

**KOMMUNIKASJON OG ROLLER
I ARBEID MED MENNESKER
MED DYP PSYKISK UTVIKLINGSHEMNING**

Et feltarbeid fra en videregående skole

av

Björg Mari Hannås



HOVEDFAGSOPPGAVE
I PEDAGOGIKK, SV-FAKULTETET,
UNIVERSITETET I TROMSØ
Høsten 2001

FORORD

Resultatene av arbeidet med denne oppgaven bygger først og fremst på et feltarbeid som er gjennomført ved en videregående skole. Siden det fra før av finnes heller sparsomt med litteratur på bakgrunn av kvalitative undersøkelser fra tilsvarende felt, har et av målene med denne oppgaven vært å forsøke å gi en relativt bred empirisk dokumentasjon fra feltet i undersøkelsen.

Blant annet ut fra etiske hensyn har jeg funnet det rimelig å forsøke å presentere både datamaterialet og innholdet i oppgaven for øvrig på en slik måte at flest mulig av dem som har deltatt som studieobjekter i denne undersøkelsen, og som i løpet av oppgaven presenteres som ulike aktører i feltet, har muligheten til å forstå og kjenne igjen det som blir gjengitt fra ulike intervju- og observasjonssituasjoner. En del av selve oppgavens og arbeidets betydning, eller verdi, ligger nettopp i en slik form for gjenkjennelse. Gjennom den vil de som har sitt daglige virke i det aktuelle praksisfeltet, også ha muligheten til å kunne vurdere relevansen av eventuelle resultater fra undersøkelsen i forhold til sin egen praksis.

Jeg vil gjerne takke alle dem som på ulike måter har bidratt til at jeg kunne gjennomføre arbeidet med oppgaven. Det gjelder først og fremst elevenes foreldre som var tillitsfulle nok til å samtykke til at jeg fikk studere barna deres og virksomheten rundt dem mens de var på skolen. Dernest gjelder det skolens ledelse som også stilte seg udelt positive og velvillige til prosjektet mitt. Sist, men ikke minst, gjelder det både elevene selv og de ansatte som jobbet med dem mens jeg gjennomførte feltarbeidet. Takk for at dere, uten forbehold, alltid lot meg få ta del i det som skjedde, og for at dere også bidro med interessant informasjon som ytterligere kunne belyse det som foregikk.

Helt til slutt vil jeg også takke professor Asle Høgmo for inspirerende og dyktig veiledning i arbeidet med denne oppgaven, og førsteamanuensis Anne Pernille Kran for inspirasjon og motivasjon tidligere i prosessen.

01c016443

Innhold:

Forord

1. INNLEDNING	s. 1
Bakgrunn for valg av tema i oppgaven	s. 2
Problemformulering	s. 6
Bakgrunn for valg av problemstilling	s. 8
Kort om det teoretiske og metodiske utgangspunktet for oppgaven	s. 10
Oppgavens videre oppbygning	s. 12
2. EN TILNÆRMING TIL FELTET	s. 14
Metodiske overveielser og praktiske forberedelser	s. 14
Planen for feltarbeidet	s. 19
3. EN PRESENTASJON AV FELTET	s. 22
Skolen	s. 22
Skolens interne organisasjonsform	s. 23
"Stedet"	s. 30
Elevenes timeplaner og individuelle opplæringsplaner	s. 36
Elevene	s. 39
<i>Sigurd</i>	s. 39
<i>Carl</i>	s. 43
De ansatte	s. 46
4. FIRE ULIKE FORMER FOR SOSIAL PRAKSIS PÅ STEDET	s. 48
Kategori 1: Den ansatte samhandler med eleven	s. 48
<i>Sigurds musikktime</i>	s. 48
<i>Noen kommentarer til det som foregikk i musikktime</i>	s. 52
<i>Utdrag fra intervjuet med Eli, musikkpedagogen</i>	s. 54
<i>Sigurd har kroppsøving sammen med Kari</i>	s. 58
<i>Utdrag fra intervjuet med Kari, kroppsøvingslæreren</i>	s. 62
<i>Noen felles karakteristika ved de ansattes handlinger i kategori 1</i>	s. 64

Kategori 2: Den ansatte samhandler både med eleven og med en annen ansatt	s. 66
<i>Kari børster håret til Sigurd og forklarer samtidig meg hvorfor hun gjør det</i>	s. 66
<i>Kari slapper av sammen med Sigurd og legger planer sammen med Sara</i>	s. 67
<i>Felles karakteristika ved de ansattes handlinger i kategori 2</i>	s. 68
Kategori 3: De ansatte samhandler med hverandre mens elevene er til stede	s. 71
<i>De ansatte rydder, skriver handleliste og prater sammen uten at elevene deltar</i>	s. 71
<i>De ansatte gjør forskjellige ting - Carl sovner og Sigurd legger seg i sofaen</i>	s. 73
<i>Frank og jeg lager mat sammen mens Sigurd sitter i lenestolen</i>	s. 75
<i>De ansatte uttaler seg om den sosiale praksisen i kategori 3</i>	s. 77
<i>Felles karakteristika ved situasjonene og samhandlingstypene i kategori 3</i>	s. 79
Kategori 4: Møter mellom de ansatte der elevene ikke er til stede	s. 80
<i>Personalmøtene på Stedet</i>	s. 81
<i>De ansatte uttaler seg om personalmøtene</i>	s. 84
<i>Administrasjonens tankekors: "Avskallingen av personalet bekymrer meg!"</i>	s. 86
<i>De ansattes tema: "Egentlig så handler det om å verdsette den jobben vi gjør!"</i>	s. 88
Noen hovedtendenser i det empiriske materialet	s. 89
5. EN TEORETISK ANALYSE AV EMPIRIEN	s. 93
Teoretisk perspektiv	s. 93
De fire formene for sosial praksis på Stedet	s.101
Om kommunikasjonen som foregår når elevene er til stede	s.104
<i>Den sosiale praksisen i fig 1-3 som ulike typer scener</i>	s.104
<i>Kommunikasjon av aktelse og ringeakt i møtet mellom elever og ansatte</i>	s.105
Kommunikasjonen om Stedet	s.106
6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER	s. 114
Konklusjon	s. 114
Hva så?	s. 117
Tilbakeblikk og metodiske refleksjoner	s. 121
Referanser	s. 126
Vedlegg 1: Forespørsel om samtykke fra foreldre	
Vedlegg 2: Forespørsel om adgang til å gjøre feltarbeid	

1. INNLEDNING

Det er særlig interessen min for to tema som kan sies å ha spilt en sentral rolle for valget av problemstilling i denne oppgaven. På den ene siden dreier det seg om interessen for hvordan vi mennesker vanligvis kommuniserer med hverandre i vanlige samhandlingssituasjoner. Dette er situasjoner som ofte kan synes å være sterkt dominert av den verbalspråklige interaksjonen som foregår mellom deltakerne. På tross av dette umiddelbare inntrykket, synes det å være en gjengs oppfatning blant ulike fagfolk om at ikke mer enn ca 20% av det meningsinnholdet vi kommuniserer i løpet av en samtale, blir formidlet ved hjelp av betydningen av de ordene vi bruker¹. Hvilke andre uttrykksformer er det som også er aktive formidlere av mening i en slik interaksjon? Og hvilke forhold vil for øvrig influere på deltakernes forståelse av hverandre og av det som foregår i situasjonen?

På den andre siden er jeg spesielt opptatt av hvordan mennesker kommuniserer med hverandre i situasjoner der en eller flere av deltakerne, av spesifikke grunner, er helt avskåret fra muligheten til å benytte språk i sin interaksjon med andre. Med språk tenker jeg her på ethvert kommunikasjonssystem (eks. verbalspråk, tegnspråk o.a.) som lar seg definere ved at det består av et sett med symboler eller tegn, og at det er etablerte regler for hvordan disse skal brukes. De spørsmålene jeg finner det interessant å stille i en slik sammenheng, er de samme som i situasjonen over: Hvilke uttrykksformer er aktive formidlere av mening, og hvilke andre forhold kan eventuelt være av betydning for deltakernes forståelse av hverandre, og av det som foregår i den aktuelle situasjonen?

Cato Wadel² bruker begreper som "relasjonelle" og "komplementære" kommunikative ferdigheter. Han understreker kravet om at de samhandlende må besitte disse ferdighetene *sammen*, for at de skal kunne bidra til en mer hensiktsmessig kommunikasjon mellom partene. Krever en situasjon som den jeg skisserte over, også at deltakerne besitter en form for komplementære kommunikative ferdigheter? Hva består eventuelt disse ferdighetene i, og hvilken innsikt hviler de i så fall på?

Hva er det egentlig som foregår når vi mennesker kommuniserer med hverandre? Vi vet at "communicare" (lat.) betyr "å gjøre felles". Guttorm Fløistad³ hevder at en ytrings primære

¹ Se for eksempel Kaland (2001), s.32.

² Wadel (1991), s. 71.

³ Fløistad (1983), s. 83.

funksjon består i å si noe om den livsverden den tilhører. Videre sier han at: "Det er en eiendommelig evne ved språket at en enkel ytring om et eller annet saksforhold kan fortelle noe om et menneskes hele livsverden." Hvis det forholder seg slik, hvordan får man tilgang til hverandres livsverdener i sammenhenger der bruk av språk (slik jeg definerte det over) synes å være utelukket, eller der det i hvert fall ikke synes å være egnet til å ivareta det, som ifølge Fløistad, er ytringens "primære funksjon"? Hvilken funksjon har språket, når noen av de samhandlende partene (som vi skal se senere i oppgaven), likevel bruker det i slike sammenhenger?

Sist, men ikke minst, finner jeg det også relevant å forsøke å problematisere hvilken betydning vår egen holdning spiller i ulike sammenhenger der disse spørsmålene er aktuelle å stille. Hvilken betydning kan vår holdning vis-a-vis disse spørsmålene ha for vår egen forståelse av "den andre" og av situasjonen? Og hvilken betydning har vår forståelse av "den andre" og situasjonen – for "*den andre*"?

Bakgrunn for valg av tema i oppgaven

Min interesse for ulike problemstillinger knyttet til temaet kommunikasjon, har vokst fram gjennom mange års praktisk erfaring som lærer ved ulike skoler, og gjennom den kontakten jeg der har hatt med mennesker som kan sies å ha funksjonsvansker i forbindelse med verbalspråklig kommunikasjon. Et raskt tilbakeblikk på min vel 15 årige praksis, vil kanskje også kunne bidra til å kaste et visst historisk lys over denne delen av skoleutviklingen. Kanskje kan en slik grov skisse også fortelle noe om hvordan det vi kan kalle det generelle eller det offentlige synet på, eller forståelsen av, disse menneskene – eller i alle fall hvordan noen av uttrykkene for denne forståelsen - har utviklet og endret seg over en historisk sett relativt kort tidsperiode. På dette punktet i oppgaven har jeg imidlertid ikke til hensikt å diskutere alternative tolkninger av disse uttrykkene.

Jeg startet mitt yrkesaktive liv som lærer ved en skole som var drevet av det fylkeskommunale Helsevernet for Psykisk Utviklingshemmede (HVPU). Dette var i 1984, og skolen var da i oppstartingsfasen. Den ble samlokalisert med en kommunal barne- og ungdomsskole. Aldersspredningen på elevene var fra videregående skoles alder og nesten opp til pensjonsalderen. De fleste var godt voksne mennesker som hadde "ramlet ut" av den ordinære skolen relativt tidlig på barnetrinnet fordi de hadde et behov for tilrettelegging av opplæringsstilbudet, som skolene den gang sannsynligvis mente de verken hadde mulighet -

eller plikt - til å gi dem. Noen av dem hadde i mellomtiden hatt opphold ved ulike spesialskoler eller sentralinstitusjoner andre steder i landet, og var kommet tilbake til hjemkommunen sin i forbindelse med at de sentrale institusjonene nå skulle legges ned. Skolen jeg jobbet ved, skulle gi disse personene resten av den opplæringen som de etter loven⁴ fremdeles hadde krav på. Det er vanskelig å gi noen felles karakteristika for gruppen som helhet, fordi de var svært forskjellige mennesker. Alle elevene hadde imidlertid psykisk utviklingshemning i varierende grad, og sannsynligvis av svært ulike årsaker. Etter min mening vil betegnelsen "dyp psykisk utviklingshemning"⁵ ikke kunne passe på noen av dem. Med ett eller to unntak hadde heller ingen av dem noen andre funksjonshemninger, for eksempel som følge av sansetap. Et par av elevene var hjelpetrengende, og da bare i enkelte av det vi kaller dagligdagse situasjoner. Disse uttrykte seg heller ikke ved hjelp av verbalspråk, men de hadde ingen motoriske funksjonsvansker. Ingen var rullestolbrukere. De fleste var derimot selvstendige mennesker, som på et vis klarte seg selv i hverdagen, på tross av at de egentlig kunne ha profittert på en form for råd/veiledning og oppfølging. I realiteten fikk faktisk flere av dem - helt eller delvis - tilsyns- og omsorgsansvar for sterkt aldrende og etter hvert også hjelpetrengende foreldre. Dette var min første jobb, og det sier seg vel selv at for meg ble dette en interessant og inspirerende tid. Foruten en del spesielle episoder som jeg fremdeles husker, gjorde først og fremst det som noen av disse elevene formidlet om seg selv og sin spesielle livssituasjon, et dypt og varig inntrykk på meg. De hadde gjennomgående en relativt dyp selvinnsett og en velutviklet menneskeinnsett generelt. Mange av dem hadde tilegnet seg gode ferdigheter på sine felt, ikke minst på ulike praktiske områder - der jeg, som var læreren deres, ofte opplevde å komme til kort. I slike situasjoner kunne jeg for eksempel få servert følgende humoristiske kommentar: "Ja, ja Bjørg - man lærer så lenge man har elever!"

Etter dette jobbet jeg flere år som lærer ved en institusjon for barn og unge der skole- og dagsentertilbud var integrert i en felles virksomhet, men ble administrert av hver sin kommunale etat. Dette var et tilbud for dem som hadde omfattende behov for bistand og tilrettelegging av betingelsene i forbindelse med alle dagliglivets gjøremål. Samtlige av elevene ble betegnet som mennesker med dyp psykisk utviklingshemning, og alle hadde andre

⁴ Jfr. "Lov om voksenopplæring" av 1976, § 5.

⁵ Betegnelsen brukes ikke i noen "eksakt" forstand i denne oppgaven. Imidlertid siktes det til elever med så store lærevansker at skolens tradisjonelle opplæringsmål, heller ikke i dag, vil være aktuelle for disse elevene. Seinere vil jeg komme noe nærmere inn på - både begrepet - og de vanskelighetene utviklingshemningen fører til i forbindelse det som er de sentrale temaene for denne oppgaven, nemlig "kommunikasjon" og "forståelse".

funksjonshemninger i tillegg. De fleste var avhengige av rullestol. Av i alt ca. 20 brukere var det bare to psykotiske kvinner som delvis uttrykte seg ved hjelp av verbalspråklig kommunikasjon. I 1988, da jeg startet der, hadde brukerne en aldersspredning fra førskolealder og opp til slutten av 30 årene. Inntaket av nye barn i førskolealder var imidlertid stoppet, fordi de aktuelle barna nå fikk sitt pedagogiske tilbud integrert i de ordinære barnehagene. I forbindelse med gjennomføringen av HVPU-reformen (1991), ble opplæringstilbudet for de elevene som fremdeles var i skolepliktig alder, administrativt og fysisk overført og lokalisert til en ordinær barne- og ungdomsskole i kommunen. Dermed ble denne skolen et eksempel på det som enkelte steder i litteraturen, omtales som "en forsterket skole"⁶. En konsekvens av HVPU-reformen og tanker omkring normaliseringsprinsippet, som blant annet lå til grunn for denne, ble dermed at de fleste elevene i denne aldersgruppen flyttet ut fra dagsenteret. På denne måten steg gjennomsnittsalderen på brukerne ved institusjonen ganske mye i løpet av de vel 6 årene jeg jobbet der. I dag er det kun en liten rest igjen av den omfattende opplæringen som før ble gitt ved dagsenteret. Denne gis på bakgrunn av enkeltvedtak som "særskilt voksenopplæring på grunnskolens område", og den utgjør nå bare en liten del av den samlede voksenopplæringen som drives i kommunen. Antall brukere ved dagsenteret har imidlertid hele tiden holdt seg relativt stabilt. Fremdeles har stort sett de samme personene dagtilbudet sitt der, men de fleste har avsluttet skolegangen sin. Noen har for en periode vært elever ved den omtalte barne- og ungdomsskolen og/eller en videregående skole, før de igjen er kommet tilbake som brukere ved det samme dagsenteret. For meg var tiden som spesiallærer ved denne skolen særdeles lærerik. Gjennom kontakten med elevene her følte jeg at jeg stadig ble utfordret til å ta i bruk sider ved meg selv, på en måte som jeg på forhånd ikke var – og kanskje ikke heller kunne ha vært – forberedt på. I enkelte sammenhenger passer det kanskje å bruke betegnelsen "en marginal gruppe" om disse elevene, fordi det rett og slett ikke finnes så mange mennesker som har like omfattende funksjonshemninger som dem.

I 1994 byttet jeg på nytt arbeidsplass. Siden da har jeg arbeidet ved en helt ordinær, men ganske stor, videregående skole i en av de større byene i Nord-Norge. Samme året som jeg begynte der, ble den siste reformen av den videregående skolen, "Reform 94", iverksatt. Dette betydde blant annet at dørene nå skulle åpnes, også for de elevene som tidligere ikke hadde hatt en like selvfølgelig adgang som de fleste andre, til den videregående skolen. Ifølge loven

⁶ Jfr. for eksempel: Tøssebro, red (1997), s.21.

fikk nå alle unge mellom 16 og 19 år rett til 4 (og etter sakkyndig vurdering, i enkelte tilfeller, 5) års videregående opplæring⁷. Dette gjaldt også elever med store bistands- og tilretteleggingsbehov, som for eksempel noen av dem jeg har omtalt over. Selv om skolen også tidligere hadde gitt opplæring til elever med relativt store funksjonshemninger, brukte den det første året etter reformen til å forberede seg og ruste opp skolen, både rent fysisk (lokalene) og mentalt (kompetansen i personalgruppen), før de første av disse elvene ble tatt inn. Fra 1995 har imidlertid skolens opplæringstilbud kontinuerlig inkludert også denne elevgruppen. Mitt arbeid som lærer og spesialpedagog ved denne skolen, har i hovedsak omfattet norskundervisning og valgfaget "tegn til tale" i ordinære klasser, i tillegg til at jeg har undervist i norsk som 2.språk og drevet med særskilt tilrettelagt opplæring.

Min interesse for ulike spørsmål og problemstillinger knyttet til temaet kommunikasjon, har også et annet utgangspunkt enn det som jeg har beskrevet over. Dette er både knyttet til erfaringer og opplevelser som jeg selv har hatt som tilflytter i en fremmed kultur og et fjernt språkmiljø, og til erfaringer fra kontakt og arbeid med mennesker som har kommet som fremmede til Norge. For et språkinteressert menneske vil det i slike sammenhenger raskt dukke opp mange interessante spørsmål av mer lingvistisk karakter. I tillegg har min interesse i hovedsak kretset rundt spørsmål om hvordan språklige og kommunikative ferdigheter endres og utvikles i en slik sammenheng. Hvordan opplever folk selv situasjonen og de problemene som kan følge med den? Hvilke konsekvenser kan eventuelle problemer og opplevelser knyttet til disse få for dem selv og for andre? Hvor relevant er tidligere ervervet språklig og kommunikativ kompetanse?

Fra mitt ståsted ser jeg en klar forbindelse mellom disse to, i og for seg ulike, pedagogiske fagområdene. Om elevene befinner seg i svært ulike livssituasjoner, og om opplæringssituasjonene krever ulike mål og metodiske tilnæringsmåter, synes likevel mange av de fundamentale spørsmålene som aktualiseres i begge tilfellene, å være av en mer generell karakter. Min hensikt med å trekke fram dette poenget, skyldes imidlertid ikke at jeg i det videre arbeidet med oppgaven har planer om å generalisere fra det ene fagområdet til det andre. For meg personlig har det imidlertid vært av betydning at jeg har hatt flere perspektiver og ulike innfallsvinkler til temaet kommunikasjon, nettopp fordi det er så sammensatt og kan betraktes som et nærmest altomfattende tema.

⁷ Jfr. "Lov om videregående opplæring" av 1974 § 8.

Problemformulering

Tidligere antydte jeg en betydning av ordet "kommunikasjon" ved å vise til dets opprinnelse. Slik jeg bruker begrepene "kommunikativt uttrykk" og "ytring" (som jeg velger å bruke synonymt) i denne oppgaven, refererer de til en form for meningsbærende uttrykk. At de er meningsbærende betyr ikke nødvendigvis at de alltid er intensjonale. De behøver heller ikke alltid å ha en bestemt eller definert adressat. Det kommunikative uttrykket har, på den ene siden, en ytre form som lar seg observere og kommentere. På den andre siden har det et innhold, som må fortolkes, slik at det får en mening. Gjennom tolkningsprosessen bidrar mottakeren aktivt til å skape sin egen forståelse av en ytring. Med andre ord, kan ofte forhold som ligger utenfor "den kommuniserende" i stor grad være med på å bestemme og påvirker hvilken mening en ytring blir tillagt. Videre vil den forståelsen som dannes gjennom tolkningsprosessen – både av "det talte" og "den talende"⁸ – igjen virke tilbake på ytringens opphavsmann.

I fortsettelsen av denne oppgaven vil jeg forsøke å bringe de generelle spørsmålene jeg allerede har reist med meg inn i et praksisfelt. Fokus vil være rettet mot den kommunikasjonen som foregår i relasjonen mellom en videregående skole og et lite utvalg av elevene der. Dette elevutvalget vil omfatte de elevene som har de største og mest omfattende funksjonshemningene ved skolen.

Jeg vil observere og beskrive hvordan den direkte kommunikasjonen mellom elever og ansatte foregår i ulike situasjoner. På bakgrunn av disse observasjonene vil jeg blant annet forsøke å identifisere, beskrive og gi eksempler på ulike kommunikative uttrykk, og beskrive hvordan disse utveksles gjennom de samhandlingssekvensene de er en del av.

Ved siden av å observere og beskrive de kommunikative uttrykkenes ytre form og de situasjonene som de er en del av, ser jeg på det som en kanskje enda viktigere oppgave å forsøke å gripe de ansattes tolkninger av meningsinnholdet i disse situasjonene. Derfor vil jeg underveis i studiet også benytte meg av intervjuer med de ansatte. Informantene vil være ansatte ved skolen som har en større eller mindre del av sitt daglige virke, sammen med de aktuelle elevene.

⁸ Jamfør eksempelvis Lorenzer (1975), s.72.

Gjennom feltarbeidet og en etterfølgende analyse av materialet fra intervjuer og observasjoner vil jeg derfor blant annet også forsøke å finne ut hvordan de ansattes individuelle forståelse, og dermed også deres samhandling med elevene, eventuelt kan influeres av forhold som ligger utenfor de konkrete samhandlingssituasjonene. Dette kan være faktorer som, enten man er seg det bevisst eller ikke, i enkelte sammenhenger vil kunne opptre som formidlere av, eller uttrykk for, et bestemt meningsinnhold. Ved å forsøke å gripe de ansattes eventuelle fortolkninger av slike forhold, vil jeg med andre ord forsøke å avdekke om det er grunnlag for å tro at det finnes spesielle fenomener, ved skolen, som på denne måten kan sies å gripe inn i det direkte samspillet mellom elever og ansatte ved skolen.

I tillegg til å beskrive samspillssituasjoner og ulike kommunikative uttrykk, i og utenfor konkrete samhandlingssituasjoner, og kommentere de kommunikative handlingenes form og innhold, vil jeg hvis det er mulig også forsøke å antyde eventuelle utilsiktede konsekvenser av bestemte fenomener som jeg har observert. Jeg vil forsøke å fokusere spesielt på de direkte eller indirekte konsekvensene disse eventuelt kan ha for elevene.

Kort oppsummert vil de vesentligste spørsmålene som ligger til grunn for denne undersøkelsen, kunne formuleres slik:

- *Hvordan foregår samspillet mellom ansatte og elever med dyp psykisk utviklingshemning?*
- *Hva foregår gjennom dette samspillet?*
- *Hvilken forståelse har andre ved skolen av denne opplæringsvirksomheten?*
- *Hvilke konsekvenser følger eventuelt av svarene på spørsmålene over?*

Av forskjellige grunner har jeg vært nødt til å avgrense oppgaven i forhold til enkelte tema som det under andre omstendigheter kanskje ville ha vært både nærliggende og interessant å gå nærmere inn på. Jeg har for eksempel ikke funnet plass til å la teorier vedrørende integrering, stigmatisering eller ekskludering belyse ulike forhold som aktualiseres underveis i arbeidet. Det samme gjelder for ulike teorier vedrørende administrasjon og ledelse.

Bakgrunn for valg av problemstilling

Bakgrunnen for at jeg velger å holde fokus rettet mot kommunikasjon og skolens og de ansattes forståelse av elevene i denne oppgaven, er først og fremst den at jeg tror dette er forhold som er av stor betydning for elevenes muligheter til videre utvikling og læring.

Sammenlignet med sine medelever er de elevene jeg vil rette fokus mot, i en svært spesiell livssituasjon. Erfaringsvis vil de fleste, som en følge av sine funksjonshemninger, være sterkt hjelpetrengende. Dersom deres pårørende har vært så heldige at de har fått tilbud om et kommunalt bolig- og omsorgstilbud for sin sønn eller datter, har de fleste naturlig nok takket ja til dette innen deres barn har nådd videregående skolealder. Dette bidrar til at tilværelsen for dem det gjelder kan sies å være sterkt preget av institusjoner. Mange har vært opptatt av hvilke uheldige konsekvenser for eksempel tap av nære og varige relasjoner generelt kan føre til. Etter min mening er dette forhold som ytterligere bidrar til å styrke betydningen av å fokusere på kvaliteten av samspill og kommunikasjon innenfor de ulike institusjonene. Slike institusjoner kan i en viss forstand betraktes som forvaltere av, og dermed også delvis ansvarlige for, disse menneskenes livskvalitet. I lys av refleksjoner som dette spiller institusjonenes representanter og/eller ansatte, sentrale roller i elevenes liv. Lærere og miljøarbeidere vil for eksempel kunne befinne seg i posisjoner der deres handlinger kan gripe direkte inn i elevenes muligheter for videre utvikling og personlig livsutfoldelse. På den ene siden er de ansatte betydningsfulle personer i de funksjonshemmedes liv. På den andre siden er de offentlig ansatte som skal utføre en bestemt jobb. I en slik sammenheng vil det derfor også være av interesse å se nærmere på hvordan institusjonene internt definerer innholdet i slike jobber, dvs i hvilken grad skolen kan vektlegger, eller prioriterer, de ulike arbeidsoppgavene som hører med til arbeidet med disse elevene, og hvilken betydning eller verdi de eventuelt tilskriver den typen arbeid som naturlig hører med til slike jobber.

Den viktigste grunnen til at jeg ønsker å se nærmere på hvordan kommunikasjon og samspill mellom elever og ansatte foregår, er altså at jeg mener dette er forhold som har stor betydning for elevene. I de personlige møtene mellom mennesker (her: mellom elev og ansatt) ligger en betydelig del av våre potensielle utviklingsmuligheter gjømt. Ved å se, beskrive og forsøke å reflektere nærmere over hva det er som foregår under slike møter, vil det kanskje bli noe klarere hvilke lærings- og utviklingsmuligheter skolen har å tilby disse elevene og hvilke faktorer som eventuelt påvirker disse. For å få en dypere innsikt i hva som ligger bak det som foregår under disse møtene, kan det eventuelt også bli nødvendig å fokusere på enkelte

forhold som kanskje viser seg å ligge utenfor de aktuelle samspillssituasjonene mellom elevene og de ansatte.

Så vidt meg bekjent har det ikke vært gjennomført lignende undersøkelser ved andre videregående skoler tidligere. I en artikkel der Tøssebro tar for seg noen av hovedtrekkene fra debatten om integrering av elever med sterk utviklingshemning i skolen, skriver han for eksempel følgende⁹:

"Lesere som forventer seg en presentasjon av en fyldig empirisk forskning, vil imidlertid bli skuffet. Selv ganske nye oversikter er tynne når det gjelder relevant empirisk materiale."

I den forskningen som finnes om integrering er det vanlig å dele litteraturen i to ulike retninger.¹⁰ Disse to retningene kjennetegnes av at de har ulikt utgangspunkt og forskjellige perspektiver på hva integrering (og forskningens rolle i denne sammenhengen) egentlig er. Det ene perspektivet kalles ofte for effektperspektivet. I dette perspektivet er man opptatt av de individuelle effektene av ulike integreringstiltak. Integreringen blir sett på som et middel. I skolesammenheng er det spørsmålet som det først og fremst vil være naturlig å stille, være om elevene lærer mest gjennom en integrert eller en segregert form for organisering av opplæringstiltakene.

Det andre perspektivet omtales gjerne som det normative perspektivet. Med dette som utgangspunkt er man ikke så opptatt av å måle eller beskrive de eventuelle effektene som de ulike integreringstiltakene har på "de integrerte". Her betraktes integreringen, eller de inkluderende tiltakene og de prosessene som disse eventuelt kan bidra til å skape, som målet i seg selv. Innenfor dette perspektivet vil en hver form for segregering kunne fremstå som stridende mot visse grunnleggende menneskerettigheter, som for eksempel mot prinsippet om full likestilling mellom alle mennesker.

På bakgrunn av den forskningen som er gjort, konkluderer Tøssebro med at:

"Det har skjedd hva en kan kalle en administrativ integrering. Selve den praktiske undervisningen synes imidlertid fortsatt å skje på siden av det øvrige skolesamfunnet. Formene for segregering varierer; en finner både spesialskoler, egne klasser, eller

⁹ Tøssebro red (1997), s.159.

¹⁰ Se f.eks Søder (1997), s.34.

enheter på vanlige skoler og elever som undervises alene, i eller utenfor skolebygget.”¹¹

Seinere i den samme artikkelen¹² hevder han at graden av segregering generelt ser ut til å øke både med elevenes alder og med graden av funksjonshemming.

Ved Nordlandsforskning er det publisert en del interessante forskningsrapporter som tar for seg ulike forhold vedrørende funksjonshemmede menneskers livssituasjon. Mange av disse er imidlertid undersøkelser som først og fremst tar for seg menneskenes møter med andre deler av samfunnet enn skolesamfunnet.¹³

Noen¹⁴ har, på bakgrunn av observasjoner som viser at disse elevene synes å være spesielt ensomme og isolerte i elevsamfunnet, stilt spørsmålsteget vedrørende trivselen deres på skolen. Andre¹⁵ har dokumentert at det er mulig å få til et bra samspill mellom utviklingshemmede og funksjonsfriske elever på barnetrinnet, dersom skolen organiserer samhandlingssituasjonene bedre.

Kort om det teoretiske og metodiske utgangspunktet for oppgaven

Som jeg har vært inne på tidligere, var det først og fremst en relativt langvarig og variert praktisk erfaring fra fagfeltet som inspirerte og motiverte meg til å gå i gang med et hovedfagsstudium. I det spesialpedagogiske fagmiljøet (ved spesialskolen) som jeg tidligere jobbet ved, arbeidet vi med elever med sammensatte og svært omfattende funksjonshemninger og lærevansker. Sentralt i det pedagogiske arbeidet vårt, sto blant annet noen metodiske prinsipper som bygde på teorier om utviklingen av tidlig samspill. Dette metodiske grunnlaget for den pedagogiske praksisen vår hadde vi blant annet til felles med dem som arbeidet i forhold til utvikling av samspill med døvblindfødte barn. Tidligere hadde den fremherskende pedagogikken innen dette fagområdet i stor utstrekning vært preget av struktur både i innholdet av ulike planer for praksis og i det konkrete arbeidet med elevene¹⁶. Ulike former for planer og opplegg for de forskjellige aktivitetene var i stor grad styrende for utviklingsforløpet i de konkrete og praktiske situasjonene. Ved hjelp av dem skulle elevene

¹¹ Tøssebro red. (1997), s.160.

¹² Jfr. Tøssebro red (1997), s 163.

¹³ Jfr. for eksempel Britt Lillestø (1997).

¹⁴ Se for eksempel Ekeberg (1991).

¹⁵ Dette gjelder eksempelvis Overland og Nordahl (1994).

nærmest "dras" gjennom et strukturert utviklingsforløp. Faren med dette var at elvenes egne initiativ og bidrag i de ulike samspillssituasjonene enten lett kunne bli oversett, eller ikke bli tolket som meningsfulle eller betydningsfulle. Dermed var også faren til stede for at mennesker med funksjonshemninger i større grad ble betraktet nærmest som objekter i de aktuelle relasjonene, for eksempel mellom pedagoger og elever. Dette står i et motsetningsforhold til den nyere spedbarnsforskningen¹⁷ der barnets egne bidrag vektlegges som styrende for utviklingen. Tidlig på 90-tallet hadde nyere tanker og ideer fra den senere tidens forskning om tidlig samspill fått innpass og påvirket praksisen også ved vår arbeidsplass. Gjennom dette arbeidet hadde jeg utviklet en pedagogisk praksis og et slags pedagogisk grunnsyn som i hovedsak stemmer godt overens med hovedinnholdet i G. H. Meads teori om selvet som en sosial størrelse.

Opprinnelsen for det teoretiske perspektivet som på mange måter kan sies å ligge til grunn for arbeidet med denne oppgaven, vil for øvrig være å finne i den tradisjonen som vanligvis omtales som "den amerikanske pragmatismen" og i den "symbolske interaksjonismen". I forbindelse med denne oppgaven vil de mest sentrale teoretikerne være G. H. Mead, C. Peirce og E. Goffman. Foreløpig nøyer jeg meg med å nevne følgende hovedtrekk som noen av de mest sentrale trekkene innenfor fra den amerikanske pragmatismen; at tenkning og ideer sees i nøye sammenheng med menneskelig aktivitet og sosialt liv, at forestillinger blir sett på som foranderlige¹⁸, og at betydningen av individuelle sansninger og erfaringer generelt tillegges stor vekt. Videre understrekes det at mennesket selv, gjennom ulike tolkningsprosesser, spiller en aktiv og skapende rolle i forhold til sine egne erfaringer. Mening og orden er ikke noe som kommer til oss utenfra, fra tingene selv, men noe som vi selv gir eller påfører vår omverden i vår omgang med den. På denne måten får ting og inntrykk mening i, og gjennom, menneskenes praktiske virksomheter og interesser. Likedan kan følgende sitat vedrørende den symbolske interaksjonismen antyde et grunnlag for de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med arbeidet:

"Den type *metodologisk tilnærming* som svarer best til perspektivet innen symbolsk interaksjonisme, er *feltarbeid basert på deltagende observasjon*. En slik arbeidsmåte kan gi inntak til aktørenes egen forståelse og sette oss i stand til å begripe den (lokale) symbolske konstitusjon av meningsfulle sosiale realiteter."¹⁹

¹⁶ Disse tankene er fremdeles ikke helt uaktuelle, blant annet i arbeidet med autister blir for eksempel prinsippene fra "strukturert totalkommunikasjon" fremdeles benyttet.

¹⁷ Jamfør for eksempel Bråten (1998).

¹⁸ "Peirce er den viktigste figur bag begrebet *pragmatisme* – ideen om, at et begreps mening er identisk med begrebeds mulige praktiske konsekvenser under forestillede omstændigheder." Dinesen og Stjernfelt (1994) s. 7.

¹⁹ Guneriusen (1996) s 156.

Bortsett fra enkelte nødvendige tilpasninger til feltet, og til de aktuelle situasjonene der, ble det naturlig å forsøke å realisere det metodiske idealet som skisseres i sitatet over, så langt det praktisk lot seg gjøre, under feltarbeidet i undersøkelsen. Jeg kommer nærmere inn på dette og på hva de ulike overveielsene førte til i praksis i kapittel 2, der jeg blant annet beskriver den praktiske om metodiske tilnærmingen til feltet.

Oppgavens videre oppbygning

Teksten i oppgaven er delt inn i seks nummererte hovedpunkter eller kapitler. Etter dette innledende kapittelet følger, i kapittel 2, en redegjørelse for noen praktiske forberedelser og en omtale av noen av de metodiske overveielsene som fant sted i forkant av feltarbeidet for undersøkelsen.

Kapittel 3 er en presentasjon av feltet. Her får vi blant annet en beskrivelse av det miljøet der feltarbeidet fant sted, en omtale av noen av de organisatoriske og strukturelle rammene for den virksomheten som ble drevet der, og en foreløpig introduksjon til de personene som vil dukke opp i presentasjonen av datamaterialet.

Denne presentasjonen finner sted i kapittel 4, som er det mest omfangsrike kapittelet i oppgaven. Siden oppgaven først og fremst hviler på resultatene av et empirisk arbeid, har dokumentasjonen av datamaterialet fått en relativt bred plass i fremstillingen. For å få fram en bestemt struktur i fremstillingen av det omfangsrike empiriske materialet, har dette kapittelet fått en bestemt oppbygning. Gjennom fire av underavsnittene i kapittel 4 forsøker jeg å få fram og beskrive fire ulike former for samhandling som jeg observerte mellom elever og ansatte. Kapittelet rundes av med en oppsummering der jeg peker på noen av hovedtendensene både fra observasjonene og fra samtalene med de ansatte.

Kapittel 5 består av fire underavsnitt. Det første inneholder en nærmere redegjørelse for det teoretiske utgangspunktet for den analysen som følger i de påfølgende underavsnittene i kapittelet. Det teoretiske avsnittet kan kanskje synes noe knapt. Grunnen til det er at der jeg har funnet det naturlig, har jeg bevisst valgt å integrere deler av teorigrunnet i øvrige deler av oppgaven. Jeg har også bevisst valgt å plassere teoriavsnittet i etterkant av presentasjonen av det empiriske materialet i stedet for i forkant av den. Basert på teorigrunnet fra det første underavsnittet, presenteres så fire visualiserte modeller av de fire forskjellige

praksisformene. I det tredje underavsnittet tolkes tre av disse formene for sosial praksis i lys av teorien. I det fjerde reflekterer jeg rundt hvordan enkelte utenforliggende faktorer eventuelt også kan påvirke det som skjer i de direkte møtene mellom elver og ansatte.

Det sjette og siste kapitlet i oppgaven inneholder noen avsluttende kommentarer. Det er delt inn i tre underavsnitt. I det første av disse forsøker jeg å trekke noen konklusjoner på bakgrunn av det som har kommet fram gjennom arbeidet med oppgaven. I det neste ser jeg på eventuelle praktiske og teoretiske implikasjoner av konklusjonene i oppgaven. I det siste underavsnittet presenteres til slutt et tilbakeblikk og noen metodiske refleksjoner.

Vedlagt oppgaven finnes dessuten kopier av en forespørsel som gikk ut til foreldrene til de elevene som var aktuelle deltakere i undersøkelsen og av skolens anbefaling til de samme foreldrene om å samtykke til at barna deres kunne ta del i den.

2. EN TILNÆRMING TIL FELTET

Metodiske overveielser og praktiske forberedelser

Med hensyn til bakgrunnen min, følte jeg at denne snarere bidro til å sette meg i stand til å stille de spørsmålene som er utgangspunktet for denne oppgaven, enn til å besvare dem. Til tross for at jeg på forhånd hadde et rimelig godt generelt kjenneskap til det aktuelle feltet, var jeg derfor likevel ikke i tvil om at jeg ville gjennomføre et feltarbeid. Gjennom dette ville jeg blant annet få anledning til å komme i en ny posisjon i forhold til feltet og kunne studere det fra en annen vinkel enn jeg tidligere hadde hatt mulighet til.

Siden formålet med undersøkelsen snarere var å forsøke å få en dypere innsikt i det jeg ville studere, heller enn å få en størst mulig oversikt over en eventuell utbredelse av dem – og siden jeg heller ikke hadde til hensikt å gjøre noen form for sammenlignede undersøkelser – valgte jeg å gjennomføre undersøkelsen ved en enkelt skole.

Etter at denne bestemmelsen var tatt, fulgte blant annet en del overveielser for å vurdere om feltarbeidet i denne undersøkelsen eventuelt kunne gjennomføres ved den skolen som jeg for tiden hadde permisjon fra.

For det første regnet jeg med at dersom jeg gjorde en henvendelse til denne skolen, ville jeg kanskje kunne unngå eventuelle problemer som kunne skyldes motsand fra skolens side, med å få tilgang til feltet. De ansatte, både i administrasjonen og ellers ved skolen, var alle mennesker som kjente meg fra før. Derfor ville jeg kanskje kunne spare både tid og energi, som ellers ville ha gått med til en form for tillitskapende arbeid. Her ville oppgaven min i første omgang heller bestå i å presentere problemstillingen for oppgaven og hensikten med, samt et design for, feltarbeidet slik at de som skulle avgjøre spørsmålet om tilgang, kunne se mening i, og ha tro på prosjektet mitt.

I utgangspunktet betraktet jeg det også i overveiende grad som en fordel at personalet, som jeg gjerne ville både observere og intervjuer, kjente meg fra før. De visste at jeg hadde erfaring både fra den samme arbeidsplassen, og fra den samme typen av arbeid og aktiviteter, som det jeg nå ville studere nærmere. Jeg regnet med at det, kanskje også sett med deres øyne, kunne betraktes som en fordel at jeg på sett og vis hadde vært i deres sted, og derfor til en viss grad burde kunne både identifisere meg med dem, og lettere forstå bakgrunnen for handlingene deres.

Det nære forholdet til feltet var også en av de faktorene som bidro i retning av å begrense varigheten på den tiden jeg tilbrakte der. Det bidro kanskje også til at jeg, allerede i utgangspunktet, i enkelte situasjoner valgte å orientere meg i retning av å prioritere noe som for utenforstående umiddelbart kanskje kunne ligne mer på en passiv tilskuer-/tilhørerrolle, enn på en observatørrolle som var synlig preget av aktiv deltakelse fra min side. I andre sammenhenger kom jeg imidlertid til å ta synlig og aktivt del, både i samtaler og i andre former for praktiske aktiviteter. For mitt vedkommende ville en slik tilsynelatende passiv tilskuerrolle, i enkelte situasjoner, kunne gi meg muligheten til å nærme meg feltet og studere det fra en ny vinkel. Som tilhører og tilskuer ville jeg dessuten kunne få anledning til å observere uten at observasjonsevnen min ble for sterkt begrenset av egen deltakelse i det som foregikk. Blant annet ved hjelp av den nære forbindelsen jeg allerede hadde til feltet, vil tolkningene og fremstillingen min av det som skjer, likevel kunne bli relativt sterkt preget av en typisk "innenforforståelse"²⁰ av det feltet som studeres.

Til tross for at jeg nå fikk anledning til å nærme meg feltet utenfra, var jeg også klar over at nettopp denne nærheten til feltet, likevel ville kunne bidra til å snevre det inn, og dermed også begrense det potensielt tilgjengelige tilfanget av informasjon. Dette kunne blant annet skje ved at min allerede etablerte viten, eller forforståelse, om (i alle fall tilsynelatende) lignende fenomener, i for sterk grad kom til å styre hva jeg fokuserte på. Likedan kunne den forståelsen jeg bar på (forforståelse) også påvirke selve tolkningsprosessen dit hen at nye fenomener ble plassert innenfor rammene og strukturene for min forståelse av verden, og "automatisk" ble identifisert som tilhørende en av de mentale kategoriene som eksisterte i min bevissthet *a priori*²¹.

På bakgrunn av disse overveielsene tok jeg først en uformell kontakt med skolen der jeg presenterte tankene og ideene mine gjennom en muntlig samtale med en av inspektørene. Det viste seg at den umiddelbare reaksjonen hans var svært positiv. Han mente at dette var en undersøkelse som etter hvert både skolen og elevene kanskje kunne komme til å dra nytte av.

Ut fra de opplysningene jeg fikk i løpet av det første møtet med inspektøren, viste det seg at det i praksis kunne være aktuelt å følge i alt tre av elevene ved skolen gjennom en undersøkelse.

²⁰ Se for eksempel Gunneriussen (1996), s.182.

²¹ Jfr. begrepet "forforståelse" hos Gadamer, se for eksempel Maliks (1999).

Etter dette laget jeg en skriftlig forespørsel²², der jeg henvendte meg til elevenes foreldre og ba om å få deres skriftlige samtykke til å gjennomføre et feltarbeid som blant annet ville innebære observasjonsstudier av barna deres. I forespørselen redegjør jeg kort for selve undersøkelsen og formålet med den, samtidig som jeg ber dem om å ta stilling til tre uavhengige delspørsmål vedrørende det forestående feltarbeidet. De tre spørsmålene er for det første spørsmålet om samtykke til å gjennomføre observasjoner og intervjuer, dernest spørsmålet om rett til innsyn i elevenes individuelle opplæringsplaner (IOPer) - og til slutt spørsmålet om rett til innsyn i de dokumentene som finnes arkivert i elevenes mapper ved skolen, og som eventuelt kan sies å ligge til grunn for elevenes IOPer.

Grunnen til at jeg gjerne ville se på elevenes IOPer og timeplaner før jeg startet på feltarbeidet, var at jeg regnet med at jeg kanskje kunne lese noe ut av dem som ville bidra til at jeg fikk en slags oversikt hva som var planlagte aktiviteter. På den måten kunne jeg være litt forberedt på noe av det som skulle foregå mens jeg observerte. Jeg tenkte også at det kanskje kunne gi meg en viss ide om hensikten med de ulike aktivitetene, og at dette kanskje kunne være til nytte i prosessene med å tolke meningen med ulike typer handlinger som jeg ville komme til å observere. Jeg var kort sagt ute etter å skaffe meg oversikt over noen av de aktivitetene jeg kom til å observere, fordi en slik oversikt kanskje i noen tilfeller kunne fungere som et slags bakgrunnstappe for tolkningen av deler av den informasjonen jeg ville få tilgang til gjennom feltarbeidet.

Av flere grunner, følte det ikke som den beste løsningen å invitere alle foreldrene til et felles møte. Jeg regnet blant annet med at et slikt møte kunne komme til å få et for formelt preg over seg, noe som ville kunne motvirke selve hensikten med det. I tillegg regnet jeg det som sannsynlig at også disse foreldrene, som så mange andre mennesker i dag, syntes de allerede hadde nok av møter de burde delta på. Siden jeg dessuten hadde med en liten foreldregruppe å gjøre, og fordi vi også i alle fall til en viss grad kjente hverandre fra før, valgte jeg i første omgang å ta personlig kontakt med dem. I to av tilfellene tok jeg først kontakt via telefon. I begge tilfellene resulterte disse telefonsamtalene i at jeg ble invitert til et møte som senere fant sted hjemme i deres respektive boliger. I det tredje tilfellet lå imidlertid forholdene

²² Jfr. Vedlegg 1.

naturlig til rette for at jeg kunne ta direkte kontakt med mor, uten å ringe først, hvilket jeg også gjorde.

Resultatet av denne spørreundersøkelsen til foreldrene ble at foreldrene til to av elevene svarte positivt på alle de tre delspørsmålene som jeg hadde bedt dem om å ta stilling til, mens foreldrene til den tredje eleven – på vegne av datteren/sønnen - valgte å reserverte seg helt og holdent fra å delta i undersøkelsen. To av foreldrene/foreldreparene ga meg svarene på forespørselen allerede etter endt møte med dem, mens det tredje svaret kom i posten.

Selv om jeg i utgangspunktet hadde håpet at jeg skulle få positive svar fra alle tre, mente jeg at en undersøkelse på bakgrunn av de to samtykkene jeg hadde fått, ville gi meg anledning til å samle rikelig med informasjon, og at den ville kunne bidra til å gi noen interessante perspektiver på de spørsmålene som står i sentrum for oppgaven min.

Da jeg informerte inspektøren om utfallet av runden med forespørsler til foreldrene, tydet reaksjonen hans på at han åpenbart var av den samme meningen. Dessuten la han til i en kommentar at situasjonen i det som kom til å bli feltet for undersøkelsen min, for øyeblikket muligens var litt spesiell. Han utdypet dette noe ved å si at det, blant annet på grunn av at det var mye fravær blant personalet som jobbet med disse elevene, kunne virke som om de for tiden hadde mer enn nok med å prøve å "få det hele til å gå rundt". For eksempel syntes han det virket som om folk måtte bruke uforholdsmessig mye tid og krefter bare på å sørge for at det til en hver tid var tilstrekkelig med personale til stede. Han avsluttet denne kommentaren med å si at kanskje kunne nettopp dette være det rette øyeblikket, sett fra skolens og personalets synsvinkel, for å starte opp med et prosjekt som det jeg nå skulle gå i gang med. Kanskje kunne det bidra til at man fikk satt i gang en prosess, der fokus i større grad var rettet mot ulike forhold som også var av faglig interesse, slik at prosjektet også fikk den positive effekten at det virket som en motiverende faktor i det videre arbeidet for personalet.

Etter at det nå var klart nøyaktig hvilke elever som kom til å ta del i undersøkelsen, hadde jeg også muligheten til å avklare nærmere hvilke ansatte som var aktuelle både som potensielle observasjons- og fremtidige intervjuobjekter. Det eneste kriteriet jeg brukte for å identifisere disse, var at de enten hadde hele, eller en del av, stillingen sin bundet til arbeid med en, eller begge, de to aktuelle elevene på en slik måte at de var direkte involverte i deler av den konkrete samhandlingen som fant sted med dem i løpet av den tiden de var på skolen. I

utgangspunktet ønsket jeg verken å ekskludere noen av dem, eller å lage noe skille mellom dem, for eksempel ut fra hvilken yrkesbakgrunn eller stillingskategori de hørte til. Dette var et utvelgelseskriterium som var ment å skulle favne alle de faglige tilsatte, som arbeidet direkte i forhold til de aktuelle elevene.

De siste to–tre dagene før feltarbeidet startet, tilbrakte jeg på skolen for å få gjort unna de siste, nødvendige forberedelsene. I løpet av disse dagene fikk jeg blant annet anledning til å snakke med mange av dem som jobbet der. Dermed fikk jeg spredd informasjon om prosjektet både på en formell, og på en mer uformell, måte rundt om på skolen. Noen avtalte jeg egne møter med. Det gjaldt for eksempel klassestyrerne for de to elevene som jeg skulle observere og rådgiveren for tilrettelagt opplæring.

Begge de to klassestyrerne stilte seg i utgangspunktet svært positive til undersøkelsen. Ingen av dem uttrykte heller noen form for motvilje, verken mot å la seg observere eller intervju. Som klassestyrere sto de selv for en betydelig del av den praktiske gjennomføringen av elevenes totale opplæringstilbud ved skolen. Med rollen som klassestyrer følger også det formelle ansvaret, både for å koordinere ulike former for nødvendig samarbeid i forbindelse med opplæringen, og for å koordinere arbeidet i prosessene med å utvikle elevenes IOPer. På forespørsel utleverte også begge klassestyrerne meg kopier av elevenes respektive timeplaner og IOPer.

Med tanke på at rådgiveren for tilrettelagt opplæring også hadde en spesiell posisjon, både i forhold til enkelte av elevene og enkelte av de ansatte på skolen, og at hun dermed også muligens kunne komme til å ha en spesiell funksjon i forhold til feltet mitt, informerte jeg også henne spesielt om hva jeg var i ferd med å gjøre. Jeg merket at hun også "tente" på prosjektplanen min. I likhet med inspektøren ga også hun uttrykk for at hun mente at både temaet for oppgaven og tidspunktet for feltarbeidet kanskje kunne passe dem svært godt. Dette synspunktet begrunnet hun blant annet med å si at det kunne synes som om denne delen skolen for tiden var inne i det hun kalte for en "dødvannsperiode". Hun mente at prosjektet mitt kanskje ville kunne bidra til å gi personalet det hun kalte for "ny inspirasjon" og "et puff i riktig retning".

Det siste jeg gjorde før jeg startet på selve undersøkelsen, var å avvikle et informasjonsmøte for de ansatte som jobbet med de aktuelle elevene. For å få tilgang til mest, og kanskje også et

best, mulig datamateriale i løpet av den tiden feltarbeidet skulle vare, var jeg avhengig av at personalet hadde tillit til meg, og at de var innstilte på at vi skulle ha en form for samarbeid oss imellom. Med ett unntak kjente jeg alle sammen fra før, og de kjente meg fra rollen som tidligere kollega. Det jeg nå følte størst behov for, var derfor å gi dem en best mulig informasjon om hvordan jeg hadde tenkt å gjennomføre selve feltarbeidet, og om hva som var formålet med det. For deres del, men også for min egen saks skyld, ville jeg også forsøke å klargjøre, eller eventuelt diskutere med dem, hvilken rolle jeg som feltarbeider ville ha i forhold til dem, og det som foregikk i ulike sammenhenger, underveis i feltarbeidet.

Planen for feltarbeidet

Den orienteringen, som følger her, er egentlig en gjennomgang av planen for feltarbeidet, slik den ble presentert på et informasjonsmøte jeg hadde med de ansatte. Dette møtet innledet jeg med å redegjøre i korte trekk for hvorfor jeg var på skolen nå. Jeg forklarte hva jeg la i arbeidstittelen på oppgaven min, og begrunnet behovet for å gjennomføre det forestående feltarbeidet. Jeg fortalte at jeg i første omgang ville observere og forsøke å beskrive det jeg så og hørte av ulike aktiviteter som foregikk rundt elevene mens de var her. Siden jeg umulig ville greie å huske alt som hadde foregått i etterkant av aktivitetene, uten at jeg hadde notater å støtte meg til, ville de ofte se at jeg bare satt der og noterte ned det som skjedde.

Jeg sa også at jeg, særlig til å begynne med, kunne være interessert i å ta aktivt del i noen av de praktiske aktivitetene sammen med dem. Et av formålene med det var blant annet å gi elevene en mulighet til å gjøre seg kjent med meg, slik at vi også kunne etablere et slags gjensidig tillitsforhold oss imellom. I utgangspunktet ønsket jeg at vi avtalte det på forhånd når, og hvis, jeg skulle delta i en aktivitet i rollen som kollega. Jeg åpnet imidlertid også opp for at de kunne be meg om en håndsrekning, hvis det plutselig oppsto en konkret situasjon som var slik at de var avhengige av praktisk hjelp for å komme videre.

Videre sa jeg at jeg hadde planer om å gjennomføre feltarbeidet i to økter som ville vare i to uker hver, og at jeg kom til å ha et opphold på en uke mellom hver av de to øktene. Gjennom hele den første perioden ville jeg prioritere det å observere. Av elevenes timeplaner gikk det fram at elevenes opplæringstilbud ofte var organisert gjennom aktiviteter som foregikk separat. Blant annet derfor ønsket jeg i utgangspunktet å følge elevene, ved å observere dem gjennom ukens ulike aktiviteter, en uke hver i løpet av de første fjorten dagene av feltarbeidet. Siden timeplanene strekker seg over en uke, betydde det at jeg ville få muligheten til å danne

meg et slags helhetsinntrykk av innhold og variasjon i begge elevenes aktiviteter på skolen. Samtidig kunne jeg få samlet et bredt utvalg av eksempler på hvordan de i praksis ble gjennomført, og hva som faktisk hadde foregått, slik jeg så det, i ulike situasjoner. I løpet av en periode på to uker, skulle observasjonene av ulike aktiviteter, og samhandlingssituasjoner som foregikk i tilknytning til og rundt disse, til sammen også involvere samtlige av de ansatte.

Jeg informerte videre om at dersom jeg syntes jeg hadde fått gjort tilstrekkelig med observasjoner i løpet av den første perioden på skolen, var tanken min å benytte den andre perioden til å gjennomføre et intervju med hver av dem, før jeg avsluttet feltarbeidet mitt. Dette var ikke noe som noen behøvde å forberede seg til. Jeg sa at disse intervjuene kom til å foregå som samtaler der jeg ville ta utgangspunkt i en eller flere av de situasjonene jeg hadde vært vitne til i løpet av observasjonsperioden. På ulike vis forsøkte jeg å forklare dem at, gjennom disse samtaler, ville jeg i hovedsak forsøke å nå fram til den oppfatningen, forståelsen, eller fortolkningen, de selv hadde, av det som hadde foregått i løpet av ulike samhandlingssituasjoner der de selv hadde vært aktive deltakere. Jeg understreket betydningen av dette poenget, blant annet ved å si at jeg for eksempel kunne ha valgt å basere analysen av materialet fra observasjonene, bare på mine egne fortolkninger eller forståelse av det. Selv om det også kunne ha vært et interessant prosjekt, ville det imidlertid ikke ha gitt meg muligheten til å få tilgang til de perspektivene som de nå ville bidra med, og som ville kunne gjøre at svarene i oppgaven kunne være av interesse i flere sammenhenger enn ellers. Jeg forberedte dem dessuten på at jeg ville gjøre opptak av intervjuene, og sa at dette var simpelthen fordi det ville være en umulig oppgave for meg å ta gode nok notater samtidig med at samtalerne pågikk. Jeg lovet imidlertid at ingen andre enn jeg kom til å høre på opptakene, og at jeg ville viske dem ut når jeg var ferdig med å bruke dem. Likedan lovet jeg at jeg ville anonymisere det materialet som jeg kom til å anvende i oppgaven min, når det var nødvendig, for at det jeg skrev eventuelt ikke skulle kunne spores tilbake til en bestemt opphavsmann. Som jeg hadde nevnt for enkelte tidligere, sa jeg også at jeg mente det ville være mulig å avsette tid til intervjuene når de hadde ledig tid i løpet av arbeidsdagen, og at jeg etter hvert ville gjøre avtaler med hver enkelt av dem, ut fra når det passet dem, vedrørende hvor og når de skulle finne sted. Jeg ba også om å få lov til være tilstede på de møtene de avholdt i løpet av den tiden jeg var på skolen. Til slutt informerte jeg om at planen min var å starte observasjonsperioden allerede samme dag, samtidig med at arbeidet deres tok til, etter at dette møtet var ferdig.

I forhold til hva jeg hadde forventet, fikk jeg svært få reaksjoner på det jeg sa fra deltakerne på informasjonsmøtet. De få reaksjonene jeg fikk, var i hovedsak ulike former positive kommentarer til prosjektet. Jeg hadde forventet at noen på en eller annen måte ville vise en viss motstand mot å bli gjort til en slags objekter for en slik undersøkelse, men jeg kunne ikke registrere noe slikt i løpet av dette møtet. Ingen hadde kritiske spørsmål å stille, og ingen uttrykte åpent at de hadde noen form for vegring, verken mot å bli observert eller mot å delta i intervjuene.

3. EN PRESENTASJON AV FELTET

Skolen

Skolen der feltarbeidet i dette studiet finner sted, er en relativt stor skole i en middels stor by. Det er en videregående skole for yrkesfaglige studieretninger. En markant forskjell mellom allmennfaglige og yrkesfaglige videregående skoler har med deres respektive klassestørrelser å gjøre. I skoler med allmennfaglige studieretninger er det vanlig med opptil 30 elever pr. klasse, mens elevtallet som oftest ikke overstiger 12 i de yrkesfaglige skoleklassene. Skolen har i alt 215 ansatte, og ca 530 elever. Med ansatte menes her antall personer som er tilsatt ved skolen, uavhengig av hvilken stillingsstørrelse de har, og hvilken yrkeskategori de tilhører.

Av de 530 elevene ved skolen, er opp mot 50²³ kommet inn ved særskilt opptak. Disse har i følge loven²⁴ fortrinnsrett ved inntaket når elevplassene ved de ulike skolene og studieretningene skal tildeles. Det betyr også at de skal ha et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud. Skolen får tilført en egen ressurs fra fylket for å imøtekomme disse elevenes behov for tilrettelegging av opplæringen. Denne summen fastsettes på nytt hvert år. Størrelsen på den fastsettes blant annet ut fra elevenes dokumenterte behov (dvs. sakkyndige uttalelser fra PPT), og på bakgrunn av skolens beregninger av hvilke ekstra utgifter disse særskilte tilretteleggingsiltakene vil medføre for skolen. Ikke alle elevene som søker om opptak på særskilte vilkår, får den innvilget. De som får avslag på søknaden sin, blir overført til det ordinære inntaket. Gjennom dette får de så tilbud om en skoleplass, men denne oppfyller kanskje ikke deres primære ønske verken med hensyn til studieretning eller skole. For skolene medfører dette at det hvert år også blir tatt inn elever via det ordinære elevinntaket, som kan ha betydelige tilretteleggingsbehov. Skolen har en plikt på seg til å imøtekomme også deres behov, men de ekstra kostnadene det eventuelt måtte medføre, må den dekke innenfor sin egen budsjettamme. Det samme gjelder en kvote på ca 30 elever som søker om plass og blir tatt inn via det ordinære inntaket, men som, samtidig med at de søker om plass, selv melder fra (og evt. dokumenterer) på et "tilretteleggingskjema" om hvilke behov de selv mener at de har for tilrettelegging av opplæringen.

²³ Tallene i dette avsnittet refererer til skoleåret 2000/2001. Opplysninger om disse fikk jeg hos en av inspektørene ved skolen.

²⁴ "Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa" av 17. juli 1998 nr.61 – også kalt "Opplæringsloven".

Hvert år får skolen en form for tilbakemelding fra elevene om hvilket inntrykk de sitter igjen med etter at et år ved skolen er brakt til ende. Dette er en del av en større elevevaluering som også gjennomføres ved andre skoler i fylket. Resultatene fra disse undersøkelsene har, for denne skolens vedkommende, gjennomgående vært en svært hyggelig lesning. Selv om det til enhver tid finnes nye utfordringer å gripe fatt i og uløste saker som det må jobbes videre med, viser det seg at elevene på en rekke punkter gir skolen svært positive tilbakemeldinger. Etter fem (aktive) år her, og til sammenligning også etter et kortere opphold ved en annen men tilsvarende skole, er hovedinntrykket mitt at både elever og ansatte jevnt over trives svært godt ved skolen.

Skolens interne organisasjonsform

Skolens øverste ledelse består av rektor og tre inspektører. Virksomheten for øvrig er delt inn i, eller organisert rundt, ulike avdelinger. Denne inndelingen svarer stort sett til de ulike studieretningene som skolen gir opplæringstilbud innenfor. I noen tilfeller, der en ellers ville ha fått uhensiktsmessig små enheter, er ulike studieretninger slått sammen til en felles administrativ enhet eller avdeling.

Hver avdeling ledes av en avdelingsinspektør. Denne har både et faglig og et administrativt ansvar for virksomheten ved sin avdeling. Avdelingsinspektøren er den pedagogiske lederen ved avdelingen. Samtidig har han/hun også det daglige personalansvaret for dem som jobber der. Det pedagogiske personalet tilsettes formelt ved skolen, men hører faglig og administrativt til ved en av de eksisterende avdelingene. I enkelte tilfeller kan det by på problemer å avgjøre hvilken avdeling en ansatt administrativt sett bør sortere under (for eksempel når en lærer har undervisningen sin spredt på flere avdelinger), men i slike tilfeller forsøker skolens ledelse, eventuelt i samråd med den læreren det gjelder, å finne fram til en ordning som begge parter synes er funksjonell. Avdelingsinspektørene er således de ansattes nærmeste overordnede, og det er også han/hun som for eksempel gjennomfører medarbeidersamtalene med det pedagogiske personalet.

Den nåværende organisasjonsformen er ganske ny. I løpet av de siste årene er det gjennomført en omorganisering av virksomheten ved skolen. I forbindelse med denne har to avdelinger som tidligere eksisterte ved skolen forsvunnet. Det gjelder avdeling for allmenne fag og avdeling for særskilt tilrettelagt opplæring. Disse to avdelingene fungerte i praksis kanskje først og fremst, om enn ikke bare det, som separate organer for faglig utvikling. Hver for seg

var de et møtepunkt for faglærere og et forum for diskusjoner og samarbeid mellom lærere på tvers av avdelingene. Til forskjell fra de andre avdelingene var de ikke lokalisert ved noen egne fysiske enheter ved skolen. For en kortere periode, etter at ordningen med en egen avdeling for særskilt tilrettelagt opplæring var avviklet, eksisterte det imidlertid en mindre enhet, med en egen faglig og administrativ leder, som gikk under navnet "avdeling for klasser med redusert elevtall". Da denne lederstillingen ble opprettet, forsvant en stilling med betegnelsen "koordinator for tilrettelagt opplæring". Som en følge av en nedgang i det samlede antall elever som hørte hjemme i "klasser med redusert elevtall", ble imidlertid driften etter hvert ytterligere innskrenket, og da forsvant også denne lederfunksjonen.

Avdelingene finnes for øvrig lokalisert på ulike kanter av byen. Pr. i dag driver skolen med opplæring innenfor ca 7 ulike studieretninger. Disse er organisert i totalt 5 avdelinger. I tillegg kommer den opplæringen som skolen driver innenfor fengselet. Denne defineres også som en egen avdeling, og har sin egen avdelingsinspektør. Til slutt kommer OPUS som administrativt er lagt inn under denne skolen. OPUS har også en leder. Denne bærer imidlertid tittelen "leder".

Tittelen avdelingsinspektør er ny. Før omorganiseringen ble disse mellomlederne ved skolen benevnt som "leder for avdeling for -" osv, eller som avdelingsledere. Omorganiseringen førte til at det ble færre ledere på dette nivået, samtidig som deres status ble hevet. De har fått både økt ansvarsområde og høyere lønn. Selv om det fra skolens ledelse er presisert at det ikke nødvendigvis trenger å være slik, har i praksis alle avdelingsinspektørene både relevant profesjonsutdanning og tidligere yrkespraksis innenfor den studieretningen, eller eventuelt en av de studieretningene, som det drives opplæring i, ved deres respektive avdelinger. Det vanlige er at avdelingsinspektørene rekrutteres fra skolens pedagogiske personale. Ut over den rent yrkesfaglige bakgrunnen har de derfor også formell kompetanse innenfor pedagogikk (kurs i pedagogikk for yrkesfaglærere). I tillegg har også samtlige avdelingsinspektører ved denne skolen enten fullført, eller de er i gang med, videreutdanning innenfor faget "ledelse".

En gang i uken er det ledermøte. Her møter avdelingsinspektørene skolens sentrale ledelse. På en del av dette møte deltar også de ledere ved skolen som ikke hører med til det pedagogiske personalet, som for eksempel ledere for renhold, vaktmestertjenester, kantine, bibliotek etc.

Avdelingsinspektørene har, på sin side, møte med avdelingens personale ca en gang i måneden. Ifølge mine erfaringer foreligger det i regelen alltid en skriftlig innkalling med saksliste til disse møtene, og det er også blitt en fast rutine at det føres referat fra dem. I tillegg til at de blir arkivert, distribueres referatene også til alle de ansatte ved avdelingen via skolens interne post. Jeg vet ikke helt sikkert om alle avdelingene følger den samme praksisen på dette punktet, men i utgangspunktet er jeg likevel mest tilbøyelig til å tro at de gjør det. Disse møtene fungerer delvis som en form for informasjonsmøter, der hovedstrømmen av informasjon som regel går ovenfra og ned, det vil si fra ledelsen til "fotfolket", selv om det motsatte også kan være tilfellet. Til tross for at informasjonen slik sett kan bære preg av å være en form for en-veis-kommunikasjon, opplevde jeg, som ansatt, det likevel av flere grunner som et svært viktig og riktig prinsipp, både at jeg hadde en selvfølgelig tilgang til denne informasjon, og at jeg derved fikk en mulighet til eventuelt også å reagere på bakgrunn av den. På mange måter bidro dette også til at jeg kunne se min egen virksomhet som en del av en større sammenheng. Dette perspektivet var med på å gi en utvidet en mening eller betydning til det arbeidet jeg gjorde. Ut over dette benyttes disse møtene også gjerne til å planlegge ulike former for faglige og sosiale aktiviteter som er felles for hele avdelingen. Det kan for eksempel være tverrfaglige prosjekter eller andre former for elevrelaterte aktiviteter, eller det kan dreie seg om ulike former for interne kursopplegg for de ansatte, osv.

For å få avviklet alle ulike typer av møter, og for at alle ansatte skal ha anledning til å delta på disse, er tiden etter lunsj en bestemt dag i uken, fast avsatt til dette formålet. Det betyr at alle elevene har fri disse timene, fordi det ikke foregår noen undervisning ved skolen i dette tidsrommet. Før hver termin, dvs hvert halvår, lages det en møteplan som distribueres til samtlige ansatte, der alle regulære møter er plottet inn.

I tillegg til de omtalte avdelingene ved skolen, finnes det også fagseksjoner. En fagseksjon fungerer først og fremst som et organ for faglig utvikling, og for koordinering og samarbeid faglærere imellom, innenfor de ulike fagområdene. I fagseksjonene samles folk på tvers av grensene for avdelingene. Pr. i dag er det seks seksjoner, en for hvert av de ulike allmenne fagene det undervises i ved skolen. Det er tre store og tre mindre fagseksjoner. Størrelsen på seksjonen beregnes ut fra hvor mange trinn og klasser det totalt undervises i, innenfor hvert enkelt av de ulike fagområdene. De mindre fagseksjonene ledes av hver sin fagkoordinator, mens virksomheten i de store enhetene styres av en seksjonsleder. Det stilles ingen formelle krav til spesielle kvalifikasjoner, ut over dem som kreves for å kunne undervise i et fag, for at

man skal kunne fungere som leder eller koordinator for en fagseksjon. Kompensasjonen som ytes for denne typen lederinnsats, er nedsatt leseplikt. Lederne, eller koordinatorene, for fagseksjonene har en leseplikt som er satt ned med fra 4 til 6 % avhengig av størrelsen på den seksjonen de bestyrer.

Fagseksjonene har også møter ca. en gang i måneden. Det later ikke til at man følger den samme regelen om skriftlig innkalling og sakliste til hvert møte, like strikt her, som tilfellet er for avdelingsmøtene. Jeg har likevel inntrykk av at også disse møtene avholdes regelmessig, det vil si at de også avholdes i tilfeller der det ikke er sendt ut noen formell innkalling på forhånd. Likedan er det også ført regelmessige referater fra de fagseksjonsmøtene der jeg har vært til stede. Disse er imidlertid ikke blitt distribuert ut til medlemmene ved fagseksjonen, men er i stedet blitt tatt hånd om av seksjonslederen. Det er mulig at det finnes en felles intensjon vedrørende slike formaliteter, som er knyttet til driften av seksjonene, men likevel tror jeg at seksjonene kan ha etablert ulike rutiner for hvordan de praktiseres dem. Erfaringen min ellers fra disse møtene, er at de synes å være preget av et relativt stort engasjement fra møtedeltakernes side. Som oftest er det mange som tar aktivt del i meningsutvekslingene. Til tider går samtalene nokså høyløst for seg, og til sammenligning med avdelingsmøtene, kjennetegnes seksjonsmøtene ved at det innimellom også er mye latter og munterhet på møtene. Dermed mener jeg ikke å si at deltakerne ikke er seriøse nok i sin innstilling, verken i forhold til seksjonen som fagorgan, eller i forhold til den øvrige virksomheten som foregår i tilknytning til den. Seksjonsmøtene kan sies å ha flere funksjoner. De kan for eksempel være et forum for utveksling av ideer til undervisningsopplegg. De kan være et naturlig sted å henvende seg for å få faglige råd eller hjelp av kolleger, for eksempel i prosessen med å vurdere elevarbeid. Siden alle møtedeltakerne har delvis felles faglig bakgrunn, er organet godt egnet som diskusjonsforum for ulike spørsmål av didaktisk karakter. Medlemmene blir også holdt løpende orientert om ulike kurs som det kan være aktuelt å delta på. I tillegg foregår det en hel del ulike former for felles planlegging, for eksempel vedrørende undervisning og avvikling av terminprøver og eksamener i de aktuelle fagene. Fagseksjonen er et sted der arbeidskolleger, som både har felles erfaringer bak seg og lignende typer av utfordringer fremfor seg, kan møtes på like fot. Her kan vi legge fram problemer, søke råd og hjelp, og ikke minst ta selvstendige initiativ til en rekke ulike former for samarbeid ut fra egne ønsker og behov. Da jeg etter flere år som lærer, for første gang skulle begynne med ordinær opplæring i norsk for elever på dette nivået, var norskseksjonen til uvurderlig hjelp for meg. I denne situasjonen fungerte fagseksjonen som en trygg ramme

rundt en virksomhet som på det tidspunktet var ny og ukjent for meg. Innenfor denne rammen kom mye av strukturen og fremdriften i arbeidet mitt tilsynelatende av seg selv. Jeg tror de fleste lærerne stort sett vil si seg enige i at det meste av den aktiviteten, som foregår i tilknytning til fagseksjonene, er noe som i høyeste grad angår dem og som derfor innimellom kan ha stor betydning for deres daglige virke ved skolen.

Erfaringen min fra den tiden jeg hadde mesteparten av undervisningen min knyttet til det som kalles for særskilt tilrettelagt opplæring, er at avdelingsmøtene og til dels også de klasselærerrådene som fant sted i tilknytning til "avdeling for klasser med redusert elevtall", i tillegg til å ivareta andre funksjoner, også langt på vei oppfylte en funksjon tilsvarende den fagseksjonene har for den ordinære opplæringen som drives innenfor de allmenne fagene.

En vesentlig del av det faglige og pedagogiske samarbeidet for øvrig foregår gjennom møter i klasselærerråd. Hyppigheten på disse kan variere noe fra avdeling til avdeling, fra en gang i uken og kanskje ned til en gang i måneden. Selv om det kan være vanskelig å få det til, har enkelte avdelinger forsøkt å finne et alternativ til den faste møtetiden ved skolen, for å få avvirket disse møtene. Dette gjelder bl.a. den avdelingen jeg ble overført til under omorganiseringen av skolen. Et av formålene med dette er å få frigjort mer av den tiden som ukentlig er fast avsatt til felles møtetid, slik at personalet selv kan disponere mer av denne tiden til samarbeid ut fra egne ønsker og behov. For mitt vedkommende har dette ført til at jeg ikke har kunnet delta regelmessig på klasselærerrådene ved avdelingen fordi jeg, i motsetning til de fleste andre ved avdelingen, har hatt undervisning samtidig med at disse møtene blir avholdt.

Klasselærerråd ledes formelt av klassestyreren, som også er den som setter dagsorden for møtene og innkaller til dem. Alle medlemmene kan levere forslag til saker som de mener bør tas opp i møtet. I regelen har alle lærere, som har undervisning i en klasse, plikt til å møte når det er lærerråd for denne klassen. Som jeg antydte over, har jeg gått glipp av mange av disse møtene. For mitt vedkommende har det vist seg å være vanskelig å holde seg oppdatert på hva som har foregått på disse møtene ved hjelp av skriftlige referater fra dem, fordi offisielle referater ofte ikke har vært noe sted å finne. Vi jobber imidlertid så pass tett sammen, i et relativt lite og oversiktlig miljø, at jeg i praksis likevel vanligvis har blitt holdt løpende orientert om hva som har foregått på disse møtene, via uformelle kanaler. Det inntrykket jeg sitter igjen med fra de klasselærerrådene jeg har hatt anledning til å delta på, er at de i

hovedsak går med til en rask, klassevis gjennomgang av hvordan det går både faglig og sosialt med hver enkelt av elevene. Dersom det er spesielle grunner til det, er det likevel i prinsippet anledning til å diskutere enkelte elever grundigere, og drøfte eventuelle tiltak som kanskje kan være til hjelp for dem i tiden som kommer. I praksis synes imidlertid ofte ikke de ordinære klasselærerrådene å være et velegnet forum for slike saker. Det skyldes blant annet at den tiden man har til rådighet pr. elev på disse møtene, blir for knapp til at slike enkeltsaker kan få en skikkelig behandling. På vår avdeling er det vanlig at man i løpet av en møtetid på halvannen til to timer har en rask oppsummering av hvordan det går med hver enkelt av i alt ca 48 elever. I tillegg forholder det seg ofte slik at mange av dem som er til stede på disse møtene, mener at slike enkeltsaker ikke vedkommer dem i særlig grad.

For enkelte av de elevene som er tatt inn på særskilte vilkår, avvikles det blant annet derfor egne klasselærerråd. Dette er tilfellet for begge elevene i denne undersøkelsen. For deres vedkommende kan det i tillegg sies at de hver for seg alene utgjør hver sin klasse. I skolens ulike planer (eks. rom- og timeplaner) og dokumenter figurerer de under hver sin klassebetegnelse. I tillegg har de hver sin klassestyrer og hvert sitt klasselærerråd, og ingen av dem har noen, verken formell eller reell tilknytning til noen annen (eller andre) klasse(r). Min erfaring fra slike klasselærerråd er for øvrig at de på mange måter både får en utvidet betydning og fyller flere funksjoner enn de tradisjonelle klasselærerrådene. Dette kan skyldes påvirkning fra mange forskjellige faktorer. For eksempel er det en grunnleggende forskjell mellom personalets utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet i disse tilfellene, sammenlignet med hva som ellers er vanlig. Denne består blant annet i at mens man i den ordinære undervisningen forholder seg til en felles læreplan for fagene, må personalet i disse tilfellene selv utvikle elevenes individuelle opplæringsplaner. I forbindelse med dette arbeidet må de også foreta vurderinger og avgjøre hvordan den særskilte tilretteleggingen av opplæringstilbudene i hvert enkelt tilfelle skal iverksettes i praksis. I den ordinære undervisningen har man ofte anledning til å støtte seg til etablerte rutiner, for eksempel når læreplaner eller undervisningsopplegg skal omsettes til praktiske handlinger. På grunn av store variasjoner i elevenes forutsetninger, og store forskjeller mellom læremålene i de ulike IOP-ene, vil dette sjeldent være tilfelle når man driver med særskilt tilrettelagt opplæring.

På tross av en slik særordning, som slike klasselærerråd kan sies å representere, er det sannsynlig at skolemyndighetenes intensjon om å avvikle institusjonaliserte særordninger som fremdeles eksisterer for enkelte elevgrupper i den videregående skolen, på en eller annen måte

snart vil komme til å merkes bedre også på klassenivå. Både ifølge opplæringsloven av 1998²⁵ og ifølge fylkeskommunes "Plan for særskilt tilrettelagt opplæring" fra 1997, heter det at skolene ikke lenger har anledning til å opprette egne klasser eller grupper for elever som er tatt inn på særskilte vilkår. Det finnes ikke lenger noen lovhjemmel for å opprette de såkalte firer- og åttergruppene som tidligere var ganske vanlige. Ved skolen som omtales i denne undersøkelsen eksisterer det ikke lenger slike grupper. I et eget skriv til skolene, i forkant av skoleåret 2000/2001, fant fylket likevel grunn til å måtte innskjerpe denne regelen på nytt. Samtidig ble det, i det samme skrivet, understreket et krav om at samtlige elever fra og med dette skoleåret skal ha tilhørighet i ordinære klasser. Dette vil nok føre til at vi i nær fremtid også får se flere endringer av praksis på dette området.

I tillegg til den omleggingen av virksomheten som jeg allerede har kommentert og de funksjonene som i lagt ned i forbindelse med denne, er det også en annen stilling som eksisterte tidligere, men som også er fjernet. Det gjelder stillingen som "koordinator for tilrettelagt opplæring"²⁶. En egen "rådgiver for tilrettelagt opplæring" er en nyskaping. I det store og hele later det imidlertid til at det spesialpedagogiske arbeidet nå i større grad blir betraktet som en integrert del av virksomheten både ved de enkelte avdelingene og i de ulike fagseksjonene. En følge av dette er blant annet at personalet ved de ulike avdelingene, så vel som innenfor de ulike seksjonene, i større grad enn hva som tidligere var tilfelle, nå må løse de (spesial-) pedagogiske utfordringene de står ovenfor på egen hånd innenfor de rammene som finnes for driften av virksomheten, ved hver enkelt avdeling. Videre er det også mulig at de enkelte avdelingene, nettopp gjennom den samme omleggingen kan ha fått styrket sin interne kompetanse til å møte disse utfordringene, i og med at de kan ha fått tilført personer som ellers fortrinnsvis formelt kunne ha vært knyttet til en avdelingen for særskilt tilrettelagt opplæring. Uansett hvordan dette fungerer i praksis, synes disse endringene å være konsekvenser av R-94, og helt i tråd med intensjonene bak normaliseringsprinsippet og de integreringstankene som offisielt hevdes å ligge til grunn for denne. I forbindelse med denne oppgaven er det imidlertid av større interesse og betydning å se litt nærmere på tilsvarende strukturelle forhold og rammefaktorer for en mindre og mer avgrenset del av denne virksomheten, nemlig den delen som har med opplæringstilbudet for de to elevene, som figurerer i dette studiematerialet, å gjøre.

²⁵ Jfr. Opplæringsloven § 8.2.

²⁶ Begrepene "særskilt tilrettelagt opplæring" og "tilrettelagt opplæring" brukes vanligvis ikke synonymt. I offentlige skriv er det for eksempel vanligvis slik at det siste også omfatter det første, men ikke omvendt.

”Stedet”

De to elevene jeg observerte i denne undersøkelsen, hadde et eget tilholdssted på skolen. Det vil si at de hadde en spesiell tilhørighet, til en fysisk avgrenset del av skolens lokaler. Denne delen av skolen var, som en følge av R-94, blitt ominnredet med tanke på at det skulle komme en ny elevgruppe inn ved skolen. Rommene er derfor spesielt tilrettelagt for dette formålet. Siden de ble innviet, høsten 1995, har flere elever fått den videregående opplæringen sin her. Tallet på elever har stort sett ligget på to eller tre elever pr. år. Det foregående skoleåret var det for første gang bare en elev her. Fra og med det inneværende skoleåret er det imidlertid igjen to elever her. Ut over disse to elevene, forekommer det også at andre elever enkelte timer benytter det lille grupperommet som finnes her til ene-timer. I slike tilfeller må den aktuelle eleven og læreren passere gjennom oppholdsrommet. Den aktiviteten de for øvrig driver med mens de er der, foregår imidlertid bak lukkede dører, og er på alle vis helt atskilt fra det som ellers foregår der inne.

Lokalene er sentralt beliggende i skolens hovedbygning, med en egen inngang rett innenfor skolens hovedekspedisjon. Her kommer man først inn i en garderobe. Fra denne ledes man videre inn til et stort felles oppholdsrom. Fra dette er det inngang til et rom som er spesielt innredet for bruk til fysisk trening. I forlengelsen av oppholdsrommet er det også en korridor med inngang til et eget bad på den ene siden, og til et mindre grupperom på den andre siden. I enden av korridoren er det for øvrig også en gjennomgangsmulighet til fløyen der skolens administrative personale har kontorene sine. Disse lokalene rommer, eller danner et utgangspunktet for, elevenes ulike aktiviteter i løpet av skoledagen. I folks bevissthet er disse lokalene et eget sted, som for øvrig også har fått sitt eget navn. Uten å legge noe spesielt i det, velger jeg i det videre arbeidet å kalle dette stedet for ”Stedet”.

Utenfor inngangsdøra til Stedet, dvs. i hallen der skolens hovedekspedisjon befinner seg, står det lagret en spesiell innretning som kalles for ståstativ. Det hadde stått der lenge da jeg startet på feltarbeidet mitt, og det sto der fremdeles da jeg var ferdig med det. Det hadde blitt vurdert som ubrukelig, og sto der egentlig i påvente av å bli hentet av folk fra Hjelpemiddelsentralen. Foruten alminnelige bilder på veggene, dekorative planter, noen oppslagstavler og stativer med diverse brosjyrer etc, domineres denne hallen av en stor og innbydende sittegruppe. Der er et stort, rundt bord. Rundt dette er det plassert flere store, behagelig polstrede lenestoler som er trukket i et friskt rødfarget ullstoff, som riktig lyser opp i omgivelsene. Meningen er selvfølgelig at publikum skal kunne slå seg ned her mens de venter, for eksempel på at det

skal bli deres tur i ekspedisjonsluken. Imidlertid er denne sittegruppen også i bruk av elevene på Stedet. Herfra er det mye å se på, og mange forskjellige mennesker kommer forbi mens de sitter her.

Inngangsdøra til Stedet er fin og rødmalt, som de andre inngangsdørene i hallen, og med et stort glassvindu i øverste halvdel. På innsiden av dette henger det gardiner i friske farger som personalet kan trekke for, eller til siden, etter eget ønske. Innenfor er det en ganske ordinær garderobe. På en vegg henger en hattehylle. På undersiden av den er det knagger for å henge yttertøyet på. Knaggene er merket med navn. Oppå hyllen står noen relativt små plastkurver som også er merket med elevenes navn. I disse ligger saker som votter, luer, skjerf og lignende. Under hylla, nede ved gulvet, er det skrudd opp en skohylle. Her plasseres elevenes innesko når de er ute, og omvendt. Langs den samme veggen har de også fått plass til et lavt bord med et stort garderobespeil over. I en krok står et langskap der personalet kan sette fra seg forskjellige saker, i stedet for at disse skal ligge og flyte rundt omkring, når de ikke er i bruk. Det inneholder for eksempel ting som engangskopper og –bestikk, ulike trykksaker og forskjellig annet. Ellers er en hel vegg dekket av garderobeskap og hyller. Elevene har hvert sitt av disse skapene. Her oppbevarer de til enhver tid personlige eiendeler som for eksempel reint klesskift, ekstra utetøy og lagre av bleier. I hyllene ved siden av skapene ligger først og fremst forskjellig turutstyr, som for eksempel store tursekker, stormkjøkken, fiskeutstyr, isbørr, noen presenninger som også er til turbruk osv. Oppå skapene ligger dessuten akebrett forskjellige størrelser og kulører. I et av de andre hjørnene står en stumtjener som først og fremst brukes av personalet. Ellers er det gulvplass til å stille opp et par rullestoler. Det er ganske vanlig at rullestolbrukere har forskjellige stoler til innen- og utendørsbruk, og slike stoler krever ikke så rent liten en oppstillingsplass. Endelig er det også til et par oppslagstavler som det for øvrig henger ganske sparsomt med oppslag på, på veggen.

Dersom du fortsetter videre rett fram gjennom garderoben, og passerer gjennom ei skyvedør, som i likhet med inngangsdøra også er forsynt med glassvindu, kommer du inn i det største rommet på Stedet. Det er et lyst og trivelig fellesrom. Fordi det ligger i et hjørne av bygningen er det vindusrekker langs to av veggene her. Straks du entrer dette rommet, får du noe som kan minne om en kontorplass rett til høyre for deg. En stor kontorpult er plassert ut fra veggen, på en slik måte at den liksom avgrensner en kvadratisk kontorplass i forhold til resten av rommet. På bordplaten her ligger det en kalender som også er et skriveunderlag. En tykk innbundet notatbok har fast plass på skivebordet, slik at den alltid er for hånden når noen får

bruk for den. Dette er en slags protokoll for personalet. Her fører de for eksempel opp alt planlagt fravær og eventuelle avtaler som er gjort med vikarer. I tillegg til denne står der også en slags kombinert dagbok og kalender med plass til kortere notater på. Denne er opplått på den aktuelle datoen, og her noterer de for eksempel ned beskjeder om sykefravær etter hvert som de tar imot slike meldinger. Elevenes dagbøker, som benyttes til å utveksle informasjon mellom boliger/hjem og skolen, ligger også vanligvis her. De ansatte bruker dessuten å klistre memo-lapper, og legge andre lapper med beskjeder til hverandre, på bordplaten. Ellers er der en skrivebordslampe og et stativ med kassetter for brev- eller papirordning på bordet. Hver skuff i stativet har en lapp med navnet til en av de ansatte på seg. I skuffeseksjonen i skrivebordet ligger det foruten konvolutter, brevark og skrivesaker, også ulike typer skjemaer som spesielt miljøpersonalet trenger når de for eksempel skal skrive egenmeldinger om fravær, søknader om permisjoner eller føre timelister. I hjørnet bak skrivebordet står en seksjon med hyller. Den nederste delen kan låses av. På toppen av denne står tuber og flasker med diverse håndkremer og andre fuktighetskremer. Noen er merket med elevenes navn, andre er merket "personalet". Hyllene i seksjonen er ellers fulle av permer og bøker. Noen av permene er merket med elevenes navn. Disse inneholder blant annet beskrivelser av hvordan man kan gjennomføre ulike former for aktiviteter sammen med elevene. Vanligvis står det også en del kaffekopper som de ansatte har satt fra seg, både på kontorpulten og i veggseksjonen bakom denne. På den ene veggen i dette hjørnet henger det en telefon og en telefonliste over alle de ansatte, eventuelle vikarer og elevenes faste sjåfør m.fl. I tillegg til en del andre oppslag, som er festet direkte på veggen, er der i alt også fire oppslagstavler. Disse er fulle av timeplaner både for elevene og alle de ansatte som jobber her inne. Oppslagstavlene krever mer enn bare den ledige plassen som finnes i dette hjørnet av rommet, derfor er noen av dem hengt opp på veggene i forlengelsen av resten av kontorkroken.

I den andre enden av rommet er det en salong som består av et lavt bord i lyst tre og en hjørnesofa med tilhørende stoler. Sittegruppen er i en behagelig, dempet lindegrønn farge. På bordet ligger en diskret, liten brikke. Over begge sofavingene er det vindusrekker med gardiner i friske kontrastfarger til sofaen. Vi befinner oss på bakkenivå med utsikt til en park der både skolebarn og barnehagebarn ofte leker like utenfor vinduene. For den ene enden av sofaen har en gitar fått sin faste plass, og et sted på veggen henger det en grønn plante, men ellers er det ikke noe som er spesielt egnet til å fange oppmerksomheten vår i denne enden av rommet.

Ved den ene langveggen mellom de to endene av rommet står et større arbeids- eller spisebord med ditto stoler til. Også dette arrangementet virker ryddig, og er holdt i nøytrale eller diskrete farger. Det ligger en brikke på bordet. På veggen over det henger et stort, flott fargefoto som portretterer den ene av elevene på Stedet. Det eneste som ellers står på bordet er en stor rull med tørkepapir.

På den motsatte langveggen er det skrudd fast en dagkasse for konkreter. Dette er ei lang trehyll som er inndelt i flere rom. Den kan fungere som en timeplan for enkelte elever, ved at man plasserer en fast konkret, som symboliserer en bestemt aktivitet, i hvert av rommene. Den er imidlertid ikke i bruk til dette formålet i forhold til noen av de elevene som er her nå. I stedet ser det ut til at ulike ting, som for eksempel rytmeinstrumenter og forskjellige lekedyr m/lyder, er tilsynelatende tilfeldig plassert i rommene. På gulvet, halvveis under dagkassa, står et lite bord med en kombinert radio og kassett/cd-spiller på. Personalet hører ofte på radioen. Andre ganger setter de på musikk for elevene. Ved siden av bordet, mellom dette og kontorpulten blir tidvis en av de røde lenestolene fra hallen plassert.

Ut over det som til nå er beskrevet, finnes nok en dagkasse i dette oppholdsrommet. Den er plassert på veggen der korridoren begynner. I denne er det blant annet esker med foto, kort med tegn og pictogrammer som elever som har vært her før har brukt. Videre langs veggene i korridoren henger fem-seks innrammete vannmalerier som elevene her har vært med på å lage. En veggseksjon har fått en usjenerende plassering her. I denne er det bl.a. noen flasker med saft, termos, samt brukte kopper og fat som skal på vask. Ellers er der en hel del bøker; blant annet om tegnspråk, flere sangbøker og forskjellige andre bøker som er lånt fra biblioteket ved skolen. Et sted henger en større fotokollage med forskjellige motiver av elever og ansatte i ulike situasjoner. Innerst i korridoren, ved inngangen til badet, henger et medisinskapp.

På badet, som bare benyttes av elevene på Stedet, er det toalett, dusj og vask. Dusjen er nesten aldri i bruk. I denne er det i stedet plassert en vanlig stol der det bl.a. ligger ekstra bleier. Ellers er det engangshansker for personalet, beholdere med papirhåndklær og en egen avfallsdunk for bleier foruten en del annet utstyr og diverse toalettartikler som man vanligvis finner på et bad. På hver side av toalettet er det et støtte-stativ. Når disse ikke er i bruk, kan de løftes opp og foldes sammen inn mot veggen. For at elevene skal kunne sitte stødig og trygt alene her inne, finnes det også belter som kan festes i støttene slik at ingen skal kunne ramle

av setet. På innsiden av døra er det en fotomontasje med bilder av elever og ansatte. På utsiden henger det et skilt som kan snues der det står "ledig" på den ene siden og "opptatt" på den andre. Vasken er godt tilpasset for personer med funksjonshemninger, både når det gjelder utforming og plassering. Over den henger det et stort speil med et lyspunkt over.

Det lille grupperommet er for tiden ikke i bruk av elevene på Stedet. Det er derimot godt egnet til enetimer for andre elever, noe det også i en viss utstrekning blir benyttet til. Her finnes det bl.a. et skap, en oppslagstavle, en tavle til å skrive på, en seksjon med hyller og et par arbeidsbord med stoler til, i tillegg til en datamaskin og en telefon.

Det siste rommet her på Stedet, treningsrommet, brukes forholdsvis mye av begge elevene som er her. Det er ganske nylig blitt ominnredet slik at det skulle passe bedre til dette formålet. Mye av den fysiske treningen elevene har, består av at de får tøyd og strukket ulike muskler. Ellers driver de med en del balanseøvelser og noe styrketrening. Alt dette foregår på gulvet her inne. De bruker rommet minimum en gang, men noen dager også flere ganger, for dag. Det er så vidt plass nok til at begge elevene kan trene her samtidig. Nesten hele gulvet her er dekket av til sammen fire gymnastikkmatter som ligger inntil hverandre. En av veggene er dekket av et stort speil. Det går fra gulvet, langs hele bredden av mattene, og opp til en høyde på rundt 1,70m. På de andre veggene henger noen store, fargerike plakater. En av dem er et foto av en knallrød sportsbil. På en annen er det bilde av en fjellklatrer som henger svevende i et tau under et utspring i fjellet. Under ham er det en bunnløs avgrunn, og over ham en strålende blå himmel. Den siste plakaten er et foto av en stor skulptur som står utendørs i et typisk nordnorsk, sommerlandskap. I et hjørne av rommet står et smalt, høyt skap som nesten er tomt. Oppå dette ligger det enda to gymmatter som er rullet sammen. På gulvet ved siden av dette er det et lite bord som brukes til å sette kassettpilleren på, når den brukes her inne. På veggen over bordet er ei lita hylle, med noen cd-er og kassetter. Her er et lite utvalg av musikk som de ansatte mener at elevene liker spesielt godt. En av de ansatte har forklart meg at her finnes musikk som er godt egnet, og spesielt beregnet, både for avslapping og "oppstilling". Ellers ligger også en av elevenes hårbørster, sammen med tre små mjuke baller og noen ubestemmelige "dingser" på hylla. Her finnes to eller tre store pøller, som til sammen tar opp ganske mye av plassen her inne. De er i ulike størrelser, sylinderformete, og brukes for eksempel til å ligge eller sitte på under treningen. På en vegg henger det to korktavler. På den ene er det noen forslag til øvelser med tilhørende instruksjoner for hvordan man kan gjennomføre disse sammen med den ene av de to elevene. På den andre er det et

registreringsskjema for hver av elevene, der det er meningen at personalet skal føre opp hver gang visse øvelser er gjennomført. Særlig på det ene skjemaet, er det imidlertid lenge siden sist noe ble notert, så det ser ut til at denne intensjonen kanskje ikke blir fulgt opp i praksis. Ned fra taket, i ganske lav høyde midt over matta, henger det et stjernerdyss. Det gir fra seg en forunderlig lyd, med svært klangfulle toner i, hvis noen kommer nær det. Der er også en anordning for å ta det til siden, dersom det skulle komme i veien for noen eller noe. På gulvet ved siden av matta ligger det dessuten et pent sammenbrettet ullpledd. Her står også to gjenstander som spesialdesignet for å stimulere synssansen, og for å påkalle oppmerksomheten til mennesker med spesielle funksjonsvansker. Den ene er et gjennomiktig søyleformet rør. Det står på gulvet og rager litt over en halv meter opp i luften. Det er fylt med noe som ser ut som vann. I dette svømmer det fargerike fisker. Når en slår på en strømbryter, begynner fiskene å bevege seg samtidig som vi kan observere et skiftende mønster av lys og strømmer av luftbobler i røret. Den andre gjenstanden er utviklet for det samme formålet, bare at her har ideen fått en noe annerledes utforming.

Siden virksomheten startet opp her, høsten 1995, har flere elever fått den videregående opplæringen sin på Stedet. Tallet på elever har stort sett variert mellom to og tre elever pr. år. Det foregående skoleåret var det for første gang bare en elev her. Fra og med det inneværende skoleåret er det imidlertid igjen to elever på Stedet. Det er Sigurd og Carl, som altså er identiske med de to guttene hvis foreldre ga samtykke til at de kunne delta i undersøkelsen min. Sigurd er nå inne i sitt fjerde år her, mens Carl er i gang med det første året sitt i den videregående skolen. Ut over disse to elevene, forekommer det som sagt også at andre elever enkelte timer benytter det lille grupperommet som finnes her til ene-timer. I slike tilfeller må den aktuelle eleven og læreren passere gjennom oppholdsrommet. Den aktiviteten de for øvrig driver med mens de er der, foregår imidlertid bak lukkede dører, og er på alle vis helt atskilt fra det som ellers foregår på Stedet.²⁷

²⁷ Da jeg spurte inspektøren om han hadde en kommentar til hvorfor "Stedet" var etablert og utformet slik, sa han: "Det ble etablert for å kunne ivareta de fysiske behovene som både de elevene som er her nå, og elever som har vært her tidligere, har. Dette er en type behov som ikke kan ivaretas med rimelighet, verken ute ved avdelingene, eller i en klasse. Jeg mener i alle fall at det var en del av hovedårsaken. Kanskje kan det ligge litt gammel tenkning i det også, noe om at de har så spesielle behov at vi må ha dem for seg selv for å kunne yte dem det skoletilbudet vi tror loven mener at de har krav på, men det med å ta hensyn til de fysiske behovene deres er jo veldig viktig. Da tenker jeg for eksempel på at noen av dem ikke har evnen til å holde seg reine. De må skiftes på. Dessuten har de også egne treningsprogrammer som krever en del utstyr som det ikke er så lett å finne plass til hvor som helst." På spørsmål vedrørende den segregerte formen opplæringsaktivitetene var organisert i, svarte han at det tidligere var gjort noen forsøk på ulike former for aktiviteter sammen med andre klasser eller grupper av elever. Disse mente han var lagt ned ut fra en vurdering om at de aktuelle elevene ikke syntes å ha noe særlig utbytte av slike fellesaktiviteter. For sin egen del var uttrykte han imidlertid en viss

Elevenes timeplaner og individuelle opplæringsplaner

De eneste skriftlige dokumentene som er utviklet lokalt ved skolen, og som ligger til grunn for elevenes opplæring, og dermed kan sies å styre eller regulere en del av den aktiviteten som foregår på Stedet, er elevenes respektive individuelle opplæringsplaner og timeplaner.

Som bakgrunn for at det er utviklet IOPer for elevene, vises det i begge planene til at elevene har omfattende funksjonshemninger. Litt lengre bak i IOPene vises det dessuten til § 5.5 i Opplæringsloven (av 16. august 1999). Her er også følgende utdrag fra denne sitert:

”For elever som får spesialundervisning skal det utarbeides individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringa og hvordan den skal drives.”

Forsiden av IOPene inneholder foruten elevenes navn og fødselsdato, også opplysninger om hvem som er elevenes respektive klassestyrere. Det står hvilket år planene gjelder for, og også hvilket nummer i rekken av opplæringsår i den videregående skolen dette er for hver av elevene. Rektors underskrift på forsiden av begge planene bekrefter at de begge er formelt godkjente fra skolen sin side. Litt lenger bak har elevenes foresatte skrevet under på at de har ”lest og gjort seg kjent med innholdet i planen”. Her opplyser skolen dessuten om at planenes pedagogiske tiltak er begrenset av de økonomiske rammene som fylkestinget har stilt til rådighet for skolens arbeid med særskilt tilrettelagt opplæring.

De individuelle læreplanene gir en samlet oversikt over de ulike målene som finnes for den opplæringen som drives. Videre omtaler de selve innholdet i opplæringen og beskriver hvordan denne er organisert.

Under henvisning til ”Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generelle del”, står følgende referert som et hovedmål for opplæringen i begge de to IOPene:

”Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.”²⁸

For begge elevenes vedkommende er det krysset av i en rubrikk, som angir at det langsiktige målet med opplæringen vil være ”annen videregående opplæring”, i motsetning til de to andre

usikkerhet omkring hvorvidt det kunne stemme. Tøssebro red. (1997), s.173 hevder at innenfor effektperspektivet argumenterer man gjerne med at miljøet blir funksjonshemmende: ”Med andre ord, for å ta hensyn til funksjonshemningen, må miljøet tilrettelegges på en måte som står i motsetning til radikal integrering.”

alternativene som er enten "yrkes- eller studiekompetanse" eller "dokumentert delkompetanse".

For den ene elevens vedkommende, dvs. Sigurd som man regner med nå kan være inne i sitt siste opplæringsår ved den videregående skolen, heter det videre i planen hans at et av hovedmålene for opplæringen dette året vil være å skape en smidig overgang til et kommunalt dagtilbud "eller liknende". Dette opplyses om at skolen vil forsøke å få til dette blant annet ved at; "elevens kunnskaper, ferdigheter og interesser, samt skolens kjennskap til elevens behov skal videreføres til dagtilbudet eller liknende."

Dessuten er følgende tre overordnede mål for Sigurds opplæringstilbud listet opp:

- "1: Øke livskvalitet gjennom positive opplevelser.
- 2: Skaffe større innflytelse gjennom valg.
- 3: Vedlikeholde og videreutvikle ferdigheter."

Opplæringen sies videre å være fordelt over følgende fem fag: ADL (d.e: Activities of Daily Living), kroppsøving, musikk, tur/opplevelse og kroppsøving/basseng.

Som et eksempel på hvordan planen også presenterer delmål innenfor de ulike opplæringsområdene, kan vi se nærmere på hva som står under faget musikk i Sigurds IOP. Her nevnes det først at det er et overordnet mål for opplæringen innenfor dette faget å utvikle elevens muligheter og evne til kommunikasjon. Deretter er tre delmål listet opp på følgende måte:

- "1. Øke livskvaliteten gjennom positive opplevelser.
2. Innflytelse gjennom valg.
3. Vedlikeholde/utvikle ferdigheter."

Om innholdet i dette faget står det videre at eleven skal:

- " - få høre sanger med tekster som henvender seg direkte til eleven, og som lar eleven få muligheter til å gi tilbakemelding (for eksempel blick, bevegelse, lyd)
- få delta i samspill mellom elev(er) og lærer,
- gis ulike lytteopplevelser,

²⁸ Jfr "Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring – generell del", KUF,1994, s.5.

- velge selv hvilket instrument som skal spilles på,
- få mulighet til selv å slå av/på stereoanlegget,
- få respekt for signal om ulyst,
- få spille på ulike instrumenter,
- få utvide sine lytteerfaringer,
- få lytte til gjentatte musikkinnslag (gjenkjenning).”

Avslutningsvis kommer så følgende kommentar til det som er sagt over:

”Generelt: Et fast program som gjennomføres på en improvisatorisk og dynamisk måte. Dvs. aktivitetene gjentas over tid, men med innlagte ”overraskelser” tilpasset situasjonen og elevens dagsform.”

Ifølge den andre elevens IOP vil følgende punkter være prioriterte opplæringsmål for det inneværende skoleåret:

- ” - bli kjent og trygg i nye omgivelser
- videreutvikle fysisk styrke og bevegelighet
- videreutvikle/utvide kommunikative ferdigheter”.

I en utfyllende kommentar til disse målene står det videre å lese at;

”siden dette er elevens første skoleår i videregående skole vil spesielt det første halve året bli benyttet til at han skal bli kjent i nye omgivelser med bl.a. nytt personale. Også uke/dagplan vil være ny, samt de aktiviteter som dette innebærer. Den første tiden vil også være preget av at personalet skal bli kjent med ham; spesielt med hans signaler og måte å kommunisere på, og hans potensiale når det gjelder fysisk utfoldelse og styrke/utholdenhet.”

Elevens opplæringen blir videre oppgitt å være fordelt over emnene/fagene: ADL, kroppsøving/basseng, musikk og tur/opplevelse.

Som et tilfeldig valgt eksempel på hvordan delmål defineres og beskrives innenfor de ulike fagområdene i denne planen, kan vi se på følgende utdrag som viser målene i faget ADL (activities of daily living):

- ”Kunne signalisere sine ønsker om mat og drikke.
- Videreutvikle ferdigheter i samspillsituasjonen.
- Videreutvikle sanseapparatet, få forventninger gjennom lukt og syn.
- Osv.”

Om innholdet i de situasjonene der opplæringen til disse målene drives, står bl.a. følgende:

- "Måltider hvor eleven deltar i forberedelsene og deltar i det sosiale samspillet i spisesituasjonen.
- Osv."

Av elevenes timeplaner, går det også fram at de ulike formene for planlagte aktiviteter som foregår på eller i tilknytning til Stedet i hovedsak kan sies å variere mellom ulike former for fysisk trening (herunder også "svømming"), det å ta del i ulike felles måltider og å være med på å forberede noen av dem, være med på ulike former for turer både inne, ute i naturen og i andre miljøer utenfor skolen, musikk, og dessuten ulike aktiviteter som er forbundet med stell av seg selv og personlig hygiene. Innimellom på timeplanene står det også andre stikkord, som ikke gir meg noen umiddelbare assosiasjoner til hva innholdet i de aktiviteter de står for, eller viser til, kan være. Begrepene "miljøarbeider", "samspill" og "opplevelse" kan stå som eksempler på dette.

Elevene

Sigurd

Sigurd fylte 20 år i de dagene jeg gjennomførte feltarbeidet mitt ved skolen. Da han var i underkant av halvannet år gammel, startet han i en barnehage som den gangen var en integrert del av virksomheten ved en daginstitusjon der jeg også seinere jobbet som spesiallærer. Fram til han var tretten år gammel, fikk han et kombinert skole- og dagsentertilbud her. Resten av grunnskoleopplæringen sin fikk han ved en egen enhet for elever med funksjonshemninger, som på den tiden ble etablert ved en barne- og ungdomsskole i nærheten. Seksten år gammel, ble han elev i den videregående skolen. Sigurd hadde, med støtte i en tilrådning fra PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste), søkt om et femte år ved skolen. Etter at feltarbeidet mitt var avsluttet, fikk jeg vite at han først fikk avslag på denne søknaden. Dette avslaget ble videre anket inn for Statens Utdanningskontor i fylket, blant annet med den begrunnelsen at opplæringstilbudet så langt ikke hadde ført dem noe videre i retning av å nå målet om å få til en smidig overgang til et fremtidig dagtilbud for Sigurd. Grunnen til dette ble hevdet å skyldes manglende vilje, interesse eller evne til samarbeid fra kommunens side. Kommunen er den instansen som overtar ansvaret for Sigurds dagtilbud, den dagen han har avsluttet sin videregående opplæring. Sigurd var heldig og fikk medhold i denne anken. Pr i dag er han derfor i sving med det femte, og siste året sitt, i den videregående skolen. Jeg er litt usikker på hvilken avklaring man eventuelt vil kommet til med tanke på hva som skal være det

fremtidige dagtilbudet hans. Vurdert ut fra de mulige alternativene som eksisterer i kommunen pr. i dag, går jeg imidlertid ut fra at det kommer til å innebære et tilbud ved den samme institusjonen som han forlot i en alder av 16 år.

Sigurd bor i en kommunal barne- og ungdomsbolig sammen med tre andre ungdommer som også er avhengige av andres hjelp for å klare de fleste av dagliglivets gjøremål. En uke hver måned bor han imidlertid hjemme sammen med mor, far og et yngre søsken. Dette er en ordning som har vart i mange år, og som det later til at foreldrene er svært godt tilfredse med.

Ut fra en uttalelse fra PPT, som er lagt ved Sigurds søknad om en plass som elev i den videregående skolen, går det fram at Sigurds dagtilbud opp gjennom årene alltid har vært preget av en stor grad av tverrfaglig samarbeid. Det har blant annet omfattet et utstrakt teamsamarbeid mellom pedagoger, miljøarbeidere og miljøterapeuter. Samarbeid med foreldre og med personalet fra boligen, samt deltakelse i ansvarsgruppemøter har så langt, og bør fortsatt (iflg. PPT) tillegges stor vekt. Ulike profesjoner, som fysioterapeut og musikkterapeut, samt representanter fra PPT, Spesialpedagogisk Senter i fylket og Autismeteamet for Nord-Norge har vært involvert som veiledere på arbeidsplasser der man har hatt omsorgs- og/eller opplæringsansvar for ham. I papirene fra PPT anbefales videre de som har med Sigurds opplæring og trening å gjøre, å støtte seg til metodiske retningslinjer fra blant annet prinsippene for strukturert totalkommunikasjon, døv/blindemetodikk og sensitiv håndledning m.m.

Av de utredningene som følger med papirene fra PPT, går det fram at Sigurd har diagnosen "tuberøs sklerose". Dette har for hans del ført til at han har omfattende fysiske og psykiske funksjonshemninger. Epileptiske anfall av varierende styrke og hyppighet har også preget hverdagen hans. De siste årene er anfallene imidlertid ikke lenger så hyppige som før. Dette kan enten skyldes hormonelle forandringer som følge av puberteten, og/eller at man har lyktes å få bedre kontroll med anfallene gjennom medisiner. Både synet og hørselen hans er i orden. Ifølge de samme papirene er han verbalt språkløs, men benytter lyder, mimikk, blick og gester for å uttrykke behov, ubehag og ønsker. Det fortelles videre at han har vist stor fysisk/motorisk fremgang de to siste årene (dvs. 94-96). Han har blant annet fått bedre balanse og er blitt flinkere til å gå. Han kan for eksempel selv reise seg fra en stol som ikke er for lav, og han kan også sette seg i den igjen på egen hånd. Han kan gå korte avstander *med* (PPTs utheving) tilsyn. I de fleste sammenhenger er han imidlertid likevel rullestolbruker. Ofte

følger det autistiske trekk med denne diagnosen, noe som til en viss grad også sies å gjelde for Sigurds vedkommende. I en parentes vises det i denne forbindelsen både til tendenser til sjølstimulering og til hans sosiale/emosjonelle funksjon m.m. Vedrørende organisering av opplæringstilbudet for Sigurd presiserer PPT at han er hjelpetrengende og avhengig av tilsyn i alle situasjoner. Han trenger kontinuerlig en-til-en-bemannning. Det anbefales derfor at man forsøker å skille mellom opplæring og aktiviteter som kan sies å være mer preget av miljø- eller miljøterapeutisk arbeid.

Sigurd er en ganske røslig kar. Han er alminnelig høy og kraftig. Han har et uttrykksfullt ansikt med ganske grove, eller markerte, trekk. Man kan fort få inntrykk av at her har man med en bestemt og sterk person å gjøre. Han har kortklippet, mørkt blondt hår. Noen ganger bruker han gele i håret for å holde sveisen i orden. Personalet på Stedet har fortalt at han liker godt å bli børstet og få stelt det kraftige, flotte håret sitt. Klesstilen kan gi inntrykk av at han kanskje er en tøff eller nokså sporty type. Han har gyldenbrune øyne. Når han er i sitt ess, for eksempel når han og en av personalet tøyser med hverandre og har det artig sammen, gløder det formelig i dem. Når han smiler, noe han ofte gjør, er det som om hele ansiktet hans lyser opp i et eneste, stort smil. Også andre følelser og tilstander kommer lett til uttrykk i ansiktet hans. Blir han lei seg for noe, kan han for eksempel brette hele underleppa ned av ren skuffelse. Dessuten hender det at han gråter, både med lyd og tårer. Andre ganger blir han sint. Da kan han for eksempel rope høyt, eller vise det ved å sparke i bord eller stoler som befinner seg i nærheten. På denne måten viser han andre hvordan han har det. Noen ganger er det helt opplagt hva som forårsaker sinnsstemningene hans, mens det andre ganger nesten er helt umulig å gjette hva som skjuler seg bakom dem. Heldigvis finnes det enda noen nøkler som av og til kan brukes for å få tilgang til å forstå Sigurd. I enkelte sammenhenger kan han for eksempel bare reise seg og på egen hånd bevege seg dit han vil. Dessuten griper han også ofte tak i både ting og personer som befinner seg i nærheten. Som oftest virker det som om Sigurd er interessert i, og glad for å ha kontakt med andre. Han kan selv ta initiativ til samspill, og svarer som regel også tydelig, for eksempel ved å smile, på andres initiativ. Det er imidlertid viktig å gi ham noe ekstra tid til å svare på en henvendelse eller en stimulus. Hvis ikke, kan det hende vi går glipp av responsen hans. Om vi ikke får øyekontakt med ham, er det dessuten ofte også slik at han likevel har oss i kikkerten, ytterst i øyekroken sin. Slik kan han, på autisters vis, ofte holde øye med oss gjennom sidesynet. Sigurd er på mange måter en ganske aktiv, og livlig og utadvendt type. Likevel hender det i forskjellige situasjoner at han enten ikke svarer på andres forsøk på kontakt, eller at han avviser dem.

Noen ganger kan det virke som han enten ikke ser, eller at han bevisst overser det som skjer rundt ham. Andre ganger snur han seg bort når noen forsøker å få i gang en eller annen form for samspill med ham. Av og til kan det virke som han foretrekker å være i fred. Da går han for eksempel og setter seg for seg selv i sofakroken på Stedet, gjerne med ryggen vendt mot resten av rommet og de andre som befinner seg der.

Da Sigurd var liten, uttalte det medisinske fagfolket ved sentralsykehuset bl.a. overfor personalet på daginstitusjonen hvor han den gangen var, at han aldri ville komme til å kunne lære å gå. Av en eller grunn nektet personalet å akseptere denne "spådommen", og gi opp håpet om at det motsatte kunne være tilfelle. Etter årelang trening, blant annet under tett oppfølging fra husets interne fysioterapeut, gjorde Sigurd legenes spådom til skamme. Personalet var naturligvis stolte og glade på Sigurds vegne. Kanskje denne episoden, der Sigurd viste at han var i stand til å greie noe som nærmest skulle være umulig, får oss til å ane litt av hvilke fysiske og psykiske krefter han er i besittelse av.

Noen år etter dette hadde jeg Sigurd som elev noen timer i uken gjennom et års tid. Den gangen skyldtes en del av funksjonsvanskene hans at han hadde problemer med å mestre alle situasjoner som krevde at han brukte hendene sine på en funksjonell, eller adekvat måte. Dette fenomenet lot seg tilsynelatende ikke forklare ved motoriske vansker som eventuelt kunne skyldes noen spesifikke problemer av fysisk art. Det virket kort og godt som om han av en eller annen grunn både vocket, og vegret, seg fryktelig for at håndflatene hans skulle komme i berøring med noe, samme hva det var. De eneste situasjonene der han ikke oppførte seg som om dette var tilfellet, var når han spiste. Da tok han brødbitene som lå på tallerkenen foran seg selv, og puttet dem i munnen sin. Fikk han en bit av den skarpe brødkorpa inn mot huden i håndflaten sin, slapp han imidlertid brødbiten igjen straks, som på en refleks. Likedan tok han også glasset selv. Han holdt det selv, både mens han drakk av det, og satt det selv ned på bordet igjen når han var ferdig. På denne tiden deltok jeg på et kurs med danske Lilli Nielsen. Hun er en velkjent pedagog, både blant førskolelærere og pedagoger som driver med opplæring av funksjonshemmede barn og unge, også i Norge. Et av de problemene som hun eksplisitt tok opp i løpet av dette kurset, dreide seg nettopp om dette fenomenet. Innholdet i det hun sa, var spesielt rettet mot hva man kunne forsøke å gjøre for å hjelpe elevene til å overvinne denne typen vansker. Hun mente nokså bestemt at problemene i de fleste tilfellene kunne overvinnnes. Dette faktum baserte hun først og fremst på den omfattende erfaringen hun selv etter hvert hadde opparbeidet seg fra feltet. Hun forklarte og demonstrerte både ulike

metoder og forskjellig utstyr som hun mente med fordel kunne benyttes i slikt arbeid. Selv er hun ingen stor tilhenger av at man i utreningsmål skal utvikle og gjøre seg avhengig av spesialkonstruerte remedier, hvis disse kan erstattes av annet utstyr som allerede finnes, er lett tilgjengelig og kanskje har en naturlig plass eller funksjon i hverdagen vår fra før. Et av de tipsene hun ga oss, var å starte med å introdusere ulike former for elektrisk utstyr, som vibrerte, for elevene. Hun foreslo en rekke ting som med fordel kunne benyttes, som for eksempel elektriske tannbørster, miksmastere m.m. Selv om jeg i utgangspunktet var ganske skeptisk, bestemte jeg meg likevel for å prøve dette. Hun viste til at elevene som oftest fort overvart motstanden mot å berøre slike gjenstander. Av en eller annen grunn opplevde de denne berøringen som noe positivt. Etter hvert overførte de sammen denne erfaringen til andre situasjoner og sammenhenger. Slik ble disse ulike "vibratorene" et fruktbart utgangspunktet i arbeidet med å overvinne vegringen og å lære seg å benytte hendene funksjonelt i andre sammenhenger. Sigurd og jeg prøvde med et massasjeapparat som egentlig skulle brukes til å løse opp stramme og ømme muskler. Reaksjonen hans overasket meg virkelig. Etter å ha kjent på apparatet med handa si en gang ved hjelp av min håndledning, var all motstanden mot å ta på apparatet borte. Selv om han fremdeles ikke bruker hendene slik vi andre gjør det i en hver sammenheng, var det en forunderlig opplevelse å se hva som skjedde med ham den gangen for ca 10 år siden.

Carl

Carl var 17 år, og i gang med det første året sitt i den videregående skolen, da jeg var der for å gjennomføre feltarbeidet. Ifølge PPT's dokumenter hadde de første leveårene hans vært sterkt preget av sykdom og stadige sykehusopphold. Fra han var to år gammel, og fram til han ble fire, hadde han et spesialpedagogisk og fysisk/motrisk opplærings- og treningstilbud ved en lokal spesialinstitusjon, som for øvrig ble lagt ned for flere år siden. Fire år gammel fikk han tilbud om heldagsplass ved den samme institusjonen som den Sigurd var ved. Så de to elevene kjenner hverandre godt fra langt tilbake i tiden. Her ble han til han var ti år gammel. Da flyttet han, sammen med Sigurd og andre elever som var i grunnskolealderen, over til den lokale "forsterkede skolen". Seksten år gammel begynte han deretter som elev i den videregående skolen. Ifølge uttalelsen fra PPT bør det vurderes etter hvert hvorvidt han vil komme til å ha behov for fire, eller for fem, års opplæring her.

I likhet med Sigurd bor også Carl i en kommunal barne- og ungdomsbolig med døgnkontinuerlig bemanning. Jeg er ikke sikker på når han flyttet hit, men det er i alle fall

flere, kanskje mellom 10 og 15, år siden. For øvrig har han både mor og søsken på en annen kant av byen.

Av papirene fra PPT går det fram at mange ulike fagfolk og instanser har bidratt med råd og veiledning i forhold til dem som har jobbet med Carl. Blant disse nevnes spesielt Rikshospitalet/Statens Senter for Epilepsi og Tambartun skole for blinde. I den seinere tiden er også Regionscenteret for døvblinde i Tromsø trukket inn i veiledningsarbeidet i forhold til noen av de utfordringene man støter på i arbeidet med Carl. Videre rådes den videregående skolen til generelt å prioritere aktiviteter som kan bidra til å gi Carl gode og varierte opplevelser og aktiviteter som kan bidra til å vedlikeholde ferdigheter. Det nevnes at han tidligere har hatt liten grad av tilhørighet i klassen. I stedet har andre aktiviteter blitt prioritert, fordi disse har blitt vurdert som mer hensiktsmessige for ham. Med tanke på tilbudet i den videregående skolen sies det at eleven "må formelt være tilknyttet en klasse, og skolen får vurdere dette etter beste skjønn. Det er imidlertid ønskelig med et skreddersydd opplegg der det tas hensyn til Carls behov og erfaringer både i individuelle og sosiale settinger." Det vises til en del spesifikke aktiviteter som anses å være godt egnet for ham, så som; musikk, basseng (i sykehusbassenget), tilberedelse og deltakelse i felles måltider osv. Det understrekes at i mange sammenhenger er det nødvendig at det er to personer til stede som kan assistere Carl, for at han skal ha mulighet til å kunne delta i ulike aktiviteter. Dette gjelder for eksempel i de daglige treningsøktene. Her får han strukket og tøyd ulike ledd og muskelgrupper. Det anses som svært viktig å motvirke, eller bremse, en negativ utvikling av blant annet kontrakturer i knær og hofter, blant annet fordi han "er svært passiv".

I den sakkyndige uttalelsen fra PPT opplyses det om at Carl har fått diagnosen Reyes syndrom, og om at han har omfattende fysiske og psykiske funksjonshemninger. Videre har han epilepsi med anfall av varierende grad og styrke. I tillegg til at han også har cerebral parese, er han dessuten svaksynt, "svært passiv med stor selvstimuleringstrang" og rullestolbruker. Han kan ikke gå, og greier bare å stå en kort stund med god støtte på gode dager. Det nevnes videre at han er verbalt språkløs, men har en del gester, lyder og mimikk som man både overfortolker og reagerer på. Dagsformen varierer og påvirker i stor utstrekning både grad av våkenhet og interesse for omgivelsene. Personalet oppfordres til å være ekstra oppmerksomme og ha et skarpt blikk for utspillene hans, fordi han oppfattes som en svært passiv person med få signaler og initiativ. Det finnes imidlertid noen aktiviteter han tydelig viser at han har forventninger til. Måltidet nevnes som et eksempel på dette. Det vises

også til måltidet som den situasjonen der han er mest aktiv, og for eksempel selv kan velge pålegg, ta brødbiter og holde melkeglasset. Innholdet og tilretteleggingen av dagene tilrådes i stor grad å bygge på en fast struktur. Faste rammer og regelmessighet rundt det som foregår, kan bidra til å gjøre verden forutsigbar og gi ham mulighet til å holde en viss grad av oversikt i de ulike situasjonene. Til dette formålet anbefales det for eksempel å benytte dagkasse med konkreter for å presentere både handlinger og rekkefølge på aktiviteter. Likedan heter det at grunnleggende samspillfunksjoner og allsidig sansestimulering må vektlegges i alle samværssituasjoner med eleven. Her vises det for øvrig også videre til metoder og litteratur av Anne Carling, Christopher Knill, Lilli Nielsen og Per Lorentzen, se for eksempel Carling (1988), Knill (1990), Nielsen (1997) og Lorentzen (1997) og (1998).

Selv om jeg hadde lite å gjøre med Carl den tiden vi begge var på spesialskolen, husker jeg ham av flere grunner svært godt. Han var en elev som skilte seg ut, og som nok ble lagt spesielt merke til av flere enn bare meg. For det første var han den yngste eleven som var der. Jeg ser ennå tydelig for meg et bilde av ham som en lubben og god førskoleunge. I tillegg var han en av dem som i påfallende grad hadde utseende med seg. Han har vakre, nøttebrune øyne. Selv om du innimellom kan se ham skue med åpne øyne ut mot verden, lar det seg likevel sjelden gjøre å fange blikket hans. Som liten var han alltid ganske langhåret. Ansiktet var omkranset av myke, brune lokker. De danset rundt hele hodet hans når humøret og aktiviteten var på topp. Mor fortalte meg at hun egentlig liker ham best med denne frisyren. I løpet av samtalen vår fortalte hun også litt om da Carl for ikke så lenge siden var blitt confirmert. Den måten hun i den forbindelsen omtalte både Carl og den spesielle begivenheten på, gjorde et visst inntrykk på meg. Hun hadde fått kirken til å organisere et eget arrangement, som var bare for dem. Hun fortalte at denne dagen hadde Carl oppført seg på en slik måte at hun var helt overbevist om at han hadde forstått at det var han som sto i begivenhetenes sentrum.

Nå er Carl blitt mer voksen, og kanskje litt mer stillfaren eller alvorlig av seg enn før. Håret er moderne kortklippet, slik som de fleste andre unge guttene på skolen også har det. Fremdeles liker han innimellom å kose seg med tommeltotten. Han er også ganske interessert i ulike typer lys og lyskilder. Ute beskytter personalet øynene hans ved hjelp av solbriller, fordi han gjerne vil stirre lenge rett mot sola, hvis været er godt. Enkelte dager klarer han nesten ikke noe annet enn å sove. Jeg er blitt forklart at dette er en følge av syndromet hans. Av og til holder det imidlertid med en lur, før han våkner og er rede til å gå i gang igjen med en

aktivitet. Han viser sjelden andre typer tydelige grimaser eller former for mimikk, enn slike som gjesping, blinking osv. Innimellom kan det likevel forekomme at han plutselig lyser opp i et smil. Han kan og vise om han er interessert i noe eller noen ved å snu seg bort, eller vende seg mot en person eller en gjenstand. Innimellom søker han også andres nærhet gjennom kroppskontakt, for eksempel ved å kroe seg inn i favnen til vedkommende, om denne bare sitter nær nok.

Når det er tid for mat, og han sitter benket ved bordet klar til å spise, lager han en lyd som kanskje uttrykker både forventning og tilfredshet. Den høres omtrent likedan ut som når vi uttrykker at maten smaker godt, ved å si: "M-m!" I tillegg til denne lyden, har han også en annen lyd som mer likner på en form for svak stønning. Den bruker han i forbindelse med noe som føles vondt eller ubehagelig, for eksempel hvis han blir presset til å holde ut en fysisk øvelse litt lenger enn det som føles behagelig, eller hvis personalet tøyser for hardt eller for lenge på spesielle muskelgrupper som kanskje er såre og vonde. Dersom han i en slik situasjon blir utsatt for et vedvarende krav fra personalet, og kanskje blir presset til å holde ut enda litt til, kan han også yte en annen form for motstand. Denne ytrer seg ved at han aktivt jobber imot kravet utenfra og bokstavlig talt forsøke å unnsnippe situasjonen ved å sno, eller vri, seg ut av hendene på dem som holder på å jobbe med ham. Dersom man er observant, vil man noen ganger kunne fange opp et annet signal som som regel kommer i forkant av slike protester i situasjoner som dette. Det er en form for mimikk. Denne viser seg som en svak antydning av en rynke, som dukker opp i panna mellom øyenbrynene hans. Andre ganger kan han godt lage en slik rynke i situasjoner der det ikke er godt å vite hva den kan være et uttrykk for, for eksempel mens han sitter trygt og godt et sted, og tilsynelatende skulle være uten ubehag av noe slag.

De ansatte

En opptelling av tallet på ansatte som figurerer i observasjonsnotatene mine, viser et samlet antall på 14 personer. Av disse er det ca. 10 personer som har tilknytning til Stedet gjennom faste arbeidsavtaler. De resterende tre eller fire personene var innom som vikarer i andres fravær.

Av de fjorten personene, er det tre menn og elleve kvinner. Når det gjelder spørsmålet om hvordan de ulike yrkes- og utdanningskategoriene er representert, så består gruppen av ulike faglærere, miljøarbeidere, miljøterapeuter, en lærling og en assistent.

En opptelling innen hver av de ulike yrkeskategoriene, viser at det i alt er tre personer som er pedagoger av grunnutdanning. Alle disse har i tillegg en eller annen form for videreutdanning innenfor det spesialpedagogiske fagområdet. Ytterligere to pedagoger har annen yrkesfaglig (videregående skole) eller profesjonsfaglig (treårig høyskole) bakgrunn. Av de resterende miljøarbeiderne (åtte-ni personer), er det en med treårig høyskoleutdanning. De andre har enten utdanning fra den videregående skolen (fagbrev i vernepleie, hjelpepleie eller i barne- og ungdomsarbeid) eller fra lavere nivå.

Aldersspredningen i gruppen er fra 19 og 50 år, med et snitt som ligger et sted mellom 30 og 35 år. De fleste av de ansatte har også annet arbeid på skolen. To av dem som er ansatt som pedagoger, har hoveddelen av sin beskjeftigelsesgrad på Stedet. De andre er formelt knyttet til en av de andre avdelingene ved skolen. I de fleste tilfellene medfører dette at de har mellom 2 og 4 undervisningstimer pr. uke på Stedet. For miljøarbeidernes vedkommende er bildet noenlunde det samme. Med noen få unntak, som tilfellet for eksempel vil være for faste vikarer, er også de i hovedsak bare delvis beskjeftiget på Stedet.

4. FIRE ULIKE FORMER FOR SOSIAL PRAKSIS PÅ STEDET

Materialet som presenteres under er laget på bakgrunn av både intervjuer og observasjoner. Gjennom utdrag fra observasjonsnotater beskrives hva som skjedde, og hvordan samspillet foregikk, i ulike situasjoner, mellom dem som var til stede, på Stedet. Gjennom kommentarer, og utvalgte sitater fra intervjuer med de ansatte, blir egne og ansattes tolkninger av det som foregikk i de ulike situasjonene, nærmere belyst.

Fremstillingen er strukturert i fire ulike kategorier. Inndelingen i de ulike kategoriene bygger på en form for vurdering og klassifisering av de ansattes kommunikative handlinger²⁹, eller atferd³⁰, i ulike situasjoner. Både kriteriene for denne vurderingen og forholdet mellom de ulike kategoriene (det vil altså si strukturen i skjemaet for de ulike praksisformene), vil bli nærmere belyst både gjennom presentasjonen av eksempler fra datamaterialet og gjennom fortløpende kommentarer til disse underveis i fremstillingen under.

De fire ulike kategoriene kan således, hver for seg, sies å representere fire ulike former for kommunikatív, eller sosial, praksis som jeg observerte på Stedet. Mens de tre første kategoriene alle refererer til situasjoner der både elev(er) og ansatt(e) er til stede, er observasjonene og sitatene i den fjerde kategorien hentet fra møter og intervjusituasjoner der elevene naturlig nok ikke var fysisk til stede.

Kategori 1: Den ansatte samhandler med eleven

Sigurds musikktime

Den første observasjonen er fra en musikktime. Sigurd har ene-time sammen med musikkpedagogen, som jeg kaller for Eli. Eli er utdannet musikkpedagog. Hun jobber både i den kommunale musikkskolen og ved denne videregående skolen. Her på skolen underviser hun ved en av de andre avdelingene. I tillegg har hun musikktimer sammen med elevene på Stedet. Hun har en type videreutdanning innenfor pedagogikk som er spesielt rettet mot det å drive med musikkopplæring for elever med psykisk utviklingshemning. Vi er tidligere kolleger. Hun var den eneste av de ansatte jeg observerte, som i ettertid lot meg få vite at hun hadde følt seg litt stresset mens hun ble observert, og at hun mente at hun som en følge av

²⁹ Begreper som "kommunikativ handlinger", "kommunikative uttrykk" og "ytringer" brukes synonymt i oppgaven.

³⁰ Også begrepene "handling" og "atferd" brukes synonymt, da jeg ikke finner noen grunn til å skille mellom dem i denne oppgaven.

dette kanskje hadde opptrådt noe mer hektisk enn hun vanligvis gjorde, i de timene jeg var til stede.

Observasjonen som følger under, fant ikke sted på Stedet, men i et av skolens spesialrom. Her finnes det mange forskjellige musikkinstrumenter. I tillegg til at dette rommet brukes i musikktime for elevene fra Stedet, blir det også brukt i andre sammenhenger, for eksempel i forbindelse med ulike formingsaktiviteter, av andre elevgrupper. Observasjonen strakk seg over hele den tiden denne musikktime var. Jeg hadde gått sammen med Eli og Sigurd fra Stedet og til dette rommet, så Sigurd var også klar over at jeg var der. Da timen begynte plasserte jeg meg på en stol et stykke på skrå bak dem, og jeg satt der helt til musikktime var over. Sigurd hadde hele tiden muligheten til å se meg, men det virket ikke på noe vis som om han brydde seg om at jeg var der. Selv deltok jeg ikke på annen måte i det som foregikk, enn ved at jeg var til stede og hele tiden observerte og noterte det jeg registrerte.

Sigurd blir hjulpet ut av rullestolen og på plass i en stol ved siden av pianokrakken som står foran pianoet. Eli henter fram en del andre musikkinstrumenter. Hun viser dem først til Sigurd og plasserer dem deretter på pianoet. Samtidig får Sigurd øye på en kassettspiller som står på pianoet fra før. Han virker spesielt interessert i denne, for det går en lang stund uten at han tar blikket bort fra den. Da Eli blir klar over Sigurds interesse for kassettspilleren, kommenterer hun den ved å berøre den samtidig som hun forteller at det stereoanlegget de har pleid å bruke tidligere nettopp er blitt stjålet. Kassettspilleren har ikke vært der før. Den er ny i denne sammenheng. I mangelen av et nytt stereoanlegg, må de derfor foreløpig bare nøye seg med den, sier hun.

Like etter sitter hun ved siden av Sigurd ved pianoet. Hun synger og spiller en velkommensang for ham. Samtidig sitter jeg og lurar på om Sigurd virker litt trist. Til tross for at han følger med og han virker konsentrert om musikken, kan det nesten se slik ut. Med jevne mellomrom har Eli blikk-kontakt med Sigurd samtidig mens hun spiller og synger for ham. Da hun er ferdig med sangen, spør hun mens hun ser på Sigurd: "Er du trist i dag?" Sigurd lager en: "m-m"-lignende lyd med stemmen sin.

Deretter tar Eli opp en gitar som står slik at Sigurd kan se den, ved siden av pianoet. Han følger svært nøye med på hva hun foretar seg. Hun flyttet pianokrakken hun sitter på nærmere Sigurd slik at han uten vansker kan nå bort til gitaren når hun holder den i fanget sitt. Dersom han hadde sittet i rullestolen, ville avstanden mellom dem ha blitt mye større. Hun begynner å spille på den, men tar snart en pause mens hun ser avventende på Sigurd. Mens hun holder et fingregrep som gir den rette akkorden i melodien, slår Sigurd med handa si over gitarstrengene. På denne måten fortsetter de å spille sammen en stund. Sigurd deltar også ved å lage en diskret m-lyd med stemmen sin.

Mens de sitter slik sammen, har de så hver sin tur å spille på gitaren. Samtidig manøvrerer Sigurd seg stadig tettere inntil instrumentet. Til slutt er det ikke mulig å

komme nærmere. Han har bøyd overkroppen sin og lener seg helt inntil gitaren. I denne situasjonen virker det som om Sigurd riktig nyter stunden mens Eli spiller. Når hun stopper og det igjen blir hans tur, gjør han ingen miner til å ville spille selv. Begge to forholder seg en liten stund avventende og rolige. Sigurd virker svært oppmerksom. Det renner litt sikkell fra munnen hans. Eli avbryter den korte pausen ved å si: "Har du ikke lyst til å spille, hm?" Så fortsetter hun selv å spille videre. Sigurd virker fornøyd med det. Reaksjonen hans kan tyde på at det var nettopp slik han helst ville ha det. For en stund tar han blikket vekk fra gitaren og flytter det ut i rommet, uten å fokusere på noe spesielt. Han lytter oppmerksomt. Ved siden av å kunne høre musikken, antar jeg at han også føler vibrasjonene fra gitaren mot kroppen sin. Det kan se ut som om han har en intens musikkopplevelse. Kanskje opplever han også en spesiell nærhet til Eli?

Når Eli avslutter spillingen, blir Sigurd med ett urolig. Han sitter urolig, kaster litt på seg i stolen og ser seg rundt om i rommet. Eli spør: "Har du lyst til å gå litt, Sigurd? Ble du lei av gitaren?" I stedet for å hjelpe ham opp, eller eventuelt vente og se om han selv gjør noen videre tegn til å ville reise seg, tar hun imidlertid fram klokkespillet. Hun reiser seg opp og går sakte rundt ham mens hun spiller på det. Lydkilden beveger seg slik at musikken kommer fra forskjellige kanter av rommet, både fra sidene og på skrå og rett bak ham. Sigurd roer seg igjen og konsentrerer seg på nytt helt og fullt om musikken. Han flytter blikket og vender hodet mot den retningen musikken kommer fra. Når musikken stopper, sitter han som fjetret mens han venter på mer. Det virker som det er et spenningsmoment hvilken kant lyden kommer fra hver gang tonene fra klokkespillet klinger på nytt.

Etterpå sier Eli til Sigurd: "Se her, skal vi ha tromme eller marakass?" Hun holder begge deler opp foran ham, slik at han kan velge instrument selv ved å ta det han helst vil ha. Han velger marakassen. Han begynner umiddelbart å gni den mot tennene sine. Eli løsner grepet hans om marakassen og legger den bort. I stedet begynner hun selv å slå på tromma som hun holder opp foran Sigurd, mens hun selv nynner til rytmen av slagene. Hun vil at Sigurd også skal slå på tromma, men han gjør ikke det. I stedet for trommelyder, begynner hun så å lage andre lyder med handa si mot trommeskinnet. Sigurd følger med på det hun gjør. I stedet for å delta selv på instrumentet, føler han med tungen sin mot tennene og leppene sine samtidig som han "nynner" lavt til musikken. Etter en kort stund avslutter Eli så denne sekvensen.

Nå setter hun seg til pianoet og spiller igjen. Fremdeles sitter Sigurd ved siden av henne. Det virker som hun improviserer på instrumentet på en slik måte at hun forsøker å uttrykke Sigurds stemning og humør gjennom musikken. Etter hvert prøver hun å variere det musikalske uttrykket for å se om han lar seg påvirke til et noe muntre stemningsleie. Men friskere rytmer og humoristiske innslag i spillingen synes ikke å finne noen klangbunn i sjela til Sigurd i dag. Innimellom stopper hun og venter litt før hun spiller videre for å se om Sigurd gir noen bestemt respons. Det er imidlertid vanskelig å spore noen synlige tegn til forandringer i humøret hans. Det aksepterer hun. Nå begynner hun forsiktig og lyrisk og beveger seg etter hvert, via noen melankolske akkorder, over til sterkere klanger og mer mollstemte toner. På en var og fin måte stemmer hun musikken slik at den matcher Sigurds humør. Innimellom ser hun på ham og kommer med kommentarer. Sigurd virker døsig: "Er du trøtt og søvnig?" Sigurd lukker øynene. Hun spiller mer for ham, og han tar imot. Når Sigurd ikke vil spille sammen med henne på pianoer, sier hun: "Er du i lyttehjørnet i dag?" og fortsetter å spille litt til for ham.

Da pianostunden var over for denne gang, satte Eli til slutt på en kassett med afrikanske rytmer. Det er en type transemusikk. I situasjoner som denne hadde de hatt god bruk for det store stereoanlegget. Eli henvender seg for første gang direkte til meg, og forteller at Sigurd vanligvis liker å lytte til slik rytmemusikk. De pleier å sitte sammen i lydstrømmen midt mellom de to store høytalerne og ha høy styrke på volumet. I dag må den lille bærbare kassettpilleren gjøre nytten, og erstatte anlegget som er stjålet.

Sigurd virket ganske urolig under denne seansen. Ut fra det Eli hadde fortalt kunne det muligens ha en sammenheng med at han ikke fikk den samme gode opplevelsen av å lytte til musikken når den kom fra den lille kassettpilleren, som når den ble formidlet via et større og bedre anlegg. For egen regning gjorde jeg meg dessuten opp noen andre tanker omkring det som skjedde på dette punktet i observasjonen. Da Eli satte i gang kassettpilleren, var det ferdig produsert musikk som kom ut fra høytalerne. Lydbildet varierte ikke med, eller innrettet seg ikke lenger på en spesiell måte i forhold til, Sigurds sinnsstemning. Dette blir ikke et magisk øyeblikk av felles forståelse uttrykt gjennom en musikals dialog. Høytalemusikken er, i alle fall i dag, en tilsynelatende enveissak for Sigurd. Etter hvert virker det som han mister mer og mer av konsentrasjonen. I stedet for å sitte rolig, begynner han å lage forskjellige grimaser og å bevege kroppen så godt det lar seg gjøre, mens han fremdeles sitter i stolen.

På dette tidspunktet avslutter Eli denne sekvensen og henvender seg igjen til Sigurd med spørsmålet om han kanskje vil opp og gå litt. Hun stiller seg foran ham og rekker fram hendene sine slik at han kan ta tak i dem og reise seg opp selv, hvis det er det han vil. Sigurd reiser seg og en stund går de sammen omkring og ser på forskjellige formingsprodukter som andre elever har laget og stilt ut på ulike steder i rommet. Mens de går slik, legger jeg merke til at Sigurd innimellom slenger den ene armen sin bakover på en uvanlig måte. Det kan se ut som om han forsøker å nå ryggen sin. Et øyeblikk streifer spørsmålet om han kanskje klør på ryggen sin tankene mine, før jeg glemmer hele episoden. Etter at Eli og Sigurd har studert noen dukker som skal brukes i en dukketeaterforestilling, styrer Sigurd skrittene sine tilbake til stolen sin, hvor han setter seg ned, igjen.

Nå avslutter Eli den timen som de har hatt sammen, med å sette på en cd med rolig musikk som de sammen kan slappe av til. Mens de sitter rolige og tilfredse ved siden hverandre og lytter, lager Sigurd stemmelyder som akkompagnerer musikken. Så er timen over.

Før vi forlot musikkrommet, prøvde jeg å klø Sigurd lett over ryggen, noe det virket som han satte stor pris på. Da vi hadde fulgt ham tilbake til Stedet, hadde Eli det travelt med å komme seg videre til neste undervisningstime. Derfor hadde vi ikke tid til særlig mange meningsutvekslinger. Begge satt vi imidlertid igjen med det samme inntrykket av at selv om han åpenbart hadde kost seg i musikkturen, var det muligens noe spesielt som enten hadde plaget Sigurd eller som på annet vis hadde gjort at han innimellom hadde virket uvanlig nedstemt. Mot slutten av dagen gjorde en av de andre ansatte, nærmest ved et ren tilfeldighet,

en oppdagelse som ga en svært sannsynlig forklaring på denne observasjonen. Han hadde noen flekker på føttene. Ved nærmere ettersyn viste det seg at han, sannsynligvis som et resultat av et bassengbesøk tidligere den samme dagen, hadde fått utslett over hele kroppen. Huden var veldig rød og irritert. Utslettet så uten tvil ut som det kunne forårsake en ganske alvorlig kløe.

Noen kommentarer til det som foregikk i musikkturen

Et av hovedinntrykkene etter denne turen, er at Eli stort sett hele tiden henvender seg direkte til Sigurd gjennom det hun gjør. Hun passer dessuten på å la Sigurd få tur til å ta aktivt del i samspillet eller samhandlingen. Hun gir ham også nok tid til at han rekker å reagere når det er hans tur. Siden dette er en enetime, der ingen andre enn de to (foruten jeg) er til stede, er det kanskje naturlig at det blir slik. Det er likevel grunn til å fremheve dette som karakteristiske trekk ved den kommunikasjonen som fant sted.

Eli har stort sett hele tiden oppmerksomheten sin rettet direkte mot Sigurd. Med andre ord gir hun ham den spesielle oppmerksomheten som noen ganger kreves for at man i det hele tatt skal kunne greie å fange opp en type signaler som av og til er både svake og spesielle. Det finnes mange tydelige eksempler på dette i løpet av denne turen. Ett av dem er når hun oppdager at Sigurd blir urolig mens de lytter sammen til transemusikken, og hun spør om han vil opp og gå litt.

Andre ganger har hun oppmerksomheten rettet mot noe annet som befinner seg utenfor dem begge, men som også er "her og nå", og som de begge har felles fokus på³¹. Dette var for eksempel tilfelle da Sigurd hadde lagt merke til den nye kassettpilleren som sto på pianoet.

En slik "retting" av oppmerksomheten, mot Sigurd, må til dersom hun skal kunne fange opp og tolke de signalene han gir. At hun gjør det er en forutsetning for at det videre samspillet mellom dem skal fungere³².

Noe annet som er karakteristisk for det som Sigurd og Eli gjør sammen denne turen, er at de deler følelser og opplevelser med hverandre. Dette foregår for eksempel ved at Eli tolker

³¹ Jfr. begrepet "oppmerksomhetskontakt" Bråten (1998), s 281.

Sigurds sinnsstemning. "Er du trist i dag?" spør (tolker) hun. Deretter forsøker hun på flere måter å vise Sigurd at hun forstår hvordan han har det. Blant annet forsøker hun å formidle det gjennom det musikalske uttrykket når hun litt seinere spiller for ham. Først sjekker hun imidlertid ut om musikken kan ha en slags terapeutisk virkning på Sigurds sinnsstemning, og om den kan bidra til å gjøre ham gladere og lettere til sinns. Når hun ikke registrerer noen synlige forandringer i Sigurds uttrykk, endrer hun imidlertid igjen spillet slik at det musikalske uttrykket blir "tristere". Å speile stemningsleiet hans er en metode for å forsøke å vise Sigurd at hun forstår hvordan han har det. Handlingen kan også indikere at hun aksepterer følelsene hans, og kanskje også at hun til og med er villig til å dele dem med ham³³. Andre eksempler på at de deler følelser eller opplevelser, er når de sitter og lytter til musikk sammen.

Det er også andre episoder der Eli tydelig viser at hun er villig til å akseptere, ikke bare Sigurds sinnsstemninger, men også at han uttrykker, og til en viss grad følger, egne lyster og behov, selv om dette etter all sannsynlighet bryter med de forventningene hun har (på forhånd) i noen av disse situasjonene. Jeg tenker blant annet på de gangene hun oppfordret ham til å spille på ulike instrumenter, og han ikke ville gjøre det. Da han ikke ville spille mer på gitaren, lot hun være å forsøke å presse ham til det. I stedet sa hun bare; "har du ikke lyst til å spille, hm" samtidig som hun fortsatte å spille videre selv. Jeg har sett dem sammen i flere musikktimer, og vet at i slike situasjoner deltar han vanligvis mye mer aktivt ved å spille selv. På denne måten lar imidlertid Eli også Sigurd være med på å styre utviklingen av samspillet, samhandlingen, eller, om man vil, dialogen³⁴ dem imellom.

De verbalspråklige ytringene Eli innimellom lar falle, har det til felles at de hele tiden referer til noe som er "her og nå". De peker ikke, verken i tid eller rom, ut over den situasjonen de er en del av. Eli spør for eksempel Sigurd om han er trøtt, ikke om han har sovet dårlig eller lite natten før. De er dessuten ledsaget av andre former for kommunikative handlinger, for eksempel blikk, berøring eller bevegelser. Slike handlinger krever ikke den samme evnen til å kunne abstrahere, som en verbalspråklig ytring, for å bli forstått. De verbalspråklige

³² Jfr for eksempel Meads definisjon og forståelse av oppmerksomhet: "Kort uttrykt er oppmerksomhet en organisering av bevisstheten som resulterer i forsterkning og svekking av persepsjon og ideer. Den er alltid en del av en handling og innebærer at handlingen relateres til hele bevissthetsfeltet." Vaage (red) 1998, s. 109.

³³ Jfr også begreper som for eksempel "affektinntoning" og "empati" som er definert blant annet hos Bråten (1998) hhv på s.40 og på s.275.

handlingene til Eli er en del av en større, sammensatt handling, som i sin helhet er rettet mot, eller adressert til, Sigurd. Eli tilpasser sine handlinger på en slik måte at Sigurd også har muligheten til å benytte ulike former for kontekstuelle holdepunkter for å danne seg en meningsfull forståelse av dem.

Kort oppsummert kan Elis handlinger sies å være karakterisert ved at hun har oppmerksomheten sin rettet mot Sigurd. De inneholder ikke tolkninger eller kommentarer som viser til noe som befinner seg utenfor den situasjonen de er en del av. Handlingene hennes er konsentrert om, og rettet direkte til, Sigurd. Og de har en ytre form som bidrar til at det mulig for Sigurd både å sanse dem, tolke/forstå dem, og å respondere på dem på en meningsfull måte.

Utdrag fra intervjuet med Eli, musikkpedagogen³⁵

Eli har en ene-time i uken med hver av de to elevene, og en fellestime der begge to er til stede samtidig. Selv om det bare er gjengitt observasjoner fra en av disse timene i denne oppgaven, observerte jeg flere av dem, noe som vil gå fram av den samtalen som følger under.

Blant annet gjennom de forrige terminmeldingene, hadde Eli signalisert at hun var litt usikker på om fellestimene fungerte godt nok for begge elevenes vedkommende. Etter en innledende fase, tok hun først utgangspunkt i dette spørsmålet. Da vi hadde snakket en stund om dette, dreide jeg ved hjelp av det følgende spørsmålet, samtalen over på et nytt tema.

I: "Både når jeg så på deg og Carl og når jeg observerte deg og Sigurd, så jeg at du tok stadige pauser, som for å se om de ville delta aktivt selv, for eksempel ved å slå med fingrene over gitarstrengene. Er det derfor du legger inn slike pauser?"

E: "Ja, jeg tenker som så at de kanskje vil være med, men at det tar ei stund for dem å komme med responsen. Når jeg venter, så kommer den noen ganger. Det er akkurat som de trenger tid – begge to – på å forstå hva som skal skje. Andre ganger, så vil de ikke."

I: "Hender det at de bryter inn, og deltar i spillet, uten at du har invitert dem til det ved hjelp av en slik pause?"

³⁴ Hvis man ikke velger å se på dette begrepet som strengt definert ved en bestemt form for verbalspråklige meningsutvekslinger, slik som dialogen ofte behandles i litteraturen. Jfr for eksempel: Fløistad (1983) eller Dysthe red. (1996). Jmfør for øvrig også med begrepet "protodialog" hos for eksempel Bråten (1998) s. 34.

³⁵ I teksten under står "I" for intervjuer og "E" for Eli.

E: "Ja, det skjer. Bare jeg sitter nær nok, så de når fram. Begge to kan for eksempel begynne å spille sammen med meg på pianoet. De kan også bli veldig ivrige, særlig med det samme når jeg kommer fram med noe nytt, for eksempel et nytt instrument. Noen ganger så er det instrumentet som er i fokus. Mens andre ganger, og det gjelder også begge to, så er det ikke instrumentet de vil ta på, men det er meg, hendene mine."

I: "Tror du det er bevisst styrt fra deres side om de tar på hendene dine, eller på instrumentet?"

E: "Ja, det virker sånn."

I: "Hvordan tolker du det om de gjør det ene eller det andre?"

E: "Jeg har tenkt på at det ene kanskje er uttrykk for at de har behov for en annen type kontakt. Noen ganger er det primære behovet å få kontakt med meg, mens andre ganger er de mer nysgjerrige på instrumentet, på det å lage lyder og på selve aktiviteten. Noen ganger er det for eksempel ikke nok for Sigurd at han får ta på meg, men han vil gjerne klype og bite også. Vi sier av og til på fleip at han er i "trollhumør". Men det trollhumøret, hvis vi nå skal kalle det for det, er vel og uttrykk for et behov for kontakt, tror jeg."

I: "Kan man kalle det for en dialog, det som skjer mellom dere, når du tar pauser og venter på deres bidrag før du går videre?"

E: "Ja, jeg håper det. Det er nå det som er meningen med det. Særlig når jeg sitter og jobber med en og en, og bruker for eksempel pianoet. Når det gjelder samspillet, så sammenligner jeg egentlig det som skjer med annen musikkundervisning. Det er mye som er felles. Kommunikasjonen er overført til et samspill som foregår ved at vi spiller sammen på instrumenter.

Når barn skal spille sammen med andre for første gang, så har de for eksempel først et "rablestadium", der de forsøker på instrumentet uten å bry seg om det som skjer rundt dem. De er så opptatte av det (instrumentet) at de ikke har overskudd til å høre eller se hva som skjer rundt dem. Og da merker de det nesten ikke om jeg spiller sammen med dem, for de er så opptatte av seg og sitt. Det neste trinnet er at de begynner å høre etter, og registrere, det at det faktisk er noen andre som spiller sammen med dem. Og da gir jeg dem respons på det de gjør."

I: "Hvordan, verbalt eller?"

E: "Nei, med musikken – med instrumentet!"

I: "Hvordan gjør du det?"

E: "Hvis de for eksempel henger seg opp i en rytme, eller noe (avbrutt av I)

I: "Har du definert for dem hva de skal spille?"

E: "Nei, de spiller vilt, de improviserer! Da kan jeg "henge meg på" det de gjør. Jeg kan for eksempel imitere dem for å se om de oppdager at de blir imitert. Noen ganger

kan de merke at nå får de respons på det de gjør. Da blir de litt nysgjerrige. Jeg kan fortsette å følge dem. Hvis de stopper opp litt, kan jeg gjøre noe i pausen som ligner på det de har gjort før. Så kan de svare meg igjen. Det blir en slags kommunikasjon ut av at vi har hver vår tur å spille. Akkurat dette gjør jeg både sammen med Carl og Sigurd også.

Det neste trinnet er at jeg går litt videre. Jeg kan for eksempel manipulere elevene ved at jeg står veldig hardt på det som jeg selv spiller, og på den måten få dem til å herme etter meg. Men så langt tror jeg ikke at jeg kan komme med Sigurd og Carl. Om de ikke spiller noe instrument, kan de derimot få respons på sin måte å kommunisere på. Om det så er at de er ivrige med blikket, med kroppsbevegelser eller lyder. Jeg prøver å fange opp de signalene de gir, og følge dem opp. Jeg tror de merker at jeg gjør det, i alle fall noen ganger. Hvis jeg for eksempel tolker Sigurd som trist, så kan jeg enten velge å legge meg på "det triste", eller jeg kan prøve å bryte med det og forsøke å få ham i bedre humør. Men når det er sånn at jeg prøver å følge dem, så legger jeg meg på deres sinnsstemning."

I: "Er det for å forsøke å gi dem en bekreftelse på at du forstår dem?"

E: "Ja, det er for at de skal få bli møtt i den stemningen som de er i, for at de på en måte skal bli møtt!"

I: "Tror du det kan være noe med musikken, som medium, som gjør det enklere for dem å forstå fordi den ikke krever den samme intellektuelle kapasiteten som den verbalspråklige kommunikasjonen gjør?"

E: "Ja, det er det forsket på. Jeg kan egentlig ikke så veldig mye om det. Men i alle fall så følger for eksempel melodier andre kanaler til hjernen enn talespråket. Så jeg tror det kan ha noe å gjøre med at du benytter kanaler som kanskje er lettere tilgjengelige hos disse elevene enn kanalene for talespråket er."

Etter dette snakket vi en stund om hvilken plass følelses- og opplevelsesaspektet har både i vårt, og spesielt i disse elevenes, forhold til musikk. I denne diskusjonen trakk Eli mange paralleller til konkrete episoder som også jeg hadde observert. Etter hvert begynte hun å snakke om et mulig skille mellom det å drive med terapi og det å drive med opplæring i disse musikktime. For meg var dette et interessant tema.

I: "Du nevnte noe om et skille mellom musikkterapi og musikkopplæring, eller mellom terapeutisk og pedagogisk virksomhet. Hva er det som skiller terapi fra opplæring? Er ikke terapi en form for behandling? Kan du si litt om hvordan du ser på det som du driver med?"

E: "De lærde strides om akkurat det der. Personlig synes jeg ikke at man alltid trenger å operere med et klart skille mellom undervisning og terapi. Jeg synes ofte at det går mye over i hverandre. Noen musikkpedagoger er imidlertid veldig klare på det at hvis det ikke eksisterer noen musikalske mål for det du driver med sammen med eleven, så driver du ikke med musikkundervisning. Da er du over på terapi. Noen vil imidlertid mene at dette er et kunstig skille."

I: "Men her har dere vel et slags helhetlig syn både på elevene og den opplæringen dere driver med?"

E: "Ja, kommunikasjon med elevene er viktig, både i den opplæringen jeg driver med på Stedet, men også i den opplæringen jeg driver med på andre avdelinger. Jeg kan ikke bare drive på å undervise faget mitt uten at det er kommunikasjon med elevene. Derfor liker jeg ikke å ha sånne klare skillelinjer.

All undervisning handler jo om kommunikasjon! Man kan jo ikke bare stå der og undervise i faget sitt. Hvis det var slik kunne man jo egentlig bare sette en datamaskin til å gjøre jobben. Derfor er jeg ikke enig i at man skal ha så klare skillelinjer mellom musikkterapi og musikkundervisning. Men det er en debatt i fagmiljøene om det der."

I: "Men når du har elevene fra Stedet, da er det vel opplagt at det ikke er musikkundervisning du driver med?"

E: "Hvis jeg vil gjøre et poeng ut av det å si at jeg driver med musikkundervisning, så kan jeg jo si at vi øver på ferdigheter, og hvis jeg får Sigurd til å slå på tromma, så er det på en måte musikkundervisning."

I: "Men hvilke intensjoner har du selv, først og fremst, med det du gjør? Om du klarer å få Sigurd til å slå på ei tromme, hvilket mål har du nådd da? Du snakker veldig mye om kommunikasjon?"

E: "Ja, det er det som står i IOP-en hans også, at det er veldig viktig. Når han slår på tromma, så er det også en måte å kommunisere på. Akkurat som når jeg sitter på jobb på musikkskolen og lærer elevene å spille piano. Det å spille et instrument, det handler jo også om formidling. Det er en måte å kommunisere på, det også. Og samspill: Når flere elever spiller sammen, så foregår det jo også en kommunikasjon mellom de elevene. De er nødt til å tilpasse seg til hverandre. Her ser jeg ikke den store forskjellen mellom elevene her og pianoelevne. Grunntanken er den samme både på musikkskolen og på Stedet. Men musikkskoleelevne er i stand til å lære seg mer teknikk. På den måten kan de uttrykke seg på en annen måte.

Jeg har hatt en diskusjon med noen av de elevene jeg har ved en annen avdeling her ved skolen om hva musikalitet er. Ei setning som ofte går igjen i forbindelse med dette spørsmålet, er at "det er evnen til å oppleve og uttrykke musikk". Det å uttrykke musikk, det kan være så mangt. Det kan for eksempel være de tre slagene som Sigurd får til på tromma. Og oppleve, det gjør de jo i massevis, både Sigurd og Carl."

I: "Ja, det er ikke vanskelig å se at de ofte kan være veldig konsentrert om musikk. Det synes for eksempel godt både på ansiktsuttrykkene deres, på hvilken retning de vender seg, og på hva som synes å være i fokus for sansene deres."

E: "Ja, og blant annet derfor er også de inkludert i den definisjonen jeg nevnte av musikalitetsbegrepet.

I: "Så når det gjelder evnen til musikkopplevelse, så er det ingen grunnleggende forskjell mellom disse elevene og andre elever?"

E: "Nei, ikke i det hele tatt. Dette går mer på sanseapparatet, enn på det intellektuelle. Og det gjelder både for eleven og for læreren. Man er nødt til å åpne opp og se."³⁶

Sigurd har kroppsøving sammen med Kari

Handlingen i den neste observasjonen er fra en kroppsøvingstime. Den både starter og avsluttes på Stedet, men i mellomtiden beveger vi oss ganske mye rundt omkring på skolen. Dette førte til at denne observasjonssituasjonen ble noe annerledes enn den forrige. På grunn av at vi hele tiden beveget oss, fikk jeg ikke like god anledning til å gjøre like umiddelbare og utførlige notater.

Underveis oppsto det også enkelte situasjoner som var av en slik art at det ble naturlig at jeg deltok mer aktivt handlingene. Det kunne for eksempel dreie seg om å hjelpe til med å åpne dører, eller at jeg i korte øyeblikk tok over ansvaret for eleven mens læreren var opptatt med andre ting, som for eksempel å hente vann, servietter e.l.

Denne gangen ble jeg derfor i sterkere grad avhengig av å gjøre ferdig observasjonsnotatene i ettertid. Dette preger nok til en viss grad både framstillingen og stilen i eksemplet som følger under. Med dette tenker jeg først og fremst på at jeg gjennomgående har holdt meg til en mer implisitt tolkende og kommenterende stil i dette eksemplet. Dette er imidlertid ikke bare et tilfeldig utslag av de faktiske omstendighetene rundt selve observasjonen, men også noe jeg bevisst har valgt å gjøre.

I likhet med Eli har også Kari, i tillegg til den ordinære faglærerutdanningen i kroppsøving, en spesiell tilleggsutdanning for å drive med opplæring av elever med ulike funksjonshemninger innenfor fagområdet sitt. Som Eli, er hun også knyttet til en av de andre avdelingene ved skolen, og har mesteparten av undervisningen sin der.

³⁶ Mye av det som foregikk i musikkturen, og som vi etterpå snakket sammen om, kan for øvrig også være interessant å se i sammenheng med bl.a. følgende sitat: "Den kjente spedbarnsforskeren Colwyn Trevarthen (Trevarthen et al., 1996) påpeker de mange likhetene mellom musikalsk-emosjonell improvisering i utøvelsen av musikk-terapi og det tidlige mor-barn samspillet. Spedbarnsforskningen har i sine studier av den tidlige mor-barn kommunikasjonen avdekket en rekke musiske fenomener og interaksjonsmønstre som lettest kan gis en musikalsk terminologi. Mikroanalytiske studier av mor-barn samspillet viser hvordan både spedbarnet og moren beregner tid til sine svar, oppnår intersynkroni og skaper felles rytmiske mønstre, en dynamisk form i de handlingmessige utvekslinger, harmoniske overganger og hvordan samspillet får en improvisert karakter." Lorentzen (1998), s. 24.

Jeg sitter sammen med Sigurd og flere av de ansatte inne på Stedet og venter. Det er like før timen skal begynne.

Idet Kari kommer, går hun direkte bort til Sigurd. Hun setter seg ned tett inntil ham i sofaen og tar umiddelbart kontakt med ham på flere forskjellige måter. Blant annet plasserer hun pekefingeren sin skiftevis i brystet og i siden hans slik at det kiler. Hun får full respons hos Sigurd. Han ler mens han både forsøker å vri seg unna og å få tak i hendene hennes. En stund holder de på å tøyse med hverandre. De ler og har det artig sammen. Kari prater og Sigurd lager lyder med stemmen sin. Kontakten mellom dem er etablert.

Kari har vært en av Sigurds kroppsøvingslærere i flere år. Flere av oss som har vært en del på Stedet, har lagt merke til at det ofte synes som om Sigurd forbinder forskjellige personer med ulike aktiviteter. Kroppsøvingstimene er ikke bare til behag. For Sigurds vedkommende kan de ofte bety harde og slitsomme treningsøkter. Enkelte ganger hender det derfor at han ikke tar like vel imot Kari når hun kommer. Da avviser han gjerne tvert alle hennes forsøk på kontakt til å begynne med. For eksempel vender han seg demonstrativt bort når hun nærmer seg. På dårlige dager kan han i tillegg se riktig sint og sur ut. Men slik er det ikke i dag, i alle fall ikke foreløpig. Både han og Kari ser blide og fornøyde ut.

Så begynner Kari å ordne med Sigurds halstørkle. Han har vanligvis et tørkle rundt halsen. Det ser i følge Kari passe "kult" ut, samtidig som det fanger opp en del sikkelt som renner fra munnen hans. Fordi de er enkle å skifte, er de dessuten svært praktiske i bruk. Henvendt til Sigurd sier hun at hun synes det tørklet han har på seg i dag, både er trist i fargene og litt for tynt. Det kommer fort til å bli gjennomvått. Etter å ha funnet fram et nytt i garderobeskapet hans, setter hun seg på den samme plassen igjen og tar på ham det nye tørklet. Mens hun holder på med det, lar hun samtidig Sigurd ta på seg. Han kjenner blant annet på håret og vesten hennes. Da han kommer til å gripe etter det ene brystet hennes, får han imidlertid en kontant melding om at det får han ikke lov til. Mens Kari gir ham en muntlig beskjed om å holde seg unna brystet, viser hun samtidig hva hun mener ved å legge om stemmeleiet sitt. Lyden blir sterkere og klangen i stemmen dypere og hardere, enn da hun var blid. Hun har også et bestemt uttrykk i ansiktet mens hun fjerner hånden hans. Sigurd prøver, i alle fall ikke i denne omgangen, å ta flere ganger etter brystet hennes.

Når det nye tørkleet er på plass, og de to – blant annet gjennom hudkontakt, ved å bruke blikk, stemme og bevegelser – igjen har funnet tonen sammen, fjerner Kari seg. Hun reiser seg fra sofaen og stiller seg opp, et stykke utenfor rekkevidde, foran ham på gulvet. En av Karis hovedintensjoner med denne timen er at Sigurd skal gå en viss mengde eller en viss samlet distanse. "Nå er du klar! Opp og gå!" formaner hun ham. Sigurd reiser seg, helt for egen maskin, fra sofaen og tar noen få skritt fram på gulvet før han stanser og blir stående i ro. Da griper Kari en hårbørste fra ei hylle like ved, og begynner å børste håret hans. Sigurd ser virkelig ut til å like, eller kanskje til og med nyte, at hun ordner med håret hans. ...³⁷

Når Kari er ferdig å børste håret hans, forlater Sigurd Stedet. Han går ut i hallen utenfor, der skolens hovedekspedisjon ligger. Kari går ved siden av ham mens hun

³⁷ Den stiplede linjen er for å markere et punkt i teksten som jeg henviser til seinere.

holder ham lett i den ene hånden. Hun lar Sigurd kontrollere ballansen og styre bevegelsene sine selv. Han går sakte. Underveis lager han mange rare lyder og grimaser. Det virker som han eksperimenterer med stemmen sin og lager dype lyder som kan føles som vibrasjoner i halsen og brystet hans. Kari imiterer Sigurds lyder og grimaser. Han smiler og fortsetter. Bak en lukket glassluke i ekspedisjonen sitter ei dame og ser på oss og smiler. En del kolleger "haster forbi" dem mens de står der. De fleste kaster raske blikk på Kari og Sigurd og smiler litt, enten for seg selv eller til de to. Ingen av dem sier noe verken til Sigurd eller Kari. Situasjonen er slik at den ikke innbyr til det. De to er opptatt med sitt. Sigurd fortsetter og går videre ut i vindfanget. Her er inngangen til kantinen, men i stedet for å gå inn dit, snur Sigurd her og går helt tilbake til Stedet. Kari lar ham bestemme, og følger ham dit han går. Hun vet at han ofte snur og går tilbake til utgangspunktet, før de har kommet skikkelig i gang med turen. Derfor har hun blant annet passet på at det ikke står noe musikk på inne på Stedet. Det kunne bidra enda sterkere til å lokke ham inn dit igjen, for Sigurd er nemlig veldig glad i musikk.

På tross av at det ikke er noen musikk der, går Sigurd helt inn på Stedet igjen. Kari setter straks en pinnestol fram for ham. Hun tilbyr ham å sette seg på den og hvile litt. Dermed avleder hun oppmerksomheten hans fra sofaen som står lengre unna. I øyeblikket kunne det nok forekomme ham atskillig mer attraktivt å kroe seg i den. Men dette skal bare være en kort pause, før de skal opp og gå igjen. Sigurd setter seg på stolen, og Kari slår på radioen. Der finner hun noe musikk. Sigurd får kose seg med den samtidig som han hviler seg. Selv tar hun en stol og setter seg ved siden av ham, delvis vendt mot ham. Hun tar den ene hånden hans i sin. Med den andre hånden stryker hun lett over hans. Slik blir de sittende en stund mens Sigurd slapper av...³⁸

Med ett gransker Kari Sigurd litt nærmere med blikket sitt, og utbryter: "Du er vel ikke i ferd med å sovne? Da må vi finne på noe!" Sigurd satt og glippet med øyelokkene, men nå reiser han seg selv opp fra stolen, uten noen problemer eller viderverdigheter av noe slag. Kari trenger bare å stille seg opp avventende foran ham. Så legger de sammen ut på en ny spasertur.

Ute i ekspedisjonshallen vil Sigurd på nytt snu og gå tilbake. "Nei nå, altså nå, tar jeg overkommandoen!" sier Kari. I stedet for å fortsette ved siden av ham og holde ham i hånden, stiller hun seg opp bak ryggen hans. Hun plasserer ei håndflate på hver av skuldrene hans, og vender ham forsiktig slik at han blir stående i "marsjretning". Deretter begynner hun først å bevege sin egen kropp fra side til side ved å "gå på stedet". Hun overfører kroppstygden sin vekselvis fra den ene foten til den andre. Hun står tett inntil ham, og holder fremdeles hendene sine på skuldrene hans. Gjennom den kroppskontakten hun har med Sigurd i denne posisjonen, overfører hun så de samme bevegelsene til ham. Når bevegelsene hans har falt inn i de samme rytmene som hennes, fjerner hun seg litt ved å ta ett skritt tilbake. Deretter gir hun ham et nytt signal om å bevege seg fremover ved hjelp av en lett berøring midt i ryggtaflen. Sigurd følger denne oppfordringen. Nå går han uten noen synlige tegn til misnøye eller protester.

Denne gangen får Sigurd virkelig fart på seg. Kari er snart tilbake ved siden av ham og tar tak i den ene hånden hans, som før. Sigurd går direkte til kantinen. Siden det er

³⁸ Også dette punktet henviser jeg til seinere i teksten.

midt i en undervisningstime, er det ingen andre folk der nå. Når de kommer på høyde med disken, drar Kari fram en stol fra et av bordene og spør Sigurd om han vil sitte og hvile litt. Det vil Sigurd. Han setter seg på stolen. "Sitter du godt? Jeg skal hente et glass vann til deg og se om du er tørst." sier Kari til Sigurd mens hun fremdeles står ved siden av ham. Underveis for å hente vann til Sigurd, treffer Kari på et par kolleger. De vil tydeligvis prate med henne, men Kari gjør samtalen svært kort. Hun er opptatt med noe annet nå. Ingen av dem hilser, verken på Sigurd eller meg. Kari plasserer først vannglasset på bordet foran Sigurd, så setter hun seg ned sammen med oss. Sigurd tar selv glasset og drikker masse vann. "Det var kaldt og godt!" sier Kari. Etter en liten pause drikker han enda mer. Mens Sigurd drikker holder Kari en bunke med servietter under haka hans, så ikke klærne hans skal bli våte. Sigurd tømmer nesten hele glasset i seg, før han setter det fra seg igjen. "Sånn, det var sabla godt, tenker jeg! Kanskje du våkner nå? Du skulle nå egentlig ha hatt deg litt kaffe, men kanskje du vil ha mer vann?" Det er vanskelig for Sigurd å få tømt siste slumpen ut av et glass når han drikker av det. Selv om det ikke er helt tomt, fyller Kari det derfor opp på nytt, og Sigurd drikker enda litt til før han er forsynt.

Det som skjedde videre, var at de la ut på lengre vandring sammen. Jeg fulgte fremdeles med på lasset. Fra kantinen gikk turen gjennom noen av skolens korridorer og ganger, i en stor runde, før de via den samme kantinen igjen returnerte til Stedet. For Sigurd var dette en ganske lang og hard treningstur. Han hadde kun en hvilepause til underveis. Da var det Kari som passet på at han fikk satt seg ned på litt, før de fortsatte turen. Sigurd selv ga ingen synlige uttrykk for at han ikke ville gå lenger, eller at han helst ville snu. Jeg kunne heller ikke registrere at han kom med noen andre former for mishagsytringer underveis. Det så tvert imot ut til at de fysiske utfordringene kostet ham mindre anstrengelse etter hvert som han gikk. Tempoet økte og han virket lettere på foten mot slutten av turen, enn da han startet på den. Ansiktet hans hadde også fått et mer våkent og tilfreds uttrykk, og han virket påfallende mye roligere etter denne turen, enn i forkant av den. For øvrig skjedde det også andre ting på gåturen. Underveis støtte de på mange ulike fenomener som Sigurd reagerte på. Han gikk for eksempel nært inntil noen bilder som hang på en vegg i en av korridorene, og sto lenge og betraktet dem. De passerte noen søppelbøtter, som det sto en grusom stank fra. Fra en utgangsdør som de passerte på veien, sivet det inn en påtrengende lukt av sildolje. Da de ble stående en stund slik at sollyset fra et vindu falt nedover bena deres, kunne de kjenne at sola varmet lår og legger. Osv. Alle disse fenomenene ble kommentert på forskjellig vis. Det kunne være ved grimaser, snusing i lufta, ta og kjenne på osv. I tillegg pratet Kari om dem, hele tiden henvent til Sigurd.

Timen var egentlig ikke helt over etter at de var ferdige med gåturen. Resten av tiden brukte Kari til å tøye og trene med Sigurd på ei pølle³⁹ inne på treningsrommet som ligger på Stedet. For ikke å gjøre eksemplet for langt, har jeg imidlertid i denne forbindelsen valgt å kutte ut denne sekvensen.

³⁹ En pølle har form som en sylinder, slik at den kan rulle på gulvet. Eleven kan sitte overskrevet på den eller ligge på mage tversover den. Den brukes først og fremst til å trene ballanse, øve på å utnytte fallreflekser og til å strekke ut ulike muskelgrupper. De finnes i ulike størrelser, og er ofte spesiallaget til den som skal bruke dem.

Kari og jeg hadde tid til å veksle noen få ord med hverandre etter at timen var slutt. Jeg bemerket at i stedet for å virke sliten, syntes jeg Sigurd så bemerkelsesverdig opplagt ut etter den lange gåturen. Dette mente Kari det fantes en naturlig forklaring på. Hun fortalte litt om hva som skjer i kroppen under en fysisk anstrengelse. Fordi kroppstemperaturen stiger litt, kommer diverse kjemiske prosesser i gang. Blant annet som en følge av disse, kan fysisk anstrengelse ha en avstressende effekt på oss. Dessuten vil de også påvirke en tilstand som grad av våkenhet.

Ganske uoppfordret skiftet så Kari samtaletema og sa noe som jeg, i denne situasjonen, nok må ha vært synlig uforberedt på. Hun fortalte at for neste år hadde hun ønsket seg flere timer ved andre avdelinger, og at hun kun var interessert i å ha et minimum med timer ved Stedet. Antakelig registrerte hun at jeg nå hadde fått en spørrende mine i ansiktet mitt, for hun fortsatte med å si at det forrige skoleåret hadde hun, som klassestyrer for en av elevene her, slitt for å forsøke å få samarbeidet i teamet rundt eleven til å fungere tilfredstillende. "Det (slitet) tok knekken på motivasjonen min!" sa hun. Kari hadde ikke tid til å fortsette samtalen på dette tidspunktet. Det hun hadde sagt, gjorde imidlertid et visst inntrykk på meg. Det var ingen andre ved skolen, med like god kompetanse som henne, til å kunne utføre den jobben hun gjorde. Derfor lurte jeg uvilkårlig på hva det hun hadde sagt, egentlig kunne bety.

Utdrag fra intervjuet med Kari, kroppsøvingslæreren

Intervjuet med Kari gjengis i en annen form enn det forrige. Gjengivelsen bærer kanskje mer preg av å være et sammendrag av det intervjuet som fant sted, enn det forrige. Ettersom det ble avviklet et par uker etter at de aktuelle observasjonene hadde funnet sted, refererte jeg etter en innledningsfase til intervjuet, først kort noen utdrag fra notatene mine. På bakgrunn av dette rekonstruerte vi i fellesskap noe av det som hadde skjedd i løpet av de kroppsøvingstimene jeg observerte henne og Sigurd. Et stykke ut i samtalen spurte jeg så Kari om hvorfor hun til slutt hadde tatt "overkommandoen" og styrte både Sigurds bevegelser og retning slik som hun gjorde i det eksemplet som er gjengitt lenger fremme i teksten. Under svarer hun på dette, samtidig som hun også kommer med noen tilleggskommentarer som kanskje ligger litt i forlengelsen av dette spørsmålet⁴⁰.

⁴⁰ Underveis i denne delen av intervjuet avbrøt jeg ikke Kari for å stille andre tilleggsspørsmål enn dem jeg har gjengitt i teksten over. Derimot kom jeg på enkelte punkter med en del korte responser som "m-m", "ja" eller "nei". Disse valgte jeg imidlertid å kutte ut i denne fremstillingen.

”Sånn som jeg ser det, så kunne Sigurd godt ha tenkt seg til å ligge i sofaen og «kule han» ganske store deler av (kroppsvings-)økta. De få timene jeg har med ham prøver jeg å la være ei belastning på ham. De skal være treningsøkter på hans nivå.

Punkt en blir jo da å få ham i oppreist stilling sånn at han belaster skjelettet. Det er et av målene. Det neste er å få han til å gå, slik at de også blir ei utfordring for muskulaturen og på kondisjonen, altså på blodpumpa.

Hvis han først er oppreist, så kan det for så vidt noen ganger være det samme hvor han er hen, om han står utenfor ekspedisjonen, eller om han står et annet sted. Det er for så vidt likegyldig.

Men jeg har begynt å lure på om en av grunnene til at han går så lett, etter å først ha gått til kantina og snudd noen ganger, kan ha noe med effekten av oppvarminga å gjøre. Det er nemlig sånn at når du varmer opp og får sirkulasjon i systemet, blir du - det sier jeg til andre elever - da blir du blir forberedt på økta som skal komme. Etter det går nerveimpulsene raskere og kroppen blir deiligere, hvis jeg kan bruke et sånt ord. Den blir deiligere å ha med seg. Den er mye mer behagelig å ha med seg når du er litt varm. Så det *kan* være en effekt av det.

På den andre siden kan det også skyldes at responstiden hans er så lang, at det tar ham så lang tid å omstille seg fra det å ligge i sofaen (som han ofte gjør før timen starter - min tilføyelse) - å skjønne og omstille seg - så han blir klar til å gjøre noe annet. Det kan rett og slett også hende at det er det som gjør at han må bruke så lang tid på å komme seg i gang. Mest av alt tror jeg kanskje at det er flere forhold som spiller inn.

Og så merker han, på mitt kroppsspråk, at: ”Nå synes jeg ikke lenger at det er ok at du bestemmer. Nei! Nå har *du* bestemt oppvarminga, så nå bestemmer *jeg* resten.” (Latter). Han skjønner hva jeg vil! Det er jeg ganske sikker på.

Men jeg har prøvd, særlig det siste året, å være bevisst på at han skulle skjønne at han kan bestemme sjøl og.”

Her bryter jeg inn med et spørsmål om på hvilken måte det foregår når hun lar ham får lov til det. Kari fortsetter:

”Nei, det blir jo ved å følge impulser fra ham. Når jeg ikke går sammen med ham, og vi i stedet har trening på gymrommet, så går det på at når han har pause og jeg setter på (pause-) musikk, så bestemmer han selv hva han vil gjøre. Da trekker jeg meg litt unna og lar ham gjøre som han selv vil, enten han vil sitte eller ligge og holde seg for øynene eller hva som helst. Da bestemmer han selv.”

Her sier jeg spørrende at det er vel også Sigurd som bestemmer når de går sammen og han snur og går tilbake til utgangspunktet midt i oppvarmingsøkta. Kari svarer:

”Jada, men jeg lar ham ikke gå tilbake til sofaen igjen, så det er jeg som avgjør innenfor hvilke rammer han får bestemme. Men hvor han vil være hen innenfor den ramma, det bestemmer han selv. Om han vil stå og hufses (?) på Stedet, i gangen eller ute i ekspedisjonen, det bestemmer han selv. Men jeg tillater ikke at han setter seg da!

Han får for så vidt lov til å sette baken ned på en stol. Det alternativet har han. Men det er fordi jeg vet at han benytter seg likevel ikke av det, rett og slett fordi han helst vil til sofaen. Og grunnen til det er jo også den at han er blitt tyngre. Det er tungt for ham å gå. Og etter min mening er det blitt enda tyngre for ham i år enn det var i fjor.

Kroppsheherskelsen hans er avhengig av at han holder seg i bevegelse og av at han får jevnlig utfordringer på balanse, tyngdeforflytning og styrke, slik som når han er i bevegelse og går. Når han blir tyngre, så koster det ham mer å gå og det blir også mer ubehagelig for ham. Jeg tror at han til tider også opplever det som skummelt å gå, fordi at han opplever det som komplisert å måtte bære hele kroppstydngen på de halvbøyde knærne sine. Men det at han bevarer den styrken og de ferdighetene som må til for at han skal kunne fortsette å gå, er jo, slik som jeg ser det, ekstremt viktig for livskvaliteten hans. Den dagen han ikke lenger klarer å gå, eller å reise seg opp fra sofaen, fordi han er blitt for stor og tung til det, har han fått forringet den muligheten han nå har til å gjøre valg. Nå kan han for eksempel velge selv om, og eventuelt hvor, han vil sitte eller ligge, om han vil gå til vinduet for å se ut og lignende. Det har ganske mye å si for livskvaliteten hans at han selv kan både kan bestemme selv og bevege seg rundt på egen hånd. Han kommer seg ikke opp fra gulvet på egen hånd, men fra stol og fra sittende eller liggende i sofaen, kommer han seg opp for å tusle og gå uten hjelp.

Så er det noe annet ved det, og det er at han kommuniserer jo på et annet vis, og noe annet, til omverdenen når han reiser seg opp og går, eller viser at "nå vil jeg sette meg i stolen", eller "legge meg i sofaen", enn det bildet du får av ham når han ligger på sofaen - og bare er en sofaligger. Altså, signalet til meg om hva jeg kan forvente meg av dette mennesket, er jo et helt annet om jeg møter ham oppreist, enn om han ligger på sofaen med den ene foten over den andre og holder seg for øynene og liksom sier: "La meg nå helst være i fred!".

Jeg tror den fysiologiske effekten som han får av det å være i bevegelse er sterk! Han har jo en stor, sterk kropp som har godt av, og som trenger, utfordringer. Jeg tror han får for lite av det. Altså, i løpet av sin våkne tid, fra han står opp og til han legger seg, bruker han kroppen for lite. Å bruke kroppen er jo og med på å gi livet kvalitet. Det å få lov å bruke krefter og kjenne den behagelige følelsen av å bli naturlig sliten - det er jo enda bedre å legge seg på sofaen da (latter)!

Å gå og bevege seg er verdifullt i seg selv. Som jeg sa, så spiller det ingen rolle om Sigurd går tre ganger fram og tilbake til kantina. Samtidig har det mange positive bieffekter. Det å gjøre noe sammen, altså samhandling, er og en form for kommunikasjon. Så er det også noe med signalene ut herfra - kommunikasjonen ut fra Stedet - om at man gjør mer enn å sitte. Og det er jo noe som man heller ikke skal se bort ifra, hvilken oppfatning som eksisterer ellers på denne skolen av hva man gjør. "Hva driver de med på denne "avdelinga" med disse elevene?"

Noen felles karakteristika ved de ansattes handlinger i kategori 1

Observasjonene i eksemplene over beskriver, på ulike måter, hva som skjer i to helt ulike situasjoner. Hver for seg skildrer de ulike aktiviteter som tok plass til forskjellige tider på

forskjellige steder. Det er heller ikke de samme personene som tar del i det som foregår i de to eksemplene. Kari og Eli er to forskjellige personer, som gjør ulike ting sammen med Sigurd. Alt dette er eksempler på ulike faktorer som er med på å påvirke hvordan de ulike situasjonene utvikler seg.

Karis handlinger synes generelt å være mer "action"-pregete, enn Elis. Hun gjør flere og mer synlige bevegelser i det ytre rommet. I tillegg til bevegelser bruker hun bevisst for eksempel også oftere kroppskontakt som et kommunikasjonsmedium i samhandlingen med eleven. Det virker også som om Kari generelt tenderer mot å bruke verbalspråklige ytringer i atskillig større utstrekning enn hva Eli gjør. Videre synes det som om Eli, på sin side, både behersker og utnytter til fulle, de mulighetene som ligger i det å kunne benytte musikken som et medium for kommunikasjon i samspillet med eleven.

Til tross for alle disse ulikhetene, er det likevel noen sterke fellestrekk mellom de ansattes handlinger i disse to observasjonseksemplene. Som Eli, har Kari også oppmerksomheten sin rettet mot eleven. Det betyr blant annet at hun er i posisjon til å kunne fange opp de signalene han gir. Gjennom at hun i lengre perioder av gangen også har kroppskontakt med ham, vil hun samtidig tidlig i prosessen ofte kunne føle, rent fysisk mot huden sin, noen av de signalene Sigurd gir. Når hun holder ham i hånden mens de går, kan det for eksempel dreier seg om signaler om at han holder på å miste balansen og falle, eller om signaler av den typen som forteller at han helst vil snu og gå i en annen retning osv⁴¹.

Karis kommunikative handlinger i dette eksemplet har også det til felles med Elis at de er rettet mot Sigurd, og at de referer til noe som er "her og nå". Bevegelsene, gestene og mimikken hennes er ofte ledsaget av verbalspråklige ytringer. Disse har det til felles med de andre handlingene hennes at de referer til noe i den aktuelle situasjonen. Oftest er de rett og slett en form for simultane, verbalspråklige tolkninger, eller oversettelser, enten av hennes eller av Sigurds nonverbale handlinger. Begge de ansattes verbale og nonverbale handlinger i de to observasjonene over, har det til felles at de referer til noe som er her og nå og er adressert til eleven. I tillegg er det også slik at de verbalspråklige ytringene oftest er verbale tolkninger av de nonverbale handlingene og ledsager disse.

⁴¹ Jfr. Meads analyse av sosiale handlinger, der han bl.a. sier at : "De tidlige stadiene i sosiale handlinger omfatter (.....) enhver kroppsholdning som uttrykker handlingsberedskap og handlingsretning..." og videre

Kategori 2: Den ansatte samhandler både med eleven og med en annen ansatt

Det to observasjonene som blir gjengitt i denne kategorien, fant sted i løpet av den samme kroppsøvingstimen som er beskrevet tidligere. Jeg har tatt dem ut av den beskrivelsen av kroppsøvingstimen som er gjengitt tidligere, fordi de er eksempler på en type sosial praksis som skiller seg ut fra den som er typisk for kategori 1. I denne sammenhengen hører disse eksemplene derfor hjemme i en annen kategori av kommunikative handlinger, nemlig kategori 2.

Kari børster håret til Sigurd og forklarer samtidig meg hvorfor hun gjør det

Jeg har markert det stedet der jeg har sakset ut det følgende utdraget, med noen punkter på linjen i den forrige observasjonen fra kroppsøvingstimen. Denne sekvensen starter akkurat på det tidspunktet i handlingen der Kari begynner å børste håret til Sigurd. De to står sammen på gulvet, mens jeg sitter og observerer og tar notater ved spisebordet et lite stykke unna dem.

Mens Kari holder på med å gre håret til Sigurd, henvender hun seg samtidig til meg for å forklare hvorfor hun gjør det. Hun sier det er både fordi han liker det, og fordi det er "ok" at Sigurd er i orden på håret når de kommer ut i fellesarealene som benyttes av alle ved skolen. Hun poengterer imidlertid at denne handlingen også har noe med kontakten og kommunikasjonen dem imellom å gjøre.

I den situasjonen som er beskrevet her, kan vi si at Kari på samme tid utfører i hvert fall to forskjellige kommunikative handlinger. Den ene er uten tvil rettet mot, eller adressert til Sigurd ved at hun børster håret hans. Både kroppsholdningen og ansiktsuttrykket hans røper for øvrig at han liker det.

Den andre handlingen er den verbalspåkligge. Den er i første rekke adressert til meg. Kari henvendte seg tydelig og direkte til meg, blant annet ved at hun vendte både hodet og blikket sitt bort fra eleven, og mot meg. I tillegg er selve formen på denne ytringen slik at den forutsetter en type kommunikative ferdigheter som det, i denne situasjonen, sannsynligvis bare er Kari og jeg som besitter sammen.⁴² Selv om meningsinnholdet i den verbalspåkligge handlingen referer til "her og nå", og for så vidt også til andre lignende situasjoner, er derfor selve ytringsformen likevel av en slik art at eleven sannsynligvis ikke har muligheter til å tolke meningsinnholdet i den.

hans teori om det atferdsområdet disse "gestene" tilhører: "Området består av opptaktene til de handlinger som framkaller instinktive responser fra andre." Vaage red. (1998), s. 113 og 114.

⁴² Jfr det tidligere henvisning til Wadels (1991) begrep "komplementære kommunikative ferdigheter", s.71.

Den verbalspråklige handlingen tolker og kommenterer den andre handlingen hennes, som er rettet mot eleven. Den inkluderer eleven som tema, men bidrar likevel ikke av den grunn nødvendigvis til å styrke hans umiddelbare posisjon som partner og aktiv deltaker i den samhandlingen som pågår mellom de to. Derimot kan den imidlertid være egnet til å inkludere meg, som tredjemann, både i det som foregår nå, og eventuelt også i det som kommer til å skje videre i situasjonen. I en slik situasjon er det naturlig at hun flytter noe av oppmerksomheten sin fra eleven over til meg.

Som et eksempel på de kommunikative handlingene eller atferden⁴³ som forekommer innenfor denne kategorien, er dette likevel et noe atypisk eksempel. Det kommer av den spesielle forbindelsen som finnes mellom den verbalspråklige delen av handlingen og den delen av samhandlingen som foregår direkte mellom elev og ansatt. Selv om dette gjør at dette eksemplet skiller seg noe ut fra de øvrige eksemplene som finnes her, har jeg likevel valgt å plassere dem i en og samme kategori. Handlinger eller atferd av den typen som det refereres til i det følgende, var derimot mer vanlige på Stedet, og det forekommer langt flere eksempler på slike i observasjonsnotatene mine.

Kari slapper av sammen med Sigurd og legger planer sammen med Sara

Som sagt er også det neste eksempelet hentet fra observasjonen av kroppsøvingstimen til Kari og Sigurd. Som sist har jeg også denne gangen markert hvor i teksten dette er sakset med noen prikker på linjen i den første observasjonen som er gjengitt fra denne timen.

Situasjonen som blir beskrevet under, finner sted på et litt senere tidspunkt enn den forrige. Sigurd og Kari sitter ved siden av hverandre på hver sin stol. Snart skal Sigurd opp og gå, men først skal han få hvile seg litt. Jeg sitter ved spisebordet et stykke unna dem.

Før handlingen i utdraget under starter, har Kari nettopp kort forklart meg hvorfor hun mener at det noen ganger er nødvendig å presse Sigurd til å yte litt mer enn det han selv synes å være innstilt på i kroppsøvingstimene. Hun sier det slik at Sigurds fysiske kapasitet ikke stemmer overens med motivasjonen og forståelsen hans. Mens hun fortsatt stryker ham over hånden, sier hun deretter at det er ikke alle dager Sigurd vil la noen gjøre noe slikt. Videre sier hun at

⁴³ Jeg bruker begrepene handlinger og atferd synonymt, da det i denne sammenhenger ikke er noen grunn til å skille mellom dem.

kommunikasjon også er slike ting som "stryking, greiing osv...bare det er noe som er meningsfullt!"⁴⁴

Stedet er en plass hvor det til tider er mange mennesker. Ofte stikker forskjellige personer også innom bare for en snarvisitt. I de fleste tilfellene er dette ansatte som har et eller annet de skal ordne med der inne. I dette tilfellet er det klassestyreren til Carl, den andre eleven, som er kommet inn på Stedet. Sara, som jeg kaller henne, har dessuten et slags overordnet koordineringsansvar for deler av driften på Stedet.

Kari sitter og holder, og stryker over, Sigurds hånd. På radioen spilles det musikk. Om litt skal Sigurd opp og gå igjen, men nå hviler han. Sannsynligvis lytter han til musikken og kjenner strykingen. Han sitter helt stille, uten noen ytre, synlige tegn på indre aktivitet. Pusten går i en rolig og jevn rytme. Holdningen hans virker helt avslappet, og han har fått et fjernt uttrykk i øynene sine.

Sara er i "kontorhjørnet" ikke langt unna de to. Først ser hun gjennom noen papirer som ligger der. Etterpå fortsetter hun å ordne med sine egne ting. Mens Kari og Sigurd fortsatt sitter sammen, og hun fremdeles stryker ham over hånden, utvikler det seg etter hvert en samtale som foregår mellom Kari og Sara. Kari forteller om et uhell hun nettopp har vært ute for. I forbindelse med dette pådro hun seg en mindre skade. Hun forteller også litt om episoden som forårsaket det hele, og om hva som skjedde i etterkant av den. Som en konsekvens av denne skaden, må Kari i noen tilfeller legge litt om på programmet for kroppøvingstimene for en tid fremover. Sammen diskuterer de to hvordan dette kan gjøres. Denne samtalen varer helt til Kari vender seg mot Sigurd og blir klar over at han holder på å sovne. Da kommer hun med utbruddet: "Du er vel ikke i ferd med å sovne? Da må vi finne på noe!"

Det byr egentlig ikke på noe problem å danne seg et meningsfullt bilde av handlingene som er beskrevet i situasjonen over. Det kan finnes flere mulige forklaringer på hvorfor Kari med ett blir oppmerksom på at Sigurd holder på å sovne. Ett av flere tegn som hun for eksempel kan tenkes å ha reagert på, er at muskelspenningen i Sigurds kropp falt, og at hånden hans derfor føltes slappere. Likedan kan hun ha reagert på endringer i pusterytmen hans, eller hun kan ganske enkelt ha hatt til hensikt å sjekke tilstanden hans da hun snudde seg mot ham.

Felles karakteristika ved de ansattes handlinger i kategori 2

Beskrivelsen av det som foregår i de to sekvensene over, illustrerer og representerer en type kommunikasjonssituasjon, eller form for sosial praksis, som, totalt sett, forekom relativt

⁴⁴ Situasjonen og handlingene i dette avsnittet er av samme type som i det forrige eksemplet. Kari's handlinger kan sies å bestå av en verbal og en non-verbal del. Den non-verbale handlingen, er rettet mot eleven. Den verbale

hyppig på Stedet. Det som først og fremst kan sies å karakterisere dem, er at mens den ansatte gjør noe (sammen) med en av elevene, snakker vedkommende samtidig med en tredjemann. Denne tredjemannen er som regel en annen ansatt.

Av og til var de situasjonene der slik prating, eller verbal samhandling mellom kolleger, forekom, av en slik art at de helt klart krevde en form for samarbeid de ansatte imellom. Det kunne blant annet være tilfellet i situasjoner der to ansatte sammen assisterte en elev, for eksempel i forbindelse med skifte av tøy. Andre ganger forekom dette i situasjoner der det var naturlig, om enn ikke like nødvendig med litt prating mellom de ansatte. Dette kunne dreie seg om situasjoner der flere, gjerne både elever og ansatte, var samlet rundt en felles aktivitet, som for eksempel i forbindelse med et måltid. I en slik sammenheng er det naturlig at det også forekommer en mer springende form for konversasjon mellom deltakerne. Måltid og skifte av tøy er slik sett eksempler på sammenhenger der det kan være naturlig, eller til og med nødvendig, at en ansatt henvender seg til en annen ansatt for å si noe, parallelt med at han eller hun samhandler med en elev.

Mange av situasjonene i denne kategorien var imidlertid av en annen karakter. Det kom ikke først og fremst av at de skilte seg ut fra dem vi har sett eksempler på over, med tanke på den ytre formen. Også i disse situasjonene kan vi si at de ansattes handlinger besto av to deler, *en ikke-verbal del som var rettet mot eleven, og en verbal del som var rettet mot en kollega*. Begge handlingene ble dessuten utført samtidig. Det er likevel noe, kanskje først og fremst ved meningsinnholdet i de verbalspråklige ytringene, som gjør at de situasjonene jeg her tenker på, skiller seg ut fra de andre i den samme kategorien. Det var mange eksempler på glidende overganger fra at innholdet i den verbalspråklige ytringen refererte til "der og da", til at det over hodet ikke syntes å ha noen forbindelse med den handlingen som ytre sett fant sted i den aktuelle situasjonen. Det mest karakteristiske for de situasjonene jeg her tenker på, var imidlertid at den verbalspråklige samhandlingen som fant sted mellom de ansatte i disse tilfellene, syntes å stå i et helt uavhengig forhold til det som ellers foregikk i situasjonen. Hva som ellers foregikk de situasjonene som disse handlingene var en del av, og den ytre rammen rundt dem kunne imidlertid variere sterkt.

handlingen er rettet til en tredje-person, men innholdet i den referer hovedsakelig til noe som er her og nå.

For eksempel var situasjonen i et tilfelle den, at en ansatt satt sammen med den ene av elevene i sofaen. På bordet fremfor seg holdt de sammen på med en felles aktivitet. I tillegg til de to, var det også en annen ansatt som oppholdt seg i det samme rommet. Hun satt ved spisebordet og leste avisen. Kanskje kom hun over annonser for ferieturer, for i løpet av den påfølgende sekvensen diskuterte de to ansatte seg imellom alternative mål og planer for ferien. De utvekslet både egne ideer og meninger, og fortalte hverandre hva deres respektive samboere hadde mest lyst til. Tidligere ferieminner fra eksotiske reisemål ble frisket opp, og nye ideer ble luftet, uten at aktiviteten som var felles for eleven og den ene av de to ansatte egentlig ble avbrutt eller formelt avsluttet.

Lignende samtaler, med varierende tema, fant sted i tilknytning til ulike aktiviteter som elevene deltok i. De kunne foregå parallelt med at de ansatte hjalp elevene med av/påkledning, mens de assisterte dem under måltider inne eller ute, mens de gjennomførte tøyingsøvelser eller utførte andre former for treningsprogram sammen med elevene, mens de var ute på tur med dem i rullestol osv.

Denne praksisen var noe som mange av de ansatte selv hadde lagt merke til. Flere av dem hadde tydeligvis også reflektert over den. I løpet av de samtalene som fant sted mellom oss under de seinere intervjuene, var det også flere som på eget initiativ kommenterte denne formen for praksis. Som utdragene under viser, var kommentarene deres ganske entydig negative.

En av dem hadde for eksempel følgende uttalelse vedrørende dette:

«Jeg kommer inn hit for å gjøre en jobb med eleven - ut fra det som står i læreplanen - og ut fra det som jeg ser som viktig, der og da. Da er jeg ikke interessert i å prate med de andre - verken om vær og vind, eller om familien til den ene eller den andre - annet enn for å si «hei» og sånn. Det gjør faktisk at jeg befinner meg i ei slags klemme, for mens jeg jobber sammen med eleven begynner gjerne noen av de andre å kommunisere med meg, over hodet på ham. Da virker jeg sikkert både avvisende og uinteressert og - ja, kanskje arrogant også. Og det er klart at dette er noe som i sin tur kan virke inn på det videre samarbeidet oss imellom.»

Under følger et annet eksempel på hvordan en av de andre ansatte uttalte seg vedrørende det samme forholdet:

«Når for eksempel Carl henger over pølla og strever for å holde seg fast, så passer det for eksempel ikke å begynne å snakke om hvorvidt kjøttkakene var tina da vi kom hjem på søndag, eller ikke. Hvis jeg skulle begynne å prate om «kjøttkakene» i en slik

situasjon, så burde jeg få høre at «kjøttkakene kan vi prate om etterpå». Jeg synes det er fryktelig dumt at vi ikke har mer fokus på elevene når vi er her inne. Her prates det om kjøttkaker og dill og dall, og det gidder jeg ikke! Sånt er uinteressant når vi er her inne, og jeg synes det blir for «gnålat». Det blir til at jeg kommer inn og «gjør mi greie», og av og til tror jeg at jeg tar gitaren og setter meg sammen med elevene og spiller bare for å slippe å høre på det gnålet!”

Uten å gå nærmere inn på det her, kunne det kanskje også være grunn til å reflektere litt rundt spørsmålet om hvor de ansatte har oppmerksomheten sin i situasjoner som dem det her refereres til, og rundt hvilke konsekvenser svaret på dette spørsmålet eventuelt kan ha for elevenes muligheter til å delta aktivt i den videre samhandlingen i de aktuelle situasjonene.

Oppsummeringsvis kan vi foreløpig kort si at de ansattes handlinger, i de ulike konkrete situasjonene som omfattes av kategori 2, kan karakteriseres ved at de vanligvis har følgende felles kjennetegn: De kan betraktes som sammensatt av to atskilte handlinger. Den ene har en verbal og den andre har en nonverbal ytringsform. Videre forekommer de to handlingene samtidig i de aktuelle situasjonene. Den ikke-verbale handlingen er en ytring som er adressert til eleven, mens den verbalspråklige handlingen er en ytring som vanligvis er adressert til en annen ansatt. Videre er det også slik at meningsinnholdet i den verbalspråklige handlingen vanligvis referer til et saksforhold som ligger utenfor den aktuelle situasjonen (“der og da”).

Kategori 3: De ansatte samhandler med hverandre mens elevene er til stede

De fleste eksemplene på observasjoner i denne kategorien beskriver situasjoner der det til dels var mange mennesker til stede. Som regel foregikk det også mange ulike aktiviteter samtidig. Som observatør var det ikke alltid like enkelt å få tilfredstillende oversikt i disse situasjonene. Dette bærer nok notatene mine til en viss grad preg av.

Dessuten hendte det at situasjoner som i øyeblikket kanskje kunne forekomme å være av mindre interesse, på et seinere tidspunkt likevel skulle vise seg å få en større betydning enn det jeg først hadde antatt. I ettertid kunne jeg derfor ha ønsket at jeg hadde hatt et noe annerledes, eller sterkere, fokus i noen av observasjonssituasjonene innenfor denne praksiskategorien, enn det som faktisk var tilfelle.

De ansatte rydder, skriver handleliste og prater sammen uten at elevene deltar

Den første observasjonen beskriver noe av det som foregikk i løpet av en kort formiddagsstund i fellesrommet på Stedet. Etter hvert dukker det opp mange nye personer

underveis i denne teksten. Jens og Tor er de to eneste mannlige miljøarbeiderne som er fast knyttet til Stedet. Åse holder på å utdanne seg til miljøarbeider. Som et ledd i denne utdanningen, og for til sist å kunne gå opp til den endelige fagprøven, er hun for tiden midt inne i en praksisperiode på Stedet (Skolen tar regelmessig imot lærlinger som får praksis på Stedet). Sara, "koordinatoren", kjenner vi fra før. Mikkell jobber egentlig i Carls bolig. Han er på besøk for å observere hvordan en skoledag arter seg for Carl. Inger er miljøarbeider og egentlig fast knyttet til en av de andre avdelingene ved skolen. Hun har ingen faste arbeidsoppgaver i forhold til elevene på Stedet, men er noen ganger innom som vikar for andre. Dessuten har hun, sammen med Sara, et visst ansvar for å følge opp den daglige personaldekningen (blant miljøpersonalet) på Stedet. Det betyr at det innimellom for eksempel kan være Inger som skaffer vikarer når det er behov for slike på Stedet. Georg er lærer. Han har spesialutdanning for å kunne utføre arbeid a-la det som er på Stedet. Han har også jobbet der tidligere, men nå er han egentlig på vei til grupperommet innenfor for å ha undervisning sammen med en annen elev. Utdraget under gir et visst inntrykk både av hvilke aktiviteter som normalt kunne finne sted i løpet av en formiddagsstund, og av hvordan de ulike aktivitetene forløp en bestemt formiddag da jeg tilfeldigvis var til stede og observerte hva som skjedde.

I kontorhjørnet sitter Jens. Han diskuterer med de andre hva som skal stå på menyen til dagens lunsj for elevene på Stedet. Etter hvert som de kommer til enighet, noterer han forskjellige varer som de trenger på ei handleliste.

Samtidig med at de tar del i denne diskusjonen, holder Sara og Tor på å pakke sammen og rydde vekk en del turutstyr som har hengt, eller stått framme, til lufting og tørking over natten.

Sigurd sitter alene på gulvet inne på treningsrommet ved siden av fellesrommet. Noen må ha hjulpet ham inn dit, for han klarer ikke å gå inn og sette seg ned der alene. Døren mellom rommene står åpen. Innimellom kommer det forskjellige lyder der innenfra. Vi kan både høre at han spiller på stjernedrysset, og at han lager forskjellige godlyder med stemmen sin. Av og til kikker noen av personalet inn gjennom døråpningen, uten at de går inn til ham, eller forlater det de holder på med.

Carl skal være med Åse og Mikkell på nærbutikken for å handle. Rullestolen hans er kjørt fram midt på gulvet der Mikkell og Åse holder på å kle på ham. Også de deltar i samtalen med de andre. Snart er de imidlertid klare til avgang. De får med seg lappen og går.

I det samme de har forlatt rommet, kommer Inger og Georg til syne i døråpningen. Inger blir stående der litt, mens Georg egentlig gjør mine til straks å ville fortsette videre til undervisningsrommet som han av og til bruker. Før han kommer så langt blir

han imidlertid oppholdt av Inger som innleder en samtale med ham. Også Tor, som nå reiser seg fra kontorplassen, tar del i denne. Til å begynne med er dette en samtale mellom disse. Alle tre blir stående mot hverandre, men ganske langt fra hverandre i den ene halvdel av rommet. Innledningsvis er temaet for samtalen en av klassene ved skolen som Georg er klassestyrer for. Det kommer fram at de andre både har hørt, og ved selvsyn også har fått erfare, at elevene i denne klassen er blitt usedvanlig dyktige til å definere, eller finne, aktuelle læremål for ulike deler av opplæringen sin på egen hånd. Etter at de har snakket en del fram og tilbake om dette, beveger samtalen seg etter hvert over på andre tema. De to andre som nå er ferdige med rydde bort turutstyret, tar etter hvert også del i den. Mens de diskuterer et spesielt treningsopplegg for en bestemt elev et annet sted på skolen, danner de en slags samtalegruppe. De fleste setter seg ned, men Georg blir fremdeles stående. Alle deltar mens samtalen stadig dreier i nye retninger og temaet skifter flere ganger.

Et stykke ut i samtalen henvender Sara seg direkte til meg. Hun tar opp igjen noe som vi to har snakket litt om ved en tidligere anledning. Samtalen mellom de tilstedeværende utvikler seg nå til en diskusjon om hvordan man kan forstå Sigurds atferd i en bestemt situasjon. På dette tidspunktet trekker først Georg seg tilbake. Etter hvert forsvinner også Inger, som etter alt å dømme enten stakk innom bare for å "hilse på", - eller kanskje var det for å sjekke at alt var i orden med tanke på personaloppdekningen på miljøsidene?

Samtalen fortsetter mellom dem som blir igjen, og temaet er fremdeles hvordan man kan tolke Sigurds atferd. Nå virker det med ett som om det blir mer nærliggende for de ansatte både å kommentere og respondere på Sigurds lyder og handlinger i den aktuelle situasjonen også. Neste gang vi hører lyder fra Sigurd, fungerer de som et tegn som minner oss både om hans tilstedeværelse og aktiviteter i rommet ved siden av. Først sier Tor: "De synes kanskje det er godt å få være litt for seg selv. De har jo folk rundt seg hele tida, helt fra de står opp og til de legger seg." Deretter demonstrerer Jens hvordan Sigurd bruker å vise det hvis han ikke er interessert i kontakt med andre. Like etter går han inn på treningsrommet til Sigurd. Vi kan blant annet høre ham si: "Skal du opp og gå Sigurd? Da skal du først få på deg sko, for du liker ikke så godt å gå uten sko." Like etter høres det latter fra dem begge. Jens fortsetter å prate litt med Sigurd, før de kommer ut fra treningsrommet og går i gang å gjøre noe annet sammen. Samtalegruppen fra litt siden løser seg opp. Folk forsvinner hver til sitt, eller begynner hver for seg med ulike aktiviteter inne på Stedet.

De ansatte gjør forskjellige ting - Carl sovner og Sigurd legger seg i sofaen

I det neste tekstutdraget er situasjonen den at Carl og to ansatte, Marianne og Line, akkurat kommer tilbake til Stedet etter å ha gått en tur rundt om "på huset". Marianne og Line har trillet Carl, som fremdeles sitter i rullestolen. Jeg var med dem på denne turen.

Carl var våken på hele trilleturen. Selv om ingen (heller ikke de som assisterte ham) tok direkte kontakt med ham, laget han innimellom noen svake lyder. Det var forskjellige ting å

se på underveis. Han forsøkte verken å ta etter, eller vende seg mot noen eller noe, men holdt likevel hodet oppreist og virket våken og interessert hele tiden.

Line er både tidligere elev ved skolen, og tidligere lærling fra Stedet. Nå har hun i tillegg jobbet her i ett års tid. Marianne er ufaglært vikar, men har allerede flere års sammenhengende praksis fra Stedet. I tillegg møter vi også Gro i tekstutdraget under. Hun er miljøterapeut og helt ny i jobben. Hun begynte i en nyopprettet stilling. Jeg fikk for øvrig inntrykk av at denne stillingen var et resultat av at skolens ledelse aktivt forsøkte å foreta seg noe som kanskje kunne føre til en bedring av enkelte forhold på Stedet.

Idet vi kommer inn, er situasjonen den at jeg på forhånd verken er klar over hva som foregår på Stedet for øyeblikket, eller hvilke planer som eventuelt eksisterer for hva som skal skje i løpet av den nærmeste fremtiden.

Line triller rullestolen med Carl et stykke innenfor inngangsdøren, og setter den fra seg. Der blir den stående med Carl i. Stolen er vendt slik at han har ryggen mot nærmeste vegg, og teoretisk sett har han derfor muligheten til å se det meste av det som foregår i rommet. Faktum er imidlertid at det ofte kan være begrenset hvor mye han faktisk kan få med seg på grunn av at han er relativt sterkt synshemmet. Fra treningsrommet vegg-i-vegg hører vi Sigurd som lager lyder, og at Kari prater med ham. De er tydeligvis midt inne i en felles kroppsøvingstime.

Like etter står Inger i døren. Hun er kommet innom for å sjekke noe, og prate litt med noen av de ansatte som er der. Hun kommer inn og slår seg foreløpig til ro. Omtrent samtidig med henne, kommer også Sara inn på Stedet. Hun setter seg på kontorplassen fordi hun skal ta noen telefoner. Line og Gro finner hver sin plass og setter seg ned. Også Eli kommer innom som snarest for å minne de andre om en musikktime som snart må gå ut fordi hun skal på et kurs.

Ellers er Marianne der. Hun går litt frem og tilbake mellom ulike gjøremål. Hun rydder i forskjellige småsaker, vanner blomster etc. En gang er hun borte hos Carl. Hun kommer bakfra, tar tak i rullestolen hans og vipper den bakover. Selv om dette kommer uventet på ham, blir ikke Carl synlig redd når det skjer. Han strever imidlertid med å holde hodet på plass. Han klarer å unngå at nakken "knekker", slik at hodet faller bakover. Etterpå ler hun litt og sier noe til ham. Carl virker uanfektet av hele episoden.

Snart er de fleste i gang med noe. De leser avisen, drikker kaffe, ser gjennom dagens post som er levert i brevordneren på skrivebordet osv. De småsnakker med hverandre om forskjellige saker og ting. Kari går litt til og fra mellom Sigurd og fellesrommet. Av og til må hun ut hit for å hente noe. Også hun stopper av og til opp litt og småsnakker med de andre i forbifarten.

Carl sitter fremdeles i rullestolen sin. Han virker veldig trøtt. Øynene glir stadig igjen. Han faller gjentatte ganger i søvn. Idet hodet hans tipper fremover, våkner han imidlertid og retter det opp igjen med et rykk. Det finnes ingen hvilestilling for hodet i rullestolen. Innimellom virker det dessuten som om et er for mange forstyrrende momenter i rommet til at han kan få sove nå.

Miljøarbeideren Jens og Adrian kommer omtrent samtidig inn i rommet. Adrian er en tidligere elev ved skolen. Han kjenner de fleste av dem som jobber på Stedet. Han har med seg noen foto fra en ferie han nettopp har vært på, som han gjerne vil vise fram. De ansatte ser på bildene, og får høre om opplevelsene hans fra ferien.

Etter dette begynner flere av de ansatte å trekke seg tilbake. De forsvinner hver til sitt. Noen går til pause, andre har annet å gjøre andre steder. Det begynner etter hvert å bli roligere på Stedet. Til slutt er det ikke mange som er igjen. Carls øyne glir igjen, og hodet siger lenger og lenger forover uten at han retter det opp igjen. Endelig er anledningen og stunden til å få seg en liten blund kommet.

Sigurd er ferdig med kroppsøvingstimen sin. Kari forlot Stedet da timen var over. Da de kom ut fra treningsrommet etter timen, foregikk all aktiviteten i den ene halvdelen av det rektangulære fellesrommet. Kontorhjørnet er her. Carl satt der. Og alle de ansatte som var til stede, oppholdt seg i denne delen av rommet. Sigurd gikk imidlertid videre til den andre enden av det. Der satt han seg først i ned i sofaen med ryggen mot de andre, før han la seg bakover på rygg i den. Slik ligger han fortsatt, med ansiktet vendt fra dem, og skuer gjennom vinduet og videre ut i det blå.

Frank og jeg lager mat sammen mens Sigurd sitter i lenestolen

Foranledningen for situasjonen i det neste tekstutdraget, er at Frank og Sigurd sammen skal tilberede en felles lunsj for personalet og elevene fra Stedet, ved et av skolens mange kjøkkener.

Frank er lærer og Sigurds klassestyrer dette året. Han er i gang med videreutdanning innenfor spesialpedagogikk. Fra før av er han imidlertid faglærer innenfor et de av yrkesfagene som det gis tilbud om opplæring innenfor ved skolen. Han har allerede 10 års erfaring fra arbeidet som yrkesfaglærer ved den avdelingen som driver med denne typen fagopplæring.

Kjøkkenet de er på befinner seg i andre enden av den samme bygningen som også huser Stedet. Det er spesielt tilpasset for elever med særlig store behov for tilrettelegging, så som for eksempel rullestolbrukere. Elevene ved Stedet bruker det jevnlig, men det er også i bruk av mange andre elever og elevgrupper ved skolen.

Mens Frank har vært ute og handlet de varene som trengtes til lunsjen, fulgte Torild, som også er en av miljøarbeiderne med tilknytning til Stedet, Sigurd til kjøkkenet. Sigurd gikk selv, og jeg slo følge med dem. Da vi kom fram var Frank allerede kommet. Nå sto han der klar til å ta imot oss.

Idet vi er nesten framme ved kjøkkenet, snur Torild og går tilbake til Stedet. Hun skal ikke være sammen med oss i de timene som nå følger. Sigurd og jeg fortsetter. Innenfor tar Frank smilene imot oss. Sigurd strener rett bort til en lenestol som står plassert inntil en av veggene i den ene enden av rommet.

Frank sier til Sigurd at det er helt greit at han setter seg der. Det gjør han også. Jeg har observert at Sigurd ofte sitter i denne stolen når han er her inne, bortsett fra under selve måltidene. Mens han spiser sitter han naturligvis sammen med de andre ved spisebordet. Dette står midt på gulvet i den samme enden av det rektangulære rommet.

Posen med varene som Frank har vært ute og kjøpt, står på bordet. Frank tar posen. Mens Sigurd blir sittende i lenestolen, går Frank bort til den andre enden av rommet - der arbeidsbenkene og den øvrige kjøkkeninnredningen befinner seg. Der pakker han ut varene og begynner å finne fram forskjellig utstyr som trenges til matlagingen. Jeg spør ham om hva han skal lage, og sier samtidig at hvis det er noe jeg kan gjøre, så kan jeg godt kan hjelpe til. Til det siste svarer Frank at jeg gjerne kan få hjelpe ham med å skrelle potetene.

Mens vi arbeider i den motsatte enden av kjøkkenet, sitter Sigurd fremdeles i lenestolen sin. Det er ikke godt å si hva han er opptatt med, men en lang stund sitter han i alle fall ganske stille og rolig. Han sitter vendt mot ei vindusrekke som er rett foran ham på den motsatte veggen. Det kan godt være at han delvis fordriver tiden med å observere hva som foregår utenfor. Eller kanskje han rett og slett benytter anledningen til å slappe av. Selv om han uten problemer kan snu seg 90 grader og se rett mot oss, er kjøkkenet slik formet at han likevel ikke kan overskue hele den delen av rommet som vi beveger oss i mens vi tilbereder maten.

Jeg stiller meg opp ved vasken i kjøkkenbenken for å gjøre potetene klare til stekeovnen. Frank står ved siden av meg og gjør forskjellig annet. Mens vi holder på med dette, går praten oss imellom. Vi er innom ulike tema. Til å begynne med spør Frank meg om jeg kan gi noen eksempler på hvordan arbeidet med å benytte konkreter i bestemte kommunikasjonssituasjoner kan gjennomføres i praksis. I forlengelsen av dette lurer han videre på hvilke problemer som eventuelt vil kunne hefte ved enkelte bestemte konkreter dersom han skulle forsøke å bruke dem i forhold til Sigurd. Vil for eksempel Sigurds matboks kunne tjene som et konkret symbol for lunsj, når det samtidig er av betydning for Sigurd å kunne skille mellom forestillingene om brødsriver og andre matretter? Et annet problem som Frank også tar opp i denne forbindelsen, er hvilke mentale forestillinger elevene våre har av tid, og hvilken forståelse som knytter seg til disse. Vil for eksempel Sigurds badebukse kunne fungere som et konkret symbol for ei økt i bassenget, hvis han blir presentert for den i forkant av selve aktiviteten. Han reflekterer også videre over hvordan elevene våre opplever tiden. Kanskje de opplever tid, for eksempel ventetid, på en annen måte enn det vi gjør. Noe som oppleves som lenge for oss, kan godt oppleves annerledes for elevene.

Etter hvert dreier samtalen seg i retning av å handle mer om hvordan Frank selv opplever det å jobbe på en arbeidsplass som Stedet. Det er Frank selv som fører ordet. Han gjentar et par ganger at han trives svært godt med denne typen arbeid. Han liker både de aktivitetene det fører med seg, som for eksempel friluftsturer og besøk i bassenget, og så liker han det å være "spekulator", sier han. Med dette mener han at synes det er interessant både å spekulere over hvordan elevene oppfatter omgivelsene rundt seg, og over hva de mener med det de gjør. Dessuten sier han at etter å ha fått litt avstand til den avdelingen der han jobbet tidligere, ser han at "det miljøet der er litt sært". I stedet for å spørre på hvilken måte han ser det som sært, spør jeg ham om hvor lenge han jobbet ved den andre avdelingen. "I 10 år" er svaret. Jeg svarer at jeg ikke synes det rart at han synes det, etter å ha vært så pass lenge på en og samme plass, i et forholdsvis lite miljø.

På dette tidspunktet blir vi plutselig revet ut av tankene våre - og av den samtalen vi er midt inne i - fordi Sigurd med ett blir svært urolig. Han begynner å rope høyt, noe jeg tar som et tegn på at han enten er veldig sint, eller svært fortvilet. Samtidig dunker han, uten stopp, hodet sitt hardt mot veggen bak seg. Det er noe vi ikke kan la ham fortsette med, først og fremst fordi det rett og slett kan være farlig for ham selv. Kanskje vet Sigurd, av tidligere erfaringer, at nettopp nå er dette kanskje den mest effektive metoden han kan bruke, eller det beste våpenet han rår over, for å tilkalle seg oppmerksomheten vår?

Effekten av denne handlingen uteblir i hvert fall ikke. Samtalen mellom Frank og meg er brått over. Nå er vi hos Sigurd. Vi snakker med ham, spør om han vil opp og gå litt, om han kanskje vil bli med bort og se på det vi holder på å lage i stand osv. Det vil han. Jeg lurar på om han kanskje er tørst, og gir ham tilbud om noe å drikke. Han puster alltid gjennom munnen, og sikler innimellom ganske mye, så jeg har mange ganger lurt på om han ikke ofte må være tørst. Sigurd drikker også og snart virker han i det hele tatt svært tilfreds igjen.

Frank sier han tror at Sigurds atferd sannsynligvis betyr at han er sulten, og at han ble ekstra utålmodig da han kjente den gode matlukten som etter hvert spredte seg i rommet. Selv kan jeg imidlertid ikke helt fri meg fra inntrykket av at denne atferden mest av alt minnet om en form for protest. Hvem vet hva som kunne ha foregått av ulike former for aktivitet fra Sigurds side, forut for den som vi til slutt, kanskje langt om lenge, endelig reagerte på. Hvis det motsatte derimot hadde vært tilfelle, og han helt fram til utbruddet kom, bare hadde sittet ganske stille og urørlig i lenestolen - var det da eventuelt bare Sigurd som hadde vært i "sin egen verden", før vi alle med ett ble brakt tilbake til "her og nå"? I tankene mine ser jeg like gjerne Sigurds handling som uttrykk for en protest, for eksempel rettet mot det å ikke få anledning til å delta i, og dermed bli holdt utenfor, det fellesskapet som eksisterte mellom Frank og meg i denne situasjonen.

De ansatte uttaler seg om den sosiale praksisen i kategori 3

Gjennom intervjuene med de ansatte kom det tydelig fram at mange av dem hadde registrert dette som en særegen form for sosial praksis, som var ganske vanlig på Stedet. Selv om jeg ikke stilte dem noen spørsmål vedrørende denne praksisformen, var det flere av dem som ganske uoppfordret kommenterte dette forholdet i løpet av samtalenene våre.

En av de ansatte sa for eksempel følgende:

”Når jeg kommer inn på Stedet, så kan bildet være slik at det sitter to personer ved skrivebordet. Det kan godt ligge en avis på bordet. Den ene leser kanskje i avisen, mens den andre snakker i telefonen. Og: *Tre meter unna ligger Sigurd med ryggen til!* Det som foregår da, er verken kommunikasjon eller – ja, det er jo en form for kommunikasjon det og; mangel på kommunikasjon eller mangel på interesse og engasjement! Usynliggjøring er jo en form for kommunikasjon det og! Det er i alle fall umulig å kommunisere med Sigurd, eller på noe slags vis å gi ham oppmerksomhet – eller å la ham være «prinsen», eller i fokus, – når du er på så lang avstand fra ham! Når Sigurd, i en situasjon som den velger å ligge slik på sofaen, så betyr det: Dette klarer jeg ikke! Denne formen for kommunikasjon kan jeg ikke delta i. Dere melder meg ut! Nå har jeg ikke en sjanse til å være med!

Det er helt klart at noe av dette er blitt et mønster. Kanskje skyldes det mangel på kompetanse, det at du ikke skjønner betydningen av -, eller kanskje skyldes det mangel på initiativ.

Men dette bildet er jo også en del av den kommunikasjonen som går ut fra denne avdelinga - til folk utenfor - som ikke er helt god!

Jeg synes at dette tilbudet mer enn noen gang fungerer som et oppbevaringstilbud, og ikke som et opplæringstilbud! Men hvis hensikten med at Sigurd skal være her er at han skal ha tilsyn, så er det ok at han ligger på sofaen!

Jeg for min del har resignert i forhold til spørsmålet om hva som skal skje med eleven når jeg ikke er her. Avisene mine leser jeg hjemme og telefonene tar jeg der jeg har fått beskjed om å ringe fra, og det er ikke her inne! Jeg forsøker å gjøre en god jobb selv, og så må jeg la resten ligge. Og det er blitt min måte å overleve på.»

Sannsynligvis var det lignende situasjoner, eller den samme formen for sosial praksis, rådgiveren for spesielt tilrettelagt opplæring hadde i tankene da hun, i en forbindelse under intervjuet, uttalte seg som følger:

«Vi har også blitt bevisste på, og snakket en del om, det der med Stedet som en samlingsplass for personalet. Det at det - kanskje særlig nå når det har vært litt turbulent i forhold til fravær og -, ja: Så har det lett for å bli en plass der folk samles for å snakke om personalproblemene. Og det bør det jo ikke være. Det bør være elevene som er i fokus når vi er der!»

Som et tredje eksempel på en av de ansattes kommentarer til slike situasjoner, uttalte en kort og godt følgende:

”Selv om elevene kanskje ikke forstår så mye av det som blir sagt, er det ikke nødvendig å snakke så mye over hodet på dem.”

Felles karakteristika ved situasjonene og samhandlingstypene i kategori 3

Gjennom det utvalget av tekstutdrag som er presentert i denne kategorien, har jeg forsøkt å beskrive situasjoner der det forekom eksempler på en tredje form for sosial praksis, der også de ansattes handlinger, eller atferd, skiller seg ut fra det vi har sett eksempler på i de tidligere kategoriene.

Denne formen for sosial praksis forekom relativt hyppig, og i svært mange ulike situasjoner på Stedet. I tillegg til de situasjonene som er beskrevet eller gjengitt over, observerte jeg lignende eksempler blant annet under aktiviteter som foregikk i bassenget, på friluftsturer og under andre former for felles aktiviteter. Dessuten forekom den også ofte i ulike situasjoner som oppsto i tidsrommene mellom andre former for timeplanfestede aktiviteter.

Basert på de eksemplene som er gjengitt i over, ser det ut til at elevene, hvis de ikke har noe annet å gjøre (jfr. Sigurd som i et av eksemplene spiller på stjernedryss), i de fleste av disse tilfellene tenderer mot å ville trekke seg tilbake, enten både fysisk og psykisk (jfr. Sigurd som går og legger seg i sofaen) eller psykisk (inn i seg selv) og kanskje til og med sovne (som Carl gjorde i et av eksemplene over). I ett tilfelle så vi imidlertid kanskje et eksempel på at en av elevene reagerte med å protestere på det han opplevde i en slik situasjon. Det generelle inntrykket er likevel at elevene, i de aller fleste tilfellene, reagerer på de ansattes atferd med en eller annen form for tilbaketrekning fra situasjonene.

Dersom vi ser nærmere på de ansattes handlinger og betrakter for eksempel de fysiske bevegelser i rommet, som en form for nonverbale ytringer, synes de ikke på noe vis å involvere elevene i de aktivitetene som foregår i de ulike situasjonene. De ansatte handler enten hver for seg, ved siden av hverandre, eller sammen med hverandre. De går fram og tilbake mens de rydder og lager mat – eller de sitter og leser post eller aviser, drikker kaffe, tar telefoner osv. Alt dette gjøres på en slik måte at det ikke fordrer, eller inkluderer, noen aktiv deltakelse fra elevenes side.

De verbale handlingene i disse situasjonene, kan på en måte sies å være av samme karakter. Det vil, på den ene siden si, at de i hovedsak forekommer i relasjoner mellom de ansatte. I tillegg referer meningsinnholdet i de verbalspråklige ytringene nesten uten unntak til noe som ligger utenfor de aktuelle situasjonene ("her og nå"). Det er derfor ikke bare med tanke på

formen (verbalspråklig), men også med tanke på innholdet i dem, at de verbalspråklige ytringene kan hevdes å være av en heller abstrakt karakter.

Dersom vi fortsatt betrakter de ansattes handlinger som bestående av en verbal og en nonverbal del, får vi fram hva det er som skiller de ansattes handlinger i denne kategorien fra handlingene i begge de to foregående kategoriene. I de situasjonene som er beskrevet her, er det slik at selv om elevene er fysisk til stede, inkluderer verken de nonverbale eller de verbale handlingene elevene i noen av de aktivitetene som foregår. All samhandling foregår utelukkende mellom de ansatte.

Kategori 4: Møter mellom de ansatte der elevene ikke er til stede

Hovedårsaken til at jeg har valgt å operere med denne fjerde, og siste, kategorien av kommunikative handlinger, til tross for at den ikke kan betegnes som en form for sosial praksis som involverer elevene, er at det faktisk forekom en god del beskrivelser av slike situasjoner i datamaterialet mitt.

I prinsippet kan vi si at kategori 4 rommer alle situasjoner og handlinger i observasjonsmaterialet, som ikke naturlig hører hjemme i en av de tre foregående kategoriene. Handlingene i denne kategorien kan i utgangspunktet derfor på mange måter sies å være både mange og mangfoldige.

I praksis viser det seg imidlertid at det tilgjengelige datamaterialet likevel bare består av et begrenset omfang. Tallet på situasjoner som på forhånd kunne betraktes som potensielle kilder for data til denne kategorien, er gjennom prosessene i feltarbeidet og gjennom bearbeidingen og produksjonen av data, redusert til to ulike typer av situasjoner.

Den ene av disse to situasjonene, er de ulike formelle møtene som fant sted for de ansatte. Jeg fikk adgang til å delta som observatør på samtlige av de møtene som fant sted i løpet av den perioden jeg var der. Den andre kilden for data til kategori 4, består av materialet fra alle intervjuene som jeg gjennomførte med de ansatte i etterkant av observasjonsperiodene.

Situasjonene der handlingene i kategori 4 forekommer, skiller seg markant fra de situasjonene som er beskrevet i kategori 1, 2 og 3, først og fremst ved at elevene ikke er fysisk til stede,

verken på møtene eller under intervjuene. De ansattes handlinger i disse situasjonene er derfor ikke del av den direkte samhandlingen med elevene.

Likevel er de eksempler på situasjoner og handlinger som kanskje kan bidra til å belyse både den direkte samhandlingen deres med elevene, og spørsmålet om hvordan den videregående skolen generelt forstår disse elevene. Kanskje kan de også til en viss grad bidra til å belyse forholdet mellom disse to fenomenene, dvs. mellom de ansattes atferd og kommunikative handlinger i den direkte omgangen med elevene og det jeg foreløpig referer til som skolens mer generelle forståelse av disse elevene og den aktiviteten som foregår på Stedet.

Et av formålet med å operere med denne fjerde kategorien er derfor å se om datamaterialet i denne kategorien inneholder informasjon som kan bidra til å avdekke om det finnes spesielle fenomener ved skolen som kan sies å påvirke de ansattes forståelse av, og atferd i den direkte samhandlingen med, elevene.

Personalmøtene på Stedet

Det viste seg at det i følge planen skulle avholdes to regelmessige møter pr. uke for dem som jobbet på Stedet. Både tid og sted for disse møtene var hver uke den samme. Det ene møtet ble avholdt samtidig med at møtene for alle de andre avdelingene ved skolen fant sted. Det andre møtet var fastlagt ut fra hvilket tidspunkt som passet best for flest mulig av dem som jobbet på Stedet. I løpet av den perioden som jeg var ved skolen, ble det avviklet til sammen fire slike møter. Jeg var til stede på alle disse.

Ut over de faste møtene, var det i tillegg planlagt et ekstraordinært møte i løpet av den perioden jeg var der. Temaet for dette møtet skulle være hvordan de ansatte ville ha det på Stedet. Dette møtet hadde noen fra den sentrale administrasjonen ved skolen tatt initiativet til. For at alle ansatte, eller i alle fall flest mulig av dem, skulle kunne møte, var dette møtet lagt til kveldstid. På min forespørsel om å få være til stede på det, fikk jeg et negativt (men godt begrunnet) svar. Da det kom til stykket, ble dette møtet imidlertid avlyst, eller muligens utsatt, fordi det var for mange av personalet som var sykemeldt på det aktuelle tidspunktet.

På de møtene som ble avholdt parallelt med avdelingsmøtene ved skolen (i alt to møter mens jeg var der), viste det seg at det var de samme to personene som deltok begge gangene disse

møtene ble avviklet. Det var de respektive klassestyrerne for de to elevene som hadde tilhørighet på Stedet.

Den ene av disse to, Sara, hadde som sagt i tillegg en liten ressurs (to timer pr. uke) for å koordinere noe av driften ved Stedet. Det virket som et av formålene hennes med det første av disse to møtene, var å oppdatere elevenes timeplaner. Dette møtet fant sted i midten av februar, og de timeplanene elevene (og andre) hadde å forholde seg til var datert medio september. Nå viste det seg imidlertid at en del av de aktivitetene som fremdeles sto på timeplanene, som for eksempel fotpleie, en ukentlig bassengøkt og terapi i musikkstol, av forskjellige grunner aldri ble gjennomført i praksis. I tillegg var det også en del andre "hull"⁴⁵ i timeplanene, som måtte fylles ut. Dette var Sara misfornøyd med. Hun hadde forsøkt å gjøre noe med dette tidligere også, men nå mente hun tydeligvis at tiden var inne til å foreta en skikkelig opprydning i forholdene, kort og godt ved å endre på elevenes timeplaner. Nå ble hull i timeplanene fylt ut med forslag til ulike aktiviteter, og "fiktive" aktiviteter ble byttet ut med dem som i praksis fant sted, så langt det lot seg gjøre. I tillegg til at dette ble gjort, tok vi alle tre del i en interessant diskusjon som ble spontant initiert av den andre klassestyreren, Frank. Denne dreide seg om hvorvidt det kunne være hensiktsmessig at personalet oftere imiterte elevenes atferd, for eksempel de lydene elevene lager i ulike samspillsituasjoner, eller ikke. Da vi til slutt brøt opp og gikk hver til vårt, var den tiden som formelt var avsatt til dette møtet, for lengst omme.

Det andre av disse møtene lignet for så vidt ganske mye på det første. Denne gangen hadde Sara bestemt seg for å få laget en plan over de fremtidige møtene som skulle avvikles på denne tiden. Da dette var gjort, diskuterte vi ulike tolkningsmuligheter av den ene elevenes atferd i en bestemt situasjon.

Det viste seg at det alltid bare var de to klassestyrerne som deltok på dette møtet. Hovedårsaken til at det var slik, kunne være at tidspunktet for det ofte kolliderte med avdelingsmøtene ved skolen. De to klassestyrerne hadde begge to en stor del av stillingen sin knyttet til arbeidet med elevene på Stedet. De andre lærerne som også drev med opplæring av de aktuelle elevene, hadde imidlertid en større del av den totale stillingen sin andre steder ved

⁴⁵ At det var "hull" i planene betydde ikke nødvendigvis at det ikke sto noe her. Noen ganger sto det "miljøarbeidstid" i disse rubrikkene. Imidlertid var det noen som mente at elevene kanskje ville profitere på at

skolen. Disse var således formelt knyttet til en av disse avdelingene. De ble definert som en del av personalet ved sine respektive avdelinger. Følgelig fikk de både innkalling til, og hadde plikt til å møte på, avdelingsmøtene ved sine respektive avdelinger. En del av miljøpersonalet befant seg i en tilsvarende situasjon. Ut over dette hadde de i tillegg egne møter som var forbeholdt miljøpersonalet på det samme tidspunktet.

Nå var det ikke avdelingsmøter hver uke. Det foregikk imidlertid også annen møtevirksomhet, som for eksempel seksjonsmøter og fagforeningsmøter på det samme tidspunktet, men i ulike uker. Med tanke på oppmøtet til møtene på Stedet, lot det til at konsekvensen av disse kollisjonene alltid ble den samme. Ifølge dem jeg snakket med, var det de samme to som møtte hver gang. Kan hende lå likevel ikke hele forklaringen på det skinne oppmøtet her. Dersom noen skulle ønske å prioritere et møte på Stedet, for eksempel fremfor et avdelingsmøte, burde det sikkert være mulig å få det til. Spørsmålet om hvorfor ingen valgte å gjøre det, lar jeg imidlertid inntil videre ligge i fred.

Av Sara fikk jeg vite at et av de fremste formålene med å ha en fast møtetid en annen dag i uken, var å ha en skikkelig mulighet til å avholde regelmessige klasselærerråd for de to elevene. På disse møtene, syntes oppmøtet generelt å være litt bedre. På begge de to møtene der jeg var til stede, møtte det til sammen fire personer. Det var ikke de samme personene som møtte begge gangene. På det ene møtet deltok begge klassestyrerne, men på det andre kom bare den ene av dem. Den andre var da sykemeldt. Ut over disse to pedagogene, var det ingen andre lærere til stede på noen av disse møtene heller. Kanskje var de opptatt med undervisning i andre klasser på dette tidspunktet.

På det første av disse møtene deltok, foruten begge klassestyrerne, den nytilsatte miljøterapeuten⁴⁶ (som hadde hele sin stilling knyttet til Stedet), og en miljøarbeider som vanligvis bare fungerte som vikar eller avlaster under spesielle omstendigheter (for eksempel hvis det oppsto problemer med å få avvirket pauser for personalet) på Stedet. Dette møtet fant sted på slutten av dagen og det ble delvis brukt til en oppsummering av hvordan dagen generelt hadde artet seg for de to elevene. Som på et av de to foregående møtene, tok Frank

det i enkelte tilfeller var nærmere spesifisert hva personalet i disse tilfellene burde, eller kunne, gjøre sammen med elevene.

⁴⁶ Til forskjell fra miljøarbeiderne, har miljøterapeutene minst treårig høgskoleutdanning. De utgjør likevel en del av miljøpersonalet, sammen med miljøarbeiderne (som har fagutdanning fra videregående skole) og assistentene (som ikke alltid har videregående utdanning).

også denne gangen spontant initiativet til en diskusjon om hvordan ulike typer atferd, eller konkrete eksempler på handlinger, fra elevenes side skulle tolkes - og om hvordan personalet kunne, eller skulle, respondere på denne. Alle som var til stede på møtet, deltok i denne diskusjonen.

På det andre av disse møtene benyttet Sara først en del av tiden til å få avklart en del praktiske detaljer. For øvrig fikk hun de andre med seg på å forberede et ansvarsgruppemøte hun skulle møte på, som skolens representant, for en av elevene. I denne forbindelsen oppsto det en intens meningsutveksling mellom alle møtedeltakerne. Denne dreide seg i hovedsak om den aktuelle elevens generelle ve og vel, og spesielt om hvilke holdepunkter som fantes for i det hele tatt å kunne utlede noe vedrørende dette spørsmålet.

Imidlertid tok det noe tid før møtet kom i gang. Grunnen til det var at en miljøarbeider som egentlig ikke skulle delta på dette møtet, tilfeldigvis hadde kommet innom og benket seg ved bordet sammen med de andre som allerede satt der. Praten gikk livlig. Hun ga blant annet til beste flere muntre historier i anledning noen telefonhenvendelser hun nylig hadde foretatt til ulike offentlige kontorer og instanser. Ingen av de andre gjorde henne oppmerksom på at de egentlig var samlet for å avvikle et møte. Etter en viss porsjon med gode historier, som avfødte mye latter rundt bordet, slo imidlertid tanken på denne muligheten imidlertid ned i henne, tilsynelatende helt av seg selv. Da hun fikk mistanken sin bekreftet, unnskyldte hun seg straks og trakk seg deretter raskt tilbake.

En ting som var felles for alle de fire møtene jeg var til stede på, var at det var ingen ledere, verken fra mellomledernivået (som avdelingsinspektører) eller fra den sentrale administrasjonen, som deltok på none av dem. Det ble heller ikke sendt ut noen skriftlig innkalling eller invitasjon til deltakerne i forkant av møtene, og det eksisterte ingen skriftlige sakslister for dem. Det ble ikke valgt referenter, og heller ikke distribuert eller arkivert noen form for formelle referater i etterkant av møtene. Jeg observerte imidlertid at en deltaker tok private notater under noen av møtene.

De ansatte uttaler seg om personalmøtene

Gjennom intervjuene kom det fram en sprikende holdning blant personalet når det gjaldt spørsmålet om hvordan de syntes møtene ved avdelingen fungerte.

De fleste av dem fremhevet imidlertid sterkt at de var ganske misfornøyde med forholdene slik de var nå. Noen understreket også at de selv hadde prøvd å gjøre noe aktivt for å bedre på forholdene, enten ved å forsøke å endre på holdninger eller ved å endre på strukturelle eller organisatoriske forhold, av for eksempel timeplanteknisk karakter, slik at det skulle bli mulig for alle ansatte å delta på møtene. Selv mente de imidlertid at det ikke hadde kommet noe positivt ut av disse anstrengelsene deres.

Noen få (et par av dem jeg intervjuet) opplevde det likevel ikke selv som noe stort problem at de som regel var forhindret fra å delta på møtene på Stedet.

Alle var derimot enige om at de savnet en felles forståelse, internt i personalgruppen, for det arbeidet de i fellesskap drev på med. Det var også stor enighet blant dem om at de savnet bedre muligheter til faglige diskusjoner og faglig utvikling. Slik som situasjonen var nå, virket det imidlertid som om ingen av dem lenger så på det som sin oppgave å ta ansvar for problemet, og forsøke å gjøre noe mer med det.

Under følger noen eksempler på hva de ansatte sa, og på hvordan de uttrykte seg vedrørende dette under intervjuene.

”Som tidligere klassestyrer for en av elevene her, har jeg brukt så mye tid på å forsøke å få folk til å trekke i samme retning, og jeg følte bare at jeg ikke hadde folk med meg, eller at folk ikke skjønnte hva jeg snakket om, eller hva det var jeg prøvde å få til – så jeg ga opp! Jeg følte meg veldig ferdig. Jeg hadde ikke lyst til å ha så mange timer her i år. Så nå har jeg bare et minimum av timer her, ut fra hvor mye jeg kan orke å svelge. I år er det sånn at jeg godt kan få høre i ettertid at det har vært et møte, men jeg har jo ikke opplevd å få ei eneste møteinnkalling hittil i år! Jeg har ikke lenger lyst til å gå på møter som jeg ikke har fått innkalling til. Det synes jeg har noe med seriositeten å gjøre. Det er jo punkt en! En annen ting er jo at vi må først ha en mulighet til å kunne møtes. Det har vi ikke sjansen til. For min del så er jeg knyttet til en annen avdeling. Der bruker jeg fast fem timer i uka, som er hele mi ubundne tid, til møter⁴⁷. Jeg legger ikke møter på Stedet, som jeg ikke en gang får møteinnkalling til, på toppen av disse. Hvis vi skal gjøre en god jobb som et team, og det synes jeg vi skulle fungere som, så må vi ha avsatt fast tid på timeplanen vår til å kunne møtes en gang i uken. Jeg har bedt om dette før, men saken blir ikke prioritert. Det er en del knep som kunne vært gjort bl.a. i forbindelse med timeplanleggingen, for å sikre noen av de betingelsene som må være til stede for at vi skulle få det til. Og en av disse betingelsene er: Muligheter til samarbeid!”

” Vi er jo så fryktelig avhengige av at det teamet vi er, på en måte er – ja, vanntett – at vi drar i samme retning, og forstår de samme tingene høvelig likt. Jeg tror noen er blitt

⁴⁷ Ledelsen har anledning til å pålegge lærere i full stilling å timeplanfeste inntil 5 timer uken til annet pedagogisk arbeid enn undervisning.

møkk lei av å jobbe med den typen problematikk. Når slike ting ikke fungerer, så blir det her som på andre plasser, at da går det ikke så bra. N.N. og jeg har hatt mange "tomannsdiskusjoner", i møtetiden vår, der vi har pratet om hva vi har gjort og om hvordan ting har vært. Det er veldig nyttig, men det er godt å ha flere å diskutere med. Da tenker jeg spesielt på de møtene som er i den tiden det er fast møtetid for hele skolen. Den andre møtedagen vår, når vi har hatt faste klasselærerråd, så har et par andre lærere – ja, lite i det siste – men utover høsten, møtt høvelig regelmessig opp. Det var nyttig å få flere synspunkter på ting, også fra folk som ser tingene mer utenfra enn vi gjør. Nei, det har nå vært litt comme-ci comme-ca med møter i den siste tiden, sånn at vi må prøve å komme på skinnene igjen."

"Jeg har vært på noen av dem (klasselærerrådene). Men det er en del som blir avlyst fordi folk har vært sjuke, eller har vært borte av andre grunner. Man kunne kanskje ha skilt det faglige fra det praktiske. Jeg føler ikke noe behov for å diskutere praktiske ting, men å diskutere det som angår elevene her på skolen, og kanskje kunne få et kurs i ny og ne, der vi kunne ha vært sammen alle vi som jobber på Stedet og fått litt faglig input sammen, det tror jeg kunne ha gjort seg!"

"Det er for lite faglige debatter her. Jeg savner en større felles forståelse for det arbeidet vi holder på med her. Før pratet vi fag hele tiden. Alle stilte spørsmål som vi kunne diskutere. Jeg har aldri lært så mye i hele mitt liv, som av det å diskutere sammen med forskjellige yrkesgrupper og forskjellige faglærere, selv om jeg tidligere hadde jobbet i mange år på en stor institusjon for psykisk utviklingshemmede! Jeg tror det ville hjelpe hvis vi kunne ta opp ting i litt mer organiserte sammenhenger - som i møter. Men for at vi skal greie å skape en større felles forståelse, så må det ha topp prioritet når det planlegges her, og det har det ikke.»

Under bearbeidingen av materialet fra intervjuene, viste det seg at det var et par spesielle forhold som stadig gikk igjen, og som derfor skilte seg klart ut som to hovedtema for disse samtalene. I de to følgende underavsnittene presenteres derfor de to mest sentrale temaene fra intervjuene med de ansatte.

Administrasjonens⁴⁸ tankekors: "Avskallingen av personalet bekymrer meg!"

Under intervjuene, både med inspektøren og med rådgiveren for spesielt tilrettelagt opplæring, kom det fram at de to hadde en noenlunde lik forståelse av forholdene på Stedet, og av hvordan tingene for tiden fungerte der. De brukte for eksempel en situasjonskarakteristikk som at "energien har mye gått med til få det til å gå rundt i det daglige – til å ha nok folk til stede slik at elevene skulle være ivaretatt" for å beskrive årsaken til de bekymringene de hadde i forbindelse med Stedet.

⁴⁸ Formelt sett er bare inspektøren, og ikke rådgiveren for tilrettelagt opplæring en del av administrasjonen.

Begge to forklarte også hva de mente var den viktigste grunnen til at det var blitt slik. Disse forklaringene stemte også godt overens med hverandre. Rådgiveren for særskilt tilrettelagt opplæring startet forklaringen sin med å si at situasjonen var en naturlig konsekvens av at det, det forrige skoleåret, hadde vært få elever på Stedet. Før det igjen, hadde det imidlertid vært tre elever der, og da hadde hun vært linjeleder⁴⁹ for Stedet. Hun fortsatte videre med å si: "men så blei det bare han Sigurd igjen, og da blei det på en måte overdimensjonert å ha en så stor administrasjonsressurs, bare i forhold til ham. Og så blei den stillinga tatt bort, og i stedet fikk Sigurd en klassestyrer!" Med unntak av den koordineringsressursen som Sara nå har, fungerer Stedet fremdeles etter det samme administrative prinsippet⁵⁰. Ingen av de to informantene mente vel egentlig at denne ordningen fungerte tilfredsstillende i dag. Spesielt med tanke på neste skoleår, da de ventet hele tre nye elever til Stedet, uttalte begge at noe måtte gjøres. De skisserte også ulike forslag til mulige fremtidige ordninger.

I intervjuet med rådgiveren for spesielt tilrettelagt opplæring, sa jeg at jeg hadde reagert på det som jeg oppfattet som et ekstremt høyt fravær blant personalet på Stedet. I den forbindelsen spurte jeg om hun hadde noen synspunkter eller kommentarer til dette forholdet. Hun understreket at hun, først og fremst assosierte dette spørsmålet med miljøarbeiderne. Så svarte hun:

"Nå har vi ikke noen klar statistikk på det, det har vi ikke. Det er jo mye sykdom ellers rundt om på skolen her og, men det er klart at det blir fort veldig merkbart på Stedet. Jeg synes og at det kan virke som det er mye, så vi har jo vært obs på det. Vi har prøvd å gå etter i sømmene og spurt om det er noe i forhold til arbeidsmiljøet, og den jobben som folk gjør, som påvirker det. Men vi har funnet ut at det er tilfeldigheter som spiller inn. Det har noe med en kombinasjon av at folk både strever selv og har syke unger. Det har mer med hvilken livssituasjon folk er i å gjøre, så jeg tror ikke det er noe med jobben!"

Hun hadde derimot et annet, stort tankekors. Dette var øyensynlig et problem som flere, kanskje også deler av administrasjonen, var blitt opptatte av. Dette formulerte hun slik:

"Jeg registrerer allerede at vi har en viss avskalling blant dem som er interesserte i å jobbe her. Det bekymrer meg! Nå tenker jeg spesielt på lærerne. Miljøpersonalet er det enklere med, dem bruker vi der de har kompetanse for å jobbe. Jeg er mer bekymret for det pedagogiske personalet. Noen har sluttet, og vi har helt klart flere som helst

⁴⁹ Før ordningen med avdelingsinspektører ble innført, hadde skolen linjeledere/avdelingsledere ved de ulike avdelingene.

⁵⁰ Om denne uttalte Sara følgende: "Den har gått med til å ha folk til stede, og i hovedsak miljøarbeidere. På grunn av mange sykemeldinger har det skortet på folk her – så det har handlet veldig mye om det å ta imot nye vikarer og veilede dem.... Jeg ringer hit om morgenen for å sjekke om alle er her. Det har liksom vært sånn: "Hvem er det som ikke er her i dag?" Så de prosentene har vært brukt. Absolutt!"

ikke vil være der lenger! I tillegg dreier det seg om at det er folk med en spesiell faglig kompetanse, som trekker seg ut. Og da spør jeg jo; hvorfor er det sånn?"

De ansattes tema: "Egentlig så handler det om å verdsette den jobben vi gjør!"

Gjennom samtalene med de ansatte kom det også fram noen sentrale tema som de, på sin side, var spesielt opptatte av. Disse temaene var i hovedsak knyttet til spørsmål om hvilken oppfatning andre, spesielt kolleger og først og fremst skolens ledelse, hadde av Stedet. Med Stedet tenker jeg her både på den aktiviteten som foregikk der, og på elever og ansatte som hadde tilhørighet der.

Gjennom de sitatene som gjengis under, går det blant annet fram at de ansattes situasjonsbeskrivelser egentlig ikke står i noe motsetningsforhold til dem som deres to overordnede ga. Imidlertid er det en ny dimensjon som også kommer fram her. Det er hvordan omgivelsene (kolleger og administrasjon) gjennom ulike signaler og reaksjoner som de møter Stedet med, speiler personene og virksomheten der, og hvordan dette oppleves av de ansatte som jobber på Stedet. Kanskje ser vi også i tillegg noen eksempler på hvilke reaksjoner dette i sin tur kan føre til fra de ansattes side.

"Jeg har opplevd å få slengbemerkinger som: "Har dere ikke annet å gjøre?" eller: "Gjør dere ikke annet enn å drikke kaffe og lese avisen?"

"Nei, jeg tror nok at folk enda strever med det å måtte forsvare at disse elevene også har en selvfølgelig rett til en plass på denne skolen. Det kommer små drypp i form av kommentarer som: "Hva slags undervisning er nå det å dra på tur, det krever jo verken for- eller etterarbeid? Det er lettvinne timer!"

"Å-ja, var det ikke timer til deg på den avdelingen der du var før - så du måtte jobbe på Stedet i år?" er det flere som har spurt. Den der holdningen, den er nok utbredt over hele fjøla, tror jeg."

"Stedet fungerer jo egentlig som ei avdeling for veldig mange ansatte, men her er ingen avdelingsleder, som for eksempel har et definert ansvar som en avdelingsleder, med en egen ressurs til det - og som også burde ha et ansvar for den faglige oppfølgingen og oppdateringen. Arbeidsforholdene på den avdelingen der jeg er pr. i dag, kan ikke sammenlignes med det å være her inne. Og det er synd, for jeg ser jo mulighetene til at vi kunne ha jobbet mye mer som et team, og på et mye høyere faglig nivå enn vi gjør, med en smule oppbacking og oppfølging! Jeg ser den faglige nytten og betydningen av det jeg gjør. Men hvis du ikke kan og ikke vet og ikke ser meningen med det du gjør, så kan det godt hende at du får vondt i ryggen eller blir deprimert av det. Hvis du ikke kan ergonomi, så er det fort gjort å bli overbelastet og dra på seg belastningsskader her. Og det kan være psykisk tungt å være her - og

sikkert frustrerende – når du ikke vet hva du skal finne på sammen med elevene. Da blir det å sitte her – og være her – som å være på et rom med en person som ikke gir deg noen respons! Det er selvfølgelig tøft! Hadde jeg ikke hatt tilfredsstillelsen av at jeg selv vet at det jeg gjør er rett, så hadde det vært ti ganger tyngre å jobbe her. Slik arbeidsforholdene nå er her, har du ingen backing i systemet her. Dette er blitt ei avdeling der det virker som det forventes – rundt om i skolesystemet – at ting skal fungere av seg selv. Jeg synes at tilbudet disse elevene får, mer og mer fungerer som et oppbevaringstilbud, enn som et opplæringstilbud. Jeg føler meg ikke lenger sikker på hva skolens tanke med dette tilbudet er! Er det slik at skolen, som sådan, er fornøyd med at elevene har et sted å være? Hvis ikke må noe gjøres. I tillegg til muligheter til samarbeid m.m. - kunne vi kanskje også være så "råflotte" og si at "her trenger vi det dyktigste personalet!"

"Da de første elevene kom hit i -95, så var det mange som ikke skjønnte hva disse elevene hadde her å gjøre, og jeg må jo si at sånn som driften her nå er organisert, så følger jo ledelsen opp den tanken der. Sånn som det er blitt nå, er jo vi liksom blitt "stebarnet". Vi bare svever rundt for oss selv. "To timer til koordinering, så går det meste av seg selv" – ikke sant? Sånn har jeg følelsen av at det er nå. Det fungerer ikke som på de andre avdelingene. Det første som må skje, er at vi må få dette inn i det samme systemet som de andre avdelingene. Det må jo blant annet sees på som viktig at vi har en egen avdelingsinspektør. De som jobber mest her inne har ingen annen avdelingstilknytning heller. Etter nyttår tok vi litt fatt i det. Vi mente at vi i enkelte sammenhenger trengte en overordnet å forholde oss til. Så ble de ansatte dette gjaldt knyttet direkte til en av inspektørene i den sentrale administrasjonen. Det hjalp for så vidt noe på den administrative siden av saken, men vi mangler fremdeles en annen bit av ledelsen, og det er den faglige biten! Kulturen nå har lett for å bli slik at "elevene er så tunge og vanskelige at etter to år så er vi helt kjørt". Og sånn trenger det jo ikke å være! Det har blant annet noe å gjøre med at man må føle at man henger faglig med i svingene her! Hvis man føler at man er med i en større – viktig – sammenheng, så blir det straks artigere å arbeide. Men hvis det er sånn at "ja, vi går nå her for å holde hjulene i gang", så blir det veldig fort kjedelig. Og jeg kjenner jo, at sånn som dette året har vært fram til nå, hadde jeg ikke orket å holde på i to-tre år! Det orker jeg ikke, så det må skje et eller annet! *Egentlig så handler dette rett og slett om å verdsette den jobben vi gjør!* Egentlig handler det om det, om at vi må føle at det vi gjør er viktig. Selv om vi kanskje vet det, så kunne det være greit om ledelsen og syntes det – for eksempel. Det har vi pratet en del om faktisk, at den biten der bør være på plass. For alle - . På hele huset - . Sånn som det er nå, er det vanskelig å definere "hva vi er" – "hva er vi" - egentlig?"

Noen hovedtendenser i det empiriske materialet

Den ene av tendensene som kommer fram i materialet over, er at det – muligens på bekostning av en direkte samhandling med elevene – i stedet ofte synes å foregå en omfattende form for virksomhet mellom, eller blant, de ansatte på Stedet. Det ser ut til at denne virksomheten kan virke ekskluderende på elevene. Dersom et av hovedmålene for aktivitetene på Stedet er å fremme en utviklingsprosess som består i å innlemme elevene i

samhandlingsfellesskapet, og eventuelt også i den kommunikasjonen som foregår rundt dette, synes den sosiale praksisen som vi finner eksempler på i kategori 1 (jfr. musikk- og gymtimen), å være den som er best egnet til å nå målet. Til tross for dette tenderer den sosiale praksisen ofte mot å ligne mer på dem som er beskrevet i kategoriene 2 og 3. Dette gjelder også når det tilsynelatende ikke er noe ved omstendighetene som tilsier at den behøver å gjøre det. I kommentarer til dette forholdet pekte noen av de ansatte på betydningen av at de selv ser en mening med det samspillet som foregår mellom dem og elevene. Tendensen i materialet kan indikere at dersom denne meningen eller betydningen blir uklar, synes de ansatte å være tilbøyelige til å kompensere for dette forholdet. Dette gjør de ved å foreta seg noe annet som i stedet kan bidra til å gi mening til den situasjonen som de selv for øyeblikket befinner seg i. De ansatte kan da eventuelt gjennomføre en samhandling med en elev ved å handle rutinemessig (for eksempel fullføre et tøyingsprogram, eller kle av/på eleven) samtidig som han/hun, gjennom en samtale med en kollega, kommer fram til hvordan dagens middagsmeny kan tilberedes (jfr. eksemplene i kategori 2). I andre situasjoner kan den ansatte avbryte, eller unngå, en videre samhandling med eleven, for i stedet å ta del i en annen, tilsynelatende mer meningsfull aktivitet som enten involverer kun ham/henne selv (for eksempel lese avisen), eller også en eller flere andre ansatte (som felles ryddeaktivitet eller en samtale, jfr. eksemplene i kategori 3). Den første hovedtendensene i materialet er derfor den uventede høye forekomsten av den sosiale praksisformen som er beskrevet i situasjoner i kategoriene 2 og 3.

Den andre hovedtendensen i materialet mitt handler om noe som i utgangspunktet egentlig ble benevnt og beskrevet som to atskilte forhold. Det ene av disse dreier seg om det som ble kalt for en "avskalling av personalet", mens det andre dreier seg om det som enkelte betegnet som et svært høyt fravær blant de ansatte på Stedet. Det ble hevdet at avskallingen av personalet især fant sted blant de pedagogene som hadde den beste eller høyeste kompetansen, for å kunne utføre en god jobb på en slik plass som Stedet. Likedan ble det antydnet at problemet med høyt fravær først og fremst gjorde seg gjeldende blant miljøarbeiderne. Jeg velger å se på disse to forholdene som uttrykk for en og samme tendens. Denne tendensen kaller jeg "personalflykt". Bakgrunnen for at jeg velger å gjøre dette, ligger i deler av det rammeverket, eller de strukturelle forholdene, som de ansatte ved skolen jobber innenfor. Disse er nemlig ikke identiske for de to yrkesgruppene. For pedagogenes vedkommende, er praksisen ved skolen slik at ledelsen både spør etter, og i praksis også - så langt det lar seg gjøre - følger opp, deres personlige ønsker med hensyn til hvor ved skolen de skal utføre tjenesten sin. De

pedagogene som hadde forlatt Stedet, jobbet fremdeles ved skolen, men var nå både formelt og reelt knyttet til en av de andre avdelingene. En slik form for valgfrihet eksisterte ikke for miljøarbeidernes vedkommende. Dersom administrasjonen mente at behovet for dem var størst på Stedet, måtte de ofte jobbe der, selv om de kanskje egentlig helst ønsket å jobbe et annet sted ved skolen. Dette er noe som bl.a. kom tydelig fram gjennom flere av intervjuene. Da jeg spurte rådgiveren for tilrettelagt opplæring om denne avskallingen av personalet gjaldt både blant miljøarbeiderne og pedagogene, svarte hun for eksempel slik:

"I den forbindelsen er jeg spesielt bekymret med tanke på lærerne. Jeg synes det er enklere i forhold til miljøarbeiderne, for da kan du på en måte -. Altså du trenger på en måte ikke å la folk få valget: "Vil du - eller vil du ikke?" Til en viss grad, ja! Men vi bruker miljøarbeiderne der de har kompetanse til å være. Og det at vi har hatt noen som sier at "det her vil jeg ikke", - akkurat det tar jeg ikke bestandig så alvorlig."

Nesten alle dem som jeg intervjuet, trakk fram at - sammenlignet med annet arbeid - kunne jobben på Stedet til tider føles spesielt anstrengende, både fysisk og psykisk. Mens alle ansatte i begge yrkesgruppene naturligvis har den samme muligheten til å si opp arbeidsforholdet sitt ved skolen, viser det seg altså at det i de fleste tilfellene bare er pedagogene som har en reell mulighet til å skifte arbeidsplass internt ved skolen, dersom de skulle ønske det. Om en av miljøarbeiderne opplever det som vanskelig å skulle fortsette å jobbe på Stedet, kan derfor kanskje en sykemelding i enkelte tilfeller fortone seg som den enkleste, eller kanskje også til og med den eneste, veien ut av problemet.

Den tredje tendensen ble uttrykt på flere forskjellige måter av de ansatte. Blant annet kom den fram i deres reaksjoner deres mot det de oppfattet som utydelige signaler fra administrasjonen om hvilken betydning ledelsen tillar arbeidet deres (f.eks: "Hva er vi - egentlig?" og "Jeg er ikke lenger sikker på hva ledelsen mener at dette tilbudet skal være!"). Tydeligst kom den kanskje likevel til uttrykk gjennom følgende sitat: "*Egentlig handler det om at de verdsetter den jobben vi gjør!*" Ulike spørsmål knyttet til temaet "verdsetting" utgjør den siste av hovedtendensene i materialet.

I forbindelse med disse tendensene er det noen forhold jeg ønsker å se litt nærmere på i det videre arbeidet. Det ene er om det er mulig å si noe om hvorfor det eventuelt kan være slik som tendensene i dette materialet peker i retning av at. Hva er det for eksempel egentlig som

foregår i samhandlingen mellom elevene og de ansatte som eventuelt kan bidra til å styre et slikt utviklingsforløp i de aktuelle situasjonene?

Ett annet forhold som jeg også vil forsøke å belyse nærmere er spørsmålet om hvorvidt det eksisterer en mulig sammenheng mellom noen av de tre hovedtendensene (verdsetting av arbeidet, samhandling med elevene og personalflykt), slik at de eventuelt kan sees på som uttrykk for, eller ulike konsekvenser av, ett og samme fenomen.

5. EN TEORETISK ANALYSE AV EMPIRIEN

Teoretisk perspektiv

Analysen av empirien tar utgangspunkt i teorier med tre forskjellige opphavsmenn. Den første av disse er *Georg Herbert Mead* (1863-1931). I norsk oversiktslitteratur vises det til ham i flere ulike sammenhenger. Blant annet pekes det på at arbeidet hans har hatt stor betydning for teoridannelsen innen fagene psykologi, sosiologi og filosofi. Innenfor sosiologisk tilnærming forbindes navnet hans spesielt med teorier som kan relateres til begrepene "rolleteori", "pragmatisme" og "symbolsk interaksjonisme"⁵¹.

Mead var særlig opptatt av ulike spørsmål knyttet til forholdet mellom menneske og samfunn. Best kjent er han kanskje for sin teori om hvordan "selvet" konstitueres gjennom sosial samhandling. Ifølge denne teorien fødes menneskene uten "bevissthet"⁵². Denne utvikles gradvis gjennom sosial erfaring. Mead beskrev også nærmere hvordan mennesket gjennom sosial erfaring utvikler evnen til å ta ulike sosiale roller og bli del av sosiale grupper. I den teoretiske fremstillingen av de sosiale prosessene la han spesiell vekt på menneskenes refleksive kapasitet, det vil si deres evne til å ta andres perspektiv og reflektere rundt andres reaksjoner på egen atferd, og på menneskenes evne til å tilpasse sine handlinger ut fra disse refleksjonene. Gjennom de sosiale prosessene blir mennesket i stand til å oppleve seg selv og utvikle et bilde av hvem det selv er (selvbilde eller identitet).

Perspektivet på selvet som en sosial størrelse som utvikles gjennom samhandling med andre, er et av de mest sentrale teoretiske poengene i utgangspunktet for analysen i denne oppgaven. Den teoretiske forankring til Mead kommer imidlertid fram allerede i utgangspunktet for arbeidet med denne oppgaven. Det gjenspeiles for eksempel klart i begrunnelsen for valg av problemstilling, der jeg forsøker å poengtere at "vi er hverandres sosiale betingelser"⁵³. En lignende påvirkning kan også spores i de etterfølgende spørsmålene der jeg, ved å rette oppmerksomheten direkte mot et praksisfelt, blant annet vil forsøke å finne ut mer om hva dette betyr eller kan innebære i en konkret kontekst.

I litteraturen nevnes navn på flere som har bidratt til utformingen av "den symbolske interaksjonismen". Likevel regnes Mead som selve opphavsmannen. Denne tilnærings- eller

⁵¹ Korsnes et al. (1997), s. 197.

⁵² Selvet beskrives som bestående av de tre komponentene "jeg", "meg" og "bevissthet" (eng: "mind"). Se for eksempel Korsnes et al. (1997), s. 197.

tenkemåten hører til en sosial-psykologisk tradisjon innenfor sosiologien. Innenfor et psykologisk perspektiv vil en vanligvis begrunne (endringer i) atferd ut fra et individuelt perspektiv, der fokus ligger på hva som skjer med eller i individet. I et sosiologisk perspektiv vil oppmerksomheten først og fremst være rettet mot endringer i sosiale strukturer og forandringer av menneskenes posisjoner i disse. Innenfor symbolsk interaksjonisme rettes imidlertid fokus mot ulike forhold vedrørende menneskelig samhandling og spørsmålet om hva det er som foregår gjennom den samhandlingen som finner sted mellom dem.

Enkelt sagt kan symbolsk interaksjonisme beskrives som en vitenskap om hverdagen og folks hverdagsliv. Denne teoretiske rammen gir oss muligheten til å studere noen vesentlige sider ved mennesket fra en samfunnsvitenskapelig "innenfra-forståelse";

- mennesket vil noe med sine handlinger
- mennesket skaper sitt eget liv sammen med andre
- mennesket er primært relasjoner, ikke karaktertrekk (egenskaper)
- menneskets tilgang til hverandre er gjennom språket
- mennesket driver et kontinuerlig selvaktelsesarbeid.

Selve benevnelsen "symbolsk interaksjonisme" viser til at blant annet de identitetsdannende prosessene foregår gjennom samhandling (interaksjon) med andre. Dessuten henspeiler den på at denne samhandlingen blir utført via en form for språklig symbolutveksling⁵⁴. Symbolene må tolkes for å kunne forstås. Det kreves en form for kontinuerlig fortolkning og forhandling for å få tak i symbolenes mening eller betydning. Slike interaksjonsprosesser står vi alle i, noen ganger bevisst, men ofte ubevisst.

Mead betegnet "språket" som en videreutvikling av "gesten". Han mente at "gesten har nådd sitt høyeste utviklingsstadium i språket"⁵⁵. Uttrykket "gest" brukte han om "den delen av et individs handling eller holdning til en sosial handling som tjener som stimulus for et annet individ"⁵⁶. Videre sa han at språket først var holdningen, blikket og kroppsbevegelsene som indikerte den kommende sosiale handlingen som andre individer måtte tilpasse sin atferd etter⁵⁷.

⁵³ Toril Jenssen (2001), s. 104.

⁵⁴ Korsnes et al. (1997), s. 319.

⁵⁵ Vaage red (1998), s. 160.

⁵⁶ Vaage red (1998), s. 237.

⁵⁷ Vaage red (1998), s. 237.

I forbindelse med analysen i denne oppgaven, er det kanskje på sin plass å understreke at begrepet "språklig" (jfr "språklig symbolutveksling" ovenfor) ikke tolkes som ensbetydende med verbalspråklig. I beskrivelsen og omtalen av det empiriske materialet skjelnet jeg mellom den verbalspråklige og den ikke-verbalspråklige formen på handlingene eller ytringene. I den videre analysen av empirien betraktes imidlertid begge disse ytringsformene som "språklige", i betydningen "kommunikative". Fokus vil være rettet mot spørsmålet om hva de ulike handlingene, eller formene for atferd, kommuniserer eller betyr. Innenfor det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for denne oppgaven, lar dette spørsmålet seg best besvare ut fra en analyse av hvilke praktiske konsekvenser de avstedkommer i de konkrete situasjonene som beskrives⁵⁸.

I innledningen til oppgaven⁵⁹ pekte jeg på den nære forbindelsen som finnes mellom den amerikanske pragmatismen og den symbolske interaksjonismen. En av de sentrale tesene innenfor den amerikanske pragmatismen er at: "Et begrep får sin mening eller sannhet gjennom sine praktiske følger." Videre følger av dette at: "Sannheter skifter og gis av den språklige og erfaringsmessige sammenhengen"⁶⁰.

Mens både Mead og Peirce regnes som sentrale navn i forbindelse med den amerikanske pragmatismen, er *Charles Peirce* (1839-1914) videre kjent for å ha utviklet en egen semiotisk teori. "Semiotikk" kan kort sagt betegnes som "studiet av betydningsproduksjon"⁶¹.

I Peirces semiotiske teori møter vi et utvidet språkbegrep. Her rettes søkelyset mot den ekspressive siden ved "alle" former for uttrykk som er skapt eller skapes av mennesker. Vi produserer en rekke typer tegn og uttrykk som vi fortolker og forstår hverandre gjennom. Tegnene kan enten framstå som umiddelbart tolkbare, eller meningen kan frambringes først etter en nærmere analyse. Både Peirce og andre⁶² har studert og beskrevet hvordan ulike typer tegn kan fungere symbolsk, som formidlere av en bestemt betydning eller mening i konkrete

⁵⁸ Jfr Thomas' teorem: "Når mennesker definerer en situasjon som reell, så er den reell i sine konsekvenser" og følgende analytiske konsekvens: "Det vesentligste er ikke hvorvidt menneskers antakelser er sanne eller falske, det avgjørende er samhandlingens utfall." Korsnes et al. (1997) s. 277.

⁵⁹ Jfr. s. 11.

⁶⁰ Korsnes et al. (1997), s. 242.

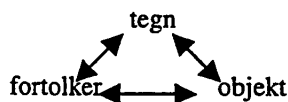
⁶¹ Korsnes et al. (1997), s.275.

⁶² Eks. E.T. Halls "avstandssemiotikk", se Korsnes et al. (1997), s. 276.

sosiale sammenhenger. Slike symboler har dermed en viktig funksjon i kommunikative sammenhenger.

Det er spesielt verd å merke seg Peirces forståelse av forholdet mellom tegn, objekter og fortolkninger. Det som i første rekke skiller den semiotiske teorien hans fra andre tilsvarende teorier, er fremstillingen av det triadiske forholdet tegnet står i (se også illustrasjonen under);

"The Peircean sign-relation includes as one constituent conventional associations of linguistic signs with concepts, but it also includes as essential constituents iconic signs, which resemble their objects, indexical signs, which name or point to their objects, and community of interpreters, which establishes and continues to maintain and develop a particular system of signs and interpretations."⁶³



Dette står i motsetning til for eksempel Saussures mer lingvistisk orienterte semiologiske teori, der vi presenteres for en dyadisk fremstilling av tegnets relasjon;

"in which sound images (the signifiers) acquire their "meanings" or "concepts" (the signified) from a conventionalised linguistic code (*language*),..."⁶⁴



Av det øverste sitatet går det for øvrig også fram hvordan han mener at et slikt semiotisk (tegnbasert) kommunikasjonssystem generelt opprettholdes og utvikles gjennom den sosiale praksisen i det miljøet der det anvendes. I praksis bidrar tegnene også til å danne en sosial gruppe og til å avgrense et sosialt fellesskap, nemlig "a community of interpreters" (jfr. sitatet).

Gjennom Peirces teori understrekes også betydningen av at tegnene forholder seg til subjekter og objekter som hører hjemme i en avgrenset eller bestemt sosial og kulturell kontekst. Dermed vil også fortolkningene av tegnene være kontekstavhengige. De vil blant annet være påvirket av faktorer som tid og rom. En "sannhet" kan dermed heller ikke være gitt en gang for alle.

⁶³ Singer (1984). s 5.

⁶⁴ Singer (1984) s.5.

"... the sign denotes an object, signifies a property or relation of that object, and interprets another sign in an endless interchange between utterers and interpreters of the signs."⁶⁵

I likhet med Mead, regnes også *Irving Goffman* (1922-1982) som en av (de seinere) representantene for den symbolske interaksjonismen. I oversiktslitteratur⁶⁶ fremheves det videre om ham at han vanskelig lar seg plassere innenfor en bestemt teoretisk tradisjon, og at han har gjort seg særlig bemerket på grunn av sin enestående mikrososiologiske iakttakelsesevne. Gjennom empirisk baserte studier utnyttet han denne til å avdekke og analysere upåaktede og tilsynelatende betydningsløse detaljer i menneskers samspill med hverandre når det gjelder opprettholdelsen av deres sosiale selv⁶⁷.

Goffman skilte mellom det uttrykket et menneske *gir* (bevisst ved hjelp av de midlene vedkommende har kontroll over i situasjonen) og det uttrykket hun (utilsiktet) *avgir* gjennom sin interaksjon med andre. De tilsynelatende betydningsløse detaljene hører til den typen av inntrykk som mennesket *avgir*. Gjennom disse inntrykkene foregår det en form for metakommunikasjon. Mens den som ytrer seg, selv er mest opptatt av det uttrykket han *gir* (ofte i verbal form), vil andre tilstedeværende i tillegg være oppmerksomme på den andre formen for kommunikasjon (metakommunikasjonen, som *avgis*) som foregår samtidig i situasjonen⁶⁸.

I Goffmans eksempler foregår den tilsiktede kommunikasjonen vanligvis via verbalspråklige ytringer, mens metakommunikasjonen gjerne foregår via ulike former for ikke-verbale ytringer som blick, mimikk og andre former for kroppsspråk. I deler av det empiriske materialet i denne oppgaven vil forholdet mellom type kommunikasjon (tilsiktet eller meta-) og hvilken ytre form (verbal eller ikke) den har, være snudd på hodet. Dette gjelder i beskrivelsene av interaksjonen som foregår mellom elever og ansatte. Her vil den tilsiktede kommunikasjonen ofte foregå ved hjelp planlagte bevegelser, mimikk, berøring osv., mens metakommunikasjonen i enkelte tilfeller kanskje kan tenkes å foregå via verbalspråklige ytringer.

⁶⁵ Singer (1984), s. 5.

⁶⁶ Se for eksempel Korsnes et al. (1997).

⁶⁷ Korsnes et al. (1997), s. 105, og pragmatismens definisjon av et fenomens betydning som summen av alle tenkelige konsekvenser.

Et av Goffmans hovedpoeng vedrørende de prosessene som finner sted når mennesker møtes, var at interaksjon "er en risikabel prosess der vi hvert øyeblikk kan tape ansikt"⁶⁹. I sosiale situasjoner er vi opptatte av at de andre skal få det "rette" inntrykket av oss, og vi opptrer deretter. Likevel har vi for eksempel manglende kontroll med den metakommunikasjonen andre eksponeres for når vi fremtrer for dem. Og uansett hvor mye vi enn anstrenger oss, kan vi ikke selv forme de tolkningene andre danner seg vedrørende oss selv. Derfor har vi aldri alene kontrollen over vår sosiale identitet. Det vil alltid delvis være opp til andre å skape eller opprettholde et respektabelt bilde av oss selv⁷⁰. Vi forventer imidlertid at andre strekker seg langt, ut fra en spontan identifikasjon med følelsene våre, for å redde det sosiale selvet som vi presenterer.

Goffman viste også at det finnes ulike former for sosialt standardiserte tegn og symboler som spiller en aktiv rolle i det aktelsesarbeidet som pågår i møte mellom mennesker. I titler, uniformer, standardiserte situasjoner (møter, kurs osv.), standardiserte fysisk-sosiale rom (klasserom, auditorier osv.) ligger det en betydelig sosial definisjonskraft⁷¹. Imidlertid pekte han også på sammenhenger der mangelen på tilgang til hverdagslige redskaper, eller ting som vi vanligvis omgir oss med og tar som en selvfølge (f.eks; kniver, gafler, slips, skolisser m.m.), kan frata et menneske muligheten til å opptre som verdig andres aktelse⁷². Ofte er vi imidlertid ikke klar over hvilken funksjon disse sosialt standardiserte tegnene faktisk har som aktive meningsformidlere i vår daglige omgang med hverandre.

Goffman er kanskje mest kjent for sin metaforiske bruk av teateret⁷³. Gjennom denne tok han blant annet i bruk en del dramaturgiske begreper (aktør, rolle, scene, opptreden, publikum, regissør osv.) i sine sosiologiske beskrivelser av hva som foregikk når mennesker møttes i ulike situasjoner. Denne anskuelsesmåten ligger til grunn for deler av analysen av det empiriske materialet i denne oppgaven. Noen av begrepene som blir brukt her, refererer til denne modellen. Bakgrunnen for hovedperspektivet i analysen er å finne i Goffmans teori om

⁶⁸ Goffman (1992), s. 13-16.

⁶⁹ Guneriussen (1996), s. 151.

⁷⁰ Høgmo (1998) viser hvordan Goffmans perspektiv på hvordan aktelsesarbeid foregår i møte mellom mennesker, til å få fram og beskrive hvordan nordmenn bevisst og ubevisst kommuniserer ringeakt i møte med innvandrere i Norge.

⁷¹ Guneriussen (1996), s. 152.

⁷² Goffman (1967), s. 93.

⁷³ Goffman (1992).

hvordan aktelse kommuniseres i møte mellom mennesker. Dette vil jeg snart komme tilbake til og belyse nærmere i selve analysen.

Til slutt i dette avsnittet er det også naturlig å se litt nærmere på elevenes individuelle forutsetninger for å ta del i de ulike formene for samhandling, som det finnes beskrivelser av i denne oppgaven⁷⁴. I den forbindelsen gjengir jeg kort noen av hovedmomentene fra Mats Granlunds teori om hva det innebærer å ha en psykisk utviklingshemning. I fremstillingen hans rettes søkelyset spesielt mot betydningen av at de ulike prosessene som er involvert i menneskers bearbeiding av ulike sansedata, fungerer normalt. Granlund sier det slik, at psykisk utviklingshemning skyldes at hjernen har problemer med visse prosesser. Gjennom disse prosessene blir normalt de sanseintrykkene vi mottar utenfra registrert, bearbeidet og lagret. Gjennom ulike former for erfaringer får vi på denne måten lagret en type data. Disse kan vi seinere hente fram, og eventuelt benytte for å mestre ulike typer av utfordringer som vi daglig stilles overfor⁷⁵. På bakgrunn av dette mener han vi kan si at en person med psykisk utviklingshemning har en nedsatt evne til å ordne, sammenligne, tolke og strukturere opplevelser, og til å løse problemer. Disse vanskene er ikke avhengig av hvilken type sanseintrykk som bearbeides. Innenfor det spesialpedagogiske feltet har det videre lenge vært vanlig å operere med en tredeling av begrepet psykisk utviklingshemning i kategoriene "lett", "moderat" og "dyp" psykisk utviklingshemning. De tre kategoriene referer til hvert sitt funksjonsnivå. Det enkelte funksjonsnivået lar seg beskrive og avgrense ut fra hva som kan sies å være typiske kjennetegn innenfor hvert av dem⁷⁶. De ytringene⁷⁷ som vi vanligvis kan forvente å observere innenfor funksjonsområdet til mennesker med dyp psykisk utviklingshemning, vil i hovedsak være av tre ulike typer⁷⁸. For det første er det snakk om en type ytringer som nærmest kan beskrives som naturlige eller ubevisste reaksjoner på ulike former for stimuli (for eksempel gråt, at en skvetter til hvis en blir skremt eller gjesper når en er trøtt). Den andre typen er en form for handlingskjeder eller enkeltstående handlinger som beskrives som målrettede handlinger, og som videre oppfattes *enten* som en reaksjon på bakgrunn av spesielle behov eller bestemte følelser hos vedkommende som utfører

⁷⁴ At også denne innsikten er av stor betydning for forståelsen av mennesker med dyp psykisk utviklingshemning, er blant annet blokkeringen av viljestyrte bevegelser som følger med "Rett syndrom" (jfr Hannås 2000) et godt eksempel på.

⁷⁵ Jfr. Gadammers begrep "forforståelse", se for eksempel Maliks (1999).

⁷⁶ En utførlig beskrivelse av denne inndelingen, samt en beskrivelse og drøfting av de kognitive prosessene og ulike ytringsformer på de ulike funksjonsnivåene finnes bl.a. hos Granlund og Olsson (1988), kap. 2.

⁷⁷ Med "ytring" refereres det her til ulike former for handlinger og atferd som kan utnyttes videre i kommunikasjonsøymed.

⁷⁸ Granlund og Olsson (1988), s 41.

handlingen, *eller* som en reaksjon på noe som skjer i nærheten (for eksempel å gå til døra når man vil ut eller skru på vannkrana når man er tørst osv.). Den tredje og siste formen for ytringer som også kan forekomme innenfor dette funksjonsområdet, er en form for signaler (som at en person på en eller annen måte, for eksempel ved hjelp av blikket, peker på noe innenfor rekkevidde som han har lyst på, for eksempel mat som står framme).

Det saksforholdet som Granlund her uttaler seg om, er eksempel på et forhold som det er vanskelig å begrepsfeste innenfor samfunnsvitenskapelig teori. Imidlertid er det likevel slik at både min og andres erfaringer i stor grad stemmer overens med det bildet som Granlund tegner av noen av de premissene som samspillet med mennesker med dyp psykisk utviklingshemning later til å hvile på. Det kan for eksempel betegnes som uvanlig at mennesker med dyp psykisk utviklingshemning leter etter noe som de egentlig liker og gjerne vil ha, hvis dette plutselig blir borte for dem (for eksempel ved at det ramler ut av hendene på dem og forsvinner fra synsrekkevidden deres). Dersom det er slik at de har problemer med å etablere og holde fast på forestillinger om noe som de i øyeblikket ikke sanser⁷⁹, er det vanskelig å tenke seg hvordan en språkutvikling, der den kanskje mest elementære innsikten hviler på en forståelse av koblingen mellom objekter og symboler (som egentlig kan være tegn eller symboler fra et hvilket som helst semiotisk system), skal kunne finne sted. I løpet av de samtalene jeg hadde med de ansatte i denne undersøkelsen, var det flere av dem som kom inn på frustrasjoner og problemer de hadde opplevd i forbindelse med at de hadde forsøkt å definere bestemte tolkninger av spesifikke handlinger som elevene ofte gjentok i ulike situasjoner. De fleste hadde konkludert med at de ikke trodde det lot seg gjøre å definere situasjonsuavhengige tolkninger av elevenes handlinger. En av de ansatte oppsummerte for eksempel denne diskusjonen med å si at elevene snakket ulike "dialekter" i ulike situasjoner, mens en annen, med referanse til en bestemt handling, kort og godt konkluderte med å si at "den uttrykker forskjellige betydninger i ulike situasjoner".

I en artikkel der han tar for seg Meads filosofi som grunnlag for dialogisk forståelse, formulerer Stein Bråten et spørsmål som er interessant i denne sammenhengen. Han stiller det i forbindelse med en omtale av prosessen der barns samspill med "den betydningsfulle andre" gjennom lek etter hvert utvikles til et symbolsk samspill med "den generaliserte andre":

⁷⁹ Jfr. begrepet "objektpermanens".

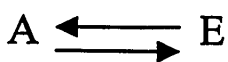
"Kan det ligge til grunn en slags før-språklig og ikke-symbolsk mental organisasjon som gir forståelsesmessig "inngangsport" til slik primær sosial aktivitet, og som ikke allerede forutsetter den symbolske og sosiale mediering som en slik for-forståelse åpner for?"⁸⁰

Etter en gjennomgang av nyere studier av tidlig sosial interaksjon konkluderer Bjørg Røed Hansen (1991) med at det på bakgrunn av den kunnskapen som nå finnes om nyfødte barn, kan slås fast at de kommer til verden med sanse- og atferdsfunksjoner som gjør at de er klare for sosial interaksjon. På et biologisk nivå er nyfødte barn sosiale i den forstand at sansekapasitet og sansepreferanser gjør at de responderer på sosial interaksjon helt fra begynnelsen. Studiene gir et klart bilde av spedbarnet som selektivt og interagerende i forhold til omgivelsene. Nyfødte barn viser kapasitet og preferanser som innebærer sosial preadaptabilitet. Dette betyr at spedbarnet har kapasitet til å samspille ikke-verbalt med omsorgsgiver(e). Også i forbindelse med tolkning av atferden til mennesker med dyp psykisk utviklingshemning er det grunn til å holde muligheten åpen for at et tilsvarende grunnlag for sosialt samspill er til stede.

De fire formene for sosial praksis på Stedet

Under har jeg først forsøkt å visualisere en skjematisk fremstilling av de ulike formene for sosial praksis som jeg observerte på Stedet. I figurene står A for ansatt og E for elev. Pilene indikerer ulike former for kommunikative handlinger, og viser samtidig hvem som opptrer som "ytrer" i de ulike kategoriene.

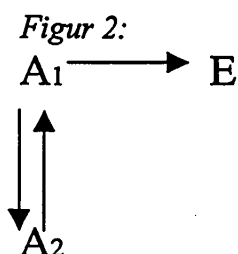
Figur 1:



Denne figuren illustrerer den formen for sosial praksis som er beskrevet gjennom eksemplene i den første kategorien. Disse situasjonene inneholdt både verbale og ikke-verbale handlinger. Felles for de to handlingstypene var at de begge forekom i den samme relasjonen, nemlig mellom elev og ansatt. Innholdet i de ansattes verbalspråklige handlinger i denne kategorien kan kalles relevant i forhold til elevens aktuelle situasjon (jfr. musikktimen og kroppsøvingstimen til Sigurd). De var ikke adressert til noen andre, og refererte til "der og da". De ansatte hadde fokus på eleven, oppfanget signalene hans, og svarte på en eller annen

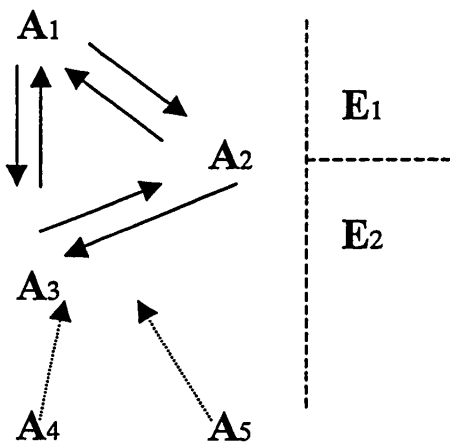
⁸⁰ Thuen og Vaage red. (1989), s 111.

måte på dem. Pilene går begge veier mellom elev og ansatt, fordi begge var synlig aktive i det som foregikk i disse situasjonene. Begge de to ulike formene for språkhandlinger bidro dermed til å inkludere eleven i den aktuelle situasjonen.



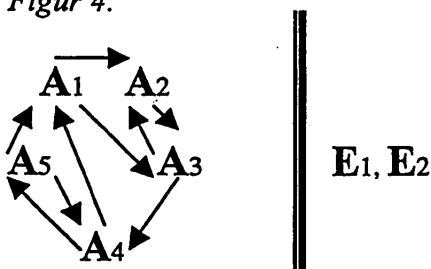
Figur 2 illustrerer den sosiale praksisen som ble beskrevet i kategori 2. Det som i første rekke karakteriserte den sosiale praksisen i denne kategorien (jfr. eksemplene der Kari snakker med meg samtidig som hun børster håret til Sigurd, og der hun og Sara planla sammen mens Kari fortsatte å stryke Sigurd over handa), er at *samtidig* med at det foregikk en form for ikke-verbal samhandling mellom en elev og en ansatt, fant det også sted en verbal samhandling mellom to (eller eventuelt flere) ansatte. Pilene viser at det er en form for gjensidighet i interaksjonen mellom de ansatte. De går begge veier fordi begge ansatte vekselvis opptrer som "ytrere". Meningsinnholdet i de verbalspråklige ytringene kan sies å ha varierende grad av relevans for eleven og den aktuelle situasjonen for øvrig. Temaet i disse samtaler kunne dreie seg om alt fra "der og da" og til andre menneskers slektsforhold. Pilen mellom den ene ansatte og eleven representerer den ikke-verbale formen for (sam)handling som forekom mellom dem i disse situasjonene. Den indikerer også at det er den ansatte (A1) som utfører handlingen, og at eleven ikke spiller noen synlig aktiv rolle som "ytrere" i den interaksjonen som finner sted mellom dem i disse situasjonene. Eleven ser ut til å være ekskludert fra det sosiale fellesskapet som opprettholdes via den verbalspråklige interaksjonen mellom de to ansatte. Gjennom å ha en slags mottakerrolle (bli strøket, bli børstet) i den ene av de to samhandlingsformene som foregår, kan vi kanskje si at eleven til dels er innlemmet i et sosialt fellesskap. Likevel synes han ikke i merkbar grad å påvirke de ansattes atferd i de aktuelle situasjonene.

Figur 3:



Kort oppsummert kan vi si at i den tredje kategorien syntes ikke elevene på noe vis å være delaktige eller inkluderte, verken i den verbale eller den ikke-verbale formen for samhandlinger som fant sted. Selv om de var fysisk til stede, var det ikke mulig å registrere noen ytre, synlige tegn på at det eksisterte noen form for kontakt mellom dem og de ansatte. Dette er indikert ved hjelp av den stiplede linjen mellom de ansatte og elevene i figuren over. Den stiplede linjen mellom de to elevene symboliserer at det heller ikke syntes å foregå noen form for samspill mellom dem. Sett fra elevenes ståsted kan de ansattes verbale kommunikasjon i denne kategorien i hovedsak karakteriseres som abstrakt (med tanke på ytringsform), og ofte også som irrelevant (med tanke meningsinnhold). Den måten ikke-verbale handlinger (som for eksempel lese avisen, drikke kaffe, telefonere, rydde osv.) ble utført på, bidro heller ikke til å inkludere elevene i det sosiale fellesskapet som eksisterte mellom de ansatte. Av figuren går også fram at nye ansatte som eventuelt kom til (A4 og A5), umiddelbart tok del i noen av de felles aktivitetene (for eksempel samtalen), og raskt ble innlemmet i det sosiale fellesskapet de ansatte hadde seg imellom. Observerbare og intensjonale handlinger foregikk utelukkende mellom de ansatte. Elevene reagerte ofte med ulike varianter av det vi kan kalle en form for tilbaketrekning (f.eks. sovne eller vende ryggen til) i disse situasjonene.

Figur 4:



Alle situasjonene som er omtalt i den fjerde og siste beskrivelsen av ulike former for sosial praksis på Stedet, er situasjoner der elevene er fysisk fraværende. I disse situasjonene er alle aktørene ansatte, og den markerte linjen mellom elevene og de ansatte i figur 4 symboliserer at en direkte samhandling mellom dem er fysisk umulig. I det empiriske materialet mitt er det eksempler på to ulike typer av slike møter. Den ene typen er de formelle møtene som jeg har kalt for "personalmøter". I forbindelse med denne typen møter representerer alle A-ene i modellen over ansatte som jobbet på Stedet. Figur 4 symboliserer imidlertid også en annen type møter, nemlig alle andre former for "møter" (formelle og uformelle, tilfeldige eller planlagte) som fant sted mellom ansatte, uten at elevene var til stede. I denne sammenhengen kan A-ene i figuren representere alle ansatte på skolen. I tillegg til de som jobbet på Stedet, vil begrepet "ansatte" i denne forbindelsen også kunne omfatte deres kolleger og overordnede. Gjennom intervjuene fikk jeg også tilgang til en del av den relevante kommunikasjonen som fant sted gjennom disse møtene eller i disse relasjonene, slik de ansatte på Stedet tolket og opplevde den.

Om kommunikasjonen som foregår når elevene er til stede

Den sosiale praksisen i figur 1-3 som ulike typer scener

Det som foregikk når elevene og de ansatte møttes eller var samlet på Stedet, er tidligere beskrevet som tre ulike former for sosial praksis (jfr. kategori 1-3). Ved hjelp av Goffmans teori og begrepene fra teatermetaforen, kan figurene som illustrerer disse praksisformene (fig. 1-3) tolkes som bilder på tre ulike typer scener som stadig gjentok seg, eller ble spilt om igjen i ulike varianter på Stedet. Det som skjedde i disse møtene, kan betraktes som fremføringen av et spill. Personene blir aktører på en scene. Aktørens rolle på scenen veksler mellom det å opptre selv, og å være publikum for andres opptredener. Gjennom ulike opptredener i det spillet som fremføres, presenter aktørene et bilde av seg selv.

Når figurene tolkes i et slikt perspektiv, går pilene *fra* den som opptre mens pilspissene peker *mot* den eller de som er publikum. Alle de ansatte innehar vekselvis rollene som opptredende og publikum i alle de tre scenene. Bare i den første scenen har eleven rollen både som publikum og som opptredende for den ansatte. Muligens kan vi si at eleven også i den andre scenen har en rolle som publikum for den ansattes opptreden. Goffman bruker begrepet "ikke-person" om en person som er til stede under interaksjonen, men som verken innehar rollen

som opptredende eller publikum⁸¹. Slik er det for elevenes vedkommende i den tredje scenen. Selv definerer Goffman interaksjon (ansikt til ansikt) som: "den gjensidige innflytelse personer har på andres handlinger når de befinner seg i deres umiddelbare fysiske nærvær"⁸². Skal vi forsøke å ta hensyn også til denne i vår tolkning av elevens rolle i scenen i figur 2, er det likevel kanskje mest nærliggende å karakterisere denne rollen også som rollen til en ikke-person. Ved siden av å vise til typiske situasjoner der spesielle personer spiller denne rollen (for eksempel tjenere), sier Goffman for øvrig at det finnes andre "faste kategorier av mennesker" som noen ganger behandles som de ikke var til stede. Som vanlige eksempler nevner han de svært unge, de svært gamle og de syke⁸³.

Kommunikasjon av aktelse og ringeakt i møtet mellom elever og ansatte

Høgmo (1998) tar utgangspunkt i den betydningen kommunikasjon av aktelse har i hverdagens møte mellom mennesker. Han beskriver hvordan en metakommunikasjon, eller en symbolsk kommunikasjon av ringeakt⁸⁴, går for seg i møtet mellom nordmenn og innvandrere. Han fremholder at et grunnleggende trekk i vårt forhold til våre medmennesker er å etablere gjensidighet og grunnleggende tillit. Gjennom et rikt repertoar av måter å formidle aktelse på (metakommunikasjon), lager og opprettholder vi positive relasjoner til den andre. Vi kommuniserer at han eller hun er av betydning for oss, og inkluderer ham eller henne som en av oss. Gjennom den samme typen ekspressive handlinger kan vi imidlertid også formidle det motsatte. På ulikt vis kan vi inngå i konstruktive samhandlinger med en person, samtidig som vi kommuniserer at han ikke betyr noe for oss, står lavere enn oss eller er å betrakte som en ikke-person⁸⁵. Han poengterer dessuten at ringeakt også kan oppleves gjennom et systematisk fravær av tegn på at en finnes eller er velkommen i den sammenhengen en opptrer i.

Overført til de tre scenene over, kan vi enkelt si det slik at i de to siste figurene (dvs. 2 og 3) viser de ansatte hverandre gjensidig respekt. Dette foregår ved at de innlemmer hverandre i det sosiale fellesskapet. Dette skapes og opprettholdes gjennom en form for felles aktivitet (f.eks. samtaler). Gjennom denne aktiviteten utveksler de kontinuerlig en form for personlige bekreftelser seg imellom. For elevene som også er fysisk til stede, kan de ansattes atferd i

⁸¹ Goffman (1992), s. 128.

⁸² Goffman (1992), s. 22.

⁸³ Goffman (1992), s. 129.

⁸⁴ Han viser til Goffmans (1967) analyse av kommunikasjon av aktelse.

⁸⁵ Høgmo (1998), s. 21- s. 22 og s. 178..

disse situasjonene oppleves som ekskluderende og tolkes som et symbol på ringeakt. De er fullstendig klar over de ansattes tilstedeværelse, men får ingen bekreftelser (tolkbare signaler for eksempel via fysisk nærhet, blikkontakt eller lignende) fra de ansatte om at det motsatte også er tilfelle. I et slikt perspektiv kan reaksjoner som å vende de ansatte ryggen eller å sove (jfr tidligere eksempler), kanskje tolkes som tilsiktede og adekvate svar, nemlig som et "takk for titalen". Oversatt i klartekst vil handlingene deres da bety noe sånt som: "Når dere ikke bryr dere om meg, gir jeg også blaffen i dere!" At elevene sovner eller legger seg i situasjoner der de blir oversett og overlatt til seg selv, og kanskje også er uten mulighet til å foreta seg noe annet meningsfullt, behøver ikke å bety at de er trøtte eller slitne. Det kan for eksempel også bety at de kjeder seg. I mangel av bekreftelser fra andre (de ansatte), kan dessuten ulike former for selvstimulering (for eksempel rugging, dunking eller det å presse fingrene mot øynene, jfr en av de ansattes kommentarer) andre ganger kanskje fungere som en påminnelse om at en finnes til.

I beskrivelsen av den sosiale praksisen i den første kategorien (se illustrasjonen i figur 1) er det en rekke eksempler på hvordan de ansatte gir elevene adekvate uttrykk for respekt i ulike situasjoner. De har fokus på eleven og svarer på signalene hans. Dermed oppstår det en form for likevekt i interaksjonen mellom eleven og den ansatte. Her får også eleven en mulighet til å påvirke situasjonen, til å være med på å bestemme hva som skal skje videre og hva situasjonen skal handle om⁸⁶. I de to andre formene for sosial praksis (jfr. kategoriene 2 og 3 og interaksjonen som er beskrevet i figurene 2-3) er elevene ekskluderte både fra fellesskapet og fra muligheten til å ta del i det. De mangler tilgang til et av de viktigste symbolske virkemidlene som de ansatte benytter i den aktiviteten som skaper og opprettholder kontakten mellom dem, nemlig verbalspråket.

Kommunikasjonen om Stedet

Tidligere har jeg tatt for meg personalmøtene som et eksempel på en form for sosial praksis som elevene ikke deltar i. Personal møtene kan også betraktes som et forum for kommunikasjon *om Stedet for* dem som jobber der. Kommunikasjonen om Stedet har betydning for hvordan den virksomheten som foregår der blir forstått av alle ved skolen. Denne kommunikasjonen foregår imidlertid også i svært mange andre sammenhenger enn på personalmøtene på Stedet, og i svært ulike former. I tillegg til den kommunikasjonen som

⁸⁶ Om betydningen av å ha makt over situasjonsdefinisjonen se for eksempel Goffman (1992).

foregår ansikt-til-ansikt i møtene mellom ansatte på skolen, er det også aktuelt å se på ulike former for menneskeskapt "arrangementer". Under følger noen eksempler på at faktorer som fysiske rom (hvordan de er utrustet, hvilke ting som finnes der og hvordan disse er plassert m.m.) og organisasjonsform og administrasjon (f.eks. møter, titler og ulike rutiner) av virksomheten, også kan tolkes og analyseres som en del av den kommunikasjonen som foregår om Stedet.

Flere av de ansatte beskrev kontrastene mellom opplevelsen av det å tilhøre personalet på Stedet og det å tilhøre personalet ved en av de andre avdelingene ved skolen. Som ansatt ved en av de andre avdelingene, følte de at de hadde en definert rolle i et system med en bestemt struktur. Fra alle hold (kolleger, ledelse og elever) var det knyttet klare og nokså entydige forventninger til den rollen de hadde, enten de opptrådte i posisjonen som faglærer, klassestyrer eller annet. Deltakelse i ulike deler av den organiserte aktiviteten som fant sted internt ved de aktuelle avdelingene, bidro også til å sette deres egen virksomhet ved avdelingen inn i en større sammenheng og derved også til å gi den en utvidet mening og betydning.

I tillegg til at både organisasjonsformen i seg selv, og deler av den organiserte virksomheten ved avdelingene bidrar til å klargjøre den reelle betydningen av, eller meningen med de ansattes innsats, bidrar den også til å gi både virksomheten ved avdelingene som et hele og de ansattes arbeid en form for økt symbolsk verdi. For eksempel vil både møter i ulike former for faglige og administrative fora og en skriftlig dokumentasjon fra møtene i disse, samt tilstedeværelsen av en faglig og administrativ ledelse internt ved avdelingen, kunne bidra til at hele virksomheten og de som deltar i denne, får et mer seriøst preg utad⁸⁷.

Likedan finnes det mange eksempler på en rekke aktiviteter eller forhold som er felles for de andre avdelingene, og som på lignende måte kan bidra til å gi både de ansattes og elevenes virksomhet en økt symbolsk verdi utad. Faktorer som størrelse på elevgruppene, nasjonale læreplaner, læreverk, ordinære lekser, prøver, karakterer, elevprodukter av ulike slag (kaker, motorer, frisyrer⁸⁸ osv.), for- og etterarbeid til timene osv., kan i mange sammenhenger fungere som et slags ytre mål når virksomhetens, eller de ansattes effektivitet og kvalitet skal vurderes eller bedømmes.

⁸⁷ Jamfør det som tidligere er sagt om Goffmans teori.

⁸⁸ Jfr. Peirces semiotiske teori.

Som faglærer i et bestemt fag er det små sjanser for at en for eksempel vil oppleve at andre trekker i tvil betydningen av den kompetansen en har for å undervise i faget. Det er vanligvis heller ingen som setter spørsmålsteget ved betydningen av noe av det en foretar seg i opplæringen av elevene. Tvert imot eksisterer det en relativt utbredt og entydig felles forståelse av hva det innebærer både å inneha de ulike posisjonene, og å utføre de ulike oppgavene som dette arbeidet medfører.

Sett i forhold til at det bare var to elever på Stedet, kan den samlede personalgruppen som var der synes ganske stor. Ser vi den i forhold til den øvrige personalgruppen ved skolen, utgjør de ansatte på Stedet derimot bare en liten gruppe i den store sammenhengen. "De andre" utgjør den store majoriteten av ansatte ved skolen. Det innebærer også at deres tolkninger av hva som er betydningsfullt og av hva som kanskje kan være av mindre betydning, lett vil kunne få større gjennomslagskraft i tilfeller der holdninger fra de to eventuelt ulike kulturene som disse to personalgruppene kanskje representerer, skulle komme til å stå i et konkurransefylt motsetningsforhold til hverandre.

Slik sett er det flere faktorer som kan bidra til å forklare hvorfor det eventuelt foregår en personalflukt fra Stedet. Ved siden av det faktumet at arbeidet i seg selv kan oppleves som tungt og vanskelig, er det også noe som tyder på det kan være trekk ved den interne strukturen (mangel på ledelse) og/eller organisasjonsformen (for eksempel at møtevirksomheten ikke fungerer tilfredsstillende) som kan bidra til å forsterke de eventuelle følgene av dette. Gjennom en prosess der enkelte ansatte støtes ut, vil dette kunne få negative konsekvenser for bemanningssituasjonen på Stedet⁸⁹. For det pedagogiske personalet sitt vedkommende, ser vi at det er spesielle faktorer ved den vel etablerte organisasjonsstrukturen og administrasjonen som eksisterer utenfor Stedet, som i tillegg muligens bidrar til å trekke til seg noen av de ansatte fra Stedet. Dette ser i første rekke ut til å gjelde dem som er best kvalifisert for å jobbe på Stedet. Selv er de overbevist om de er i stand til å yte betydningsfulle bidrag, ikke minst overfor de aktuelle elevene, men de befinner seg tilsynelatende i et dilemma fordi

⁸⁹ I et oppslag i avisen "Nordlands Framtid" den 06.04.01 omtales et prosjekt som ble gjennomført ved en lokal bedrift for å redusere sykefraværet blant de ansatte. Det var et landsomfattende prosjekt der SINTEF blant annet hadde en veiledningsrolle. En kartleggingsfase av hvilke forhold som bidro til et høyt sykefravær og som det var mulig å gjøre noe med, sto man igjen med følgende faktorer: "Mangel på sosial støtte. Ingen delaktighet i beslutningsprosessen. Fravær av ledere. Ingen mulighet til å påvirke egen arbeidsplass. Stressende arbeidssituasjoner." Gjennom å gjøre noe med disse forholdene oppnådde bedriften å redusere sykefraværet blant de ansatte fra 17% til 6%.

omgivelsene på skolen ikke synes å tilskrive aktiviteten på Stedet en tilsvarende betydning. For disse kan overgangen til en annen arbeidsplass internt ved skolen bety at de slipper unna eventuelle konfliktfylte forhold og dertil hørende personlige belastninger, som det etter alt og dømme kan medføre å jobbe på Stedet.

Å drøfte den generelle betydningen av organisasjonsstrukturer og ulike former for styring og ledelse, faller utenfor rammene av denne oppgaven. Imidlertid synes det å kunne være noen relativt klare sammenhenger mellom problemet med mangelfull ledelse og de ansattes atferd i deler av materialet. Blant annet ser det for eksempel ut til å være slik at verdien av ulike aktiviteter som er knyttet til det å drive med opplæringen, generelt måles ved hjelp av symboler som nesten utelukkende hører hjemme i kategorien "ordinær undervisning". Dette kan i seg selv bidra til at virksomheten ved Stedet blir sett på som mindre viktig eller betydningsfull. Ved å legge ned den faglige og administrative ledelsen av Stedet, kan det se ut til at den sentrale ledelsen har bidratt til å forsterke et slikt signal. Det som fra ledelsens side, kanskje spesielt med tanke på den økonomiske siden av saken, kunne se ut som en fornuftig administrativ tilpasning til en midlertidig innskrenket drift ved Stedet, syntes imidlertid også å ha fått visse uforutsette, negative konsekvenser. De ansatte på Stedet var dem som i første rekke kunne føle disse konsekvensene direkte på kroppen. Selv mente de at det var et klart behov for en egen faglig og administrativ ledelse ved Stedet. De uttalte blant annet at fraværet av en leder blant annet gjorde det mer krevende for dem å utføre en tilfredstillende jobb. Mange av dem trakk fram at de syntes det var blitt spesielt vanskelig å få til et godt samarbeid mellom de ansatte. Som en parallell til Goffmans teori og begrepet om en ikke-person (selv om denne egentlig viser til den kommunikasjonen som foregår ansikt til ansikt), kan vi si at ansatte på Stedet, som ikke er organisert ved noen annen avdeling ved skolen, synes å spille rollen som ikke-personer i skoleorganisasjonen. Når ansatte som er formelt tilknyttet en av de andre avdelingene opptrer som ansatte på Stedet, eksisterer det muligens en viss risiko for at de også skal forbindes med en slik rolle.

Når de ansatte ikke kan møtes for å samarbeide, blant annet for å kunne utvikle en felles forståelse av det de driver på med, kan dette dessuten bidra til å forringe deres muligheter til å utvikle gode samhandlingsprosesser med elevene. I flere tilfeller fører noen av disse faktorene til at ansatte slutter å jobbe ved Stedet. De negative konsekvensene av alt dette kan til slutt ramme elevene, som sannsynligvis får dårligere utbytte av opplæringstilbudet sitt. Ikke noe av dette har vært tilsiktede konsekvenser fra skolens side.

Fra den beskrivelsen av Stedet som ble gitt innledningsvis, husker vi at der var noen iøynefallende ulikheter i forhold til den tradisjonelle forestillingen vi har om klasserom og lokaler som blir brukt til ordinær opplæring. Gjenstander som skolebøker, pulter, tavler osv. som kunne vitne om skole i tradisjonell forstand, og blant annet symbolisere intellektuell aktivitet og utvikling, var det heller sparsomt med. Innredningen på Stedet, med blomster, gitar, radio-/kassettpiller, veggpynt, bordbrikker og en stor salonggruppe kan i stedet gi en utenforstående et førsteinntrykk av at her er det en utpreget hjemmehygge atmosfære, og at dette derfor primært er et sted for kos, hygge og avslapping.

Ved siden av dette interiøret fantes der også en del spesielt utstyr og ulike former for tekniske hjelpemidler. Noe av dette er spesiallaget utstyr som ved første øyekast kanskje kan virke litt rart eller spesielt, fordi det ikke uten videre er egnet til å fortelle en utenforstående noe om hvilken funksjon det egentlig er ment for. De tekniske hjelpemidlene, som for eksempel rullestoler, ståstativ m.m. som blant annet både avlaster de ansatte i det daglige arbeidet og delvis bidrar til å kompensere for elevenes funksjonshemninger, minner samtidig både om hvor hjelpetrengende elevene her er, og om at det er mye disse elevene ikke kan, sammenlignet med den øvrige elevmassen ved skolen.

Navnelapper, kurver med ekstra klær, skap med tøyskift, smekker og bleier, akebrett, leker, skramleinstrumenter og annet utstyr som delvis ligger synlig framme, er eksempler på ulike gjenstander som gjerne assosieres med aktiviteter som vi normalt forbinder med barnehagen, eller eventuelt barneskolen, heller enn med den videregående skolen.

Alt dette, som blant annet signaliserer at Stedet kanskje er en plass for hyggelige samvær og at elevene her ikke har et like høyt funksjonsnivå som de andre elevene ved skolen, kan på et eller annet vis relateres til at elevene her har spesielle behov. Dette manifesterer seg både gjennom de særskilt tilrettelagte aktivitetene og gjennom en til dels omfattende tilpassing av omgivelsene.

I skarp kontrast til alt dette står det dominerende kontoret i det ene hjørnet av Stedet. Dette kan sannsynligvis ikke befinne seg der ut fra hensynet til elevene. De tok ikke del i noen av de aktivitetene som foregikk i tilknytning til dette kontoret, som for eksempel å gjennomgå post eller andre skriv, lese aviser, drikke kaffe, snakke i telefonen, føre diverse skjemaer og lister

osv. Plasseringen av dette kontoret kunne derfor synes noe merkelig. Noen av de ansatte kommenterte dette forholdet i intervjuene. En av lærerne sa for eksempel:

"Avisene mine leser jeg hjemme! Og telefonene tar jeg der jeg har fått beskjed om å ringe fra – og det er ikke her inne!"

Sara, som også hadde et koordineringsansvar for Stedet, og dermed kanskje i enkelte sammenhenger tenkte litt mer helhetlig over det som foregikk der inne, fortalte at hun for lengst hadde foreslått å flytte bort dette "arrangementet". Forslaget hadde imidlertid vakt så sterke motreaksjoner blant personalet, at hun foreløpig hadde valgt å skrinlegge planene om å få det flyttet.

I sitatet over, viser en av lærerne til at de ansatte har kontor plasser på egne arbeidsrom. Alle lærerne ved skolen har egne arbeidsplasser på et av arbeidsrommene ved skolen. Miljøarbeiderne på Stedet er imidlertid flere om å dele på felles arbeidsplasser. Kanskje skyldtes den motstanden Sara fikk erfare da hun lanserte forslaget sitt, at arbeidsforholdene for miljøarbeiderne slik sett faktisk ikke opplevdes som helt tilfredstillende. Kanskje skyldtes det at de ansatte ikke følte seg vel ved tanken på å få fjernet (dvs. ut av syne) et symbol på at den aktiviteten som de drev med på Stedet også var forbundet med en mer "seriøs" form for arbeid, nemlig en form for kontorarbeid, som fant sted ved dette skrivebordet.

Som en kort oppsummering av noen refleksjonene i dette avnittet, kan vi blant annet si at det er en mulig og sannsynlig sammenheng mellom de ansattes handlinger og atferd i og utenfor samspillsituasjonene med elevene. Den meningen de ser i det som foregår i samspillsituasjonene, påvirkes blant annet av den betydningen andre (bl.a. ledelsen) i skolemiljøet tillegger virksomheten ved Stedet. Den dialogen de ansatte fører med andre om denne virksomheten, synes å være preget av at det er de andre som definerer den og fungerer som premissleverandører for den.

Tidligere forsøkte jeg å vise hvordan de ansattes atferd på Stedet i noen tilfeller kanskje kunne tolkes som en reaksjon på en tilsynelatende meningsløs samhandlingssituasjon med en elev. De ansatte var tilbøyelige til å kompensere for mangelen på mening i den aktuelle situasjonen ved å ta opp en alternativ aktivitet, som kunne bidra til å gi øyeblikket et meningsfullt innhold, enten i stedet for eller i tillegg til å fortsette samhandlingen med eleven. Ved å se den

samme atferden i forhold til Goffmans begrep "rolledistanse", kan vi imidlertid også utlede en annen sannsynlig tolkning av det som skjer i disse situasjonene. Ifølge Goffman bidrar en distanserende atferd til å skape et skille overfor publikum, mellom den man *er* og det man *gjør* ("between doing and being")⁹⁰. Ved å spille rollen samtidig som man, gjennom den måten man opptrer på, også signaliserer at man har en viss avstand til denne rollen, kommuniserer man at man selv ikke egentlig ønsker å identifiseres med den rollen man spiller⁹¹.

I lys av en slik teori kan kanskje også personalflukten i noen sammenhenger tolkes som et forsøk på å berge egen status. Hvis virksomheten ved Stedet har lav status eller verdi, kan den i enkelte tilfeller kanskje være et resultat av at de ansatte ikke ønsker å identifiseres med den.

En mulig, og kanskje også rimelig forklaring både på personalflukten, og på noen av de tilfellene av atferd som er beskrevet i eksemplene i kategori 2 og 3, kan være at dette er en type atferd personalet eventuelt vil kunne reagere med hvis meningen med arbeidet deres forsvinner, eller hvis betydningen av det de gjør av forskjellige årsaker synes å bli uklar. På mange måter kan de ansattes atferd i disse situasjonene sammenlignes med elevenes atferd i eksemplene i kategori 3 (da de enten sovnet eller valgte å gå for seg selv). I begge tilfeller kan det som skjer, tolkes som en form for tilbaketrekning. Og i begge sammenhengene kan denne tilbaketrekningen tolkes som en (naturlig) reaksjon på at aktørene (henholdsvis de ansatte og elevene) står overfor situasjoner som forekommer dem å være vanskelige å tolke, og/eller meningsløse.

Mye tyder imidlertid på at personalflukten sannsynligvis også kan ha sammenheng med, og eventuelt forsterkes av et problem, eller et problemfelt som i alle fall delvis har en annen opprinnelse. Mange, både daværende og tidligere ansatte, beskrev i intervjuene hvordan de opplevde enkelte sider ved det å jobbe på Stedet på en måte som i ettertid fikk meg til å trekke en parallell til hvordan det kan oppleves å befinne seg i et dilemma. Dette gjaldt først og fremst ansatte som gjerne uttalte seg negativt om den høye forekomsten av de ulike formene for samhandling mellom personalet som er beskrevet i kategoriene 2 og 3. Det var heller ingenting som tydet på at disse personene opplevde det som problematisk å se meningen med eller betydningen av det som foregikk i de konkrete samhandlingssituasjonene mellom dem

⁹⁰ Goffman (1961), s. 108.

⁹¹ Goffman (1961), s. 110.

og elevene. Derimot kan beskrivelsene deres heller tolkes som uttrykk for at de opplevde at det eksisterte en mangel på en tilsvarende forståelse i omgivelsene deres, eller i ulike miljøer rundt om på skolen. Dette kom ofte fram gjennom uttalelser som beskrev enkelte forhold de opplevde som spesielt vanskelige (mangel på intern leder og ledelse, tilsynelatende manglende forståelse eller interesse fra ledelsen m.m). Ansvar for dette som de opplevde som slike ulike former for misforhold, ble som regel plassert direkte på skolens øverste administrative og pedagogiske ledelse. Som det gikk fram av enkelte av de intervjuene som er gjengitt tidligere, var det mange som pekte på de negative konsekvensene de mente det hadde at Stedet manglet en administrativ ledelse og spesielt at det manglet en pedagogisk ledelse.

Det er heller ikke umulig at noen av de negative konsekvensene dermed også kan ha hatt en indirekte effekt på kvaliteten av det opplæringstilbudet elevene fikk i denne perioden. Svaret på spørsmålet om hvorvidt dette virkelig var tilfellet, vil i denne sammenhengen blant annet være avhengig av hvilken betydning nærværet av en faglig og administrativ ledelse, og bedre muligheter til å utvikle en (eventuelt felles) forståelse av ulike fenomener med tilknytning til de direkte samhandlingssituasjonene mellom ansatte og elever, ville hatt for personalets forståelse av og atferd i de ulike samhandlingssituasjonene.

Det er imidlertid ikke umulig at dette kan være eksempler på faktorer som i mange sammenhenger vil kunne være av betydning for utviklingsforløpet i den konkrete samhandlingen mellom elever og ansatte, blant annet fordi de ansatte gjennom styring og påvirkning – både fra en lokal faglig ledelse, og fra meningsutvekslinger gjennom ulike formelle fora – sannsynligvis ville ha fått en endret forforståelse av de ulike aktuelle samhandlingssituasjonene med elevene. Det er for eksempel ikke usannsynlig at de ansatte, blant annet som en konsekvens av dette, i mange sammenhenger ville være mindre tilbøyelige til å vise en atferd som den som er beskrevet i kategoriene 2 og/eller 3, fordi det som skjer i de ulike situasjonene da kunne ha fått et annet betydningsinnhold for dem.

6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER

En av de store utfordringene i arbeidet med denne oppgaven har vært at den fokuserer på problemer som er av en svært sammensatt karakter. For eksempel kom flere av de spørsmålene jeg ønsket å belyse nærmere til å involvere, og implisere beskrivelser eller analyser av, forhold på ulike organisatoriske nivå. Til tross for at dette bidrar til å komplisere bildet og kanskje øker usikkerheten omkring eventuelle resultater av arbeidet, mener jeg likevel at det er mulig å trekke enkelte konklusjoner om noen sammenhenger i materialet og reflektere litt rundt enkelte implikasjoner av dem.

Konklusjon

Sett fra elevenes ståsted har de tre første ulike formene for sosial praksis som beskrives i denne oppgaven, svært forskjellige konsekvenser. Hovedskillet går mellom den formen for sosial praksis som kommer fram gjennom de situasjonene som er beskrevet i kategori 1, og de som er beskrevet i de to neste kategoriene. I situasjonene i den første kategorien inkluderes eleven gjennom ulike former for samhandlinger i et sosialt fellesskap med den ansatte. I de to andre kategoriene, der det er flere ansatte til stede i de situasjonene som beskrives, blir eleven(e) nærmest for ikke-person(er) å regne. Gjennom den samhandlingen som utvikles mellom de ansatte i disse situasjonene, kommuniserer de en form for ringeakt overfor elevene som bidrar til å ekskludere dem fra det sosiale fellesskapet. Elevenes reaksjoner i disse situasjonene tyder i alle fall noen ganger på at de kanskje også tolker de ansattes atferd slik.

En av de teoretiske forutsetningene som ligger til grunn for arbeidet med denne oppgaven, er Meads teori om at selvet er en sosial størrelse som utvikles gjennom samhandling med andre. Svært enkelt formulert, og kort oppsummert, kan vi si at elevene har de beste forutsetningene for å utvikle et positivt selvbilde gjennom den formen for sosial praksis som er beskrevet i den første kategorien. De praksisformene som presenteres i de to andre kategoriene kan derimot bidra til en negativ utviklingsprosess der elevene i verste fall etter hvert vil trekke seg tilbake og eventuelt bli deprimerte eller apatiske.

Det som skjer mellom eleven og de ansatte i de situasjonene som er beskrevet i den første formen for sosial praksis, kan karakteriseres ved Bakhtins generelle omtale av hva som er selve utgangspunktet for og som kjennetegner all god undervisning:

”Utgangspunktet for all god undervisning er det ”gode møtet” mellom lærer og elev. De to trenger til i fellesskap å utvikle et rom, et felles rom for framtidige møter, der kunnskap kan få utvikle seg over tid gjennom meningsfulle dialoger (jf. Bakthin 1981)”⁹².

De samhandlingssituasjonene mellom elever og ansatte som skildres i denne oppgaven, skiller seg ut fra de fleste andre møtene som finner sted mellom elever og ansatte i skolen. Det skyldes at elevene i denne undersøkelsen har dyp psykisk utviklingshemning. Som en følge av dette får de problemer med å ta del i et sosialt fellesskap der samhandlingen først og fremst foregår ved hjelp av etablerte språklige symboler og faste regler for koding og dekodning. En slik funksjonshemning fratar dem imidlertid ikke nødvendigvis muligheten til å ta del i et sosialt fellesskap som skapes og opprettholdes ved hjelp av andre former for samhandling og sosiale aktiviteter.

Det er umulig å gi en ferdig utfylt oversikt over hvilke ”relasjonelle” og ”komplementære” kommunikative ferdigheter som må være felles for de ansatte og elever med dyp psykisk utviklingshemning for at samhandlingen mellom dem skal kunne fungere. Denne studien tyder imidlertid på at de ansatte og elever med dyp psykisk utviklingshemning må utvikle slike ferdigheter sammen, nettopp gjennom å samhandle med hverandre. I den første formen for sosial praksis som beskrives i oppgaven, ser vi noen gode eksempler på hvordan dette kan foregå. En sammenligning av de ulike formene for sosial praksis viser for øvrig at en av forutsetningene for at det skal kunne utvikles et dynamisk samspill mellom elev og ansatt er at den ansatte må ha oppmerksomheten sin rettet mot eleven.

I kommentarene til intervjuet med musikkpedagogen var det naturlig å vise til det nære forholdet som synes å eksistere mellom den musikalsk-emosjonelle improviseringen som utøves i musikkterapi, og det tidlige mor-barn samspillet. I denne sammenhengen passer det igjen å vise til et begrep som mange vil forbinde med musikk. Pedagogen Max van Manen har skapt begrepet ”pedagogisk takt” for å fange opp noen viktige sider ved det å drive med opplæring. Ordet takt, som har sitt etymologiske opphav i det latinske begrepet tactus, kommer av verbet tangere som egentlig betyr berøring eller virkning. I denne sammenhengen reflekter sitatet under også noe av det som foregår i samhandlingssituasjonene, og som bidrar til å gi den sosiale praksisen i kategori 1 sitt særpreg. ”Å være taktfull” betyr da:

⁹² Fottland (2001), s.4.

”.... å være i berøring med, og det impliserer også det å være i stand til å skape en virkning, her forstått som betydningsfull helhetlig vekst og utvikling for eleven. Van Manen poengterer at det å utvise takt omfatter å være orientert mot andre, å sette andre i sentrum. Han framhever dessuten at takt ikke fullt og helt kan planlegges, men ledes av innsikt og hviler på følelser.”⁹³

Den ”virkningen” forstått som ”betydningsfull helhetlig vekst og utvikling” som det her refereres til, harmonerer ikke bare godt med intensjonene i læreplanens generelle del. Den er også identisk med et av de overordnede målene for all særskilt tilrettelagt opplæring slik det som regel vil kunne finnes nesten direkte gjengitt i de fleste individuelle opplæringsplaner.

Det er også grunn til å peke på at analysen av materialet viser at den kommunikasjonen som foregår *om* Stedet, utilsiktet kan bidra til at de ansatte på Stedet opprettholder en sosial praksis som bidrar til å ekskludere elevene fra det sosiale fellesskapet. Det er flere faktorer som tyder på at den delen av virksomheten som er forbundet med opplæringen av disse elevene, ikke blir like høyt verdsatt som resten av opplæringsvirksomheten ved skolen. Dette kommer til uttrykk på flere forskjellige måter, blant annet gjennom manglende ledelse og administrasjon av virksomheten på Stedet.

Dersom andre ved skolen ikke ser meningen med eller verdien av det arbeidet som de ansatte på Stedet utfører, kan dette bidra til at de ansatte på Stedet selv får vansker med å se betydningen av det de gjør. Ved siden av at dette kan få utilsiktede konsekvenser i konkrete samhandlingssituasjoner med elevene, kan det også utilsiktet bidra til å skape eller forsterke effekten av andre problemer. Dette kan det konstante bemanningsproblemet på Stedet, enten det skyldes sykefravær eller at kompetente ansatte forsvinner over i andre stillinger, være et eksempel på.

Jeg har tidligere vært inne på at mennesker med dyp psykisk utviklingshemning ikke synes å være i besittelse av de forutsetningene som er nødvendige for at de skal kunne delta som likeverdige spillspartnere i situasjoner der en vesentlig del av kommunikasjonen foregår gjennom verbale samhandlings- og ytringsformer. Blant annet viste jeg til Mats Granlunds beskrivelse av hva det innebærer å ha en dyp psykisk utviklingshemning og til hans teori om hvilke problemer, for eksempel knyttet til utviklingen av forestillinger og begreper, som oppstår i forbindelse med den språklige abstraksjonsprosessen.

⁹³ Fottland (2001), s.4.

På tross av de vanskene som dette medfører i ulike kommunikasjonssituasjoner, er det imidlertid flere tegn som tyder på at mennesker med dyp psykisk utviklingshemning derimot ikke har tilsvarende problemer med å tolke andre former for tegn og signaler som normalt også forekommer i naturlige samhandlingssituasjoner mennesker imellom. Jeg sikter her til vårt rike repertoar av gester, blick, mimikk, grad av våkenhet, bevegelser, berøring, kroppsholdning, plassering, vendthet osv., som alle kan være eksempler på ulike former for meningsbærende ytringer.

Når samhandlingsprosessene likevel ofte synes å strande i forhold til mennesker med dyp psykisk utviklingshemning, ser dette blant annet ut til å kunne skyldes at bevissthetsnivået om hvordan denne typen kommunikasjon foregår, synes å være for ensidig avhengig av funksjonsfriske menneskers tilfeldige kunnskaper om og praktiske erfaringer fra hverdagslige samhandlingssituasjoner. I dagliglivet foregår både ytrings- og tolkningsprosessene av denne typen tegn og signaler normalt stort sett uten at det reflekteres over dem, dvs. at de foregår på det ubevisste planet.⁹⁴

Resultatene fra denne undersøkelsen tyder imidlertid på at det kanskje er nettopp på dette kommunikasjonsnivået man bør ta utgangspunkt når man skal starte prosessen med å utvikle felles forståelsesrom og felles instrumentelle kommunikative ferdigheter i forhold til, og sammen med, mennesker med dyp psykisk utviklingshemning. En av forutsetningene for en dynamisk dialogisk prosess der man i fellesskap kan utvikle slike komplementære kommunikative ferdigheter, synes imidlertid å være at funksjonsfriske samspillpartnere får en økt bevissthet om og en dypere innsikt i hvordan denne formen for kommunikasjon foregår enn det de på bakgrunn av denne undersøkelsen generelt kan synes å være i besittelse av.

Hva så?

Det er flere forhold ledelsen ved skolen kan gjøre noe med dersom den vil forsøke å motvirke de uheldige og utilsiktede konsekvensene som er omtalt over. Tiltak for å styrke den generelle innsikten i hva som på ulike måter kommuniseres, både i og utenfor de direkte

⁹⁴ Døves tegnspråk representerer et interessant unntak fra denne "regelen". I dette språket brukes for eksempel ulike former for mimikk (eksempelvis munnstilling eller øyenbrynenes posisjon) og gester bevisst for å uttrykke et definert meningsinnhold. For øvrig er det slik at betydningen av ulike ikke-verbale ytringer ("kroppsspråk") er kulturavhengig, noe som ofte skaper vansker eller forvirring i kommunikasjonen mellom for eksempel nordmenn og innvandrere i vår kultur.

samhandlingssituasjonene, vil for eksempel kunne ha en positiv effekt. De ansatte på Stedet er nok ikke klar over at handlingene deres i enkelte situasjoner både kan formidle ringeakt og virke ekskluderende overfor elevene. En økt innsikt i slike kommunikasjonsprosesser vil kunne bidra til at de handler annerledes i flere av de situasjonene der elevene er til stede. Likedan vil en økt bevissthet om den spesielle betydningen de ansatte har i forhold til elevenes generelle muligheter for personlig utvikling, også kunne bidra til positive endringer i det sosiale handlingsmønsteret deres.

De ansatte trenger et felles forum der de blant annet kan utvikle en dypere innsikt i, og en større forståelse for, betydningen av slike faktorer som dem som er nevnt over. En formalisering av ulike former for forpliktende samarbeid i ulike fora mellom de ansatte på Stedet vil samtidig kunne være et skritt i riktig retning for å styrke en mer "ærbødig" form for kommunikasjon om Stedet. For å signalisere at virksomheten på Stedet er av like stor betydning som den som drives ved de andre avdelingene, burde kanskje virksomheten på Stedet administreres i tråd med den styringsstrukturen som er brukt ellers ved skolen. For at en slik administrasjon ikke skal få en "overdrevet dimensjon"⁹⁵, kan det eventuelt gjøres spesielle tilpasninger i forhold til størrelsen på virksomheten.

Jeg innledet denne oppgaven blant annet med å vise til noe av den forskningen som tidligere er gjort innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. I den forbindelsen siterte jeg blant annet en konklusjon av Tøssebro vedrørende spørsmålet om hvor langt man var kommet i forhold til målet om integrering av elever med psykisk utviklingshemning i den norske skolen. I dette sitatet slo han blant annet fast at "det har skjedd hva en kan kalle en administrativ integrering", mens selve den praktiske undervisningen imidlertid fortsatt syntes å foregå på siden av det øvrige skolesamfunnet⁹⁶. Etter å ha gjennomført min undersøkelse, undrer jeg uvilkaarlig over hva han i denne forbindelsen legger i uttrykket "administrativ integrering". Kan det kort og godt for eksempel bare bety at det er en felles rektor for den særskilt tilrettelagte delen og den ordinære delen av opplæringen ved skolene? Til tross for det var tilfellet ved den skolen der jeg gjennomførte feltarbeidet mitt, synes jeg ikke at formuleringen "det har skjedd hva en kan kalle en administrativ integrering" er en dekkende beskrivelse av situasjonen ved skolen. I et slikt tilfelle vil et uttrykk som samtidig formidler at også

⁹⁵ Jfr intervjuet med rådgiveren for tilrettelagt opplæring.

⁹⁶ Se side 9.

administrasjonen av denne delen av virksomheten ved skolen synes å forgå på siden av eller i andre former enn den øvrige skolevirksomheten, synes mer dekkende. Det kan kanskje være god grunn til å gjennomføre en bredere undersøkelse for å finne ut mer om hvordan skolene i praksis løser både de administrative og de organisatoriske oppgavene som følger med opplæringen av elever med dyp psykisk utviklingshemning. Et av utgangspunktene for en slik undersøkelse kunne blant annet være å forsøke å besvare spørsmålet om denne delen av virksomheten blir administrert på en måte som kan betraktes som likeverdig med resten av virksomheten ved skolene.

Likedan lurer jeg også på om et samhandlingsmønster mellom elever og ansatte med en noenlunde tilsvarende forekomst av, og fordeling mellom, de ulike formene for sosial praksis som det jeg så, er utbredt også ved andre skoler.

Fram til nå har man tradisjonelt fokusert på samhandlingen mellom funksjonshemmede og funksjonsfriske elever i studier av forholdene for funksjonshemmede elevers skolesituasjon. Så langt jeg er kjent med problematikken, kan det især på det videregående trinnet og for elever med dyp psykisk utviklingshemnings vedkommende, kanskje være god grunn til å gjennomføre flere studier av samhandlingen mellom elevene og de ansatte. Kanskje kunne man til og med også snu på den tradisjonelle problemstillingen, og spørre hvilke funksjonsvansker *de ansatte* eventuelt synes å ha i relasjon til disse elevene, og ut fra dette utgangspunktet forsøke å finne ut mer om hvordan kommunikasjonen mellom dem kunne fungere mer hensiktsmessig.

Mens det hevdes at det tidligere synes å ha vært vanskelig for forskere å slippe til for å studere det som foregikk bak lukkede klasseromsdører, virker det ikke lenger særlig problematisk å få anledning til å "se læreren i kortene"⁹⁷. Vi trenger flere undersøkelser som beskriver praksisen i skolen. I kjølvannet av denne oppgaven er det enda noen flere problemstillinger som aktualiseres. Jeg vil nevne ett eksempel til.

I lys av de viktige prinsippene om normalisering og integrering er det særlig ett av resultatene fra feltundersøkelsen i denne oppgaven som nærmest framstår som litt paradoksalt. Tidligere⁹⁸ viste jeg noen eksempler på at skolemyndighetene har utarbeidet retningslinjer for

⁹⁷ Brøyn (2001).

⁹⁸ Se s. 28.

at den spesialpedagogiske virksomheten i større utstrekning skal integreres i den ordinære opplæringen som drives i skolene. I det skrivet jeg i den forbindelsen refererte til, ble det også understreket at *alle* elever (dvs. også de som deltok i denne undersøkelsen) det påfølgende året skulle ha tilhørighet i en ordinær klasse. De ansatte som jobber med å organisere og tilrettelegge opplæringen slik at disse elevene skal få et størst mulig utbytte av den, tenker også i større grad enn før ut fra ideen om at tilegnelsen av sosiale ferdigheter skjer best i "naturlige samhandlingssituasjoner". I mange sammenhenger oppleves det ikke lenger som helt stuerent å ha ene-timer med elevene. Det empiriske materialet i denne oppgaven taler imidlertid sitt tydelige språk. Det tyder tvert imot på at noen elever synes å ha desidert størst utbytte, særlig med tanke på sosial utvikling, av ene-timene. I situasjoner der det er flere til stede, later disse elevene til å bli isolerte og sosialt ekskluderte. Det kan tenkes flere rimelige grunner til at slike forhold oppstår. Uansett grunn er det behov for å foreta nærmere studier og analyser av situasjonen for elever med dyp psykisk utviklingshemning i skolen i dag. Kanskje trenger vi spesielt en type innsikt som kan bidra til at det blir enklere å gi begreper som for eksempel "integrering" eller eventuelt "inkludering" et konkret og praktisk innhold i forhold til problemstillinger som er aktuelle i forhold til arbeidet med elever med dyp psykisk utviklingshemning.

Samtidig vil jeg understreke behovet for at man i sterkere grad enn før kan legge perspektivet på individnivået og rette fokus mot det praktiske innholdet i, og konsekvenser av, den spesialpedagogiske opplæringsvirksomheten som foregår. Til tross for de store omleggingene som har funnet sted på systemnivået av ulike tjenester og tiltak rettet mot mennesker med psykisk utviklingshemning, er det mye som tyder på at vi likevel ikke kan si at målet om full inkludering er nådd. Kanskje var de sentrale prinsippene fra normaliseringsideologien tilstrekkelige og tjenlige som rettesnorer i en reformfase der man først og fremst konsentrerte seg om en reorganisering av ulike systemer og tjenester for mennesker med psykisk utviklingshemning. For å komme nærmere dette målet om inkludering må man kanskje i sterkere grad enn før forsøke å rette søkelyset mot samhandlingspraksis og ulike konsekvenser av denne.

Enten det er en redefinering av mål, nye begreper, redefinering av eksisterende begreper, ny innsikt eller en omlegging av nåværende praksis som trengs, skulle det være nok å gripe fatt i for å forsøke å komme videre med ulike aktuelle problemstillinger både på det praktiske og teoretiske planet innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

Spesielt interessant kunne det være å gjennomføre flere undersøkelser av samspill for å se nærmere på om det finnes grunnlag for å anta eller hevde at mennesker med dyp psykisk utviklingshemning ikke har nevneverdig større kommunikasjonsvansker enn deres funksjonsfriske samspillpartnere når samspillet forgår ved hjelp av de ikke-verbale gestene som hører til det naturlige kroppsspråket vårt.

Tilbakeblikk og metodiske refleksjoner

Sammenlignet med en utenforstående, må det være rett å si at jeg hadde et svært nært forhold til feltet. Fram til ca halvannet år før feltarbeidet startet, hadde jeg i flere år selv hatt bortimot halvparten av stillingen min knyttet til tilsvarende arbeid på den samme arbeidsplassen som senere ble åstedet for feltstudiet i denne undersøkelsen. Nesten alle de ansatte som jeg observerte og intervjuet, var tidligere kolleger av meg. Jeg kjente elevene, og til en viss grad også foreldrene fra før. Selve skolen som organisasjon var også kjent for meg gjennom tidligere praksis fra ulike avdelinger. I tillegg hadde jeg en rekke års erfaring fra liknende arbeid på andre arbeidsplasser. Det er klart at disse forholdene på ulike vis har kommet til å prege de ulike prosessene i alle fasene av prosjektet (fra valg av problemstilling og metodiske valg, selve arbeidet i feltet og til slutt hele den etterfølgende behandlingen av data) og derigjennom muligens også resultatene av undersøkelsen i oppgaven.

Jeg har også tidligere vært inne på hvordan forforståelsen generelt påvirker den oppfatningen vi danner oss av nye fenomener. For mitt vedkommende trodde jeg selv i utgangspunktet at jeg var godt forberedt på den virkeligheten som kom til å møte meg da jeg skulle starte på feltarbeide mitt. Til tross for at jeg hadde forberedt meg så godt jeg kunne, blant annet ved å sette meg inn i det som fantes av planer for den virksomheten jeg skulle studere, viste det seg likevel at møtet med Stedet ble annerledes enn det jeg hadde tenkt meg på forhånd. Til å begynne med reagerte jeg med forvirring og frustrasjon. Jeg fikk problemer med å sortere og systematisere alle inntrykkene som møtte meg, og med å identifisere de fenomenene jeg var spesielt interessert i å studere. Dette skyldes sannsynligvis først og fremst at jeg befant meg i en ny og uvant rolle i forhold til feltet.

Med det samme vil jeg benytte anledningen til å presisere nærmere et annet forhold som har noe å gjøre med den rollen jeg hadde som observatør på Stedet. I rollen som observatør befant jeg meg utenfor de kontekstuelle føringene som lå på aktørene i de ulike

observasjonssituasjonene. De finnes ingen grunn til å anta at de ansatte handlet mot bedre vitende i noen av de situasjonene som er beskrevet. Likedan finnes det heller ingen rimelig grunn til å se bort fra at jeg selv ville ha handlet akkurat som dem dersom jeg selv på de aktuelle tidspunktene hadde befunnet meg i deres sted. Den nye rollen ga meg imidlertid muligheten til å studere samhandlingen utenfra og til å reflektere over det som foregår i slike samhandlingsprosesser ut fra et nytt perspektiv.

Når det gjelder spørsmålet om hva som til syvende og sist kommer ut av et slikt feltarbeid, om hvilke data observasjoner og intervjuer gir en, og hvordan en i etterkant av feltarbeidet velger å tolke det materialet en sitter igjen med, er dette noe som nok vil kunne variere ganske sterkt med bakgrunnen og perspektivet til feltarbeideren eller forskeren. Ut fra den samme problemstillingen, og en målsetting om å studere den sosiale praksisen på Stedet, ville således en annen kunne ha endt opp med noe langt annet enn de fire formene for sosial praksis som er presentert i denne oppgaven.

Utvalg og henvisninger til ulike teorier som på forskjellige vis berører temaet kommunikasjon, er foretatt ut fra en overbevisning om at de er fruktbare, i den forstand at de er velegnet til å produsere en forståelse av hva som foregår i de fleste kommunikasjonssituasjoner. Dette gjelder også om omstendighetene fører til at interaksjonsformer og eventuelle meningsutvekslinger ytrer seg på en annen måte enn det vi er vant til. I prosessen med å forstå elevene og tolke det som skjer i de konkrete situasjonene, kan imidlertid en mer spesifikk innsikt i elevenes spesielle forutsetninger og en eventuell praktisk erfaring fra lignende situasjoner imidlertid også komme til nytte.

Like naturlig som at feltarbeideren påvirkes av feltet, er det at feltet og det som foregår der, blir påvirket av det faktum at feltarbeideren er til stede i feltet⁹⁹. En slik "omvendt effekt" er ikke til å unngå. I mitt tilfelle tror jeg likevel at fordelene ved det nære forholdet til feltet kanskje kan ha vært større enn de eventuelle ulempene som måtte følge av det, også med tanke på denne effekten. I tillegg at jeg langt på vei og uten problemer for eksempel kunne identifisere meg med de ansatte, var også de på sin side allerede vant til nærværet mitt fra før av. Til tross for at den formelle (og reelle) rollen min ikke var den samme som tidligere, virket det som om både elevene og de ansatte (og for øvrig også det øvrige personalet ved

⁹⁹ Jfr. begrepet "refleksivitet", Hammersley og Atkinson (1998), s.46-51.

skolen) både hadde et avslappet forhold til meg og et tillitsfullt forhold til hensiktene mine. Jeg tror at både den entusiasmen og den tryggheten som både de ansatte og andre ga uttrykk for, for en stor del kan tilskrives det faktumet at de kjente meg og at jeg kjente både dem og deres arbeidsfelt. På samme måte tror jeg for eksempel at potensielle vansker med å få tilgang til eventuell "backstage-informasjon"¹⁰⁰ også ble betydelig redusert som en direkte følge av det nære forholdet jeg hadde til feltet fra før.

Det er ett spesielt forhold, knyttet til den endelige avgrensningen av feltet for undersøkelsen, som jeg har reflektert en del over, og som jeg også finner grunn til å nevne i denne forbindelsen. Til syvende og sist var det svarene fra elevenes foreldre som kom til å avgjøre hvilken del av det potensielle praksisfeltet ved skolen jeg fikk tilgang til. Slik utfallet på forespørslene til foreldrene ble, kom observasjonsfeltet i hovedsak til å begrense seg til Stedet. Vi kan kanskje si at det var tilfeldig at begge de to aktuelle elevene var knyttet til denne delen av skolen. Hadde jeg i tillegg fått positivt svar også på den tredje forespørselen, hadde feltet for undersøkelsen blitt utvidet slik at det også ville ha inkludert en av de andre avdelingene ved skolen. Selv har jeg imidlertid vært sterkere opptatt av spørsmålet om hvorvidt det bare skyldtes en rein tilfeldighet at jeg fikk positive svar fra de to foreldrene som hadde et visst kjennskap til meg fra før (i alle fall nok til at de kunne plassere meg i forhold til deler av deres barns tidligere opplæring), mens det negative svaret kom fra foreldre som jeg aldri hadde hatt noen form for kontakt med tidligere. I forbindelse med dette har jeg videre reflektert over om utfallet av forespørslene til foreldrene kanskje kunne ha blitt et annet, dersom jeg for eksempel hadde valgt en annen og mer formell form på den første henvendelsen til dem. Selv om det bare finnes hypotetiske svar på dette spørsmålet, tror jeg selv, ut fra den begrunnelsen elevens mor i dette tilfellet ga for reservasjonene deres, at utfallet likevel for deres vedkommende sannsynligvis ville ha blitt det samme. I ett av de to andre tilfellene, kunne jeg derimot kanskje ha risikert å miste mors samtykke. I den samtalen jeg hadde med henne, understreket hun nemlig betydningen av at jeg hadde truffet henne hjemme på et gunstig tidspunkt da jeg ringte henne. Hun sa selv at hun nok aldri ville ha kommet til å ta noe initiativ til å kontakte meg igjen, dersom hun bare hadde fått et brev i posten eller en muntlig invitasjon til et felles informasjonsmøte. Dette begrunnet hun med sin helsemessige tilstand.

¹⁰⁰ Jfr. Goffman (1992).

Når det gjelder selve gjennomføringen av feltarbeidet, gikk den stort sett slik som det var planlagt. Etter å ha gjort unna et forarbeid i feltet, som jeg har omtalt tidligere, gjennomførte jeg de to øktene, hvorav den ene i hovedsak var viet observasjoner av praksis, og den andre ble viet til samtaler med de ansatte. I datamaterialet forekommer det tilfeller med observasjoner av ansatte som jeg seinere ikke fikk anledning til å ha samtaler med på grunn av at de ble sykemeldte. Underveis i feltarbeidet bestemte jeg meg dessuten også for å intervju to tidligere ansatte ved Stedet som hadde byttet til andre arbeidsplasser internt ved skolen. Som det for øvrig går fram av oppgaven, intervjuet jeg i tillegg inspektøren som innledningsvis i prosjektet fungerte som kontaktpersonen min ved skolen. For ordens skyld vil jeg gjøre oppmerksom på at jeg avslutningsvis i samtalene, dersom jeg fant grunn til det, ba informantene om å tenke over om de syntes at de hadde kommet til å si noe som de angret på. Ingen av dem ytret imidlertid ønsker om at noe av det de hadde sagt skulle være usagt, eller ba om å få endre på uttalelser som de hadde kommet med i løpet av samtalene våre. Etter at tiden for de to øktene i feltarbeidet formelt var over, var jeg av ulike grunner tilbake i feltet flere ganger. Dette var blant annet for å få gjennomført noen samtaler som det av ulike grunner ikke hadde vært mulig å få gjort unna tidligere. Likedan følte jeg også behov både for å gjøre noen flere observasjoner og for å sjekke opp med dem det gjaldt, at ulike formelle opplysninger i oppgaven er korrekte eller kan sies å stemme med virkeligheten. Mens jeg arbeidet i feltet, ble jeg også forespurt om å gå inn som vikar i forbindelse med sykefravær blant de ansatte på Stedet. Jeg ville nødig virke helt avvisende i en slik situasjon, men siden fraværet blant ansatte nærmest kunne betraktes som et konstant problem og siden mitt formål egentlig var et helt annet enn å skaffe meg erfaring fra rollen som vikar, gjorde jeg en formell avtale med rådgiveren for tilrettelagt opplæring som begrenset denne funksjonen til å gjelde for en periode på i alt tre dager.

Som jeg har nevnt tidligere, uttrykte både inspektøren, rådgiveren og enkelte andre på forhånd visse forventninger for eksempel om at feltarbeidet kanskje kunne bidra til at fokus blant dem som jobbet på Stedet, kanskje etter hvert i sterkere grad kunne bli rettet mot elevene. De tilbakemeldingene jeg fikk underveis og umiddelbart etter at jeg hadde avsluttet feltarbeidet, kunne kanskje tyde på at noe slikt faktisk var på gang. En etterundersøkelse for å finne ut mer om dette, ligger dessverre utenfor rammene av undersøkelsen, så dette spørsmålet er det ikke mulig å si noe mer om i denne oppgaven.

Allerede før jeg hadde kommet i gang med selve feltarbeidet i oppgaven, var det flere som hadde antydnet overfor meg at situasjonen på Stedet av ulike grunner kanskje måtte karakteriseres som litt spesiell. Muligens fantes det også gode grunner for å mene at forholdene for øyeblikket var noe utenom det vanlige. Med tanke på resultatene fra et feltarbeid som dette, er forholdet imidlertid slik at resultatene av det alltid vil være både tids- og stedsavhengige.

Referanser:

Brøyen, T. (2001): "Om å se læreren i kortene", *Spesialpedagogikk* nr.5, s.2.

Bråten, S. (1998): *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Universitetsforlaget, Oslo.

Bråten, S.(1989): "G. H. Meads filosofi som grunnlag for dialogisk forståelse", s. 95-s.118 i Thuen, H. og Vaage, S. red. *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget, Oslo.

Carling, A. (1988): *Hverandres blikk: utvikling av samspill mellom foreldre og svaktfungerende spebarn*. Gyldendal, Oslo.

Dinesen, A. M. og Stjernfelt, F. (1994): "Om Semiotikk og pragmatisme" i Peirce, C. S. *Semiotikk og pragmatisme*, utgitt i serien *Moderne Tænkere*, Gyldendal, Danmark.

Dysthe, O. red. (1996): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen akademisk forlag.

Ekeberg, Torill Rønsen (1991): "Hvordan har de det? Elever med Downs syndrom i ordinær grunnskole", Hovedoppgave ved Spesiellærerhøgskolen, Universitetet i Oslo.

Flem, A., Moen, T. og Gudmundsdottir, S. (2001): "Realiseringen av den inkluderende skole. En empirisk studie", *Spesialpedagogikk* nr. 5, s.3-s.14.

Fløistad, G. (1983): "Vitenskap og historie. En presentasjon og drøftelse av den filosofiske hermeneutikk", *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 18, s.69-s.104.

Fotland, H. (2001): "Er det plass for de fysisk funksjonshemmede", *Spesialpedagogikk* nr.1, s.3-s.13.

Goffman, E. (1961): *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. The Bobbs-Merrill Company, New York.

Goffman, E. (1967): "The nature of deference and demeanor" i Goffman, E.: *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. Anchor books, Doubleday & Company, Garden City, New York.

Goffman, E. (1992): *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Pax Forlag, Oslo.

Granlund, M. og Olsson, C. (1988): *Kommunicera mera. Ett kursmaterial. Teoribok*. Stiftelsen Ala, Stockholm.

Guneriussen, W. (1996): *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Tano Aschehoug, Oslo.

Hammersley, M. og Atkinson, P. (1998): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal, Oslo

Hannås, B. (1999): "Forståelse og forforståelse analysert på bakgrunn av samspill med et menneske med dyp psykisk utviklingshemning." Metodologioppgave, pedagogikk hovedfag, Universitetet i Tromsø.

Høgmo, A. (1998): *Fremmed i det norske hus: Innvandreres møte med bygdesamfunn, småby og storby*. Ad Notam, Gyldendal, Oslo.

Jenssen, T. (2001): "Formidling i fokus. Visuell antropologi som redskap for en analyse av refleksive prosesser i det moderne mediesamfunnet." Avhandling for graden dr. polit. ved Det samfunnsvitenskaplige fakultetet, Universitetet i Tromsø.

Kaland, N. (2001): "Koding, inferens og relevans i kommunikasjon", *Spesialpedagogikk* nr. 2, s.27-s.33.

Kornes, O., Andersen, H. og Brante, T., red (1997): *Sosiologisk leksikon*. Universitetsforlaget, Oslo.

Knill, C. (1990): *Hudkontakt og samspill*. Gyldendal, Oslo.

Lillestø, B. (1997): "Når omsorgen oppleves krenkende." Avhandling for graden dr. polit. ved Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.

Lorentzen, P. (1998): *Språk og handling. Språkutvikling hos vanlige og uvanlige barn*. Universitetsforlaget, Oslo.

Lorentzen, P. (1997): *Vanlige og uvanlige barn. Samspill og kommunikasjon med alvorlige funksjonshemmede barn*. Aschehoug, Oslo.

Lorenzer, A. (1975): *Sprogbeskadigelse og rekonstruktion*. Rhodos, København.

Lov om videregående opplæring, 1974.

Lov om voksenopplæring, 1976.

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring – generell del. Kirke- utdanning og forskningsdepartementet, 1994.

Maliks, R. K. (1999): "Det levende ordet", *Samtiden*, nr. 2/3, s. 49-58.

Nielsen, Lilli (1997): *Tidlig indlæring. Trin for trin hos synshandikappede og flerhandikappede barn hos børn*. Sikon, København.

Nordlands Framtid 06.04.2001.

Nordlys 10.11.1998.

Opplæringsloven – ny lov om grunnskolen og den videregående opplæring. Hovedpunkt og lovtekst, 1998.

Overland, T. og Nordahl, T. (1994): En skole for alle? Beskrivelse og evaluering av et forsøksprosjekt ved to skoler. Revidert utgave, Forum for tilpasset opplæring, Biri.

Plan for særskilt tilrettelagt opplæring, del 1 og 2, Nordland fylkeskommune, desember 1997.

Røed Hansen, B. (1991): *Den første dialogen. En studie av spedbarnets oppmerksomhet i samspill*. Solum Forlag A/S, Oslo.

Singer, M. (1984): *Man's glassy essence. Explorations in semiotic Anthropology*. Indiana University Press, Bloomington, USA.

Søder, M. (1997): "Integrering: utopi, forskning, praktik" s.33-s.57 i Tøssebro, J. red (1997): *Den vanskelige integreringen*. Universitetsforlaget, Trondheim.

Thuen, H. og Vaage, S. red (1989) *Oppdragelse til det moderne. Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Universitetsforlaget, Oslo.

Tøssebro, J. red (1997): *Den vanskelige integreringen*. Universitetsforlaget, Trondheim.

Vaage, S. red. (1998): *Å ta andres perspektiv : grunnlag for sosialisering og identitet : George Herbert Mead i utvalg*. Abstrakt forlag, Oslo.

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur?* Seek, Flekkefjord.

den 03. februar 2000

Forespørsel om samtykke fra foreldre.

Jeg er for tiden student på hovedfag i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. I forbindelse med hovedfagsoppgaven min vil jeg gjennomføre et feltarbeid ved [redacted] videregående skole (som jeg nå har permisjon fra - for å fullføre studiene).

Hovedfagsoppgaven min har fått arbeidstittelen "Hvordan forstår den videregående skolen elever med kommunikasjonsvansker?" Bakgrunnen for valg av tema er den sentrale rollen jeg mener problemstillinger som er knyttet til dette, har for elevenes muligheter til læring og utvikling.

Feltarbeidet vil bli gjennomført i to øker, hver på ca to uker, i løpet av februar og mars måned. Den første fasen vil jeg benytte til observasjon av ulike kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner. Fokus vil være rettet mot hvordan kommunikasjonen faktisk foregår og eventuelt lar seg beskrive. Den andre fasen av feltarbeidet vil jeg benytte til intervjuer med et utvalg av elevenes kommunikasjonspartnere.

Fokus vil være rettet mot kommunikasjonen som sådan og "andres" forståelse av elevene. Alle data fra feltarbeidet som blir benyttet i det videre arbeidet med hovedfagsoppgaven, vil bli fullstendig anonymiserte.

For å få best mulig oversikt og innblikk i temaet, kan elevens individuelle opplæringsplan (IOP) vise seg å være av interesse. I enkelte tilfeller vil det samme kunne gjelde eventuelle dokumenter som kan sies å ligge til grunn for denne (og som er å finne i skolens arkiv). Jeg ber dere derfor med det samme om å ta stilling til spørsmålet om jeg eventuelt kan få tilgang til disse dokumentene. Jeg erklærer herved at jeg vil overholde taushetsplikten som knytter seg til tilgangen på denne typen opplysninger.

Jeg ber dere benytte svarslippen under (sett ring rundt svarene), og returnere denne til skolen (med eleven) så snart som mulig. Jeg håper dere ser med velvilje på forespørselen. Dersom dere har spørsmål vedrørende prosjektet, kan dere ringe meg på telefonnummeret under. Ellers vil jeg gjerne komme tilbake, ved en senere anledning, for å legge fram og eventuelt diskutere deler av innholdet i oppgaven min, dersom det skulle være interesse for det.

Vennlig hilsen

Bjørg M. Hannås

tlf: [redacted] (etter kl. 17.00)

Samtykke til feltarbeid: JA NEI

Innsyn i elevens IOP: JA NEI

Innsyn i elevens mappe: JA NEI

Dato og underskrift:.....



Bjerg Hannås
[Redacted]
[Redacted]

FORESPØRSEL OM ADGANG TIL Å GJØRE FELTARBEID

Under forutsetning at du får foreldrenes tillatelse til at eleven deltar i denne undersøkelsen, har skolen ingen innsigelser.

Vi tror at det å sette fokus på denne viktige forutsetningen for opplæring og trening vil komme elevene til gode.

Skolen anbefaler at elevene får delta, og at du som hovedfagsstudent får tilgang til de opplysningene du trenger for å gjennomføre sitt feltarbeid.

Med hilsen

[Redacted signature]

inspektør

Postadresse: [Redacted]
[Redacted]
Teknisk Byggfag (TB)
Besøksadresse: [Redacted]
(BY), Elektrofag (EL)
[Redacted]
Fengselsundervisning
e-post: [Redacted]

Telefon: [Redacted]
Innvalg: [Redacted]
+ internnr.
Telefaks: [Redacted]

Studieretning for:
Helse og sosialfag (HS), Formgivingsfag (FO),
Hotell og næringsmiddel-fag (HN), Byggfag
Mekaniske fag (ME), Lærlingskole, OPUS,

