasjonene er hentet fra ligge, sitte, stå og individuelt gåprogram. Den andre gruppen kalt 'Konsentrert fokus' inneholder situasjon 8, 11, 12 og 13. Dette er situasjoner fra kognitivt og individuelt program, samt fra en sangstund før et program starter. Situasjon 7 og 9 er utdrag fra aktivitet i en pause og fra en aktivitet som jeg opplevde bare en gang mens jeg observerte. Disse omtaler jeg under overskriften 'Initiativ, valg, kreativitet'. To situasjoner har det ikke vært naturlig å plassere i en egen gruppe. Det er de to første situasjonene, situasjon 1 og 2, som begge er fra oppstarten på dagen.

Kapitlet er organisert slik at beskrivelsen av selve situasjonene er satt i kursiv. Som innledning til hver situasjon beskriver jeg sammenhengen situasjonen er hentet fra. I de tilfellene der konteksten er et program har jeg valgt å beskrive hele programmet. Det er gjort for å gi leser oversikt over innhold, detaljnivå og tid som brukes på de enkelte delene i programmene. Etter presentasjonen av situasjonene kommenterer og tydeliggjør jeg hvordan jeg tolker situasjonen, og viser derved hvordan den vil bli brukt i analyse og drøfting. Etter hver gruppe oppsummer jeg hovedtrekk og diskuter disse i forhold til min teoretiske referanseramme.

6.1 Treningssamlingen starter. Massasje og tøyning

Situasjonen 1 og 2 er hentet fra tiden mellom kl 8.30 og 9.00, hvor barn og hjelpere ankommer og helperne gjennomfører et massasje - og tøyingsprogram på barna. Konduktor er tilstede i og tar imot når barn og hjelpere kommer. Hun hilser, småsnakker, spøker og gir beskjeder. Hun er rolig og vennlig samtidig som hun er rask, energisk og effektiv i bevegelsene og i måten å snakke på. Treningsrommet er velorganisert og gjort klart for dagens første økt. Alt

som skal brukes av hjelpemidler og utstyr er lagt klar til bruk. På veggene er det hengt opp tekster av sanger, tegninger og bilder. Matter er lagt ut på gulvet langs den ene kortveggen i treningsrommet. Når hjelpere kommer inn i rommet finner de en plass på mattene hvor de kler av barna og skifter til treningsklær. De går deretter i gang med massasje og tøyningprogrammet. Massasjen gjøres med salviekrem, som i følge intervju med ledende konduktor bidrar til å løse opp spenning i muskulatur. Det ble ikke gitt veiledning til hjelperne i forhold til massasje og tøyning de dagene jeg var tilstede. Skjematisk fremstilt besto massasjen/ tøyningene av

- massasje av føtter og tær, bevegelse/ tøyning i ankelledd.
- massasje av legger, strekk og bøy av knær.
- massasje av lår, tøyning og bevegelse av hofter i fleksjon, utadrotasjon, abduksjon.
- massasje av bryst/ brystmuskel, bevegelse og strekk av skulderledd og albue
- massasje av rygg.

Følgende utdrag er hentet fra starten av andre dag, og varte i underkant av 6 minutter.

Situasjon 1 “can you say hello?”

Konduktor sitter på matta ved siden av en hjelper og et barn. Hun snakker med hjelperen, som er i ferd med å kle av barnet og begynne massasjen. Flere hjelpere og barn kommer inn i rommet. Hjelperne virker målbevisst og inneforstått med hva som skal skje. De hilser og går i gang. Barna blir lagt på mattene. Hjelperne sitter på kne bøyd over dem, kler av, henter salviekrem, og går i gang med massasjen. Noen hjelpere er stille og konsentrert om massasjen, mens andre småsnakker med hverandre og med barna rundt seg. Det er en god atmosfære i rommet. De fleste barna blir gitt leker, bøker eller lignende når massasjen begynner. Barna ser på lekene, hverandre, eller kikker rundt på det som skjer i rommet for øvrig. Et barn viser kort med bilder på til sidemannen, og de småsnakker sammen. Massasjen gjennomføres av hjelperne med raske, faste og effektive grep. Barna er ikke deltagende eller involvert i massasje og tøyningsovelsene mens de pågår. Etter en stund begynner et barn å gråte. Barnet dytter vekk hendene til hjelper, og vil ikke masseres. Hjelper fortsetter rolig med massasjeprogrammet. Etter hvert roer barnet seg og aksepterer massasjen. Et annet

barn er nettopp ankommet og ligger stille og ser fraværende ut i rommet. Hjelper gjør seg klar til å starte massasjen. Konduktor kikker noen ganger bort på barnet som ser ut til å ligge i egne tanker. Etter en stund snur hun seg mot barnet og sier muntert: "Hello, A (barnets navn)!" Barnet skvetter litt og smiler, uten å svare eller snu seg mot konduktor. Konduktor venter en stund til før hun i et ertende tonefall sier: "You left your tounge at home somewhere? In the cupboards...hm.....yes...?" Hun bøyer seg over barnet og forsøker å få blikkontakt med det. Barnet snur seg fremdeles ikke mot henne, men smiler og virker oppmerksom på at det blir snakket til. Konduktor legger en hånd på brystet til barnet, rister spøkefullt i barnet og sier; "Can you say hello?" Barnet svarer ikke. Hun tar tak i barnets hode, vender det mot seg og holder det fast mellom hendene sine slik at barnet må se rett på henne. Hun venter en stund, og så sier hun ertende; "hi, hi, hi". Barnet bøyer seg litt sammen, og hermer "hi, hi, hi". Konduktor flytter en hånd opp til barnets hake, rister hodet fra side til side og svarer i samme rytme og tonefall; "ha, ha, ha". Barnet bøyer seg, strekker begge armene mot K' s ansikt og hermer etter konduktor "ha, ha, ha. "Hi, hi hi," sier hun mens hun rister barnet, og barnet svarer igjen; "hi, hi, hi." Så tar barnet tak i skjorten til konduktor og holder fast. Hun drar skjorten hardt til seg for å komme seg løs. "I knew you would start copying me again. Let go of me" sier hun bestemt. Barnet slipper ikke. Konduktor tar tak i barnets fingre og drar en og en finger løs fra skjorten." Don't take my teashirt, OK? sier hun. Barnet svarer ikke. "Yes?" spør hun når hun ikke får noe svar. "Yes" svarer barnet. "Yes, and just relax" sier konduktor, reiser seg opp og snur seg vekk fra barnet. Barnet ser etter henne og gjentar; " Yes, just relax...." Konduktor snur seg til barnets hjelper som har begynt å kle av barnet. "You ought to drop her/him somewhere in England,"(...) " Her/ his job would be to pick up the language" sier hun spøkefullt. Hjelper og konduktor ler litt. Barnet lytter og gjentar tankefullt: "Pick up the language"

Kommentar og tolkning

Situasjonen gir et innblikk i hvordan dagen på treningssamlingen starter, og i hvordan barn, hjelpere og konduktor inngår i et samspill i forberedelsene til en ny dag. Hjelperne virker inneforstått med sin rolle i situasjonen. De vet hva som er deres oppgave og når og hvor de ulike tingene skal foregå, og det går lite tid til venting eller nøling. Alle går raskt i gang med

sine oppgaver. Situasjonen gir også et inntrykk av atmosfæren og stemningen mellom de som er tilstede i rommet. Atmosfæren er vennlig, energisk, og konsentrert, og det er ro og nærvær i situasjonen. De fleste hjelperne er konsentrert på gjennomføring av massasjen, samtidig som enkelte småsnakker med barna og hverandre om hverdagslige ting. Barna involveres ikke direkte i massasjen eller tøyningene som utføres. Noen av barna tar initiativ til samhandling enten med andre barn og voksne. Konduktors rolle er annerledes i denne innledende situasjonen enn når hun leder programmene. I flere tilfelle i løpet av den halvtimen henvender hjelpere seg til konduktor med spørsmål. Hun er nærværende og tilgjengelig, og kan innlede samtaler der hun ønsker.

Andre del av situasjonen viser hvordan en slik samtale mellom konduktor og barn kan forløpe. Konduktor ser ut til å oppfatte barnet som litt fjernt og ikke helt tilstede i situasjonen. Hun hilser og snakker til barnet, kanskje som et forsøk på å få det konsentrert og engasjert i det som foregår i rommet. Barnet svarer ikke når konduktor hilser. Når barnet ikke gir den ønskede responsen følger konduktor opp sin henvendelse med et spøkefull, litt ironisk spørsmål om at det kanskje har glemt tungen sin hjemme i et skap. Når barnet fremdeles ikke svarer utfordrer hun det videre verbalt og konfronterer det også direkte kroppslig ved å holde barnets hode fast slik at det blir nødt til å se på henne. Konduktor krever dermed fysisk at barnet forholder seg, og hun formidler tydelig hva hun forventer og ønsker av barnet i situasjonen. Det kan se ut som at det oppstår et kampforhold der konduktor og barn ender opp med å herme etter hverandre, uten å få til å etablere en meningsfylt dialog seg imellom. Situasjonen blir ytterligere tilspisset når barnet ikke vil slippe tak i konduktor. Konduktors utsagn tyder på at dette er et kommunikasjonsmønster som gjentar seg mellom de to, og som er vanskelig å komme ut av. Konduktor virker oppgitt og uttrykker misnøye både verbalt og gjennom å reise seg å gå vekk fra barnet. Jeg oppfatter episoden som ubehagelig for både konduktor og barn. Det er vanskelig å bedømme hva barnet forstår av det konduktor sier i den aktuelle situasjonen. All samtale og instruksjon foregår på engelsk, som verken er konduktor eller barnets morsmål. Situasjonen kan forstås som en situasjon der barnet enten ikke ønsker eller ikke finner ut av hvordan det skal få til en "ordentlig" samtale med konduktor. Barnets herming kan derved forstås som et uttrykk for både manglende forståelse og usikkerhet, eller som uttrykk for opposisjon og motstand mot press. Ut fra konduktors reaksjonsmåte kan det se

ut som hun tolker det som trass og opposisjon. Situasjonen illustrerer hvordan konduktor og barn gjensidig skaper betingelser for hverandre, og den viser noen trekk ved konduktors væremåte som går igjen i flere situasjoner. Samhandlingen kan sees på som en kamp om ”bestemmelsesrett” i den aktuelle situasjonen.

Oppsummert kan en si at konduktor i den aktuelle situasjonen er tydelig, insisterende og konfronterende i sin arbeidsmåte. Spesielt er måten å insistere på respons og stille krav til barna om å forholde seg til den aktuelle situasjonen et trekk jeg legger merke til i flere situasjoner. Når barnet ikke svarer på hennes ønsker utfordrer og presser hun barnet både verbalt og kroppslig. Hun bruker et ertende og litt ironisk språk for å få frem en reaksjon hos barnet. Denne litt røffe, ertende og humorfylte tonen går igjen i mye av den uformelle kommunikasjonen på treningsamlingene. Dette kan tolkes som et virkemiddel konduktor bruker for å fremme innsatsvilje og optimisme, der fokus er på muligheter og ressurser.

Situasjon 2 ” du masserer jo der du ikke skal!”

Denne situasjonen er hentet litt lengre ut i programmet., og varer om lag fem minutter.

Et barn ligger på rygg på matta. Hjelper holder barnas bein i bøy mens hun masserer og tøyer hoftene i utadrotasjon. Muskene på innersiden av lårene strammes tydelig. Hjelper masserer på de stramme musklene på innersiden av lårene med en hånd mens den andre tøyer kneet utover. Hun/han bruker fingre og tomler på muskelbuk, sener og senefester, og masserer dypt og fast. ”Au” sier barnet, au, slipp”. Hjelper sier til barnet at det kan telle til ti mens hun tøyer. Barnet begynner å telle. Leppene beveger seg og det holder armene stivt tett inntil kroppen. Albuene er bøyd og hendene knyttet. Innimellom svaier barnet i ryggen slik at det blir liggende i en lite bue på matten. Når barnet har telt til ti slipper hjelper grepet om beina. Beina ”spretter” sammen igjen. Barnet beveger seg litt, smiler og puster ut. Hjelper fortsetter massasjen på skulder og bryst. ”Nei, ikke!” sier barnet. Hjelper tar salviekrem på hånden og masserer på over brystmuskulaturen samtidig som hun/han strekker barnets skulder og albue. Barnet sutrer, bein og armer bøyes inn mot kroppen, og hendene knyttes. ”Slapp helt av!” sier hjelper. Barnet blir stille. Det spenner seg litt mindre, og ser alvorlig på hjelper. ”Auuu! Du masserer der du egentlig ikke skal!” sier barnet etter en stund. Hjelper

fortsetter massasjen uten å kommentere barnets ytringer. Barnet snues og hjelper masserer med fingertuppene på begge sidene av ryggraden. "Åh. Ikke gjør sånn" sier barnet bebreidende. "Du masserer jo der du ikke skal!" Når massasjen er over ligger barnet lenge helt stille på matten og kikker ut i luften. Rundt i rommet er det hektisk aktivitet, med samtale og forberedelse til liggeprogrammet.

Kommentar og tolking

Situasjonen er et eksempel på hvordan de daglige massasje og tøyingsprogrammene gjennomføres. Hensikten med massasje og passive tøyninger er å forberede til aktiv trening. I denne situasjonen involveres eller deltar ikke barna i massasjen eller tøyningene. Massasjeprogrammet utføres relativt mekanisk av hjelperne. Situasjon viser hvordan et barn prøver å påvirke massasjesituasjonen gjennom å argumentere verbalt mot måten massasjen gjennomføres på. Selv om hjelper ikke svarer direkte på barnets utsagn, og heller ikke justerer eller avbryter massasjeprogrammet, forsøker vedkommende å hjelpe barnet å holde ut gjennom å foreslå at barnet skal telle mens tøyningen foregår. Det er flere mulige fortolkninger av denne situasjonen. Barnets protester kan oppfattes som et uttrykk for at massasjen er uvant, kjedelig ulystbetont, eller vond. Det kan se ut som hjelper oppfatter massasjen og tøyningene som så viktig at det bør gjennomføres til tross for protestene. Slik kan det oppfattes som en situasjon der hjelper gjennom å ikke ta hensyn til barnets protester bidrar til å gi barnet nye, viktige erfaringer. Barnet vil slik sett kunne oppleve mestring dersom det oppdager at det går greit å fullføre programmet slik det er tenkt. Situasjonen viser samtidig at dersom det å gjennomføre fastlagte programmer blir et mål i seg selv, kan det føre til at barn overkjøres og at det ikke gjøres tilstrekkelig med individuelle vurderinger og tilpasninger.

Å bruke massasje, taktil stimulering og tøyninger er en kjent og akseptert tilnæringsmåte innen mange behandlingskonsepter. Også i nyere litteratur anbefales det som en god måte å forberede til bevegelse og aktivitet på (Westcott & Burtner 2004:39). Det poengteres imidlertid at det er viktig at det gjennomføres på en sensitiv og ivaretaende måte overfor barnet. For at massasje, tøyning og strekk skal ha en god virkning er det viktig å etablere et samspill og samarbeid med barnet slik at det opplever velvære, at pusten kan bli dypere og at muskel og senevev gradvis kan tilpasse seg bruk. Det er etter hvert mye dokumentasjon som tyder på at isolert passiv tøyning ikke har effekt i form av økt lengde på spastisk muskulatur

(Olney & Wright 2006, Hagglund, Anderson, Duppe, Pedersen, Nordmark, Westbom 2005). Slik massasjen og tøyningene er brukt her er det usikkert hvilken effekt den har.

Situasjonene viser eksempler på hvor sammensatt og krevende kommunikasjon og samarbeid mellom konduktor, hjelper og barn er. Roller og forventinger både til hjelper, barn og konduktor kan være med å påvirke den enkeltes opplevelse av handlingsmulighet i situasjonene. Eksempelvis kan hjelper tenkes å oppleve et dilemma med motstridende roller og forventninger til seg. På den ene siden er det hjelpers jobb å gjennomføre programmet, samtidig som hjelper ønsker å være lydhør for barnets signaler. Dersom massasjen faktisk gjør vondt og barnet ikke blir tatt på alvor i forhold til det er det en uheldig og uønsket situasjon. For å unngå dette er det viktig at hjelper er lært opp til å foreta vurderinger og gjøre tilpasninger både når det gjelder måte, rekkefølge og omfang av massasje og tøyning. Det er vanskelig å bedømme konduktors forhold til den konkrete massasjesituasjonen fordi hun ikke involver seg eller veileder i utførelsen av programmet.

Drøfting av oppstart

Begge situasjonene er hentet fra starten av dagen på treningssamlingen, og er tatt med for å vise hvordan barna blir forberedt til trening. I begge situasjonene er fokus hovedsakelig på samhandling mellom konduktor, hjelper og et bestemt barn. Situasjonene viser en type dobbelthet jeg opplevde i flere av oppstartssituasjonene. På den ene siden formidler situasjonene et godt arbeidsfellesskap mellom de ulike aktørene på samlingen, der stemningen er rolig og god. På den annen side uttrykker samhandlingsmønsteret en sterk asymmetrisk rollefordeling der barnet ikke kommer helt til ordet. Begge situasjonene har i seg elementer av konflikt eller vegring fra barnets side. Konflikt og vegring er et vanlig fenomen og forekommer hyppig både på denne og andre treningssamlinger jeg har observert. Som jeg viser til i kapittel 2 forklarer konduktor i intervjuet at de som regel takler protester eller gråt fra barnet med å prøve å dra barnet "litt lengre" (s. 32). I uformelle samtaler sier både konduktorer og foreldre at vegring og gråt er vanligst i starten, før barna har blitt vant med denne måten å jobbe på. Situasjonene tydeliggjør også noen av de vanskeligheter språkbarrierene kan skape både for barn og konduktor. Det er vanskelig å bedømme i hvor stor

grad kommunikasjonen mellom konduktor og barn i situasjon 1 vanskeliggjøres av at barnet ikke forstår hva konduktor sier.

I følge offisiell norsk politikk skal barn både i barnehage og skole læres å innta en aktiv deltagende og forhandlende rolle i forhold til voksne. Som jeg gjør rede for i kapittel 5 er barn og barndom kulturelt og historisk situert. Med det mener jeg at synet på barn, barndom og barneoppdragelse i Norge i dag er betydelig annerledes enn da konduktiv opplæring ble utviklet i Ungarn på 1950 tallet. Når metoden også har lagt vekt på å fremstå så "autentisk" som mulig (Prosjekt Petø Nord 1997, Statens Helsetilsyn 2000) vil kommunikasjonsmåten mellom voksne og barn kunne avspeile et annerledes syn på barn og barns rolle enn det som er vanlig i dag. Slik jeg forstår kommunikasjonen i situasjonene oppfordres barnet til å tilpasse seg, lytte og lære av de voksne som "vet best". Det kan igjen avspeile et læringssyn som legger vekt på at barn lærer gjennom inntak av voksnes kunnskap mer enn gjennom aktiv oppdaging og bearbeiding.

6.2 Utføring og repetering

I dette avsnittet presenteres fem situasjoner. Det er situasjon 3 og 4 som begge utdrag fra ligge/benkprogrammet, situasjon 5 og 6 fra sitte/ stå programmer, og til slutt situasjon 10, som er hentet fra et individuelt gå program. Programmene situasjonene er hentet fra utgjør to tredjedeler av den totale treningstiden på samlingen. Innholdsmessig representerer derfor denne gruppen hovedfokus i treningssamlingene.

Generelt om liggeprogrammet

Liggeprogrammet starter kl 9, umiddelbart etter at massasje og tøyingsøvelsene er over, og varer 1 1/2 time. Når programmet begynner sitter alle barna på faste plasser ved kortsiden av benken. Benken er på størrelse med en enkeltseng, og laget av treiller med åpne mellomrom slik at barna skal kunne holde rundt rillene, for eksempel for å dra seg med armene fremover i mageliggende på benken. Programmet begynner med at konduktor ber alle om å sjekke om de har korrekt sittestilling. Hun sjekker sittestillingene, og synger så en sang som handler om å sitte. Mens sangen synges skal barna opprettholde den korrekte sittestillingen. Etter sangen starter instruksjonen av programmet. Barna instrueres i å reise seg fra stolen, strekke knærne, strekke armene, ta tak i rillene på benken, og dra seg opp og fremover på benken. Barna

bruker ulik tid på dette, og får hjelp av sin helper hvis det trengs. Mellom instruksjonene går konduktor rundt og hjelper enkelte barn. Når de er kommet opp i liggende på benken bes de om å strekke beina slik at ankene bøyes utfor kanten av benken, armene skal strekkes fremover. Fra denne posisjonen skal hodet heves og senkes. Barna blir så bedt om å gripe om plastringer som ligger på benken, løfte armene og strekke de opp, frem, og ut til siden. Så synges en sang som passer til denne bevegelsen, for eksempel *'Fly away little aeroplane'*, der barna holder armene ut til siden som flyvinger. Så instrueres de i å bøye armene, strekke de bakover, holde de strukket bakover mens de løfter armene opp og ned. Så instrueres de i å strekke armene frem igjen. Så skal de holde denne stillingen i ro mens konduktor synger to sanger. En handler om å ligge strukket (*'I am lying straight'*) og en er en sang der barna skal klappe med på bestemte plasser. Så instrueres barna i å dra seg over en av sidene på benken, skyve fra med hendene på benken og rulle over til ryggliggende stilling. Konduktor synger en sang om å rulle. (*'Roll over'*). Hun ber så barna å bli liggende i utstrakt i ryggeleie med armene ned og hode i midtstilling. Så skal barna stikke armene, løfte de opp over hodet, og så tilbake og ned på magen. Dette gjentas flere ganger mens de synger en sang som passer til bevegelsene. Barna instrueres deretter i å strekke armene ned langs siden, og la de ligge rolig på benken. Så skal de bøye i høyre kne, slippe det utover og dra det innover igjen. Dette gjentas noen ganger, og samme gjentas så på venstre side. Så skal knærne strekkes ut, bøyes opp, og begge føttene plasseres flatt på benken. En ball plasseres på benken foran beina til barna og de instrueres i å strekke i vekselvis høyre og venstre bein og sparke vekk ballen. Så tas ballen vekk, og begge beina bøyes opp og rumpa skal løftes. Konduktoren synger en sang mens barna løfter. (*'London Bridge is falling down'*) Deretter ber konduktor barna strekke ut beina og skyve seg ned mot enden av benken og sette seg opp. En ny sang synges, før barna instrueres i å legge seg ned på rygg, skyve seg opp på benken, dra seg til den ene siden, og så rulle over til mageleie, for så å skyve seg bakover og opp til stående stilling. Programmet avsluttes med at de setter seg ned på stolene og en sang synges. Skjematisk fremstilt inneholder denne oppgaveserien følgende elementer;

Sitte med flate føtter, hodet oppe, armene strukket.

Puste inn, puste ut.

Ta hendene mot benken, skyve seg bakover.

Ta vekt på føttene, strekke knær, ta tak i rillene på benken, strekke armene reise seg opp, dra seg fremover i mageleie på benken.

Ligge rett, strekke armer og bein, bøye anklene utfor kanten på benken, strekke hodet opp og bøye ned.

Strekke armene frem, gripe plastringer frem, ut, bakover.

Legg en av ringene på ryggen, holde den med begge hender, strekke armer, slappe av i skuldre.

Strekke armene fremover igjen, dra og skyve seg til en side på benken.

Rulle over til rygg, ta armene ned langs siden, strekke armene, strekke knær, ligge strukket, holde hodet i midtstilling.

Holde i plastring, strekke armene opp over hodet og legge de ned på magen.

Strekke armene ned langs siden, bøye høyre kne, sette fotsålen flatt ned.

Slippe kneet utover og innover. Strekke kneet. (Samme gjentas m/ andre fot.)

Bøye begge knærne, sette fotsålene flatt, løfte opp rumpa.

Dra seg til ene siden på benken, snu seg til mageleie. Strekke begge beina, skyve seg bakover med hendene til enden av benken. Føttene i gulvet, strekke armene, stå.

Sette seg ned på stol.

Situasjon 3 “I stretch my knees and I bend my toes....”

Dette er et utdrag fra andre dag jeg filmet. Det varer i 12 minutter og starter på det punktet i liggeprogrammet der barna har dratt seg frem i mageleie på benken. Konduktoren (K) står foran benkene og holder en ring i hver hånd. Barnas hjelpere sitter bak eller står ved siden av benkene.

K: "OK – everybody, - your arms are nice and straight. I will now give two rings to everybody, and I will do things for you to make you stretch your arms over the head. So, hold on to the rings and stretch your arms forward. Forward, forward, forward. And I stretch my knees, and I bend my toes to the edge of the plint (benk). I stretch my knees out, and bend my toes to the edge of the plint. I bend my toes to the edge of the plint." Konduktor setter plastringer på plass på benken til noen av barna. Mens hun arbeider med dette utstyret sier hun; "And now; we lift our heads up, .. up, ..up.. ..and then we put it down. Down,..down.. down." Hun går mot døren der lysbryteren er og

sier ; ” *When I turn the lights out you bring your head down, and when I turn it on you bring it up*”. Hun slår på lyset og synger; “*Wake up, children, wake up, now*”. Noen av barna utfører bevegelsene. Andre rekker ikke helt å følge tempoet. K slår av lyset og sier; ” *go to sleep, go to sleep.*” Hun gjentar dette noen ganger. Så sier hun; ”*And now, you keep your heads up.*” Et barn utfører ikke instruksjonene og blir liggende med hodet ned på benken. ”*Opp med hodet*” sier hjelper bestemt til barnet. Konduktoren fortsetter: ”*Bring the rings to the side,... to the side.... , to the side.* Hun henvender seg så direkte til et av barna og sier; ”*Can you reach the rings with your hands*”? Barnet svarer ikke. Det er vanskelig å avgjøre om det prøver å strekke seg etter ringene. Konduktor gjentar oppfordringen flere ganger. ”*Come on!*” sier hun videre. Barnet strekker venstre arm litt frem mot den ene ringen. Samtidig forsøker det å løfte hodet og kikke opp på konduktor. ”*Yes! Yes!*” sier konduktor entusiastisk, og putter plastringen inn i hånden til barnet. Barnet griper ringen og smiler. Så sier hun; ”*And then... the other hand!*”. Barnet ligger delvis oppå høyre arm og jobber for å få armen frem.” *Andre handa!*” sier hjelper. ”*Stretch the other hand*” gjentar konduktoren. ”*Æ treng bare en ring*” svarer barnet, og forsøker å kikke opp.” *Ta begge ringene!*” sier hjelperen bestemt, og tar fatt i, løfter og fører barnets arm frem mot ringen. Barnet åpner fingrene og konduktor putter ringen inn i hånden. ”*I lift my head up to the ceiling. Up,... up,.. up. Hello ,- up!*” sier hun så. Hun går og stiller seg foran hvert enkelt barn for å få de til å kikke opp. ”*I lift my arms up. Up, up, up... and I put them down,...down,down*” sier hun. De fleste barna forsøker å følge instruksjonen. Konduktor begynner å synges sangen ”*Fly, fly away, little aeroplane*”. Mens hun synger forsøker flere av barna å holde armene ut til siden. Hjelper til barnet som ikke har fulgt instruksjonene prøver gjentatte ganger å få barnet til å delta gjennom å lokke, overtale, og kreve deltagelse. Når det ikke hjelper løfter hun/ han barnets armer og hode opp og forsøker å utføre bevegelsene. Barnet begynner å gråte. Hjelper virker oppgitt og stresset. Etter flere forsøk på å få barnet til å delta tar hun/ han til slutt barnet brått opp av benken og går raskt ut av rommet. Konduktor fortsetter instruksjonene.. Etter noen minutter kommer hjelper tilbake, plasserer barnet tilbake på benken, og programmet fortsetter.

Kommentar og tolking

Som det fremgår av kapittel 2 er programmene bygd opp av ulike oppgaveserier. Denne situasjonen viser et eksempel på gjennomføring av deler av en oppgaveserie fra liggeprogrammet. Oppgaveseriene består igjen av delfunksjoner som for eksempel strekking av knær, bøyning av ankler/ tær, (*'I stretch my knees out, I bend my toes'*), å løfte armer eller holde hodet oppe (*'I look up, I lift my arms up'*). Delfunksjonene instrueres for det meste som isolerte bevegelser. Med det mener jeg at de ikke inngår funksjoner som har et mål utenfor selve bevegelsen. Situasjonen viser at konduktor bruker 3 ulike nyanser i sin måte å instruere bevegelser på som delvis er flettet inn i hverandre. Bevegelser instrueres i noen tilfelle som bevegelser i ledd og muskler, for eksempel å strekke knær og ankler, å løfte hodet opp, uten at det knyttes til et mål for bevegelsene. Hensikten med å strekke i kneet og bøye ankelen her er knyttet til å utføre eller mestre selve bevegelsen som å stekke, å bøye eller lignende. I andre deler av programmet er et spesifisert mål med funksjonen bakt inn i instruksjonen. Det gjelder eksempelvis å strekke seg etter ringer, ta ringene ut til siden osv. Den tredje nyansen i instruksjonen er å knytte tankebilder eller metaforer til bevegelsene, for eksempel der barna skal forestille seg at de sover og våkner (*'Wake up, children' og 'go to sleep'*), eller at de skal forestille seg at armene er flyvinger. Her instrueres ikke bevegelsene i den enkelte kroppsdel direkte, og konduktor forsøker å skape en situasjon som gjør bevegelsen naturlig. Det er også mulig at barna oppfatter det å følge instruksjon og gjøre det konduktor sier som en hensikt eller et mål i seg selv. I alle tilfellene bestemmer konduktor hva, hvorfor og hvor lenge en bevegelse eller funksjon skal utføres.

Som jeg har vært inne på i metodekapitlet forholder ulike barn seg ulikt i de ulike situasjonene. Både i denne og i de følgende situasjonene er det to hovedtendenser i hvordan barn reagerer og forholder seg. Noen av barna følger med og utfører instruksjonene. De uttrykker lite engasjement, verken i form av motvilje eller involvering i bevegelsene på annen måte. Bevegelsene de gjør er hovedsakelig knyttet opp til utføring av eller venting på instruksjon. Fordi disse barna er nøytrale og i stor grad tause, er vanskeligere å tolke hvordan de opplever de aktuelle situasjonene. Selv om de er tilstede og utfører oppgaver, gjør de lite ut av seg, og er sjelden i fokus. Andre barn tilpasser seg ikke situasjonen på samme måte. I et tilfelle forsøker et barn å påvirke forløpet i programmet. Dette overhøres både av hjelper og

konduktor. Selv om barnets invitasjon til forhandling og samarbeid derved blir avvist, klarer konduktor å få barnet til å forsøke nok en gang, og barnet lykkes i å gripe og holde ringen. I et annet tilfelle lar et barn helt være å gjennomføre programmet. Barnet slipper ikke ut av situasjonen, og ledes til slutt passivt inn i bevegelsene. Denne måten å strekke barna ”litt lengre” gjennom oppmuntring, press og neglisjering av protest er et karakteristisk trekk ved konduktors arbeidsmåte. Å lære barnet å jobbe hardt og ikke gi opp er et gjennomgående trekk i flere situasjoner.

Konduktor bruker rytmisk intensjon i det meste av sin verbale kommunikasjon med barna i løpet av programmet. Formuleringene i instruksjonene er bygd opp av faste, standardiserte nøkkelsetninger og ord som gjentas et bestemt antall ganger i en bestemt rytme mens bevegelsene eller oppgavene utføres. Eksemplet viser at rytmisk intensjon er en arbeidsmåte som legger stramme føringer på hva konduktor kommuniserer med barna om. Når konduktor gjennomfører programmet er mulighetene for fleksibilitet og individuell tilpasning til det enkelte barn begrenset.

Situasjon 4 “ I lift my arms up”

Dette utdraget varer i 6 minutter og er hentet fra den delen av programmet der barna skal strekke armene bakover og legge en plastring opp på ryggen.

”Lift your head up. Higher! You can lift your head up higher” sier konduktoren til et av barna. ”Opp med hodet ditt”, oversetter hjelperen. Barnet ligger med hodet på benken og følger ikke instruksjonen. Hjelper gjentar beskjeden flere ganger. Etter en stund begynner barnet å gråte. Hjelper lar seg ikke merke av at barnet gråter, og gjentar at barnet skal løfte hodet. Barnet fortsetter å gråte. ”Hysssj” sier konduktor. Hun går bort til barnet, bøyer seg ned, og stryker barnet over håret. ”Come on!” sier hun. “We sing a song together. Just calm down and join us!” Barnet blir stille. Konduktor retter seg opp, henvender seg til gruppen og sier;” Come on now everybody; I lift my arms up! I lift my arms.... up... up.... up... and I put them... down,.... down,... down!” Videre sier hun; “Now; let one ring go, and bring both of your hands down beside you. And now we are going to bring our ring behind our

bottom ...like this.” Hun viser bevegelsen gjennom å føre armene sine bak på ryggen med tydelige bevegelser.” Ok, slowly, bring your arms to the side and then up.” Noen av barna utfører instruksjonene. Konduktoren går bort til et av barna som ikke løfter armene, tar tak og forsøker å løfte barnets armer opp mens hun sier: ”.. so... I lift my arms up, up, up.... Barnet begynner å gråte. Konduktor slipper armene til barnet, tar et skritt tilbake, ser på barnet og sier ”Lift your arms! Up,... up,... up.” Barnet fortsetter å gråte. Hun bøyer seg ned, stryker over håret til barnet og spør; ” What is it?”. Så reiser hun seg opp og henvender seg til hele gruppa; ”I let my ring go, and I bring my both arms forwards. I bring them forwards, forwards, forwards. OK. My arms are forwards, my leg are apart,- I am lying straight! I am lying straight!” Så synger hun;

“I am lying straight, can’t you see, with my arms forward, look at me. with my legs straight, toes down Hands in the middle. Look at me!”

Når hun har sunget ferdig sier hun: “I think we can sing another song before we roll over on to our backs. We sing the song from yesterday called” I have got a body”. Hun synger;

“ I ve got body, a very busy body, and it goes everywhere with me”.

And on that body, one that very busy body, I have got my clever hands.

With a clap, clap here, and a clap, clap there Clap here, clap there, clap everywhere. I’ve got a body, a very busy body, and it goes everywhere with me.”

Noen av barna prøver å følge bevegelsene i sangen. Flere av barna har begynt å gråte, og det er tiltagende uro og støy i rommet. Konduktoren lar seg ikke forstyrre av uroen i rommet. Hun fortsetter å synge mens hun går fra barn til barn, setter seg på huk og søker blikkontakt med hvert enkelt barn mens hun synger. Gjennom aktiv og bevisst bruk av stemme, blikkontakt og mimikk jobber hun med å fange barnas oppmerksomhet mot sangen. Et av barna som ligger passivt med hodet ned på benken løfter hodet og støtter seg på armene når konduktor kommer. Konduktor fortsetter å synge, mens hun ser på barnet og smiler. Barnet smiler og begynner å synge med på sangen. Når sangen slutter ser barnet lenge og granskende på konduktoren. Konduktor ser dette intense blikket og blir sittende foran barnet. Barnet sier:

”Ho(...barnet sier navnet til konduktoren) har en skrue i nesen!”. Konduktoren spør hjelper hva barnet sier, men hjelper har ikke hørt hva barnet sier pga støyen i rommet. Konduktor reiser seg og fortsetter med programmet. Barna instrueres i å rulle over på rygg, og å sjekke liggestillingen sin. *”I turn my both feet up. I turn them up, I turn them up.”* sier konduktor. Hun går bort til et barn, tar tak i barnets hender og armer mens hun sier *”and stretch your arms out! We can do it together. I lift my arms straight... up, up, up”*, sier hun, samtidig som hun forsøker å hjelpe barnet å strekke armene. *”And I bring them down, down, down”* sier hun, og beveger armene ned. *”Down, down, down”*, hermer barnet med høy, skjelvende stemme og forsøker å vri seg løs fra konduktor. *”We can sing a song together if you stretch your arms”* sier hun mens hun holder fast i armene hans. Barnet fortsetter å gjøre motstand. Konduktor slipper barnets armer og sier; *”No. I am not going to force your arms.”* Bring them down to your tummy yourself! *Bring them down, down, down.”* Barnet gjør ikke som konduktor sier. Hjelper bryter inn og sier strengt til barnet; *”Konsentrer deg!”* Konduktoren tar igjen tak i armene til barnet og begynner å heve barnets armer rytmisk opp og ned, mens hun synger *”Fader Jacob”*. Etter hvert gir barnet etter og blir med i bevegelsene.

Kommentar og tolking

Denne situasjonen viser barn som på ulike måter vegrer seg fra å utføre instruksjonene, og den viser noen eksempler på hvordan konduktor og hjelper forholder seg til det. Slik jeg tolker situasjonen ser hjelper og konduktor det som sin primære oppgave å få barna i gang med og å utføre programmet. Virkemidlene som brukes er først og fremst av verbal art, i form av overtalelse, oppmuntring, lokking og press. Et annet virkemiddel som brukes er rytme og sang. Konduktor bruker seg selv, mimikk og blick aktivt for å oppmuntre og motivere barna til å bli med på programmet. Situasjonene viser hvordan konduktor lykkes med å få enkelte barn til å slutte å gråte og begynne å følge instruksjonene igjen. Konduktor formidler optimisme og positive forventninger til at barnet skal kunne utføre de aktuelle bevegelsene, og det kan se ut som dette ”smitter” på barnet og får det til å yte ekstra innsats. Gjennom å kombinere instruksjon av programmet med å henvende seg til det enkelte barn klarer hun innimellom å tilpasse instruksjonen til det enkelte barns behov. Situasjonen viser hvordan et barn blir

spesielt motivert til ekstra innsats av sang. Barnet vil synge, og lar seg bevege og ”dra med ” i oppgavene når konduktor synger.

Sang og rytme har en sentral plass i konduktiv opplæring. Sangene som brukes i programmene fungerer som oftest som konduktors alternative måte å instruere på. Sangen fungerer som variasjon til de verbale standardformuleringene, og følger som oftest etter at standardformuleringene er gjentatt en eller flere ganger. Som teksten i sangene viser hører sangene til bestemte bevegelser og deler av programmet. Som oftest synger ikke barna med i disse sangene.

Både i sangene og i instruksjonene for øvrig oppfordres barna til å ha et bevisst blikk på kroppen, og kroppsdeler, stillinger og bevegelser. De trenes til å overvåke om kroppsholdningen er korrekt før og etter at oppgaveserier gjennomføres. Et gjennomgående trekk er at barna ikke får respons eller blir møtt på gråt eller protester. Negative følelser som er med på å hindre gjennomføring av programmet overhøres eller neglisjeres. Gjennom oppmuntring og overtalelse holder konduktor fokus på den oppgaven hun jobber med. Hun flytter ikke fokus til barnets opplevelse av situasjonen. På denne måten kan en si at konduktor er opptatt av å påvirke barnets opplevelse av situasjonen i positiv retning. I de tilfellene der barna ikke utfører instruksjonene, selv etter gjentatte oppfordringer og press, går konduktor og hjelper inn og leder og gjennomfører bevegelsene med barnets kropp. Barna kan i disse tilfellene ikke velge om det skal være med eller ikke, og det tilbys ikke alternative aktiviteter. Barnas aktuelle opplevelse av situasjonen etterspørres ikke, og kan tolkes som å være irrelevant i situasjonen. Gjennomføring av hele programmet har som før nevnt høy prioritet, og ansees slik jeg forstår situasjonen som en viktig nøkkel til barnas læring.

Situasjon 5 ”dette er trening vet du!”

De neste to situasjonene, 5 og 6 er hentet fra sitte/ stå programmet. Sitte/ståprogrammet i lillegruppa varte i om lag 1 1/2 time. På samme måte som de andre programmene er dette programmet oppbygd av bestemte oppgaveserier som skal gjennomføres i en bestemt rekkefølge. Programmet begynner med at barna ligger på magen på gulvet. Barna blir bedt om å strekke armene fremover, holde hodet i midtstilling og ta tak i nederste rille på stolen. Herfra instrueres de i å løfte og senke hodet noen ganger. Konduktor synger en sang eller sier

en regle. Så instrueres barna i å dra armene bakover, og skyve seg opp til knestående med strake armer. De som ikke klarer å holde armene strake får på armskinner for å ikke knekke sammen når de står på alle fire. Barna instrueres etter dette i å strekke armene frem, ta tak i rillene på stolen og klatre med hendene opp langs stolen til de står i knestående bak stolen med armene strukket. Mens de holder fast i stolen skal de plassere den ene foten flatt på gulvet med 90 grader bøy i hofte og kne, og skyve seg opp til stående. Der skal de stå i ro i strukket stilling mens konduktor synger en sang om å stå rett. Deretter skal en og en arm strekkes opp å hente ned plastringer som er hengt opp på stolen. Barna instrueres så i å sette seg ned på huk fra denne stillingen ved å "klatre" nedover stolen med hendene, legge hendene flatt på gulvet mellom beina sine, bøye seg forover og gyngre frem og tilbake mens de sitter på huk. Konduktor synger en sang om å gyngre, og barna gynes frem og tilbake til sangen er over. Videre instrueres barna i å gripe tak i stolen igjen og skyve seg opp til stående. Når de er kommet til stående igjen, instrueres de i å strekke knærne og stå rett. Så skal de bøye seg fremover, og bevege hendene noen ganger opp og ned langs rillene på stolen. Deretter skal de sette seg ned i huksittende igjen, støtte med hendene bak seg og sette seg ned på matten. Her skal de strekke knærne mens de støtter seg med hendene på gulvet bak seg, for så å bøye og strekke i anklene noen ganger. Deretter instrueres barna i å bøye hodet opp og ned noen ganger, for så å holde det i midtstilling, og deretter se til høyre og venstre. Så skal alle sette seg i skredderstilling, for deretter å strekke beina ut igjen, legge seg ned på matta, strekke hele kroppen, og holde hodet i midten. Her skal beina løftes opp, og de skal "sykle" i lufta. De som ikke klarer dette alene ledes gjennom bevegelsen av konduktor eller hjelper. Mens dette skjer synger konduktor en sang om å sykle. Programmet avsluttes med barna blir instruert i å strekke knærne og ligge strak på matta med hodet i midtstilling, armene strukket og med haka på brystet.

Følgende utdrag begynner om lag 35 minutter inn i programmet, der barna instrueres i å sette seg ned på huk fra stående stilling. Klippet varer i fem minutter.

Konduktor ser på en hjelper som har problemer med å hjelpe et barn til å sette seg ned på huk. Hun går bort til hjelperen. "Let me..." sier hun. Hjelper og konduktor smiler til hverandre og bytter plass. Konduktor stiller seg på kne bak barnet og støtter det

rundt hoftene. Barnet(D)henger fremover og klamrer seg fast i stolen med hendene. Knærne svikter gradvis og det siger sammen. Hjelper setter seg på huk ved siden av stolen, tar opp en dukke som hun holder foran barnet for at barnet skal ha noe å se på. Barnet kaster et blick på dukken, men viser liten interesse for den. "Down, down, down, D!" (sier barnets navn) sier konduktoren. Barnet hermer høyt etter konduktor; "Down, down, down, D(gjentar sitt eget navn) ". Barnet holder hardt i stolen, står ustøtt og svaier. "Ikke sånn roping!" sier hjelperen skarpt. "Æ e så sliten!" svarer barnet. Stemmen skjelver. "Ja. Men det er sånn det er. Dette er trening, vet du" svarer hjelper. Barnet blir stille. Konduktor fortsetter instruksjonen: "Hold on the chair with your both hands, and down to the floor now..... I am squatting down. One, two, three... "I am squatting down (.....)

Et annet barn er kommet ned i huksittende. Hjelper sitter bak barnet og holder begge hendene på barnets lår og skyver barnet rytmisk fremover slik at knær og ankler bøyes. Konduktor instruerer barna i å plassere hendene på matta foran seg, og i å gyng rytmisk fremover med vekt på hendene. Hun synger sangen "Row, row, row your boat". Barnet følger ikke instruksjonen, men blir sittende ubevegelig og kikker ned i matten. Etter en stund begynner hjelper å ruge barnet frem og tilbake. "Åh , ikke gjør det. Ikke, ikke!" sutrer barnet. Hjelper stopper og ser litt rådvill ut. Konduktor kommer og overtar hjelperollen. Hun plasserer seg på samme måte som hjelper satt, mens hjelper tar plass foran barnet. "Au, au, au..." sutrer barnet. "Hyssh" sier konduktoren flere ganger. Hun fortsetter å synge, mens hun gynger barnet frem og tilbake. Når barnet fortsetter å sutre spør konduktor spør; "What s wrong?" Barnet slutter å gråte, blir stille, og ser ut som det tenker seg om. Konduktor spør igjen, ser på barnet og venter på svar. Barnet forblir stille og tenksomt. Etter en tid retter konduktor oppmerksomheten mot barnets hjelper. De småsnakker litt før konduktor fortsetter programmet. Barnet begynner å gråte igjen. "Hysssj, sier konduktoren formanende. "Bring your hands to the chair and stand up! Push up, and stand up!" I stedet for å reise seg opp slipper barnet seg ned og bak og faller inntil konduktors kropp. "Hey! You are not pushing! Do you think I am going to lift you up?" sier hun. "No! Stand up!" sier konduktor, mens hun skyver barnet forsiktig men

bestemt fremover. "Nei, nei" sutrer barnet. Hjelperen reiser seg og går foran stolen. "Push, push" sier konduktor ". Nei!" sier barnet igjen. "Push, push!" gjentar konduktor." Kom igjen nå!" sier hjelperen. "Nei, nei" sier barnet denne gangen med sinne i stemmen. Det gråter ikke lengre, og slår hardt med knyttet neve i stolen. Hjelperen gjør det samme som barnet; hun banker "lekesint" i stolen, mens hun sier bekræftende til barnet; "Ja! Kom igjen!" Barnet drar seg opp til stående stilling. "Very good!" sier konduktoren. Barnet ser alvorlig vekk.

Kommentar og tolking

Denne situasjonen viser to eksempler på hvordan konduktor håndterer situasjoner der hun ser at hjelper trenger veiledning eller hjelp. I begge tilfellene overtar hun hjelpers rolle og gjennomfører de konkrete oppgavene hjelper har vansker med. Gjennom å beholde fokus på barnet og den aktuelle oppgaven fungerer hun som rollemodell både når det gjelder relasjon og konkret håndtering av barnet. Hun går ikke inn i en veilederrolle overfor hjelper, men beholder fullt fokus på samhandlingen med barnet. Det oppstår en læringssituasjon der hun gjennom mester – svenn læring blir rollemodell for hjelper. Gjennom å studere og etterligne konduktors håndgrep, instruksjon og verbal samhandling og relasjon til barnet kan hjelperne lære hvordan konduktor velger å håndtere situasjonen. Herigjennom får hjelper indirekte tilgang til hva konduktor mener er viktig, hva som bør følges opp osv. Hjelper får ikke veiledning verbalt eller i forhold til håndtering av barnet. I begge tilfelle virker hjelper fortrolig med situasjonen og de prøver å bidra til situasjonen ved å oppmuntre barnet verbalt til oppgaven. Denne samhandlingsmåten mellom hjelper og konduktor går igjen i alle programmene og er et typisk trekk ved metoden.

Eksemplet viser et annet typisk trekk ved måten konduktor forholder seg til barnet etter hun har gitt instruksjonene. Hun er nøye med å ikke hjelpe til eller initiere bevegelser før barnet selv "svarer på " eller begynner bevegelsene selv. Dersom hun ikke får den responsen hun forventer gjentar hun flere ganger de verbale instruksjonene, uten å begynne å bevege barnet. Hun overtaler gjentatte ganger, og venter i det lengste med å gi fysisk hjelp eller støtte. I disse situasjonene kan det oppfattes som at barnet er utsatt for et stort press. For øvrig bekrefter eksemplet konduktors tålmodige og overbærende aksept av ulike følelsesuttrykk som også er vist i de foregående situasjonene. Slik jeg tolker det formidler hun aksept overfor protestene,

samtidig som hun er tydelig på at de ikke vil ha noen innflytelse på framdriften i det planlagte programmet. Når det ikke fungerer å ignorere gråt eller protester, hysjer hun rolig på barnet, ber det om å slutte å gråte, eller bruker oppfordringer som "come on!" eller lignende. Dette er en rolle også hjelperne overtar. Hun fortsetter å gi målrettet instruksjon og fortsetter å insistere på at barnet følger instruksjonene. I den aktuelle situasjonen reagerer barnet med sinne, og konduktor og hjelper lykkes til slutt med å få barnet til å reise seg opp å stå. At konduktor og/eller hjelper klarer å overtale barn til å delta og gjennomføre de instruerte bevegelsene, er et mønster som går igjen i flere situasjoner. Et eksempel er i situasjon 4, der konduktor klarer å få barnet "gjennom" gråt, protest og oppgitthet, til å utføre oppgaver som å løfte opp hodet i mageliggende, og å løfte og senke armene. Dette er oppgaver som ikke ville blitt gjennomført dersom konduktor ikke hadde fulgt opp og insistert på at hele programmet skal gjennomføres.

Situasjon 6 "breath out – and in"

Pustetrening gjøres daglig og blir som oftest flettet inn i et eller flere av programmene. I dette eksemplet er pustetreningen en del av sitte/ ståprogrammet. Utdraget varer i fire minutter.

"Now we are all going to sit up straight, and we are going to breath a few times to open up our chest" sier konduktor. Hun ber alle korrigere sittestillingen sin; rette seg opp, strekke armene fremover ha føttene flate på gulvet. Hun går rundt, sjekker, ordner og korrigerer sittestillingene før hun synger: " I am sitting tall, can you see. With my arms straight, look at me. With my feet flat, knees apart. Head in the middle, look at me!"

Når hun er ferdig å synge sier hun; "Now, - breath out the air with your heads down to the plint. Hun venter litt til barna bøyer seg ned og så sier hun; "And, - we lift up the head with our backs very straight, while we breath the air in. Ok? You can keep hold of the ribs. So, -breath out..., and now, you lift your heads and breath in.....(konduktor puster markert inn), and out...." Hun gjentar; "Breath out..., and in..... " flere ganger. Så sier hun: " And now with a sound" (konduktor lager lyd mens hun puster ut). De fleste barna følger med, og forsøker å lage lyd på utpust. Et barn begynner å leke og prøve ut med ulike høye og lave toner. Det ler høyt. Et av barna vil ikke delta og legger hodet passivt ned på benken. Hjelperen lar ikke barnet bli liggende men løfter barnets hode opp. Barnet legger hodet ned igjen. Hjelperen

*løfter barnets hode opp igjen med en bestemt bevegelse og sier "følg med!".
Konduktor sier; "Now try to breath out through your nose with your lips together
(.....)"*

Kommentar og tolking

Dette utdraget viser hvordan pust og respirasjon instrueres med et høyt detaljnivå på utførelsen. I og med at pustetrening utføres flere ganger daglig anses det som viktig i metoden.. Barna blir gitt detaljert instruksjon i hvordan de skal kombinere ulike bevegelser med å puste inn og ut. Sekvensene inneholder blant annet strekk av armene og ryggen kombinert med innpust, og bøy av hode og rygg kombinert med utpust gjennom nesens lukket munn. Tatt barnas alder i betraktning er instruksjonene og kombinasjonene avanserte og vanskelig å gjennomføre. Instruksjonene gir lite åpning for at barna kan finne sitt eget tempo eller rytme på pustøvelsene. Det var vanskelig for de fleste barna å følge instruksjonene, og derfor vanskelig å se hvordan pustetreningen virket. De fleste barna likte godt å få leke med lyden når de pustet ut.

Situasjon 10 "lets say four more steps"

Som tidligere nevnt har hvert barn en halv times individuelt program daglig. Det individuelle programmet er laget av konduktor og tar utgangspunkt i kartlegging og mål konduktor har satt for det enkelte barn. Eksempel på oppgaver i de individuelle programmene er gå og ståtrening, trening på gripe/ slippe og sitting kombinert med bygging med legoklosser. Barn og hjelpere trener på sine faste plasser rundt i rommet. Konduktor går rundt og hjelper de enkelte.

Følgende situasjon er hentet fra det individuelle programmet, og viser et barn som har gåtrening sammen med konduktor og hjelper. Barnets oppgave er å gå en bestemt distanse mens det holder i en stol som det dytter foran seg. Barnet står og holder seg fast i stolen. Konduktor sitter på en stol bak barnet. Hun bruker et spesielt grep med en arm og hånd for å hjelpe barnet å strekke hofter og knær mens hun bruker den andre hånden til å hjelpe barnet med å løfte foten og ta et skritt. Barnet har gått et stykke og har fått skryt både av hjelper og konduktor for å ha vært flink. Klippet er hentet fra tredje dagen jeg filmet, mot slutten av det individuelle programmet, og varer i ni minutter.

Barnet stopper opp, sier litt sammen og kikker seg over skulderen. "Konsentrer deg!" sier hjelper. "His face is getting redder and redder!" sier konduktor og ler. "Yes", svarer hjelper, og fortsetter til barnet; "Kom igjen, snart fremme!" "Come on! One, two, three and step" roper konduktor energisk. "Kom igjen! Løft opp foten!" sier hjelper. Stemmen er energisk og oppmuntrende. Barnet sier mer og mer sammen. Barnet holder seg fast med et stivt grep og lener seg over stolen. "Come on! Let's go! You wanted to go. Let's walk then!" sier konduktor. Hun bøyer seg frem og kikker på barnet mens hun presser barnets hofter fremover samtidig som hun drar knærne i strekk for å hindre at barnet sier sammen. Hun støtter barnet i denne posisjonen og venter på at det skal vise tegn til å ta et skritt. Barnet står fremdeles bøyd fremover, med hodet bøyd bakover slik at det kikker i taket. "Kom igjen, snart fremme! Kom igjen! Løft opp foten, og ikke støtt deg der, sier hjelper og peker på hendene til barnet som holder i stolen. "Du må stå! Kom igjen! Opp med foten! Opp med foteeeeen!" Hjelper forsøker entusiastisk å motivere barnet til en siste innsats. Barnet retter seg litt opp, kikker et kort øyeblikk på hjelper, før det knekker sammen i bøy igjen. Ansiktsuttrykket og stemmen brister. "Jeg er så sliten" sier barnet gråtende. "Ja. Jeg vet du er sliten. Men vi er snart fremme!" svarer hjelper, og fortsetter; "Kom igjen. Opp med foten! Opp med foten!". Konduktor banker lett og stryker over barnets venstre fot. "Ready, steady, go!" sier konduktor og smiler til barnet mens hun venter på at barnet skal vise initiativ til å ta skritt. "Ready steady", sier hun igjen. Etter en tid tar hun barnets venstre fot og flytter den frem. Den andre foten sleper langs gulvet uten at barnet plasserer den aktivt. Konduktor bøyer seg ned, og banker lett under foten, uten at noe skjer. Barnet sutrer. Hodet henger bakover mens resten av kroppen er bøyd fremover. Barnet er ute av balanse og sier langsomt sammen. "Opp med foten! Opp med foten!" sier hjelper. Konduktor retter seg opp, lener seg inn mot barnets hode og spør barnet; "what is it?". Barnet svarer ikke men hjelper sier: "He/she is tired" svarer hjelper. "Æ e så sliten..." gjentar barnet med lav skjelvende stemme. "Ok" svarer konduktor. "Lets say 4 more steps, and you can have a rest. "Kom igjen, 4 steg til, så er du ferdig," oversetter hjelper. Barnet retter seg opp, og er alvorlig og konsentrert. "Ready, steady, go", sier konduktor igjen og løfter frem den ene foten til barnet. Barnet løfter føttene 3 ganger i rask rekkefølge og får hjelp av

konduktor til å plassere og ta vekt på vekselvis høyre og venstre fot. "Quickly, quickly. And two.. three....four!" sier hun mens baret tar skritt. "Ja!" roper hjelper entusiastisk. Barnet sutrer. "Kom igjen! Kjempebra!" sier hjelper. Barnet mumler noe som er vanskelig å høre. Konduktor reiser seg raskt fra stolen, og drar den frem til barnet slik at det får sige ned på stolen. "Ja, sett deg ned" sier hjelper. Barnet sitter en stund stille og alvorlig på stolen. Konduktor og hjelper har satt seg tett ved barnet og sitter å småprater sammen. Etter litt henvender hjelper seg til barnet og spør; "hva har du lyst å gjøre nå da?" "Fare hjem!" svarer barnet og ser opp på hjelper. Hjelper ler, og barnet smiler. "What?" spør konduktor. "He wants to go home!" sier hjelper. This is understandable...(....) sier konduktor, nikker anerkjennende til barnet, mens hun forklarer hjelper at hun ikke synes det er rart. Begge kikker blidt og anerkjennende på barnet. Plutselig bøyer barnet seg frem på stolen kikker på et annet barn, peker og sier: " SE! "Se på han!" Hjelper og konduktor snur seg og ser på et barn som trener på å stå. "Ja. Se hvor flink han er!" sier hjelper. "Look at this!" sier konduktor beundrende. Barnets ansikt lyser opp i et stort smil. "Sånn kan æ også lære meg når æ e hjemme" sier det og ser opp på hjelper.

Kommentar og tolking

Å lære å gå er et viktig og sentralt mål for mange foreldre til barn med funksjonshemming. Som jeg var inne på i kapittel 2 er selvstendig forflytning tradisjonelt mye vektlagt i konduktiv opplæring. Gåtreningen i den aktuelle situasjonen avspeiler en karakteristisk situasjon på alle treningssamlingene jeg har observert. I likhet med de foregående situasjonene viser situasjonen at konduktor også her vektlegger antall repetisjoner av de enkelte bevegelsene, og hun vektlegger at barnet selv skal initiere skrittene. Dersom det ikke initierer bevegelsene gjør hjelper eller konduktor det for barnet, slik at barnet ikke "slipper" fra programmet. Barnet øves opp til å takle og beherske egne følelser og opplevelse av slitenhet, til å strekke seg litt lengre og til å yte litt mer enn det barnet selv tror det kan. Som i de foregående situasjonene legges det i starten av situasjonen i liten grad vekt på det barnet uttrykker av opplevelser og følelser. Gjennomføring av bevegelser og barnas evne til kognitiv kontroll og vilje til å presse seg selv ser ut til å ha høy prioritet. I den konkrete situasjonen er barnets motivasjon, mening og opplevelse ikke vektlagt. Dette kan sies å avspeile et syn på bevegelseslæring som løsrevet og uavhengig av barnets engasjement og motivasjon.

Mot slutten av situasjonen inneholder samspillet mellom konduktor, hjelper og barn noen elementer og nyanser som ikke har vært fremtredende i tidligere situasjoner. Her blir det tydelig hvordan konduktor tilpasser kravene i oppgaven til det hun mener barnet kan klare gjennom å forhandle om antall skritt. Det oppstår en større grad av gjensidighet mellom barnet og de voksne, og barnet som person blir tydeligere. Barnet fremstår som positiv, optimistisk og konstruktiv, og som noe mer enn en lydlig utfører av instruksjon. Konduktor og hjelper bekrefter og anerkjenner barnet både verbalt og kroppslig gjennom blick og nærhet. Gjennom å gi mer direkte respons på barnets uttrykk og følelser enn i de foregående situasjonene avvises eller neglisjeres ikke barnets uttrykk og opplevelse underveis i treningen i samme grad som i tidligere situasjoner. Gjennom å forhandle, oppmuntre og overtale klarer de voksne å få barnet til å prestere mer enn det i utgangspunktet ønsket eller trodde det kunne. Slik kan situasjonen tolkes som en situasjon som vendes til en positiv mestringssituasjon for barnet. En kan tenke seg at barnet har lært at det mestret å stå i, og komme ut av en vanskelig situasjon, og at det opplever til en viss grad å ha innfridd forventninger og krav fra konduktor og hjelper.

Selv om konduktor tilpasser kravene i oppgaven til barnet er oppgaven i utgangspunktet dårlig tilpasset barnets ferdighetsnivå. Barnet er avhengig av svært mye støtte og hjelp for å klare oppgaven. Samtidig er det flere ting i situasjonen, blant annet konduktors uttalelse "you wanted to walk", som tilsier at barnet har motivasjon til og ønsker å lære å gå. Måten barnet uttrykker beundring og lar seg inspirere og motivere av et annet barn i gruppa er et eksempel på hvordan gruppetrening kan fungere motiverende i tråd med det konduktiv opplæring hevder.

Drøfting av 'utføring og repetering'

I kapittel 5 viste jeg til at det er enighet på tvers av ulike fagområder om at læring av nye bevegelser forutsetter at de gjentas og repeteres. For at noe skal læres må det faktisk gjøres (Larin 2006, Brodal 2001, Shumway Cook & Wollacott 2001, Schmidt & Lee 1999). Dette er et aspekt som i stor grad ivaretas i de aktuelle treningssituasjonene. Som vist i kapittel 5 er imidlertid økt kvantitet i form av økt antall repetisjoner, hyppighet og varighet ikke

tilstrekkelig for å fremme læring. Som jeg har vært inne på i teorikapitlet er det vanlig å skille mellom begrepene prestasjon og læring. Undersøkelser viser at intensiv trening av isolerte ferdigheter vil kunne medføre kortvarig forbedring av ferdigheten i den aktuelle konteksten, mens effekten på læring og overføring til naturlige situasjoner er dårlig (Schmidt & Lee 1999). Dette er en erfaring jeg har gjort meg i mange sammenhenger i egen praksis. Overført til de aktuelle situasjonene betyr det at eventuell kortvarig forbedret prestasjon ikke må forveksles med læring og bruk i et langtidsperspektiv.

Nyere forskning trekker frem mening, motivasjon, fokusert oppmerksomhet og aktiv deltagelse som avgjørende for å fremme effektiv læring (Bråten 2004, Brodal 2001, Schmidt & Lee 1999). Studier av samhandlingssekvenser mellom voksne og barn viser at gjensidighet, innlevelse og aktiv deltagelse fremmer utvikling og læring hos barn med funksjonshemming (Engelsrud 1990). Som nevnt i teorikapitlet vil læringseffekten av gjentakelse og repetering være avhengig av engasjementet og motivasjonen til utøveren mens de pågår. Det vil også være av betydning at treningen foregår i de sammenhenger der bevegelsene skal brukes, altså i naturlige kontekster, og at treningen er variert og at oppgavene gjennomføres i tilfeldig rekkefølge (Larin 2006, Schumway-Cook & Woollacott 2001). For at nødvendige fysiologiske endringer som assosieres med læring skal skje, forutsetter det emosjonell og motivasjonsmessig stimulerende aktivitet for barnet (Brodal 2001). Repetisjoner eller gjentakelser av handlinger som er et resultat av en indre motivert utprøving, utforskning og problemløsning har derved et bedre potensial for å skape læring enn repetisjoner utført på instruksjon der engasjement mangler.

Barnets opplevelse av og ”meningsforhold” til det som repeteres er en betydningsfull indikator for læringspotensialet i ulike situasjoner. I all trening og behandling der læring er et mål kan det se ut til at barnets aktive oppmerksomhet, deltagelse og engasjement er avgjørende. Dette gjelder også aktiviteter som tradisjonelt kan oppfattes som uavhengig av pasientens eller barnets deltagelse, som eksempelvis massasje og tøyning. Dette er aspekter som kan forklare hvorfor konduktive treningsopplegg, på tross av høy intensitet på treningene, ikke viser bedret effekt på læring sammenlignet med tilnæringsmåter med betydelig lavere intensitet.

Bevegelsesuttrykk

For å få tak i hvordan barn opplever en situasjon er det avgjørende å kunne observere deres bevegelsesuttrykk. Spesielt viktig vil det være i situasjoner der barn av ulike grunner uttrykker seg lite verbalt. Hva kan så sies å karakterisere barns bevegelsesuttrykk i de aktuelle situasjonene? Fordi ikke alle barna reagerer på samme måte, er det flere svar på det spørsmålet. De fleste barna følger med og forsøker å gjøre det som forventes av dem. De utfører bevegelsene uten innvendinger og venter på ny instruksjon når bevegelsen er gjort. Innimellom mister de konsentrasjonen, drømmer de seg vekk, og må verbalt "hentes tilbake" av hjelpere eller konduktor. De er alvorlige, og snakker svært lite. Uttrykk og bevegelser er nøytrale og de virker disiplinerte og kontrollerte. De utfører bevegelsene uten å virke spesielt følelsesmessig involvert verken i negativ eller positiv retning. De er anonym og lite "synlige", noe som gjør det vanskelig å danne seg et inntrykk av hva de opplever i situasjonene. Andre barn vegrer seg eller protesterer mot å måtte utføre programmene. Dette uttrykkes gjennom passivitet, verbal argumentasjon, sinne, herming eller gråt. Disse uttrykkene er naturlig nok mer synlig og tiltrekker seg mer oppmerksomhet. Disse barnas innspill blir knyttet til det de ikke kan eller ikke vil, og de fremstår som hjelpetrengende, sutrende og lite kompetente.

Når barna beveger seg skjer dette lite spontant og variert, og bevegelsene avsluttes raskt. Det er også lite endringer i kraftbruk, tempo og retning på bevegelsene, noe som gjør at bevegelsene fremstår som monoton og får dermed barna til å fremstå med lite vitalitet og glede. Både hos de barna som inntar en defensiv og nøytral rolle, og hos de som uttrykker negative følelser og vegring, opplever jeg at motivasjon og lyst er påvirket i negativ retning. Den type bevegelsesuttrykk som beskrives her kan tolkes som en kroppslig og muskulær tilstand som er lite gunstig med tanke på å tilegne seg nye og kanskje vanskelige oppgaver. Aktiv læring gjennom problemløsning forutsetter et nysgjerrig, engasjert barn, med fysisk og psykisk overskudd til å utforske og undersøke (Bråten 2004, Ytterhus 2002, Bae 1992). Det er lite forenelig med opplevelsen av fysisk og emosjonelt press som beskrives i flere av de aktuelle situasjonene. I kapittel 3 refererer jeg til undersøkelser som viser at barn fremstår som mindre aktiv både kroppslig og verbalt og har utviklet spesielle vegrings- og unnvikelsesstrategier etter et år som deltagere i et konduktiv opplæringsprogram (Bochner et al 1999:237). Selv om flere forhold gjør det vanskelig å generalisere ut fra disse funnene, kan

de bidra til å aktualisere og sette søkelys på ulike følger av denne type intensive treningssituasjoner.

Deltagelse

Det er et gjennomgående trekk i situasjonene at konduktor i liten grad lar seg merke med protester, gråt eller annen vegring fra barns side. Hun overhører og unngår å kommentere denne type innspill fra barna. Gjennom rolig og bestemt fokusering på oppgavene fortsetter hun å insistere på at barna skal fortsette, og ikke avbryte programmet. Som ledende konduktor sier i intervjuet legger metoden vekt på at barn ikke skal kunne gråte seg fra å trene. Dette er situasjoner der barna ikke kan velge om de vil delta eller ikke. De kan ikke rømme eller fysisk trekke seg ut av situasjonen hvis de ønsker. Barnets uttrykk for hvordan det opplever disse situasjonene blir på sett og vis irrelevant for konduktor, fordi de ikke vil ha konsekvenser for gjennomføringen av programmene eller for konduktors handlemåte. I slike tilfelle som dette, der barn ikke kan velge vekk eller påvirke sin egen situasjon, er det spesielt viktig å være var for barnets grenser og kritisk overfor de virkemidler og aktiviteter som benyttes.

Begrepene 'deltagelse' og 'aktiv deltagelse' kan ha ulikt innhold i ulike sammenhenger og ulike fagtradisjoner. Deltagelse kan forstås både som en verdi og et mål i seg selv, som et virkemiddel i en læringsprosess, og som en rettighet (Steinsholt 1998). Fordi aktiv deltagelse ser ut til å være sammenfallende med en av de viktigste aspektene for å fremme læring og utvikling, kan det være nærliggende å tenke på deltagelse som et pedagogisk eller terapeutisk virkemiddel. Ifølge FNs barnekonvensjon fra 1989 som ble innlemmet i norsk lov i 2003, har barn en lovmessig rett til deltagelse, og de skal ikke oversees eller overhøres i forhold som angår dem. Selv om de siste tiårene bærer preg av en nyorientering i retning av å anerkjenne barn mer som subjekter og fullverdige deltagere er det en utfordring å finne ut hvordan denne deltagelsen kan ivaretas på en måte som også ivaretar det særegne med å være barn.

Å se på deltagelse som et mål i seg selv, dreier forståelsen av deltagelse og engasjement mot å være begreper som beskriver barnets måte å være i verden på (Merleau-Ponty 1994). Dette utvider forståelsen av begrepet til å se på barnet som subjekt og aktør, og som fullverdig deltager i samspill med sine omgivelser. Å være deltager innebærer å selv ha innvirkning på

eller være medskaper i handlingsforløp (Skjervheim 1996). Deltagelse kan på denne måten ikke bare forstås som et virkemiddel som kan brukes for å oppnå læring. Når deltagelse forstås som en grunnpremiss og som mål i seg selv innebærer det at barnet møtes som subjekt, med rettighet til egen opplevelsesverden og autoritet i forhold til egen kropp, tanker og følelser. I dette ligger et betydelig etisk aspekt som både handler om hvem barnet får være og hvilke rettigheter det har.

I barns livsverden er det "her og nå" som er virkelig. Der voksne gjennom å abstrahere og tenke fremover kan være i relasjoner og situasjoner der intensjonen og målet ligger utenfor den konkrete situasjonen, vil barn i liten grad være i stand til det. Slik kan en forstå at voksne vil kunne oppleve repetering og utføring av bevegelser som motiverende, meningsfullt og hensiktsmessig, mens barn ikke gjør dette. I de aktuelle situasjonene har barna ikke innvirkning på handlingsforløpet i treningene. Det er programmene som bestemmer hva, hvordan og når bevegelsene og aktivitetene skal gjennomføres. Barna har liten mulighet til å påvirke hva disse situasjonene skal inneholde og hvor lenge de varer. Barn er alltid i samspill med andre for å oppleve noe meningsfylt og engasjerende her og nå. Utføring og repetering slik det utføres i disse situasjonene blir derfor lett meningsløs for barna.

Som vist i kapittel 3 trekker konduktiv opplæring frem aktiv deltagelse som et hovedprinsipp i deres læringsforståelse. Hva forstår metoden med begrepet aktiv deltagelse? Slik begrepet brukes og fremstår i de aktuelle situasjonene kan det forstås som synonymt med initiering og bruk av egen muskelkraft, noe som gjerne kontrasteres med det å bli bevegde eller behandlet passivt. Aktiv bruk av egen muskelkraft er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å lære. I andre tradisjoner knyttes begrepet til opplevelsen og motivasjonen barnet har i den aktuelle situasjonen, til oppdagelseslæring, initiativ og egne valg (Schmidt & Lee 1999, Størvold 2002). Dette forutsetter at deltagelsen er frivillig, og at den skapes og utvikles av barnet. Aktiv deltagelse blir i denne sammenhengen å forstå som initiativ, selvvalgt og selvstyrt aktivitet, med høy grad av motivasjon og emosjonell involvering.

Konduktors rolle

Konduktor forholder seg følelsesmessig nøytral, samtidig som hun er tålmodig og utholdende i måten hun formidler at de aktuelle oppgavene og programmene skal gjennomføres. Hun gir mye positiv verbal tilbakemelding når barn prøver på eller gjennomfører vanskelige oppgaver. Hun roser og takker barna for de oppgavene de har utført. Gjennom å takke barna formidler hun takknemmelighet og respekt, og det kan forstås som at hun takker barna for bevegelser de har gjort for henne. Dette er svært tydelig kommunikasjon til barnet om hva hun forventer, hva hun mener er bra, og hva som er uønsket atferd.

Undersøkelser viser at barn aktivt søker affektiv informasjon fra sine omgivelser (Bråten 2004, Røed Hansen 1991). Det betyr at de søker informasjon om hvordan andre føler og tenker om seg, om andre rundt dem og om den aktuelle konteksten de er i. Denne informasjonen bruker barnet som retningsgivende for hvem det er for andre og for hvordan det selv skal føle og oppleve. I flere av situasjonene uttrykker barn opplevelser som ignoreres eller overhøres. Når barn på denne måten ikke blir møtt eller hørt kan det oppfattes som en tilbakemelding om at det barnet føler og opplever ikke er viktig, eller relevant. Anerkjennelse er et begrep som trekkes frem som sentralt for å fremme gjensidighet, initiativ og et aktivt deltagende barn. Sentralt i en anerkjennende væremåte er å ta imot og forholde seg til barns opplevelser, mens korrigerende, manglende innlevelse, følelsesmessig nøytralitet, og overhøring er kommunikasjonsmåter som undergraver anerkjennelse (Bae 1992). Interaksjonen i flere av de aktuelle situasjonene fremstår som lite anerkjennende overfor barnet. Det er et gjennomgående trekk i situasjonene at barna fremstår som tause og passive, selv når de utfører instruksjonene. Det kan forstås som et resultat av at de har erfart at det har liten hensikt å ytre seg da det ikke virke på det som skjer i situasjonen likevel. Barns selvbilde er dypt influert av de menneskene, omstendighetene og tilbakemeldingene fra det miljøet det lever i (Bråten 2004, Bae 1992, Røed Hansen 1991). Dersom dette er en systematisk og vedvarende måte barn blir møtt på kan det føre til resignasjon, manglende initiativ og nøytrale, usynlige og uttrykksfattige barn.

Konduktor har en mer styrende og autoritær rolle i de aktuelle treningsprogrammene enn det som er vanlig i lignende arbeid med barn i Norge i dag. Her formidles klare og tydelige forventninger om at barn skal utføre de instruksjoner som gis. Rollefordelingen er absolutt, og

barn inviteres ikke til å ta initiativ eller komme med innspill mens programmene pågår. Analysene viser at programmene i stor grad er bestemmende og legger føringer på hva slags innhold, hvilke roller og hva slags samhandling som kan oppstå i de ulike situasjonene. Konduktor kan på denne måten betraktes som et redskap for programmene. Gjennom metodenes sterke vektlegging av standardisering både når det gjelder innhold og virkemidler har konduktor begrensede muligheter til å sette personlig preg på treningsforløpet. At det oppstår lite individualisering og vansker med å etablere genuine interaksjonssituasjoner mener jeg derfor kan tilskrives metoden og ikke personlige egenskaper hos konduktor. For å få gjennomført de detaljert planlagte programmene blir de avhengig av fast struktur og stram styring. Når barn kommer med innspill, forslag eller egne initiativ i en slik situasjon kan det lett oppfattes som avbrudd og forstyrrelser, og det blir liten plass for å ta imot innspill, forslag eller ønsker fra barna. Sandvik (2004) skriver at et slikt sterkt fokus på gjennomføring av programmene kan se ut til senke kvaliteten på innholdet i det som gjennomføres.

Barn og barndom

Barn er vevd inn og engasjert i en meningsverden som det deler med andre, og de må forstås i forhold til den verden de lever, føler og tenker innenfor. Gjennom å se på barn i et slikt perspektiv vektlegges at barn og barndom er historisk og kulturelt situert. I de aktuelle situasjonene signaliserer konduktiv opplæring en annen forståelse av barn, funksjonshemming, og barns deltagelse enn det som er vanlig i Norge i dag. Det norske barnet i den norske kulturen vil kunne oppfattes som et "annet" barn enn det barnet metoden ble utviklet for. Her ligger noen særlige utfordringer når en metode overføres mellom ulike kulturer og tidsepoker. At konduktiv opplæring ønsker å forbli "autentisk" og endre seg så lite som mulig kan være forhold som gjør en slik integrasjon vanskelig. Samtidig er det viktig og forståelig at en metode ønsker å ivareta det som er dens styrke og særpreg.

I kapittel 5 refererer jeg til Steinsholt & Øksnes (2003) som bruker begrepene "det potensielle barnet" og barndom som "treningsfelt" for å beskrive det de oppfatter som en tendens til å ha for stort fokus på det barn ikke kan, og ikke er. I de aktuelle situasjonene legges det vekt på at barn skal lære bestemte bevegelser og funksjoner på en bestemt måte. Mange av disse funksjonene ligger langt utenfor barnas rekkevidde. Det "potensielle" barnet, altså det barnet

ikke er men kan bli dersom det er flinkt nok og øver nok, er på denne måten i sentrum for konduktors oppmerksomhet. I et innlegg kalt "Livslang læring er ikke morsomt" stiller Ivar Lie, professor i psykologi, et tankevekkende spørsmål. Han spør: "Hva skjer med et menneske som vedvarende over lang tid blir satt til å gjøre ting som det har spesielt dårlige forutsetninger for, som det ikke forstår hensikten med, og hvor resultatene uteblir?" (Lie 1993:12). Dette aktualiserer måten Grue (2004) beskriver at mange funksjonshemmede lever hele livet med andres vurderinger, blikk og evalueringer på områder de ikke mestrer. Han mener dette vurderende "utenfrablikket" kan gjøre noe med hvordan den funksjonshemmede forstår og opplever seg selv.

Konduktiv opplæring er tilbakeholden med å bruke hjelpemidler og satser sterkt på å trene opp og endre den enkeltes kropp og kroppslige forutsetninger. Å trene intensivt og presse kroppen til å yte maksimalt kan uttrykke et syn på funksjonshemming som primært knyttet til og en egenskap ved individet, der samspillet mellom individ og samfunnsmessig tilrettelegging underkommuniseres (Grue 2004). Konduktiv opplæring retter sine tiltak mot trening av barns individuelle kroppslige forutsetninger, og lite på utnytting og bruk av barns ressurser, på tilpasninger i miljøet og bruk av hjelpemidler. Som det fremgår av kapittel 2 kan det være grunn til å være oppmerksom på faren for overtrening, der utvikling av kronisk trøtthet, smerter og tap av funksjon kan være eksempler på langtidsfølger (Jahnsen 2004). Fordi cerebral parese utgjør en svært heterogen diagnosegruppe, vil habiliteringsbehovene innen denne gruppen være svært ulike. Mange påpeker derfor behovet for individuelle tilnærminger både når det gjelder utforming av tiltak for den enkelte og i forskning på hva som er optimal behandling for den enkelte (Patric et al 2001, Jahnsen 2004) I de aktuelle situasjonene ser vi i liten grad av denne type individualisering av tiltak.

Kroppssyn

Hvordan forstås barnekroppen i de aktuelle situasjonene? Gjennom det konduktor sier i situasjonene formidler hun at bevegelser, kroppen og kroppsdelene er noe som barnet skal lære å kontrollere. Barna lærer å adlyde konduktors stemme, og etter hvert skal de lære å gi sin egen kropp "beskjed" om hva den skal gjøre. Metoden henvender seg til barnets tanke og bevissthet som barnet "egentlige" jeg, mens kroppen snakkes om som noe barnet har.

Gjennom formuleringene som blir brukt, eksempelvis i 'I lift my arm'. 'I rise my head', trenes barnet til å snakke om og å se på kroppen sin med et "utenfra" blikk. Ved å benytte standardiserte formuleringer hindrer og svekker rytmisk intensjon muligheten for at genuine dialoger og interaksjonsprosesser kan oppstå. Målet med å snakke til barnet er ikke å etablere samspill eller dialog, men å få barnet til å adlyde. Kroppen tematiseres både i handling og språk som noe barnet har, ikke noe det er. Slik formidles en uttalt dualistisk kroppsforståelse slik jeg har gjort rede for i pkt 5.2.

En logisk følge av å forstå kroppen og "jeget" som atskilte ting kan være å vektlegge bevisst bruk av kognitiv kontroll i læring av bevegelser og handlinger slik metoden gjør. Det er et fellestrekk i situasjonene at barnets bevisste oppmerksomhet styres og rettes mot de kroppsdelene som skal bevegges. Gjennom den verbale instruksjonen insisterer konduktor på at barnet skal ha en konstant og vedvarende oppmerksomhet mot kroppen og bevegelsene mens programmet foregår. Metodens sterke krav om bevisst kognitiv oppmerksomhet gjør det aktuelt å drøfte hvordan læring hos førskolebarn vanligvis skjer. Som jeg har vært inne på i teorikapitlet er det stor enighet om at førskolebarn primært lærer gjennom ubevisst, udifferensiert og spontan aktivitet, altså gjennom lek, samhandling og relasjon med andre (Lindahl 1999). Dersom en tenker at barnekroppen på noen sentrale områder er prinsipielt annerledes enn den voksne kroppen vil det ha konsekvenser og betydning for hvordan en velger å trene barn. Trenerfilosofien i barneidretten har de siste årene latt seg påvirke og endre av en økt innsikt i den voksnes rolle og betydningen av å ivareta barns indre motivasjon og bevegelsesglede. Det har ført til konkrete anbefalinger som fokuserer på barns selvbestemmelse og medvirkning, med vekt på å fremme variert lek og mer uorganisert og selvstyrt aktivitet. Samtidig vektlegges viktigheten av å unngå tidlig spesialisering, ensidighet og store treningsmengder (Enoksen 2002). Det er grunn til å tro at disse retningslinjene kanskje i enda større grad, burde gjelde for trening av funksjonshemmede barn.

Funksjonell trening?

Merleau-Ponty (1994) mener at de fleste handlinger og bevegelser, både hos barn og voksne, er prerefleksive. Det innebærer at bevegelsene ikke planlegges bevisst, men at de oppstår og skjer fordi de er nødvendige og meningsfulle i situasjonen. Ifølge Leder (1992) er den mest

naturlige tilstanden for mennesket å ikke tenke på kropp og bevegelser. I spesiell grad må dette gjelde små barn som ennå ikke er sosialisert inn i denne måten å forholde seg til sin egen kropp på. Selv når barn opplever vansker med bevegelser er det grunn til å spørre seg om det gjør at det er naturlig for dem å rette bevisst oppmerksomhet mot kroppen. For barn med cerebral parese har disse vanskene alltid vært der, og utgjør derved ikke noe nytt som ville kunne lede til en slik oppmerksomhet mot kroppen.

Lindahl (1999) har påpekt hvordan barn tilsynelatende kan virke uinteressert i å lære det som andre vil lære dem, samtidig som de er sterkt motivert til å lære det de selv ønsker å lære. Flere av situasjonene viser eksempler på hvordan åpenbart nyttige funksjoner for barn trenes, uten at barna er motiverte eller interesserte. Her rettes barns oppmerksomhet og tanke mot armen, hånden, hodet og kroppen, og mot å strekke, å snu seg, bøye, og skyve, eller mot funksjoner, som å stå eller gå. Ofte er det ikke noe av interesse i andre "enden" av disse funksjonene, dvs. noe å gå til eller å stå for. Konduktors intensjon og mening "blir" ikke uten videre barnets intensjon. Funksjoner som å reise seg opp, stå eller gå defineres ofte som funksjonelle fordi de inngår i et daglig repertoar av potensielt nyttige funksjoner. Ofte forutsettes det at slike aktiviteter derved vil være motiverende og meningsfylt. Erfaringer fra egen praksis, og slik jeg oppfatter flere av de aktuelle situasjonene, viser at barn ofte ikke er interessert eller motivert til å lære å gå, gripe, stå eller lignende. Jeg har ofte tenkt at en av årsakene til dette kan være at bevegelser og funksjoner som aldri har vært i barnets kropp, og som derfor ikke tilhører barns aktuelle livsverden, ikke fremstår som interessante før de på konkret vis er like innen rekkevidde, og derved kan utvide barnets aktuelle handlingsmuligheter.

Som nevnt tidligere er oppmerksomhet og fokus et vesentlig aspekt når bevegelser skal læres (Brodal 2001, Schmidt & Lee1999). I de aktuelle situasjonene er bevegelsene bestemt av konduktor, og hun forsøker å føre inn mening, fokus og oppmerksomhet på aktivitetene utenfra. Analysene viser at konduktor i stor grad bruker ytre motivering i form verbal belønning, overtaling, lokking og styring av handlinger. Dette samsvarer med den måten metoden og ledende konduktor mener bruk av ytre motivasjon er et steg på veien til å vekke barns egen, indre motivasjon. Sett fra barnets ståsted kan imidlertid lokking og overtaling

oppleves som manglende anerkjennning og støtte til egen opplevelse i situasjonen, og vil ut fra en slik vurdering kunne svekke barnets opplevelse av autonomi og kompetanse.

Utføringene og repetisjonene i de aktuelle programmene er organisert slik at de samme enkeltbevegelser repeteres flere ganger. Selv om konduktor ofte prøver å kombinere bevegelsene i oppgaveseriene med funksjonelle aktiviteter, for eksempel at armene strekkes for å hente noe, at hodet løftes opp fordi sola skinner osv., er det ikke nok for å motivere og gi aktiviteten mening. Derved fremstår de som abstrakte bevegelser, som må konstrueres via en bevisst kognitiv prosess (Merleau-Ponty 1994). Undersøkelser viser som nevnt at barn med cerebral parese kan utføre konkrete bevegelser, som eksempelvis å slå på tromme, mens de ikke klarer å utføre de samme bevegelsene når de blir instruert og er løsrevet fra barnets egen intensjon (Van der Weel et al 1991). Overført til de aktuelle situasjonene kan de fleste instruerte bevegelsene oppfattes som abstrakte for barna. Det vil kunne forklare at trening av ”viktige” funksjoner fremstår som vanskelig og ulystbetonte.

Individuell tilpasning

Et gjennomgående trekk i mange av de aktuelle situasjonene er at et flertall av barna blir gitt oppgaver som ligger for langt unna det de kan mestre alene. De må ha svært mye hjelp, og situasjonene avsluttes ofte med at barn blir ledet gjennom bevegelser de ikke mestrer. Røed Hansen (1991) og Øien (2004) skriver at å sørge for at barn klarer og får anledning til å slutføre en oppgave har spesiell betydning for barnets selvbylde og opplevelse av kompetanse og autonomi. De standardiserte programmene som gjennomføres i situasjonene er ikke godt nok tilpasset det enkelte barn. Dette samsvarer med funn gjort i andre studier av konduktiv opplæring (Sandvik 2004, Bochner et al 1999, Barnehabiliteringen i Telemark 1996). I de aktuelle tilfellene fremstår barn som lite motivert, lite kompetent og lite autonom. Det er grunnleggende for menneskelig motivasjon å oppleve autonomi, kompetanse og tilhørighet, og at ens handlinger stammer fra en selv (Deci & Ryan 2000). Når barna fremstår som lite motiverte kan det forstås som et uttrykk for manglende selvbestemmelse og kompetanse i situasjonene. Det er i så fall en alvorlig innvending mot måten standardiserte programmer brukes på her.

Som nevnt tidligere har flere forskere vist at for at barn skal være motivert og lære, må de aktuelle oppgavene som gis ligge nært opp til det barnet opplever det kan mestre på egen hånd. Samtidig må aktiviteten være meningsfylt og følelsesmessig attraktiv for barnet (Røed Hanssen 1991, Bae 1992). Dersom en vurderer aktivitetene og virkemidlene i de aktuelle situasjonene opp mot sentrale prinsipper i motorisk læringsteori er det flere forhold i de aktuelle situasjonene som vil svekke læringseffekten og overføring til bruk i naturlige og varierte situasjoner. Både konteksten treningen foregår i, manglende variasjon, blokktraining, og måten feedback, tilbakemelding og instruksjon brukes på, er eksempler på ugunstige forhold for læring.

Med utgangspunkt i at barnets eget initiativ, følelsesmessig engasjement, valgfrihet, samspill og anerkjennelse er sentrale faktorer for å fremme læring, mener jeg læringssituasjonene som skapes i de aktuelle situasjonene ikke er optimale. Her tydeliggjøres et skille mellom metodens intensjoner om å fremme aktiv deltagelse og det som faktisk skjer i situasjonene. At dette skjer kan blant annet forstås som et resultat av de problemer metoden støter på i møtet med en ny kultur. Jeg tenker her på språkproblemer, gruppesammensetning, ulike forventninger til barns rolle osv. Det kan også forstås som et uttrykk for at ulik læringsforståelse, ulikt syn på hva hvordan utvikling skjer og hva som ansees som viktig i oppdragelsen av barn.

Slik jeg vurderer de aktuelle situasjonene fremstår repetisjonene av bevegelser i overveiende grad som mekaniske og umotiverte. Mangel på engasjert deltagelse gjør at barna fremstår som passive og nøytrale, eller som sutrende barn som vegrer seg, ikke vil, kan eller klarer. Situasjonene karakteriseres ved at barnas mulighet til aktiv deltagelse er begrenset. Det som i sterkeste grad preger barnas deltagelse er at deres initiativ eller medskapning ikke er etterspurt. Barnas rolle begrenses til å være utfører av de beskjeder og instruksjoner som blir gitt. Når jeg bruker begrepet `utfører` er det for å tydeliggjøre at initiativet til handlinger og bevegelser i disse situasjonene ikke ligger hos barnet. Konduktor har planlagt og definert hvilke og hvor lang tid som skal brukes på den enkelte aktivitet, og det er lite rom for innspill eller innflytelse på innhold eller forløp.

Avslutningsvis i denne drøftingen av vil jeg trekke frem et eksempel fra en situasjon som viser en annen type samhandling og deltagelse enn det som utgjør hovedinntrykket i gruppen. Mot slutten av situasjon 10 oppstår en spesiell nærhet og samarbeid mellom konduktor, hjelper og barn. Selv om barnet også i denne situasjonen presses til å ta skritt blir barnet hørt og møtt på sin egen opplevelse av situasjonen. Hjelper, konduktor og barn inngår her i og deltar sammen i en genuin dialog der barnet lyttes til og anerkjennes både verbalt og kroppslig. Barnet fremstår som tydelig og kompetent. Situasjonen utvikler seg fra en start preget av mye ytre press fra de voksnes side og motstand fra barnet side, til et samarbeid som kan tolkes som positivt for begge parter.

Dette er et av flere eksempler på at konduktor gjennom å ikke gi seg, lykkes med å få barnet til å fortsette å utføre aktiviteter de ikke vil eller ikke tror de klarer. I de tilfelle der det fungerer godt, kan en slik arbeidsmåte tenkes å gi barnet en opplevelse av selvtillit og mestring i situasjonen. Konduktor viser et sterkt personlig engasjement for å få barn til å strekke seg "litt ekstra" og ikke gi opp. I situasjon 10 uttrykker barnet beundring for et annet barns prestasjoner, og uttrykker at det vil lære å stå slik det ser et annet barn gjøre. Her ser det ut til at gruppen som virkemiddel fungerer etter intensjonen, slik den beskrives i kapittel 3. I de to neste gruppene med situasjoner vil flere slike situasjoner som vil bli trukket frem og drøftet.

6.3 Konsentrert fokus

Et fellestrekk ved situasjonene som presentres i denne gruppen er at barnas deltagelse er preget av det jeg har kalt konsentrert fokus. Situasjon 8, er hentet fra en sangstund mellom massasje og liggeprogrammet, situasjon 11 er fra individuelt program, og situasjon 12 og 13 er hentet fra det kognitive programmet.

Situasjon 8 varer i om lag fire minutt og er hentet fra tredje dag jeg observerte.

Situasjon 8 - sang-

Barna og helperne sitter klar på hver sin stol og venter. De ser oppmerksomt på konduktor når hun kommer inn i rommet. Konduktor setter seg på huk foran barna, og beveger seg ivrig fra side til side mens hun sier; "Now I will tell you what we will play this morning". Hun snakker langsomt, tydelig, blidt og entusiastisk, ser fra barn til

barn, og søker blikkontakt med den enkelte når hun snakker. "We are going to sing a song about plenty of jobs. You know... jobs are painters, teachers, hairdressers, farmers. Everything you know"...sier hun. Flere av hjelperne bøyer seg ned og hvisker oversettelser til barna. Barna følger oppmerksomt med. "Yes, - so this is what we are going to speak about today. This is a simple song, so I did not write it on the wall for you. I will show you how it is. Look. It goes like this"; "Johnny is a painter, Johnny is a painter, Johnny is a painter, and this is what he does". Konduktor synger og gjør store "malebevegelser" med en arm. 4 av barna forsøker umiddelbart å etterligne konduktors bevegelser. De lykkes i ulik grad. Hjelperne sitter bak barnet og ser på. Hjelper til et barn som ikke deltar løfter barnets arm opp og gjør malebevegelser for barnet. "Johnny is painting the wall, up and down" sier konduktor og gjør store malebevegelser foran barna. Så synger hun sangen om igjen. Barna smiler og følger oppmerksomt med. De synger ikke med, men følger konsentrert med i og gjør bevegelsene til sangen. Etter hvert tar flere hjelpere tak i barnas armer for å hjelpe barna å gjøre større malebevegelser. Når hun har sunget første verset på sangen spør konduktor; "Can you tell me what hairdressers do?" Flere hjelperne bøyer seg ned og oversetter spørsmålet. Konduktor ser fra barn til barn og venter på svar. Noen barn og hjelpere begynner å snakke seg imellom om hva frisører gjør. "Klipper hår" sier et barn og ser entusiastisk opp på konduktor. Konduktor oppfatter ikke at barnet svarer på spørsmålet. "They cut your hair, and brush it" sier konduktoren og synger; "Johnny is a hairdresser...osv". Barna følger med og setter inn de nye "greie-hår" bevegelsene på rett plass i sangen. Et barn klarer ikke å løfte armen opp til hodet for "å gre" håret. Det løser problemet med å legge hodet ned på benken og "greier" ivrig håret i denne stillingen.

Kommentar og tolking

I denne situasjonen gjennomføres treningsøvelser og bevegelsesaktiviteter integrert i en sang. Konduktor synger og gjør bevegelser som barna kan etterligne. Slike bevegelsessanger har en fremtredende plass på treningssamlingene og brukes ofte før eller mellom programmene. Det ser ut til at barna liker bevegelsessangene godt. De deltar med en annen type oppmerksomhet, både kroppslig og verbalt, enn i de foregående situasjonene. I denne situasjonen blir de bevegelsesløsningene barna velger akseptert og støttet, og ikke korrigert av konduktor. Barna

smiler og ler og virker glad og nysgjerrig. Konduktors væremåte er nærværende og entusiastisk, og hun søker aktivt blikkontakt med barna mens hun synger. Bevegelsene barna gjør er ikke direkte instruert, og kommer som frivillig herming etter konduktor der de passer i sangen. Konduktor og barn ser alle ut til å ha oppmerksomheten rettet mot innholdet i sangen, der det dreier seg om maling, klipping av hår osv. Barna fremstår som positiv, engasjerte, og kompetente, og det er tankevekkende å se hvor intenst barn følger med, setter inn bevegelser og hvor selvfølgelig de finner egne løsninger på de utfordringene sangen gir.

Situasjon 11 - bygging med legoklosser -

Denne situasjonen viser konduktor og et barn sammen i et tre minutters utdrag fra det individuelle programmet, tredje dagen jeg filmet. Barnet er plassert sittende i skredderstilling på en matte på gulvet, med byggeklosser foran seg.

Konduktor sitter et stykke bak barnet. Barnet strekker seg frem og får tak i noen klosser som det forsøker å bygge sammen. Når barnet prøver å bygge mister det balansen og faller til siden og fremover. Det bøyer seg etter hvert "dobbel" fremover og legger magen ned på lårene. Fra denne stillingen forsøker det ivrig å bygge med klossene. Den foroverbøyde stillingen gjør det vanskelig, og barnet stopper litt opp, nøler og ser seg rådvill rundt. Konduktor ser dette og drar barnet til en mer oppreist stilling, og forsøker å støtte det der. Barnet prøver å fortsette å bygge, uten å lykkes helt i denne stillingen heller. Konduktor slipper støtten i barnet, og det "faller" tilbake til den doble stillingen. Verken konduktor eller barnet sier noe til hverandre. Mens barnet ligger fremoverbøyd henvender det seg til hjelper som sitter et stykke unna og spør; "Kan du hekte tilhengeren på..?" Barnet rekker klossene til hjelper. Hjelper ser på klossene og svarer; "Det går ikke an. Du må bygge den om. Her" Barnet får klossene tilbake, legger seg igjen dobbel og forsøker å bygge. Konduktor ser lenge på barnet. Så bøyer hun seg fram, stryker det langsomt over ryggen, tar klossene og fester bil og tilhenger sammen.

Kommentar og tolking

Klippet viser et barn som er svært interessert i og fokusert på den aktiviteten det holder på med. Selv om sittestillingen barnet er plassert i gjør det vanskelig for det å bygge med klossene, viser det stor vilje og utholdenhet til å være i aktiviteten. Barnets spørsmål viser at

det allerede er i gang med en lek som involverer bil og tilhenger. Barnet har tillagt byggingen en mening og det avspeiles i motivasjon og utholdenhet.

I denne situasjonen inntar konduktor en litt annerledes og uvanlig rolle sammenlignet med andre situasjoner. Hun snakker ikke, og velger å holde seg i bakgrunnen mens barnet jobber med å bygge klossene sammen. Samtidig har hun hele sin oppmerksomhet konsentrert på det barnet gjør, og hun berører barnet mer fysisk. Klippet viser hvordan konduktor forsøker å ivareta på barnets aktivitet, samtidig som hun ser behov for å hjelpe barnet å innta en mer funksjonell sittestilling mens det bygger. Når hun ikke får det til, lar hun barnet innta den stillingen det selv velger. Det kan se ut om at utgangstillingen som er valgt for barnet er for vanskelig, med den følge at barnet må ha hjelp både til å sitte og til å slutføre byggingen.

Situasjon 12 og 13

De neste to situasjonene er hentet fra det kognitive programmet, eller "bordprogrammet" som det også kalles. Det varer 1 time og er dagens siste aktivitet. Organiseringen og de ytre rammene rundt programmet er likt hver dag. To benker er satt sammen slik at det danner et bord. Barna sitter rundt bordet med bena på en kasse. Hjelperne sitter bak eller ved siden av barna. Noen av barna har håndtak de holder seg fast i for å sitte oppreist. Konduktor har planlagt og strukturert programmene nøye med hensyn til tid og innhold. Programmet begynner med at konduktor forklarer hva de skal gjøre i løpet av programmet. Innholdet i programmet var forskjellig hver dag. De dagene jeg observerte hadde konduktoren blant annet valgt dyr, maling (flagg, fingermaling, osv), tegning, (kopiering av figurer), blåsing av såpebobler og aktiviteter i speil (grimaser, ansikt og tungebevegelser) som tema. Rytmask intensjon brukes i liten grad. I de fleste temaene var bevegelsessanger som passet til temaet integrert og hadde en sentral plass.

Situasjon 12 "can everyone clap hands like me?"

Følgende utdrag er hentet fra starten på det kognitive programmet første dag jeg filmet. Det varer om lag to minutter.

Fire barn med hjelpere sitter rundt bordet. Konduktoren kommer, setter seg inntil bordet og sier: "Ok now we can put feet flat, and really stretch those hands and arms

out!” Hun strekker armene lenge mens hun venter til alle barna har gjort det samme. Så sier hun: ”And...(her venter hun til barna ser på henne)...can everyone clap hands like me?”. Dette ser ut til å være tittelen på en sang barna kjenner fra før. Konduktoren lener seg fremover og ser forventningsfullt på hvert enkelt barn. Det er tydelig barna kjenner sangen. De ser entusiastisk og oppmerksomt på konduktor, og når hun begynner å synge gjør de seg klar og alle klapper på rett plass i sangen. De synger ikke med, men er helt med i rytmen. Et barn klapper rytmisk, men har problemer med å vende begge håndflatene mot hverandre. Hjelper tar tak i barnas hender og prøver å hjelpe barnet å klappe. Her sier konduktor barnets navn for å få barnet til å se på seg. Barnet ser på konduktor, og hun sier; ”Turn your both palms to each other. Not like this.” sier hun, og viser hvordan han ikke skal gjøre. Videre sier hun ; “ Look, like this. Then you can hear the sounds”. Barnet følger oppmerksomt med når konduktor forklarer, og det forsøker å vri håndflatene mot hverandre. Med litt hjelp fra hjelper klarer det å klappe håndflatene sammen slik at det blir et høyt smell.

Neste situasjon er hentet fra det kognitive programmet, tredje dag jeg filmet. Det beskriver et barn involvert i en maleaktivitet

Situasjon 13 ”dette er himmelen”

Barna er ferdig med en oppgave som går ut på å male fargene i det norske flagget inn i en ferdig utarbeidet mal. Nå er det en stund med ”fri” maling for de som vil før de får en ny oppgave. Konduktor sitter ved bordet og følger med, hjelper og tilrettelegger og sørger for at barna skal lykkes i maleaktiviteten. Alle barna er dypt konsentrert om farger og maling. Et barn maler ivrig med blått på et stort papir. Hjelper sitter ved siden av og følger med på det barnet gjør. Barnets ene hånd er knyttet, armen bøyd og løftet høyt opp fra bordet, mens det maler med andre handa. Det sitter litt ustødig, men maler uavbrutt og fokusert. ”Dette er himmelen” sier barnet høyt. Det stopper opp og ser ivrig opp på hjelper. ”Er det?” svarer hjelper. ”Put down your arm” sier konduktor. Uten å avbryte malingen legger barnet armen ned på bordet, og fortsetter å male. ”Og her kommer det lava!” sier barnet. ”Lava?” spør hjelper. ”Da må jeg ha rødt!” sier barnet. ”Ok” sier hjelper og holder frem skålen med rød farge.

Kommentar og tolking

Disse to situasjonene viser typiske trekk ved innhold og samhandling i de kognitive programmene. Situasjonene viser barn som er opptatte og engasjerte i de aktivitetene som foregår. Når konduktor i begge situasjonene påpeker feil og korrigerer barns bevegelser gjøres det uten at barnets konsentrasjon om aktiviteten avbrytes. Selv om programmet er planlagt og konduktor har bestemt rammene omkring innholdet er gjennomføringen mer fleksibel enn i de andre programmene. I situasjon 13 kan eksempelvis barna bestemme hva og på hvilken måte de skal male. Her er barnet selvstyrt og skaper en fortelling på papiret med farger og fantasi. Hjelper bidrar med interesse og hjelp, og spesielt i situasjon 12 fungerer konduktors korrigerende av bevegelsene slik at barnet lykkes bedre enn det ville gjort uten hjelp.

Drøfting av 'konsentrert fokus'

Både barn og hjelperne ser ut til å like de kognitive programmene og måten sang benyttes på i disse situasjonene. I løpet av mine observasjonsperioder registrerte jeg sjelden protester eller ulyst knyttet til denne type aktiviteter. I de aktuelle situasjonene har konduktor valgt oppgaver og aktiviteter som vekker og holder på barnas interesse. Det kan se ut som at aktivitetene i større grad er valgt ut fra barns aktuelle kompetanse og mindre ut fra det de ikke kan. Her er mål og hensikt knyttet til selve aktiviteten, slik at det er maling, synging og samtale som har fokus og oppmerksomhet, og ikke selve utførelsen av bevegelsene. Selv om konduktor ikke eksplisitt uttaler eller formidler hva som er de aktuelle motoriske måsetingene, fremgår de tydelig av situasjonene. Øye – hånd - koordinasjon, grep, og balanse i sittende er noen eksempler på målsetninger som er bakt inn i malingsaktiviteter, sang, klapping osv.

Konduktors rolle i fremstår som vesentlig annerledes enn i den første gruppen situasjoner. Hovedinntrykket er at konduktor viser stor kreativitet og evne til å planlegge, skape og tilpasse spennende og lystbetonte aktiviteter. Her kommer konduktors kunnskap og erfaring i detaljert planlegging og valg av aktiviteter til sin rett. Hun individualiser instruksjon og tilrettelegging ut fra den enkeltes behov slik at hvert barn lykkes i å fullføre aktivitetene. Hun bruker også mer tid og lar barna prøve og feile, og finne frem til de beste løsningene for seg. Denne tilnæringsmåten skaper felles oppmerksomhet mot det barnet er opptatt av og stimulerer til individuell tilrettelegging for det enkelte barn. Individualisering og tilrettelegging for den

enkelte fremheves som tidligere nevnt som et avgjørende prinsipp i all trening og behandling av barn med cerebral parese (Larin 2006, Jahnsen 2004, Patric et al 2001). Felles oppmerksomhet fremheves som et trekk i relasjoner mellom voksne og barn som er sentralt for å bekrefte og stimulere barns selvtillit og lyst til utforskning og initiativ (Øien 2004, Bae 1992, Engelsrud 1990).

For å etablere genuine interaksjonsprosesser med barn kreves personlig engasjement og interesse for det barnet har å bidra med. Konduktor bruker liten grad rytmisk intensjon eller annen direkte instruksjon i de aktuelle situasjonene. Det gjør at regien på programmene blir mindre stram, og letter slik muligheten for at genuin interaksjon kan oppstå. Konduktor har bedre tid, dveler mer med de enkelte aktivitetene og virker mer avslappet. Hun observerer mer, venter og tilrettelegger. Slik oppstår en annen kvalitet i relasjonen der barna får anledning til å utforske, prøve og feile. Uten at barna overlates til seg selv, gis de tid til å finne egne løsninger. Konduktor og hjelpere er aktive, følger med og viser genuin interesse for det barna gjør. I flere tilfeller søker konduktor aktivt kontakt med det enkelte barn, blant annet gjennom å henvende seg kroppslig til det enkelte barn og bruker blick, stemme, og ivrige bevegelser for å få kontakt. Hun engasjerer seg i aktivitetene og inviterer barna til å være med gjennom egen entusiasme, og det oppstår læringssituasjoner som ser ut til å være tilfredsstillende for både konduktor og barn. Denne væremåten fungerer anerkjennende og støtter barnet i videre utforskning og utprøving (Bae 1992).

Generelt sett bærer samhandlingen i disse situasjonene mindre preg av kontroll og overvåking, og mer preg av samarbeid og gjensidighet enn i de foregående situasjonene. Det assymetriske forholdet mellom voksne og barn blir mindre uttalt, noe som åpner for en mer bekreftende og anerkjennende væremåte fra konduktors side (Engelsrud 1991, Bae 1992). I disse situasjonene fremstår barn som kompetente, lærevillige, interesserte og engasjerte barn. Slike samhandlingsmønstrene er gunstige med tanke på barns opplevelse av seg selv og egen mestring.

Barnas deltagelse i disse situasjonene preges av interesse for de aktivitetene konduktor introduserer. Flere av barna viser stor grad av utholdenhet gjennom å fortsette med aktiviteter

selv om de er vanskelige. Barna trer frem og blir synlige som aktive, handlende subjekter. At de er fornøyde, og at de retter konsentrasjon og oppmerksomhet mot aktiviteten preger måten de beveger seg på. Bevegelsene er varierte og preges av mer kontinuitet og flyt. I flere av disse situasjonene blir jeg overrasket over at barna faktisk får til oppgaver jeg trodde ville være for vanskelige for dem. Eksempelvis klarer de fleste å male flagg og fullføre tegninger som ikke er ferdige, eksempelvis tegninger av en halv person, en bil uten hjul og lignende. Van der Weel et. al (1991) viser at barn ”kan” utføre handlinger i konkrete situasjoner som de ikke kan i andre, mer abstrakte sammenhenger. Disse aktivitetene, og at barna mestrer oppgavene kan sees på som et uttrykk for et slik fenomen. Merleau-Ponty (1994) beskriver dette som konkrete bevegelser som, i motsetning til abstrakte bevegelser, utføres selvfølgelig fordi de er nødvendige og en del av handlingen.

Mens barns stemmer høres påfallende lite i situasjonene i den forrige gruppen, utmerker disse situasjonene seg med mer deltagelse fra barnas side, både verbalt og kroppslig. De snakker mer, tar initiativ til samtaler og gir spontant uttrykk for ulike ideer og kommentarer. Som nevnt i kapittel 5 har stimulering og støtte av barns initiativ en spesiell betydning for utvikling og læring (Ytterhus 2002, Brodal 2001, Schmidt & Lee 1999). Selv om aktivitetene her er valgt og bestemt av konduktor er det ”slakk” og fleksibilitet nok innenfor rammene av aktiviteten til at barna kan ta initiativ, utforske og være skapende. I flere situasjoner skaper barn spontant lekesituasjoner som preges av stor grad av utholdenhet. Dette kan sees på som et uttrykk for indre motivasjon, som kjennetegnes av autonomi, kompetanse og tilhørighet til andre (Ryan & Deci 2000).

I kapittel 3 viser jeg til Jernquist (1985) som drøfter barns bruk av språk for å regulere og muliggjøre vanskelige handlinger. Både i de aktuelle situasjonene, og som vi skal se, i enda sterkere grad i neste gruppe situasjoner, bruker barn språket aktivt for å fortelle seg selv hva de gjør og har tenkt å gjøre. De snakker imidlertid om det de selv har skapt, og som derfor har en bestemt mening for barnet der og da. Rytmisk intensjon forsøker å overføre en intensjon til barnet utenfra, løsrevet fra barnets aktuelle handlinger, og vil derfor være grunnleggende forskjellig fra den type tale barnet bruker her. Selv om konduktor også i disse situasjonene retter barnets bevisste oppmerksomhet mot kroppen og mot ”riktige” bevegelser fungerer det

annerledes enn i den forrige gruppen situasjoner. Her ser det ut til at barn kan nyttiggjøre seg konduktors kommentar og forklaring uten at fokus forblir på selve bevegelsen, eksempelvis på hvordan barnet klapper, eller på hvordan det holder armen når det maler.

Som nevnt før er aktivitetene som utføres i de aktuelle situasjonene hele, naturlige, og ikke oppdelte, og de utføres i utgangstillinger (sittende på gulv, stol osv) som er overførbare til naturlige kontekster. Repetisjonene kommer i tilfeldig rekkefølge, ut fra ”kravene” i de enkelte situasjonene. Situasjonene ivaretar på denne måten viktige prinsipper for å fremme motorisk læring (Larin 2006, Ytterhus 2002, Brodal 2001, Schmidt & Lee 1999). Også ut fra et nevrofysiologisk synspunkt slik det er gjort rede for i pkt 5.4, ser det ut til at situasjonene ivaretar det som skal til for å skape funksjonelle og strukturelle endringer i nervesystemet som forbindes med læring. Motivasjon, emosjonell involvering, konsentrasjon, og mulighet til utprøving og eksperimentering er sentrale komponenter her (Brodal 2001). Når det gjelder den emosjonelle siden av barns deltagelse preges den av interesse, iver og engasjement. Samtidig gjør barnas sterke konsentrasjon på å gjennomføre bestemte oppgaver at de arbeider alvorlig intenst og kontrollert. Barna har ikke kroppskontakt og samhandler ikke i vesentlig grad med hverandre i disse situasjonene. I de følgende situasjonene er dette annerledes og vi skal se hvordan samhandling og deltagelse påvirkes av de aktivitetene som er valgt her.

6.4 Initiativ, valg, kreativitet.

Denne gruppa inneholder to situasjoner. Den ene, situasjon 7, er hentet fra en middagspause, og viser en typisk aktivitet som jeg observerte nesten daglig i de lengste pausene. Situasjon 9 viser hvordan konduktor overraskende introduserer en ny fellesaktivitet mellom to faste program. Et slik brudd i rutinene skjedde bare denne ene gangen mens jeg var til stede, og er derfor en atypisk hendelse på treningssamlingen.

Situasjon 7 - lek -

Situasjonen er hentet fra slutten av middagspausen tredje observasjonsdag. Klippet varer omlag 8 minutter.

Hjelpere og barn hviler på mattene etter middag. Et barn har noen små biler foran seg. Han tar en av bilene og kjører den frem og tilbake på matta. Et annet barn kommer krypende og legger seg på magen tett inntil barnet som leker. Det tar forsiktig i bilen det andre barnet holder og de "lekekjører" bilen frem og tilbake sammen. Det første barnet sier; "vi skal ikke kjøre dit, vi skal parkere her", og peker med venstre hånd ned i sprekken mellom to av mattene de ligger på. "Gå, gå gå ...ding dong, kom inn" sier det så. Det andre barnet kjører bilen dit den andre peker, og gjentar "gå, gå, gå, ding dong." I det det sier "ding dong" trykker det en finger mot matta på ei "leke" - ringeklokke. "Ding dong", sier begge igjen. "Kom inn" sier barnet det første barnet. Det andre gjentar raskt "kom inn". "Å er det deg" sier den første så. Det andre barnet svarer ikke på dette. Det har reist seg opp i krabbestilling og er opptatt av å undersøke bakluken på den andre bilen. Det første barnet ligger i samme posisjon som tidligere, litt bak barnet som undersøker bilen. Det ligger stille, venter og lytter etter svar fra det andre barnet. Etter en stund bøyer det seg bakover, ser opp på det andre barnet og gjentar med lekestemme; "Er det deg?" "Ja. Jeg ser på bilen min inni bagasjerommet her" svarer den andre, og flytter seg bakover slik at de ilag kan kikke inn i bagasjeluken på bilen. "Ja, - få se lillebroren din", sier den første og jobber og sparker ivrig for å komme i posisjon til å kikke inn i bakluka på den andre bilen. Det andre barnet setter seg halvveis opp på kne, og åpner og bakluka på bilen. "Ja det skal du få se" svarer det, og kryper nærmere med bilen, åpner døren på passasjersiden foran og sier; "Her er han!" "Ta han inn.....ta han med inn du",

gjentar det første barnet. Det andre barnet "lekeløfter" lillebroren ut av forsetet. Samtidig med at den ene løfter stønner det andre barnet høyt for å formidle hvor tungt løftet er. Det tar så sin "parkerte" bil, løfter den opp i luften og sier til seg selv; "Jeg løfter bilen min opp i luften. Det er ikke så tungt". Barnet kjører bilen gjennom luften og setter den forsiktig ned. Det andre barnet er opptatt med å studere sin bil og sier "Du kan styre og jeg kan sitte her". Det første barnet svarer; Jeg styrer min bil og så sitter du i min bil. "Ja!" svarer den første entusiastisk, smiler, og setter seg opp i sittende på matta. Her avbrytes leken når en av hjelperne roper på et av barna. Det kryper til hjelpersom ropte mens det andre barnet blir liggende stille å lytte og følge med på det som skjer i rommet. Etter en stund vender det tilbake og fortsetter leken. "Jeg løfter opp bakhjulene " sier det til seg selv, og løfter bilen opp og gransker den. Etter en stund ser barnet konduktør gå gjennom rommet. Hjelperen setter seg opp og barnet snur seg og sier; "E (navnet på det andre barnet) og jeg leker i lag." "Jeg hører det" svarer hjelperen. "Skal vi begynne å trene? No med en gang?" spør barnet. "Da vil æ sette lamme (det andre barnets navn)."

Kommentar og tolking

Aktiviteten i denne situasjonen er lek. Den er initiert og kontrollert av barna, og er uten voksendeltagelse. Lek slik den fremstår i dette eksemplet, observerte jeg kun i pausene på treningssamlingen. Situasjonen viser hvordan to barn skaper og utvikler hendelser som opprettholder, engasjerer og driver leken fremover. De er oppslukt i aktiviteten, både kroppslig, og mentalt og de er svært aktive verbalt. Barna viser en finstemt turtaging seg imellom og åpenhet for hverandres innspill. Handling og innhold skapes og endres i øyeblikket, "her og nå". Det barna bringer inn i leken får umiddelbart virkning i situasjonen. Gjennom gjensidighet og felles fokus er barna sammen om å skape utvikling, fremdrift og spenning i leken. Begge tar aktive initiativ, både kroppslig og verbalt gjennom hele leken. I løpet av få minutter har de skapt en dynamisk og kreativ lekesituasjon der de begge er dypt involvert. De både introduserer nye og videreutvikler pågående lekehendelser, og skaper en felles verden.

Interessen og engasjementet i leken viser seg også kroppslig. Barna beveger seg mye, variert, hit og dit, med mange endringer, men likevel med flyt. Variasjonen viser seg blant annet

gjennom et stadig skifte av lekestillinger, fra mageliggende, sideliggende, sittende. Barna ligger tett sammen og formidler en kroppslig samhörighet og "vi –het" som også uttrykkes verbalt av det ene barnet mot slutten av situasjonen. Selv om barna fysisk sett er samlet i gruppe det meste av dagen, er det hovedsakelig i pausene, gjennom lek, samtale og annet samvær at barna har anledning å bli kjent.

Det som skjer i denne situasjonen er prinsipielt forskjellig fra det som skjer i de strukturerte treningsprogrammene. Selv om barna ikke har innflytelse på rammene for leken fysisk og tidsmessig, er innholdet i lekesituasjonen helt uten "ytre" kontroll. Den aktuelle situasjonen betraktes ikke som en læringssituasjon, men er en del av barnas fritid. Det er likevel en slående forskjell både i aktivitetsnivå, initiativ og engasjement, både språklig og kroppslig, mellom pausen og læringssituasjonene i programmene. Situasjonen aktualiserer hvordan spontan ustrukturert lek kan ivareta sentrale aspekter i barns læring.

Situasjon 9 "we can try to catch B"

Dette utdraget er hentet fra formiddagen tredje dagen jeg filmet. Liggeprogrammet med innbakt pustetrening er over. Barna ligger på mattene og venter. I stedet for å begynne på neste program introduserer instruktøren rulling som aktivitet. Utdraget beskriver de første fire av totalt ti minutter som aktiviteten varte.

".....,we can try to catch B (navnet på barnet som ligger i ved enden på matten)" sier instruktør. Flere av barna stråler opp og begynner på eget initiativ å rulle mot B. Etter hvert ruller alle barna mens de ler og kikker ivrig bort på barnet de skal "ta". Alle jobber ivrig for å få til å rulle fremover. Både barna som kan rulle og de som trenger hjelp blir hjulpet og rettet på av instruktør og hjelpere. Noen får hjelp med retningen, andre med å koordinere bøy og strekk i kroppen. Etter en stund har alle rullet til B, og de blir liggende i en "haug" tett inntil hverandre. En hjelper bøyer seg frem, ler og kiler flere av barna. Både barna og hjelperne snakker i munnen på hverandre, de ler og flere barn hviner høyt av fryd. Det er høyt aktivitetsnivå og mye lyd i rommet. Et barn(E) havner med hodet oppå magen til et annet barn(F). E løfter begge hendene og holder og stryker over hodet til F. F tar E's hender og trykker de tett og lenge inntil ansiktet. En av hjelperne bøyer seg frem og forsøker å ta vekk E's hender. "Nei, ikke ta han vekk!" sier F bestemt. Hjelper ombestemmer seg og slipper

taket. De to barna blir liggende å holde hverandre i hendene. Begge ansiktene stråler av glede. Et tredje barn kommer rullende. De to barna tar imot og drar det tett inntil seg, og holder og stryker barnet. Etter en stund tar barnet som ligger i midten et fast tak i klærne til de to andre og sier spøkefullt; ” nå har jeg dere begge to! (...)” De andre to ler.

Kommentar og tolking

Her bryter konduktor den vanlige rutinen ved å introdusere en ny og uventet fellesaktivitet. Alle ser ut til å rette oppmerksomhet mot det nye i situasjonen. Konduktors forslag “... *we can try to catch B*” vekker en type oppvåkning, forventning og glede som er annerledes enn i tidligere situasjoner. Dette er artig, barna ler og rullingen for å få tak i et barn initieres spontant. Det er to forhold som utmerker seg i situasjonen. Den mest iøynefallende er den tette kontakten og samhandlingen som oppstår mellom barna. Det andre er det sterke følelsesmessige engasjementet både hos barn og hjelpere. I løpet av mine observasjoner var dette den eneste fellesaktiviteten der barna hadde kroppskontakt med hverandre. Her gjør barna noe sammen, i motsetning til alene og ved siden av hverandre. I de fleste andre situasjonene er barna plassert på rekke ved siden av hverandre, slik at mulighetene for å se eller kommunisere med hverandre ikke er spesielt gode.

”Jakten” for å ta B foregår med humor, iver og en entusiasme som utmerker seg. Både barn og hjelpere ler høyt, de snakker, spøker og tar initiativ til å rulle etter hverandre. Rulling er en aktivitet som stimulerer barns vestibulære system, og gir opplevelse av fart og flyt i kroppen. Dette er en type lek funksjonshemmede barn får mye mindre av enn andre barn. Latter og hvining av fryd er en typisk reaksjon på denne type bevegelsesstimulering. Den måten et barn bestemt avviser å bli avbrutt i denne leken tolker jeg som en sterk indikator på et behov for å nærhet og for å ha det gøy sammen med de andre barna.

Drøfting av ’initiativ, valg, kreativitet’

Et markant fellestrekk i situasjonene i denne gruppen, og kanskje det som skiller disse situasjonene mest fra de foregående, er måten barna uttrykker et sterkt positivt følelsesmessig engasjement. De har det artig, ler, hylar og spøker. Dette engasjementet kan avleses kroppslig hos barna. Bevegelsene preges av raske endringer, variasjon, flyt og kontinuitet. Barna tar

spontant både kroppslige og verbale initiativ, og de snakker og beveger seg mye. Bevegelsene og handlingene pågår kontinuerlig, frem og tilbake, og inngår i en naturlig meningssammenheng. Et annet forhold som skiller situasjonene i denne gruppen fra de foregående er at barna snakker og gjør ting sammen. De tar initiativ, har nær kroppskontakt med hverandre og skaper noe sammen. Selv om de tidsmessig utgjør en marginal del av treningssamlingen, viser disse situasjonene den spennvidden i samhandlingsmønster som er på treningssamlingen.

Motivasjon, emosjon, følelser og handlinger er tett sammenvevd og påvirker hverandre gjensidig (Bråten 2004, Damasio 2002). Det betyr at hva barn opplever og føler i de ulike læringssituasjonene er viktig for om og hva det lærer. Barnets virkelighet blir til i møtet med andre mennesker. Autonomi, kompetanse og tilhørighet regnes som sentrale elementer for å fremme indre motivasjon. (Ryan & Deci, 2000). Barnas reaksjoner i de aktuelle situasjonene ser ut til å være preget av disse tre elementene. Begeistring, humoren og gleden smitter også over på de voksne i situasjonen. Å oppleve at handlinger stammer fra en selv er grunnleggende for at motivasjon skal opprettholdes. Fremming av selvinitierte handlinger slik som i disse situasjonene vil kunne gi barn denne grunnleggende opplevelsen av at det er de som skaper og kontrollerer situasjonen.

Ifølge Buytendijk (1933) utspiller leken seg mellom det kjente og det ukjente. Lekens store potensial som læringsaktivitet henger sammen med dens helt spesielle åpenhet mot det nye og uventede (Steinsholt 1998). De aktuelle situasjonene viser hvordan barn leker med nye muligheter og potensielle hendelsesforløp. Denne åpenheten og oppmerksomheten mot det nye i situasjonen gir en kroppslig parathet til å gjøre nye handlinger som er sentralt i læring av bevegelse. Fordi lek er kontrollert av og kan stoppes av barnet når det vil, gir leken trygghet, samtidig som den er utfordrende og spennende (Knuttdottir-Olofsson 1993). Når barn leker har bevegelsene noen karakteristiske trekk. De har en åpenhet mot det ukjente som viser seg gjennom en dynamikk der bevegelsene har i seg en stadig parathet til skifte i kraft, tid og rom (Buytendijk 1933). Denne type parathet mener jeg å observere i begge situasjonene i denne gruppa, og kanskje spesielt tydelig i situasjon 7, som viser autonom og selvstyrt lek, uten voksen innflytelse. De aktuelle situasjonene belyser hvordan læring gjennom lek foregår

udifferensiert og spontant, som også er den måten førskolebarn lærer best på (Ytterhus 2002, Lindahl 1999, Bae 1992).

På tross av at barna er i samme gruppe hele dagen, snakker og gjør de i svært liten grad ting sammen med hverandre i løpet av selve treningene. Som helhet opplever jeg treningene preget av manglende samhandling og kontakt mellom barna. Dette sammenfaller med observasjoner andre forskere har gjort (Sandvik 2004, Stiller et. al 2003, Bochner et. al 1999). Dette er et paradoks og en alvorlig innvending med tanke på at konduktiv opplæring legger stor vekt på at gruppa skal bidra til at barn lærer av hverandre. De aktuelle situasjonene preges imidlertid av en intens samhørighet og nærhet mellom barna. Barna er tilstede ”her og nå”, oppslukt av den aktuelle aktiviteten. Oppslukthet er viktig og kan sees som en kontrast til avstand og selvrefleksjon. Slik total involvering beskrives av mange lekforskere som et av de mest karakteristiske trekkene ved lek. Flere undersøkelser viser at mennesker er lykkeligst og mest kreative når de ikke stopper opp for å tenke, og når de ikke tenker over seg selv (Csikszentmihaily 1991).

Det som skjer i pausene utgjør en viktig del av den totale opplevelsen det er for barna å være på treningssamlingen. Mye av nøkkelen til å forstå metodens popularitet kan ligge i trivsel, felleskap og samhørighet som etableres her. Selv om aktiviteter og virkemidler i situasjonene som utgjør ”konsentrert fokus” og ”initiativ, valg og kreativitet” er ulike, kan det tenkes at de på hver sin måte bidrar til en type deltagelse som både ivaretar et ”her og nå” aspekt og et lærings og utviklingsaspekt.

Tre sentrale elementer kan altså sies å prege barns deltagelse i disse situasjonene. Det er sterkt følelsesmessig engasjement, initiativ og tilhørighet og samhandling med andre barn. Når en skal vurdere potensialet for læring i de aktuelle situasjonen er det nærliggende å spørre seg om barna i disse situasjonene lærer noe de ikke kunne fra før. De har det gøy og er oppslukt i leken, - men er det sannsynlig at de får utfordringer som utvider bevegelsesrepertoaret? Situasjon 7 er en situasjon uten voksent nærvær, og som i denne forbindelse ikke forstås som en lærings situasjon. Det er pause og fri lek, uten voksen inngripen. Analysen av barnas bevegelsesmåte og uttrykk i situasjonen viser imidlertid en kroppslig årvåkenhet, fleksibilitet

og beredskap til endring som kan oppfattes som et potensial og utgangspunkt for utvidelse av det barnet allerede kan. Leken ”krever” bevegelser og handlinger av barna, som de ”gir” inn i leken. I tråd med det som er sagt tidligere om den måten lek utspiller seg mellom det kjente og det ukjente, er det sannsynlig at leken faktisk også utvider, skaper og krever nye handlinger av barnet. I utgangspunktet kan en tenke seg at disse bevegelsene vil ligge innenfor barnas allerede etablerte handlingsrepertoar. Når barna i situasjon 7 snakker og tenker seg inn i konkrete bevegelser som eksempelvis å ringe på ringeklokke, gå, åpne bakluke på en bil og løfte en lillebror, er disse handlingene også å forstå som kroppslige, ikke bare mentale og språklige handlinger. Eksemplet viser hvordan lek konkret kan utvide og bidra til kroppslig læring. Voksne som er villig til å gå inn i leken og som blir akseptert som lekepartner av barn vil ha store muligheter til å kunne påvirke og utvide rammene rundt lekesituasjonene slik at kan ivareta viktige motoriske målsetninger.

6.5 Oppsummering

Analysen av situasjonene og gruppene viser at ulike aktiviteter, programmer og virkemidler fremmer ulik type deltagelse hos barna. Situasjonene er delt i tre grupper, der utgangspunkt for klassifiseringen er type og grad av deltagelse. Barna deltagelse veksler fra å være preget av det jeg har kalt utføring og repetering, til å vise konsentrert fokus, initiativ, valg og kreativitet. Hovedinntrykket av konduktiv opplæring som praksisform dannes av situasjonene i gruppen kalt ’utføring og repetering’ som er de som dominerer tidsmessig. Fordi så mye av barnas tid brukes til denne type spesifikk trening er det spesielt viktig å studere innhold og fokus i disse situasjonene.

Det som i sterkeste grad karakteriserer aktivitetene i gruppen kalt utføring og repetering er en uttalt standardisering både av aktivitetene og virkemidlene som brukes. Mesteparten av dagen struktureres gjennom detaljplanlagte program. Disse er lik for alle, og instrueres på en måte som i liten grad åpner for gjensidig samhandling mellom konduktor og barn, eller barn og barn. Her fremstår barn som utførere av andres aktiviteter, uten vesentlige muligheter til å endre eller påvirke sin egen situasjon. En konsekvens av å benytte en så uttalt standardisert tilnæringsmåte er manglende individualisering og tilrettelegging for det enkelte barn. Utføring og repetering assosieres i disse situasjonene med vegring og med uengasjerte, tause

og passive barn. Situasjonene viser den betydelige asymmetrien og makten voksne har i forhold til barn. Den manglende samhandlingen barna imellom er påfallende tatt i betraktning den betydning metoden tillegger gruppen som pedagogisk virkemiddel.

Det mest brukte virkemidlet i konduktiv opplæring er verbal instruksjon. Rytmask intensjon er et særtrekk i metoden og er et standardisert verktøy, der det som sies og måten det sies ikke er et resultat av hva som er aktuelt eller skjer i øyeblikket, men er bestemt og planlagt på forhånd. Kommunikasjonen er uttalt enveis, og har ikke til hensikt å etablere en dialog med barnet. Når rytmask intensjon dominerer samhandlingen, er en av følgene at barn blir tause og usynlige, eller motvillige og sutrende. En annen synlig følge av standardiseringen er at oppgavene og aktivitetene ikke blir godt nok tilpasset det enkelte barn. Det er et gjennomgående trekk i situasjonene at oppgavene som instrueres er for vanskelig for flere av barna i gruppen. Det resulterer ofte i konflikt og vegring der barn presses mot sin vilje til å gjennomføre aktivitetene. Kroppslig læring knyttes i stor grad til læring ved bruk av språk og bevissthet, der barn "hentes" ut fra det en kan anta er en pre- reflektert kroppslig væren, til en bevisst oppmerksomhet på kroppen, kroppsdelene og bevegelser. Kroppen som sentrum for erfaring og opplevelse, at barnet faktisk er kroppen sin, gis ikke oppmerksomhet i disse situasjonene. Det er bevisstheten og tanken som fremstår som det "egentlige" barnet, som skal lære kroppen sin å adlyde instruksjon.

Som nevnt i kapittel 2 viser omfattende forskning at barn med cerebral parese er en svært heterogen gruppe og derfor har behov for habilitering basert på individuell tilpassing. Analysen av situasjonene i de to neste gruppene, 'konsentrert fokus' og 'initiativ, valg, kreativitet', viser at det her benyttes virkemidler og aktiviteter som i større grad fremmer individualisering og legger grunnlag for en annen type samhandling mellom barn og voksne. Her preges samhandlingen av felles fokus og gjensidighet der barn får komme frem med sitt bidrag, og har større valgfrihet til å skape, oppdage, prøve å feile. Barna fremstår som "hele" individer, og deres personlighet får komme tydeligere frem når de ikke er redusert til å være "en i rekka" på samme måte som i de første situasjonene. En annen viktig forskjell mellom disse gruppene er måten barnets initiativ kommer frem og stimuleres på. Når et barn tar initiativ til aktivitet, og den vedlikeholdes av interesse for selve saken, viser barn ofte stor

utholdenhet. Gjennom utforsking, prøving og feiling får barn gjentatt samme type bevegelser med små variasjoner hver gang. Dette er beskrevet som en nøkkel til læring av bevegelse og utgjør et av de viktigste prinsippene i motorisk læringsteori slik det er gjort rede for i pkt 5.4.

Virkemidlene og aktivitetene i de to siste gruppene er forskjellige og bidrar på forskjellige måter til læring hos barnet. Aktivitetene i 'konsentrert fokus' er "hele" aktiviteter, men de er fremdeles valgt og styrt av konduktor, som er aktiv og sentral både språklig og i selve aktivitetene. I den siste gruppen 'initiativ, valg og kreativitet' er aktivitetene i stor grad styrt og kontrollert av barna, og bærer mer preg av å være fri lek med liten innblanding utenfra. Samlet sett mener jeg situasjonene i de to gruppene på en god måte viser hvordan man på ulike måter og gjennom bruk av ulike virkemidler og aktiviteter kan ivareta og skape gode læringssituasjoner for barn.

Konduktiv opplæring er et eksempel på en type intensiv treningstilnærming der kvantitative aspekter som varighet, hyppighet og mengde trening intensiveres. Denne treningen utgjør en stor del av barnas hverdag mens samlingene pågår. Det er også rimelig å anta at det økte presset vi ser på trening, kropp og helse i samfunnet for øvrig også avspeiles i holdninger til trening av funksjonshemmede barn. Barneidrettsbestemmelsene bidrar med konkrete anbefalinger om at trening av barn bør være allsidig, variert og lekbasert (Enoksen 2002). Et nærliggende spørsmål er om disse anbefalingene ofte oversees i trening av funksjonshemmede barn. Fagfolk og foreldres legitime ønske om å hjelpe barn til å erverve seg ferdigheter kan medføre et uheldig fokus på kropp og trening, med manglende vurdering av de omkostninger det kan ha, og med en overvurdering av hvilken betydning disse ferdighetene vil ha for barnet.

7. KONKLUSJON

Det har vært to hovedformål med denne oppgaven. Det ene har vært å dokumentere konduktiv praksis slik den fremstår i konkrete situasjoner. Oppgavens andre målsetning har vært å undersøke hva treningene består i, hvordan de gjennomføres, og hvilken betydning og muligheter det gir barn til deltagelse, læring og utvikling. Her har fokus vært på hva som karakteriserer aktiviteter, virkemidler og samhandling i de ulike praksissituasjonene.

Bruk av observasjon som metode gjør det mulig å dokumentere og studere innholdet i faktisk praksis. Som vist i metodekapitlet vil dokumentasjon alltid inneholde elementer av tolking i de forskjellige delene av dokumentasjonsprosessen. Jeg mener likevel at jeg i denne oppgaven har dokumentert en praksis som på sentrale felt og gjennom store deler av dagen ikke følger opp de intensjoner og ønsker som fremkommer i sentral litteratur om konduktiv opplæring. Det gjelder særlig områdene motivasjon og barns aktive deltagelse i treningene. Konduktiv opplæring er relativt lite dokumentert i tekst, og den skriftlige dokumentasjonen som fins gir et tydeligere bilde av ideologi og intensjoner enn av konkret innhold i praksis. Dette er overførbart til mange andre praksistradisjoner, og viser at det er viktig å observere og analysere hva som skjer og hvorfor, for på denne måten å kunne kvalitetssikre innholdet.

Det ser ut til å være en tett sammenheng mellom metodens bruk av standardiserte programmer og rytmisk intensjon og manglende gjensidighet, individualisering og tilpassing av aktiviteter til det enkelte barn. I en tidlig fase i arbeidet med oppgaven var jeg opptatt av å studere konduktors personlige væremåte og rolle i samhandling med barn. Underveis har det imidlertid blitt tydelig at konduktors væremåte og rolle i liten grad kan sies å avspeile personlige valg og egenskaper hos konduktor. Når det eksempelvis legges lite vekt på å fremme dialog og gjensidighet i situasjonene oppfatter jeg det primært som et uttrykk for metodens indre logikk, der de ulike elementene i tilnæringsmåten strukturerer og setter bestemte rammer for hvilken samhandling og relasjon som kan oppstå.

En sentral målsetning i konduktiv opplæring er læring av motoriske funksjoner og ferdigheter. Resultatene og analysene i oppgaven viser at det er grunnlag for å si at det læringssynet som fremkommer både i skriftlige kilder og i faktisk praksis er lite tilpasset nyere teorier om barns utvikling og læring. Det kan være med å forklare hvorfor det har vært vanskelig å dokumentere effekt av den type intensiv trening metoden baser seg på.

Konklusjonene som trekkes så langt er basert på det som er dominerende aktiviteter og virkemidler på treningssamlingene. Analysene viser imidlertid også andre trekk som er vesentlig når en skal danne seg et helhetsinntrykk av metoden. I flere av situasjonene oppstår og skapes samhandling og aktivitet der barn fremstår som aktivt deltagende, dypt engasjerte og oppslukt i aktivitet og samhandling. Oppgaven trekker frem og viser hvordan leken har en særstilling i barns liv. Den er tett forbundet med mening og motivasjon, og fremstår som et kraftfullt, men lite brukt virkemiddel i tilnæringsmåten.

8. LITTERATURLISTE

Abernethy B, Sparrow WA (1992). The rise and fall of dominant paradigms in motor behaviour research. I: Summers JJ (ed.) Approaches to the study of motor control and learning. North Holland: Elsevier Science Publishers s. 3-45.

Album D (1996). Nære fremmede – pasientkulturen i sykehus. Oslo, Tano.

Amundsen H (2003). Det sosialt konstruerte barnet. I: Sagberg S, Steinsholt K. Barnet: konstruksjoner av barn og barndom. Oslo, Universitetsforlaget.

Aghajani A, Osvoll G (1996). Lek i fysioterapibehandling for barn, - behandling på både fysioterapeutens og barnets premisser? Fordypningsoppgave i fysioterapi, Høgskolen i Tromsø

Aastad MB (1998). Tilpasset fysisk aktivitet for døvblindfødte barn og unge. Hovedfagsoppgave Norges Idrettshøgskole, Oslo

Bae B (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I: Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner. Bae, B, Waastad JE (red). Oslo, Universitetsforlaget s.33-60

Bae B, Waastad JE (1992 b). Erkjennelse og anerkjennelse – en introduksjon. I: Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner. Bae, B og Waastad, JE (red) Oslo, Universitetsforlaget s. 9-32

Bax M (2001). Does 'therapy' have a future? *Developmental Medicine & Child Neurology* 43: 3

Bairstow P, Cochrane R, Rusk I (1991). Selection of children with cerebral palsy for conductive education and the characteristics of children judged suitable and unsuitable. *Developmental Medicine & Child Neurology* 33: 984-92

Barnehabiliteringen i Telemark (1996). Konduktiv pedagogikk i barnehabiliteringstjenesten i Telemark? En faglig vurdering.

Baron RJ (1992). Why aren't more doctors phenomenologist? I: Leder D(red). The body in medical thought and practice Dordrecht Kluwer Ac.Publ. s.37-47

Bengtsson J (1993). Sammanfletningar. Husserls och Merleau-Ponty's fenomenologi. Göteborg, Daidalos.

Bengtsson J (1999). En livsvärdsansats för pedagogisk forskning. I: Bengtsson J(red). Med livsverden som grund. Lund, Studentlitteratur s 9-49

- Berg JO (2003). Det selvskapende barnet. I: Sagberg S, Steinsholt K. Barnet: konstruksjoner av barn og barndom. Oslo, Universitetsforlaget
- Billington S (2003). Petö - metoden – en tverrfaglig utfordring, Oslo, Damm
- Binder PE (2000). Den meningsbærende andre i psykoterapi. Om å bygge en verden hvor det er mulig å føle og tenke. Tidsskrift for Norsk Psykologiforening 2000:37, 327 - 334
- Bochner S, Center Y, Chapparo C, Donnelly M (1999). How effective are programs based on conductive education? A report of two studies. Journal of Intellectual and Developmental Disability 24, 3: 227 – 242
- Bower E, Mitchell D, Burnett M, Campbell MJ, McLelland DL (2001). Randomized controlled trial of physiotherapy in 56 children with cerebral palsy followed for 18 months. Developmental Medicine and Child Neurology 42: 4 -15
- Bråten S (2004). Kommunikasjon og samspill - fra fødsel til alderdom. 2. utgave Oslo, Universitetsforlaget
- Brodal P (2001). Sentralnervesystemet. 3.utgave Oslo, Tano Forlag
- Butler C, Darrah J (2001). Effects of neurodevelopmental treatment (NDT) for cerebral palsy: an AACPD evidence report. Developmental Medicine and Child Neurology 43: 778- 90
- Buytendijk FJ (1933). Wesen und Sinn des Spiels. Berlin, Kurt Wolff Verlag
- Bårdsen Å (1991). Lekens plass i barnefysioterapi. Noen muligheter og begrensninger i bruk av lek i fysioterapibehandling. Prosjektoppgave, Videreutdanning i barnefysioterapi, Fysioterapeututdanningen i Tromsø
- Bårdsen Å (1999). Hvordan kan lek forstås og begrunnes og i barnefysioterapeutisk behandling? Deleksamen Hovedfag helsefag, Universitetet i Tromsø
- Campbell SK, Linden DW, Palisano R (2006). Physical Therapy for Children. Philadelphia, WB.Saunders Company
- Carling A (1996). Hverandres blikk. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Cech DJ, Martin S (2002). Functional movement development across the life span Philadelphia, WB. Saunders
- Cotton E (1985). The basic motor pattern. London, The Spastic Society
- Coles C, Zsargo L (1998). Conductive Education: towards an “educational model”. British Journal of Special Education 25:2, 70-74

CP Foreningen (2004). ”Intensiv trening - av hva? ”Et fagkompendium fra CP konferansen 2004 www.cp-foreningen.no

Csikszentmihalyi M (1991). Flow: optimalopplevelsens psykologi. København, Munksgaard

Damasio A (2002). Følelsen av hva som skjer. Oslo, Pax

Engelsrud G (1990). Kjærlighet og bevegelse. SIFF Rapport nr1/1990

Enoksen, E (2002). Trenerrollen og dens betydning for så vel barneidrett som for internasjonal toppidrett. Oslo, Prøveforelesning doktordisputas, Norges Idrettshøgskole

Esben P (2004). Ny definisjon, nye karakteristika og nye behandlingsstrategier er nødvendig. I ”Intensiv trening – av hva?” Fagkompendium fra CP konferansen 2004

Fennefoss AT, Valvik R (2001). Om å fange øyeblikket, videoobservasjon i pedagogisk arbeid. Kristiansand, Høgskoleforlaget.

Folkman ML, Svedin E (2004). Barn som ikke leker: fra ensomhet til sosial lek. Oslo, Pedagogisk forum

Førde R (1993). Sjukdomsomgrepet – fallgrop og utfordring. Tidsskrift for Norsk Lægeforening 17,113: 2163 - 6

Gentile AM (1992). The nature of skill acquisition. Therapeutic Implications for Children with Movement Disorders. I: Forssberg H, Hirschfeld H(ed). Movement Disorder in Children. Med Sports Sciences Basel: Karger, s 31-40

Gordon J (1987). Assumptions Underlying Physical therapy Intervention: Theoretical and Historical Perspectives. I: Carr JH, Shepherd RB, Gordon J, Gentile AM, Held JM. Movement Science Foundations for Physical Therapy in Rehabilitation. London, Heinemann Physioterapy s.1-30.

Grue L (2004). Funksjonshemmet er bare et ord: forståelser, fremstillinger og erfaringer Oslo, Abstrakt forlag

Hägglund G, Anderson S, Duppe H, Pedersen HL, Nordmark E, Westbom L (2005). Prevention of severe contractures might replace multilevel surgery in cerebral palsy: results of a population-based health care programme and new techniques to reduce spasticity. Journal of Pediatric Orthopaedics B. (14) 269-273

Hangaard Rasmussen T (1996a). Orden og kaos: elementære grunnkrefter i lek. Stokke, Forsythia

Hangaard Rasmussen T (1996). Kroppens filosof. Brøndby, Semi forlaget, Danmark

Haugstvedt KT (1998). Barnets utfoldelse på hverdagens arena. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Helsedepartementet (2004). Habilitering av barn. Strategiplan.
http://www.shdir.no/habilitering_rehabilitering/barnehabilitering/

Horak FB (1991). Assumptions underlying motor control for neurologic interventions I: Contemporary management of motor problems. Proceedings of the Step II Conference 1990, USA: Foundation for Physical Therapy.

Høgskolen i Tromsø/ AFH (2005). Videreutdanning i konduktiv opplæring. Studieplan www.hitos.no/studieplaner

Imsen G (1998). Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi. Oslo, Tano Aschehoug

Iversen S (1994). Muligheter for gjensidig utvikling, læring, og mestring. Fysioterapeutisk veiledning av barnehage og skolepersonell som skal gjennomføre praktiske tiltak overfor barn med cerebral parese. Hovedfagsoppgave i fysioterapi, Universitetet i Bergen.

Jahnssen R (2004). Being adult with a "childhood disease" – A survey on adults with cerebral palsy in Norway. Faculty of Medicine, University of Oslo. Oslo, Unipub AS

James H, Jenks C & Prout K (1998). Theorizing Childhood. Oxford, Polity Press

Jernquist L (1985). Speech Regulation of Motor Acts as used by Cerebral Palsied Children. Göteborg, Vasastadens Bokbinderi

Kaale HK, Sørstahl AB (2002). Bedre re-/habiliteringstilbud til barn i Hordaland. Et tredelt utviklingsprosjekt; Barns funksjon, individuell plan; overordnet re-/habiliteringsplan. Høgskolen i Bergen. Skriftserien rapport nr 7

Kaale HK, Sørstahl AB, Rieber J (2004). Intensiv motorisk trening i gruppe - modell og erfaringer. I "Intensiv trening - av hva?" Et fagkompendium fra Cp konferansen s.10 -17

Ketelaar M, Vermeer A, Hart H, Van Petegem- van Beek E, Helden PJM (2001). Effects of a Functional Therapy Program on Motor Abilities in Children with Cerebral Palsy. Physical Therapy 81:1534-45

Kirkeskov A (1988). Petø – metoden. Konduktiv pædagogik i Danmark? Oppgave ved det pædagogisk – psykologiske kandidatstudium. København, DLH

Kirkeskov A (1992). Petø - metoden - Konduktiv pædagogik. Spesialpedagogikk 3/92

Knutsdottir Olofsson B (1993). Lek for livet. Stokke, Forsythia

Krabbe S (2004). Har vi riktig fokus i møte med barn med CP? I: "Intensiv trening – av hva?" Fagkompendium fra CP konferansen 2004

Larin HM (2006). Motor Learning. Theories and Strategies for the Practitioner. I: Campbell SK (ed). Physical Therapy for Children Philadelphia, WB. Saunders Company s 131-161

- Law M, King G (2000). Participation. Every Child's Goal.
http://canchild.ineterlunx.net/press/participation_article.htm
- Leder D (1992). A tale of two bodies: The cartesian corpse and the lived body. I: Leder D (red). The body in medical thought and practice Dordrecht Kluwer Ac. Publ.
- Lee TD, Swanson LR, Hall AL (1991). What is repeated in a repetition? Effects of Practice Conditions on Motor Skill Acquisition. *Physical Therapy* 71:150 -6
- Lie I (1993). Målstyrt habilitering. *Tidsskrift for Cerebral Pareseforeningen* nr 2/93
- Lindahl M (1999). Lærende småbarn. Oslo, Pedagogisk Forum
- Lyttkens L (1994). Kompetens och individualisering. Rapport nr. 8 Agenda 2000 Stockholm, Utbildningsdepartementet
- Merleau-Ponty M (1994). Kroppens fenomenologi. Oslo, Pax Forlag
- Mulder T (1991). A Process – Oriented Model of Human Behaviour; Towards a Theory Based Rehabilitation Approach *Physical Therapy* 71:157 -64
- Mutch L, Alberman E, Hagberg B, Kodama K, Perst MV (1992). Cerebral Palsy epidemiology: Where are we now and where are we going? *Developmental Medicine & Child Neurology* 34: 547-51
- Olney S, Wright M (2006). Cerebral Palsy I: Campbell SK (ed.) *Physical Therapy for Children*. Philadelphia, WB. Saunders Company s. 625-664.
- Parkes J, Donnelly M, Dolk H 6 Hill N (2002). Use of physiotherapy and alternatives by children with cerebral palsy: a population study *Child Care Health and Development* 28,6,469-77
- Patrick JH, Roberts AP, Cole GF (2001). Therapeutic choices in the locomotor management of the child with cerebral palsy - more luck than judgement? *Arch Dis Child* 85:275- 283
- Prosjekt Petø-Nord (1997). Prosjektrapport, Universitetssykehuset i Tromsø, Habiliteringsenheten.
- Rose DJ (1997). A multilevel approach to the study of motor control and learning. Needham Heights, Allyn and Bacon
- Rosenbaum P, Walter SD, Hanna SE, Palisano RJ, Russell DJ, Parminder R, Wood E, Bartlett DJ, Galupi B (2002). Prognosis for Gross Motor Function in Cerebral Palsy. Creation of Motor Development Curves. *Journal of American Medical Association* 288(11):1357-63
- Ruud E. (2001). Barnehabilitering eller stortingsmodell? Når stortinget bestemmer behandlingsform. *Dagens Medisin* 26.04.2001

Ryan R, Deci E (2000). Self –Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well – Being. *American Psychologist*. 55,1:68 -78

Røed Hansen B (1991). Intersubjektivitet: Et nytt utviklingspsykologisk perspektiv
Tidskrift for Norsk Psykologforening, 28:568 – 578

Røed Hansen B (1991 b). Betydningen av oppmerksomhet og samspill i psykoterapi for barn.
Tidskrift for Norsk Psykologforening 28:779 -788

Sagberg S, Steinsholt, K (2003). *Barnet: konstruksjoner av barn og barndom*. Universitetsforlaget, Oslo

Sandborg K, Midtbø N (2002) *Barns stemmer: om kropp, følelser og filosofi*. Akribe Forlag, Oslo

Sandvik M (2004). Den største forandringa sitter i hodet. Hovedfagsoppgave i førskolepedagogikk, Pedagogisk Institutt, Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet, Trondheim

Sheets-Johnstone M (2003). Child's Play: A Multidisciplinary Perspective. *Human Studies* 26: 409-430

Schmidt RA, Lee TD (1999). Motor control and learning. A behavioural emphasis. Champaign; Human Kinetics

Schwartz L, Engel JM, Jensen, MP (1999). Pain in persons with Cerebral Palsy. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. 80, 10:1243-6

Shumway-Cook A, Wollacott M (2001). *Motor Control. Theory and practical application*, 3.edit.USA, Lippincott Williams & Wilkins.

Sheper-Huges N, Lock M (1987).The Mindful Body. A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Antropology Quartely*, 87, 6- 31

Siebes RC, Wijnroks L, Vermeer A (2002). Qualitative analysis of therapeutic motor intervention programmes for children with cerebral palsy: an update. *Developmental Medicine & Child Neurology* 44:593-603

Skjervheim H (1996). *Deltagar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug & co, Oslo

Skaalvik E, Skaalvik S (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø* Oslo, Tano

Sosial og helsedepartementet: Stortingsmelding 34(1996-97). Resultater og erfaringer fra Regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre.
<http://odin.dep.no/aid/norsk/dok/regpubl/stmeld/030005-040009/dok-bn.html>

Sosial og helsedepartementet: Stortingsmelding 21(1998/99). Ansvar og meistring. Mot ein heilskapleg rehabiliteringspolitikk. <http://odin.dep.no/hod/norsk/dok/regpubl/stmeld/030005-040013/dok-bn.html>

Sosial og helsedepartementet: Stortingsmelding 8(1998/99b). Om handlingsplan for funksjonshemma 1998-2001. Deltaging og likestilling. <http://odin.dep.no/aid/norsk/dok/regpubl/stmeld/030005-040015/dok-bn.html>

Sosial og helsedepartementet (2001). Forskrift om habilitering og rehabilitering <http://www.lovdatabank.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20010628-0765.html>

Sosial og helsedepartementet (2004). Forskrift om individuelle planer <http://www.lovdatabank.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20041223-1837.html>

Spivack H (1995). Conductive Education Perspectives *Infant Young Children* 8, 1: 75- 85

Statens Helsetilsyn (2000). Faglig vurdering av alternative treningsopplegg som Domanmetoden og lignende for barn med hjerneskader. Rapport I K- 2704

Steinsholt K (1998). Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken Tapir, Trondheim

Steinsholt K, Øksnes M (2003). ”Stop making sense!” Perspektiver på barn og barndom. I: Sagberg S, Steinsholt K. *Barnet: konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo, Universitetsforlaget

Stern DN (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo, Gyldendal Akademiske

Stiller C, Marcoux BC, Olson RE (2003). The Effect of Conductive Education, Intensive Therapy, and Special Education Services on Motor Skills in Children with Cerebral Palsy. *Physical and Occupational Therapy in Paediatrics*. 23, 3: 31 - 50

Størvold GV (2002). Målrettet motorisk funksjonstrening integrert i dagliglivet. Beskrivelse av intervensjon og funksjonsendring overfor et barn med cerebral parese – en kasusstudie. Hovedfagsoppgave, Seksjon for fysioterapivitenenskap, Universitetet i Bergen

Sutton A (2000). Conductive Education: developing a relevant system. *British Journal of Therapy and Rehabilitation* 7:130- 33

Sutton A (2002). Notes towards a History of Conductive Education Conference “The legend behind the result”. University of South Hampton s.42-70

Sutton A (2002a). Alternative practice, Alternative perspectives. *Educational and Child Psychology* 19:2

Sørensen M, Graff-Iversen S (2001). Hvordan stimulere til helsefremmende atferd? *Tidsskrift for Norsk Lægeforening* 6,121:720 - 724

Sørsdahl AB, Vågstøl U (2001). Men han vil jo bare leke. I: Stokkenes G., Sudmann T, Sæbø G(red). Fysioterapi på terskelen. 13 perspektiver på faget. Kristiansand Høgskoleforlaget AS s.211 – 228

Thagaard T (2002). Systematikk og innlevelse. Bergen, Fagbokforlaget

Thornquist, E (1997). Three Voices in a Norwegian Living Room; An encounter from Physiotherapy Practice. Medical Antropology Quartely. 11,3:324 – 351

Thornquist, E (1998). Klinikk, kommunikasjon, informasjon. Oslo Ad Notam Gyldendal

Thornquist, E (1998 b). Conceiving function. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen

Thornquist E (2003). Vitenskapsfilosofi for helsefag. Fagbokforlaget, Bergen

Trahan J, Malouin F (2002). Intermittent intensive physiotherapy in children with cerebral palsy: a pilot study. Developmental Medicine & Child Neurology 44:233-239

Van der Wheel FR, Van der Meer AL, Lee D (1991). Effect of task on movement control in cerebral palsy: implications for assessment and therapy. Developmental Medicine & Child Neurology 33:419-426

Vorland PA (2000). Conductive Education – A critical Appraisal. Advances in Physiotherapy 2:75 -82

Vygotskij L (1978). Mind in Society. Cambridge, Harvard University Press

Vygotskij L (2001). Tenkning og tale. Oslo, Gyldendal

Westcott S, Burtner P (2004). Postural Control in Children: Implications for Pediatric Practice. Physical and Occupational Therapy in Pediatrics 24, 2,: 5 -55

Ytterhus B (2002). Sosialt samvær med barn. Inklusjon og eksklusjon i barnehagen. Oslo, Abstrakt Forlag

Øien I (2004). Å bryte inn uten å avbryte Nordisk Fysioterapi. 8:152-158

Østerberg D (1993). Fortolkende sosiologi I. Oslo, Universitetsforlaget

Østensjø S (1998). Fra reformer i teorien til reformer i praksis? Fysioterapeutens innsamling av informasjon i utredning av barn med cerebral parese. Hovedfagsoppgave, Seksjon for helsefag, Universitetet i Oslo

Åm E (1990). På jakt etter barneperspektivet. Oslo, Universitetsforlaget

Annet:

Jernquist L (2005).Forelesning: ”Hva er konduktiv pedagogikk?” “Petø – kurs 26.09.05 ”.

Brodal P.(2003). Forelesning UITØ / personlig meddelelse 02.10.03
Sutton (2002 b) Forelesning HITØ, 25.02.02

Åse Bårdsen
Høgskolen i Tromsø
Fysioterapeututdanninga
Breivika
9293 Tromsø

Tromsø 30.09.02

Habiliteringsenheten, UNN
V/ Ole Reidar Myrland
Gimleveien 70
9017 TROMSØ

Tidligere i høst henvendte meg til deg med forespørsel om å få være observatør på deler av treningssamlingene i konduktiv opplæring høsten 02 og våren 03. Jeg vil med dette takke for din velvilje og hjelp med gode ideer, og vil i det følgende gjøre nærmere rede for mitt prosjekt;

Fra 01.10.02 er jeg i gang med å fullføre hovedfag ved Universitetet i Tromsø, ved Avdeling for sykepleie og helsefag, Institutt for klinisk medisin. Jeg er for øvrig ansatt ved Høgskolen i Tromsø, Fysioterapeututdanninga.

I forbindelse med at HITØ v/ Fysioterapeututdanninga nå er i gang med å planlegge en videreutdanning i konduktiv opplæring ble jeg interessert i å se nærmere på denne innfallsvinkelen til habilitering av barn med sentrale nevrologiske skader. Gjennom observasjon av praksis og samtale med konduktorer håper jeg å få tak i "egenarten" og det karakteristiske ved konduktiv opplæring slik det drives her i Tromsø. Jeg håper videre å kunne sammenligne tradisjonell barnefysioterapibehandling og konduktiv opplæring i forhold til noen sentrale områder.

Fordi jeg i utgangspunktet vet veldig lite om konduktiv opplæring har det vært vanskelig å formulere ei eksplisitt problemstilling for prosjektet mitt. Gjennom å være tilstede på treningssamlingen en uke i høst håper jeg primært å få hjelp og inspirasjon til å formulere en fokusert og interessant problemstilling for mitt videre arbeid.

I januar/ februar 03 ønsker jeg å være tilstede i 14 dager, for da å kunne gjennomføre observasjoner med en mer avgrenset problemstilling. Høres dette greit ut for deg? Jeg vil ellers be deg å vurdere om det er mulig for meg å få møte og presentere meg og mitt prosjekt for konduktorene/de som administrerer treningssamlingene på forhånd. For meg ville det vært fint å ha et møte i U 41 og å være med som observatør i U42 eller U43. Jeg håper å høre fra deg snart. Jeg treffes lettest på mail; aase.baardsen@hitos.no

Med vennlig hilsen

Åse Bårdsen

Åse Bårdsen
Høgskolen i Tromsø/ Fysioterapeututdanninga
9293 Tromsø
tlf 77660626/ 77684514(priv)

Tromsø 05.05.03

Habiliteringsenheten, UNN
V/ Ole Reidar Myrland
Gimleveien 70
9017 TROMSØ

Forespørsel om feltarbeid/ videoopptak på Petø – samlingen i mai 03.

Viser til telefonsamtale med forespørsel fra meg om tillatelse fra dere til å spørre konduktorer og foreldre til barna på førskolegruppa på Petø om tillatelse til å gjøre videoopptak av deler av treningen de gjennomfører nå i mai. Jeg vil takke for positivt svar, og sender som avtalt en skriftlig redegjørelse for mitt opplegg.

Som kjent var jeg observatør på deler av trenings-samlingen på Petø høsten 02 . På bakgrunn av dette oppholdet ønsker jeg nå å fordype meg i forhold til treningen av de yngste barna. I den forbindelse ønsker jeg å rette en skriftlig forespørsel til konduktor og foreldre om å få gjøre opptak av konduktorens arbeid i denne gruppa. Mitt fokus vil være på *konduktorens rolle* i arbeid med barn med cerebral parese og hennes refleksjoner og syn på egen rolle. Jeg vil gjøre lignende videoopptak av behandlingsforløp med barnefysioterapeuter, og håper å kunne sammenligne voksenrollene i tradisjonell barnefysioterapi og i konduktiv opplæring.

Feltarbeidet og videomaterialet vil danne grunnlaget for min hovedfagsoppgave som jeg tar ved Universitetet i Tromsø, Avdeling for sykepleie og helsefag. Veileder er 1. amanuensis Eline Thornquist. Videomaterialet vil kun bli brukt i forbindelse med mitt arbeide med oppgaven, og vil bli oppbevart konfidensielt.

Dersom det er uklarheter eller Habiliteringsenheten har innvendinger til overnevnte opplegg håper jeg på rask tilbakemelding . Dersom jeg får samtykke til å ta opp video håper jeg å gjennomføre opptakene i U 20/ 21.

Med vennlig hilsen

Åse Bårdsen



Åse Bårdsen
Høgskolen i Tromsø/Fysioterapiutdanninga
9293 TROMSØ

Tromsø, 09.05.2003


VEDR.: VIDEOOPPTAK PÅ PETØ – SAMLING

Seksjon for barnehabilitering er svært fornøyd med at Petø-tilbudet kan være utgangspunkt for hovedoppgave.

Vi gir selvsagt godkjenning til dette, men ber deg avklare dette med foreldrene, helst skriftlig.

Bare et lite P.S.: forutsetter du at konduktorene er hunnkjønn?

Vennlig hilsen


Ole-Reidar Myrland
Seksjonsleder
Seksjon for barnehabilitering

Åse Bårdsen
Høgskolen i Tromsø/ Fysioterapeututdanninga
9293 Tromsø

Tromsø 05.05.03

To the conductor(s) in the pre-school group,
Petø – treatment gathering, Tromsø

Request for permission to do field work/ video - recording at the Petø – gathering in Tromsø, may 2003.

My name is Åse Bårdsen, and I am a teacher at the Faculty of Health Sciences at Tromsø University College. At the time being I am also a student at the University of Tromsø, Master of Health Sciences, where I have started work on my masterthesis. My supervisor at the University is post doc. Eline Thornquist.

As you may remember, last autumn, I attended your gathering for a period of time. For many years I have had a special interest in the treatment of children with cerebral paresis. The time with you last autumn was very helpful for me, and gave me many ideas on a way to address this field. My main motivation and concern is to, through this study, to be able to add to the knowledge on how to give this group of children the best possible treatment. The focus in my study will be on the role, relationship and communication between conductor and the child, individually and in the group.

I write this letter to ask for your permission to participate in, and to do video - recordings of some of your work in the "little" (pre – school) group this spring. I estimate I will need to be with you 2 – 3 days. The purpose of the videos is to help me do detailed and reliable observations. They will be used only in connection with my Master degree, and will be stored and treated confidentially. If it is possible for you I also would want to watch the films together with you afterwards. This will give you the opportunity to give your thoughts and reflections on the videos. If you give your permission, note that you still are free to change your mind on this at any time during the project.

I really do hope you will give your permission, and I look forward to hear from you soon.

Yours sincerely,

Åse Bårdsen

Yes, I agree to participate in the fieldwork as described above.

Date Sign.

Åse Bårdsen
Høgskolen i Tromsø/ Fysioterapeututdanninga
9293 Tromsø
tlf 77660626/ 77684514(priv)

Tromsø 05.05.03

Til foreldre på "førskolegruppa" på Petø – treningen , Tromsø mai 2003

Forespørsel om å få gjøre feltarbeid med videoopptak på Petø – samlingen, mai 03.

Mitt navn er Åse Bårdsen og jeg er lærer på fysioterapeututdanningen ved Høgskolen i Tromsø. Som dere kanskje husker var jeg til stede som observatør en periode på treningssamlingen høsten 02. For tiden er jeg hovedfagstudent ved Universitetet i Tromsø. Jeg har tidligere jobbet som barnefysioterapeut i Tromsø kommune i mange år, og har lenge hatt en spesiell interesse for behandlingstilbudet for barn med cerebral parese. Jeg er nå i gang med å skrive en hovedfagsoppgave som skal handle om dette temaet.

Fokus i min oppgave vil være på den voksnes "behandlerrolle" og den kroppslige samhandlingen og kommunikasjon med barna. Jeg har valgt å studere utøvere av Petø –metoden, samt barnefysioterapeuter som gir tradisjonelt norsk behandlingstilbud.

For å få anledning til å studere treningsperioder grundig og inngående håper jeg å kunne bruke video som hjelpemiddel. Dette brevet er en forespørsel til dere om å få lov å gjøre videoopptak av konduktorens arbeid med barna i den aktuelle gruppen. Videoopptakene vil kun bli brukt i mitt hovedfagsarbeid og vil bli oppbevart og behandlet konfidensielt.

Dersom det er uklarheter eller spørsmål til dette kan jeg kontaktes på tlf. 77660626. Jeg håper på positiv respons fra dere. Dersom jeg får samtykke fra dere håper jeg å gjennomføre opptakene i Uke 20 og 21.

Med vennlig hilsen


Åse Bårdsen

Klipp ut

- Ja , jeg gir mitt samtykke til at det gjøres videoopptak som beskrevet i vedlagte informasjonsskriv.

Dato

Underskrift

INTERVJUGUIDE

Innledningsvis; Fortelle om hensikten med intervjuet og med å se filmene sammen. Hvordan jeg har tenkt å gjennomføre intervjuet.

Før vi begynner å se film: Kan du fortelle om konduktorutdanningen, motivasjon for yrkesvalg, syn på yrkesrollen. Endringer i rollen og arbeidsmåter? Erfaringer siden utdanningen? Hva er forskjellig fra rollen din i Norge – i Ungarn? Hvilket navn; Petø, c.e, c.p?

Temaer;

Rolle - relasjon (Role - relationship)

Nærhet - distanse (barn – foreldre)

Emotional involvement - professional distance

Childrens crying/ protest

Parents – What’s ”ideal” parents like in this context?

Instruksjon – eget initiativ

Er metodikken prinsipielt annerledes for førskole/ skolebarn?

Programmene; målsetninger, gjennomføring

Læring

- motorisk læring
- intensitet
- motivasjon
- imitasjon
- repetisjon
- sang / rytme
- gruppa

Håndtering (handeling). Hvilken rolle har det i konduktiv opplæring?

Teaching - therapy

Hva synes du det er viktig at barna lærer?

- Bevegelser
- kvalitet

- uttrykk
- ferdigheter

Språk

Rytmsk intensjon – hva legger du i det?

Hva er vanskeligst/ hva får størst konsekvenser når du jobber med barn som ikke forstår deg?

Stivhet/ spastisitet

- massasjen / møtestunden om morgenen
- plintprogrammet; - målsetning?
- like øvelser/ ulike ferdigheter hos barna?
- Dilemma individuell/ gruppebehandling?
- Most important "tools" in c.e?