

Frå Handleiing til «Aktiv Læring»

– eit paradigmeskifte

Handleiing har vore mykje nytta i til dømes motorisk trening og stimulering av sansane. I denne artikkelen tek forfattaren til orde for eit alternativ som inneber at en legg meir vekt på sjølvstendig eksperimentering og utforsking.



Astrid Årdal er leiar for Institutt for aktiv læring i Oslo.

Innafor det spesialpedagogiske fagfeltet er handleiing eit kjent omgrep. Handleiing kan definerast slik: Situasjonar der pedagogen eller andre nyttar sine egne hender i fysisk kontakt med eleven, med ein intensjon om at denne skal kunne sanse, erfare eller utføre ei oppgåve han/ho ikkje kunne klare åleine (eigen definisjon). Handleiing blir nytta i ulik grad og omfang. Døme på dette kan vere alt frå lett styring av elevane sine hender for å kjenne/sanse ulike objekt, til å flytte hendene og føtene deira i diagonale rørslemønster i forsøk på å lære dei å krabbe. Den pedagogiske tanken bak slike metodar er at ein kan få til endring eller læring gjennom ulike former for ytrestyring.

Ytrestyring

Tanken om ytrestyrte elevar inneber ei oppfatning av at det er omverda som forårsakar elevane sine handlingar. Generelt sett ligg det ei teknologisk oppfatning av pedagogikk i botnen av slike tenkjemåtar (Moe, 2000). Vidare står ytrestyring i sterk kontrast til den kunnskap vi har om at kroppen er eit sjølvorganiserande og dynamisk system som ikkje lærer gjennom oppskrifter utafra (Hopkins & Butter-

worth, 1997). Små barn lærer gjennom eigeninitiert indrestyrt aktivitet. Når pedagogen leier barnet sine hender i eit forsøk på å få til endringar, blir barnet eit objekt for pedagogen sine handlingar. Det er pedagogen sine strategiar som avgjer korleis barnet skal utføre ulike aktivitetar. I tillegg er det oftast fleire vaksne som arbeider med barnet/eleven, og når alle nyttar sin eigen strategi, skaper dette forvirring hos barnet, som etter kvart gjev opp og blir meir passivt. Barnet sitt sjølvstende og egne initiativ er sett til sides. «*Overgrep i det godes navn er ikke bare en teoretisk konstruksjon. Vi vet at det forekommer*» (Ellingsen, Jacobsen & Nicolaysen, 2002).

Ein slik metode synleggjer i røynda at ein ikkje har tru på at eleven kan lære. Horgen (1989) formulerer det slik: «*På et vis spissformulerer denne elevgruppa det problemet enhver elevgruppe med særlige behov stiller spesialpedagogikken overfor: hvordan å lære bort når elevene ikke lærer. De er elever som nettopp lærer svært lite, om noe, der andre lærer av seg selv*». Ein fotoserie (Horgen, 2006:121) viser at sjølv ved forsiktig innblanding i barnet sin leikesituasjon for å «hjelp», blir barnet fråteke si eiga kjensle av meistring og viser at det er skuffa. Ved gjentakande aktivitet av slik karakter er ofte resultatet at barna trekkjer hendene til seg og etter kvart vegrar seg for å bruke dei på ein aktiv og sjølvstendig måte.

Ei ferdigheit som er innøvd ved hjelp av handleiing blir i liten grad del av barnet sin personlegdom (Nielsen, 2001).



Fig. 1-3: Yngvild, ca. 3 år, et gulrot (foto: Elin Kristiansen).



Dessutan blir handleiing i stor grad nytta i forhold til aktivitet barnet ikkje er modent for, eller ikkje har føresetnad for å kunne utføre. Barnet vil ikkje kunne oppleve meistring gjennom slik ytrestyrt aktivitet. Eigenverdet blir ikkje styrka, det står tvert imot i fare for å bli skada fordi den bodskapen dei får overført, er det den vaksne trur på og handlar etter: «Du kan ikkje sjølv, eg må gjere det for deg». Resultatet kan bli at dei gjev opp, og i mange tilfelle sluttar å bruke innøvde ferdigheiter. Dette var tilfelle med Yngvild. Vi skal sjå nærare på hennar læringssituasjon under.

I ein rapport frå PPT, Oslo kommune (29.10.01) står det om Yngvild: «*Barnets ferdigheter i motorikk, språk, og sosialt samspill tilsvarer et utviklingsnivå som ligger mellom 4-8 mnd alder.barnet kommuniserer ved å bable, hun smiler og ler og er stort sett i godt humør. Barnet gir blikkontakt og når hun hører navnet sitt snur hun seg og smiler til den som snakker til henne. Når barnet er sultent, trøtt eller blir skremt, sier hun fra ved å bli lei seg og gråte*». Som vi ser, er

deler av Yngvild sin aktivitet og veremåte gjort godt reie for. På det tidspunktet var ho nærare 5 år. Leve- og funksjonsalder hadde skliidd frå kvarandre med fleire år. Yngvild er eit barn med langsam læringstakt, som på denne tida gjekk i ein spesialbarnehage.

Fotoserien over viser Yngvild frå denne tida. Ho gneg på ei gulrot. I dag er Yngvild 12 år og blir mata. I mange år har ho ikkje brukt hendene i matsituasjonen, eller teke initiativ til å putte mat i munnen slik vi ser ho gjer på bileta over. Dette slutta ho med i barnehagen. I ein pedagogisk rapport frå spesialbarnehagen (datert 09.06.02) står det: «Yngvild må ha hjelp til alt, herunder måltid». Yngvild har ingen progredierande diagnose som skulle tilseie at ho ville miste ferdigheiter ho hadde lært og nytta tidlegare.

Den individuelle planen frå spesialbarnehagen (datert 01.12.01) viser at Yngvild sitt tilbod der ikkje var tilrettelagt i samsvar med kartlegginga frå PPT, som sa at Yngvild hadde eit funksjonsnivå tilsvarande 4–8 månaders alder. Det meste

Det er oftast fleire vaksne som arbeider med barnet/ eleven, og når alle nyttar sin eigen strategi, skaper dette forvirring hos barnet, som etter kvart gjev opp og blir meir passivt.

var lagt på eit for høgt nivå. Yngvild hadde ingen føresetnad til verken å forstå eller meistre desse oppgåvene på ein sjølvstendig måte. Difor måtte handling/fysisk hjelp og statiske hjelpemiddel nyttast. Her er nokre sitat frå denne planen:

- *Hjelpe henne etter hvert å holde klossen for å bygge opp*
Å bygge med klossar krev til dømes finmotoriske ferdigheiter og auge/hand-koordinering på eit mykje høgare nivå. Dette er ein aktivitet for barn på 15–18 månaders alder (Nielsen, 2000).
- *Kunne stå støtt i firfotstående, å gjøre krabbebevegelser med hjelp*
Å stå på hender og kne/føter medan kroppen er løfta opp, startar barnet med frå 7–9 mnd alder. Dei står ofte og ruggar fram og tilbake for å øve opp balansen før dei krabbar (Servais Bentsen, 2004).
- *Stå og holde seg fast i stang, hun må passes på, hun kan plutselig slippe taket*
Sigmundsson & Haga (2004) viser til Bernstein (1967) som seier at utvikling av ferdigheiter reknar ein vanlegvis som prosessen frå nybyrjar (novice) og fram til ferdigheita er tileigna; definert som «skilled». Å kunne stå oppreist byggjer på tidlegare innøvde ferdigheiter som å rulle rundt, krabbe, setje seg opp og reise seg. Barn må ha tilstrekkeleg muskelkraft og balanse så dei kan bevege seg langs med møblar og liknande. Fordi Yngvild ikkje har utvikla dette, vart ho i oppreist stilling ståande «fastlåst» utan å kunne bevege seg. Dette bidrog truleg til manglande motorisk læring og utvikling.
- *Baking (vaffelrøre) får hjelp med å helle ingrediensene opp i bakebollen... skal kunne oppfatte årsak/virkning.*

Opplære forventning

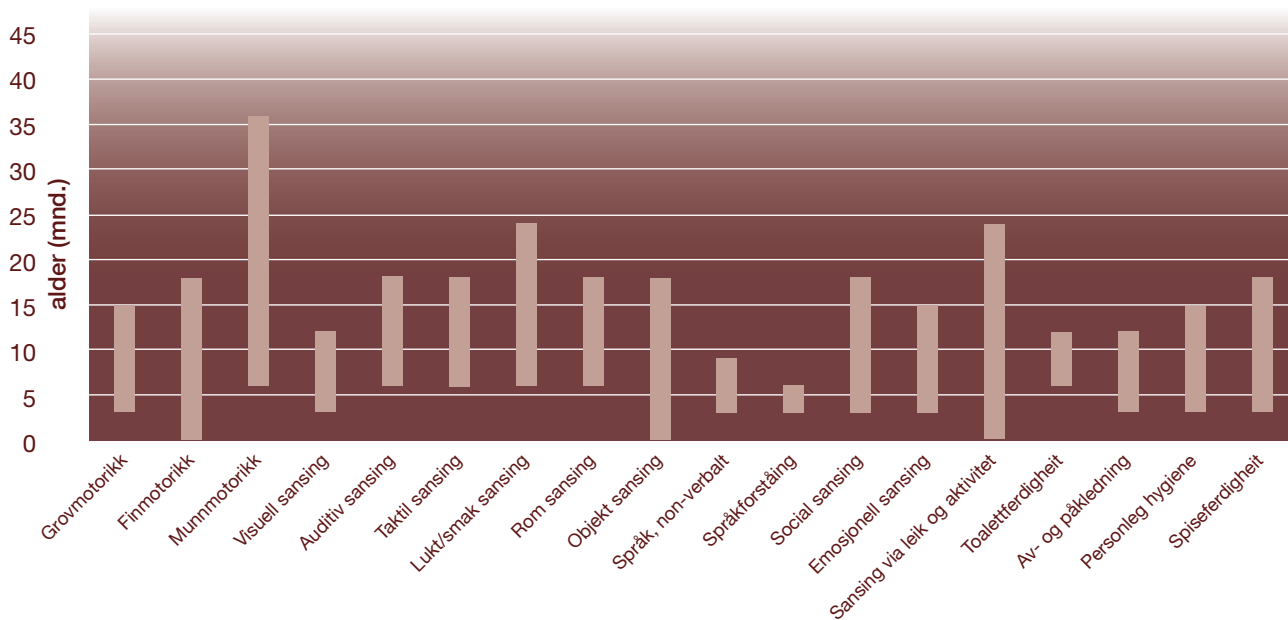
Å lære om årsak og virkning er knytta til det sensomotoriske stadiet. Ved 4–8 månadersstadiet startar barn med å gjenta handlingar fordi dei fører til eit resultat dei ynskjer, til dømes å bevege seg mot, eller gripe etter noko (Tetzchner, 2003). Slik læring skjer difor kun gjennom barnet sin eigen aktivitet og erfaring. Baking saman med ein vaksen er ein sosial aktivitet barn har glede av ved 36–42 månaders alder (Nielsen, 2000).

Om denne tida seier mor til Yngvild: «Jeg hadde en opplevelse av at de ville gjøre henne eldre enn hun var, som om jeg skulle tro hun var mer verdifull om hun var på et høyere utviklingsmessig nivå».

Resultatet av opplæringa var nedslåande, det skjedde inga utvikling, men alvorleg stagnasjon og tilbakegang. Dette er eit naturleg resultat av at dei aktivitetane Yngvild vart presentert for, ikkje var tilpassa utviklingstrinnet hennar. Ho hadde ingen føresetnad, verken fysisk eller kognitivt, for dei fleste aktivitetane som var oppsette på læreplanen hennar. Yngvild slutta å bruke hendene i midtstilling, utforska ingen ting med munnen. Ho leika eller slo etter ting litt tilfeldig med hendene bak ryggen. Det var i ein periode snakk om å utgreie henne for autisme. Yngvild hadde det ikkje godt, ho var i ferd med å bli psykisk sjuk. Motorisk stagnerte ho i rørslemønster tilhøyrande utviklingstrinn rundt 3–4 månader.

«Aktiv Læring»

Mor til Yngvild la til slutt ned forbod mot handling, og øvde press på skulen for at Yngvild skulle få opplæring etter «Aktiv Læring», eit opplæringssystem utvikla av Dr. Lilli Nielsen,



Figur 4 viser utviklingsprofilen til Yngvild etter kartlegging i 2008.

Danmark. Grunnfilosofien i dette er:

- Alle kan lære
- Alle lærer på same måten (normalutvikling)
- Alle lærer gjennom sin egen aktivitet (Årdal, 2006)

Etter eit slikt opplæringsystem skulle Yngvild som 4–5-åring hatt eit tilrettelagt læringsmiljø for eigenaktivitet på 4–8 månadersstadiet. Etter mange år har ho fått ein slik individuelt tilrettelagt læringsplan, og situasjonen hennar har gradvis endra seg. Denne planen er utarbeidd etter ei grundig kartlegging ved hjelp av «Funktionskema» (Nielsen, 2000). Ein har kartlagt 20 ulike funksjonsområde og fått eit godt grunnlag for å tilpasse læringsmiljøet etter Yngvild sitt funksjonsnivå på dei ulike områda.

«Funktionskema» blir vidare nytta som evalueringsskjema der ein registrerer framgang eller mangel på denne. Opplæringa får soleis retning og kontinuitet, ein veit kva som tilhører neste fase og kva ein difor skal sjå etter og leggje til rette for.

Indrestyring

«Aktiv Læring» er basert på tankar om elevar som indrestyrte system. I det ligg det at endring (læring) kun kan skje

ved at systemet (eleven) endrar seg sjølv. Endring er med andre ord kun mogeleg som sjølvendring (Moe, 2000). Dette betyr at læringsmiljøa må leggjast til rette slik at Yngvild kjem i gang med eigenaktivitet ut frå sitt nivå, innafor dei ulike funksjonsområda. På den måten kan ho nytte sine egne strategiar for å utføre ulike oppgåver. Gjennom sjølvstendig eksperimentering og utforsking vil ho tileigne seg ferdigheiter som blir ein del av personlegdomen hennar, som ho vil kunne nytte i andre samanhengar (Nielsen, 2001). Det som er lært vil soleis danne grunnlag for ny læring.

Sjølv om det går sakte, har Yngvild etter at ein meir systematisk gjekk over til «Aktiv Læring» så smått begynt å krabbe diagonalt, ho brukar hendene meir i midtstilling, det medfører at auge/hand-koordinering er i utvikling. Ho har lært seg alt gjennom eigenaktivitet og bruk av dynamiske hjelpemiddel utvikla av dr. Lilli Nielsen. Yngvild viser etter kvart litt interesse for å ta etter mat, utan at ho ennå tek noko i munnen sjølv. Når ho ikkje opplever seg observert, har ein sett at ho i nokre tilfelle har undersøkt objekt med munnen. Språket er i utvikling, ho har rikare og meir variert lydproduksjon. Sosialt og emosjonelt skjer det også endringar, ho viser meir initiativ og glede, men også frustrasjon og gråt.

Læringa går forut for utviklinga (Vygotskij, 2001) og dersom ein stansar eller hindrar barn i å bruke sine sjølvstendige læringsstrategiar, til dømes ved metodar som

«Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forførende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej»

(K. E. Løgstrup)

handleiing, stansar ein også utviklinga deira, noko Yngvild er eit godt døme på. Etter omfattande bruk av handleiing og mangel på tilpassa læringsmiljø for eigenaktivitet, tek det lang tid for Yngvild å bli trygg på at ho kan bestemme over kroppen sin sjølv. No er ho likevel i god utvikling og håpet om at ho på nytt skal kunne glede seg over å gnage gulrot på eiga hand, er realistisk.

Alle barn kan lære noko, dei lærer på same måte, men i ulikt tempo. Dessutan er all læring knytta til handling og eigenaktivitet. Læring på tidlege utviklingstrinn føregår i heilskapelege og indrestyrte dynamiske prosessar der barna konstruerer sin eigen kunnskap ut frå det allereie lærte. Det er i aktivt og sjølvstendig samspel med det fysiske og psykiske miljøet rundt seg at barn beveger seg til nye utviklingstrinn. ■

LITTERATUR:

- BENTSEN, B. S.** (2004). *Børnemotorik utvikling og sammenheng*. København: Hans Reitzels Forlag.
- ELLINGSEN, K. E., K. JACOBSEN & K. NICOLAYSEN** (red.) (2002). *Sett og forstått Alternativer til tvang og makt i møtet med utviklingshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HOPKINS, B & G. BUTTERWORTH** (1997). *Dynamical systems approach to the development of action*. I: G. Bremner, A. Slater & G. Butterworth (red.) (1997). *Infant development: Recent advances*, 75–100. East Sussex: Psychology Press.
- HORGEN, T.** (1989). *Ingen hverdagslig sak*. Oslo: Statens spesiallærerhøgskole, Hovedoppgave.
- HORGEN, T.** (2006). *Det nære språket Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LØGSTRUP, K. E.** (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.

MOE, S. (2000). *Læredikt: Systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

NIELSEN, L. (2000). *Funktionsskema*. København: SIKON.

NIELSEN, L. (2001). *Tidlig læring trin for trin*. København: SIKON.

SIGMUNDSSON, H. & M. HAGA (red.) (2004). *Motorikk & samfunn En samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd*. Oslo: Sebu Forlag.

TETZCHNER, S. V. (2003). *Utviklingspsykologi Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

VYGOTSIJ, L. S. (2001). «Tenkning og tale». Oslo: Gyldendal Akademisk.

ÅRDAL, ASTRID (2006). *Tilgang på Læring, systemretta opplæring for barn med langsam læringstakt*. PFI Universitetet i Oslo.

RAPPORTAR/PLANAR:

OSLO KOMMUNE (2001). *Vurdering av behov for spesialundervisning etter opplæringsloven § 5–1*. PPT Oslo kommune, 29.10.01.

OSLO KOMMUNE (2001). *Individuell læreplan, spesialbarnehage*. Oslo, 01.12.01.

OSLO KOMMUNE (2002). *Pedagogisk rapport, spesialbarnehage*. Oslo, 09.06.02.

MUNNLEGE KJELDER:

Berg, Anita, pedagog.

Kristiansen, Elin, mor.