



Turid Horgen



Ena Caterina  
Heimdahl



Benthe Nielsen

## Læringslandskapet

*Det handler om å skape et nytt fysisk læringsmiljø i barnehager og skoler, om steder å lete og kunnskap å finne om dette. Læringsmiljøet skal tilpasses barn, ungdom og voksne med annerledes forutsetninger når det gjelder å fatte og forstå, bevege seg og sanse det som skjer. Samtidig er dette også et arbeidsmiljø for pedagoger og assistenter, tilrettelagt for arbeidet som utviklingsfremmende samspillspartnere. I dag er det en dobbelt utfordrende utviklingsoppgave for kommuner og fylker – over 20 år siden de fikk oppgaven.*



En stueseng eller kanskje en skolepult?  
Foto: Alexis Podgorny

**Turid Horgen** arbeider på Torshov kompetansesenter med fagområdet multifunksjonshemming. Hun har omfattende erfaringer med tilpasset opplæring for et utviklende barnehage- og skoletilbud, og er spesielt opptatt av et språkmiljø basert på de nære voksnes relasjonskompetanse. Hun er utdannet Cand.paed.spec. og har en stor skriftlig produksjon her nevnes bare: Turid Horgen, Knut Slåtta og Anita Gjermestad, red. (2010) Multifunksjonshemming – livsutfoldelse og læring Horgen, Turid, red. (2009) Muligheter - utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming: en samling artikler fra Statped's arbeid Horgen, Turid (2006) Det nære språket - språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming.

**Ena Caterina Heimdahl** arbeider i Statped sørøst – avdeling for SLV med arbeidssted i Oslo. Hun er cand.ed. og marte meo terapeut. Hun har erfaring fra arbeidet i kommunen og habiliteringstjenesten. Hun har jobbet med de minste barn (0-2) og i hovedsak med barn med store komplekse funksjonsnedsettelse/multifunksjonshemming, Downs syndrom, for tidlig fødte og på området spisevansker.

**Benthe Nielsen** er ergoterapeut i Statped sørøst, avdeling sammensatte lærevansker og arbeider med fagområdet multifunksjonshemming. Hun er ergoterapeutspecialist i barns helse. Hun har lang erfaring med elevgruppen og er spesielt interessert i miljøtilrettelegging for tilpasset opplæring i barnehage, skole og bolig for menneskene med de mest omfattende funksjonsnedsettelse.

*Et vanlig barn vil oppsøke en lekeplass. Vil løpe mot en av huskene fordi det valgte akkurat den huska. Det vil klatre opp, det vil svinge, det vil rope: mere fart. Det vil gjenta mange ganger, det vil smile mot den som skyver og med hele fjeset fortelle: Se så høyt jeg svever, se så flink jeg er. Og først og fremst: Se så glad jeg er. Une gjør ikke det.*

*Une sliter med å bevege seg, hun må støttes om hun skal sitte, men når hun er ivrig kan hun bevege den ene armen. Une sliter med å forstå hva som skjer, hun sliter også med å få orden på syn og hørselsinntrykk.*

*Hun hører til blant de få barn som har omfattende og sammensatte funksjonsnedsettelse – som krever innsats fra pårørende og flere fagpersoner. Foreldrene hennes får en oppgave å løse som er utfordrende. De selvfølgeligste gester i mating og stell blir annerledes. Når en vogger barn i søvn og barnet strekker seg vil omsorgsperson gripe etter den armen, stryke. På tross av det som er annerledes må vi må forestille oss at Une trenger det samme som det vanlige barnet. Hun må få det samme, men på en måte som er tilpasset hennes behov. Etter hvert blir barn som Une barnehagebarn, skolebarn, ungdom på videregående skole og voksen. De trenger fortsatt et fang, kjærlige hender og helt spesielle rom og kunnskap.*

*Denne artikkelen handler om tilrettelegging av det fysiske miljøet slik at Une og andre barn som Une, sammen med sine nære personer, kan «kaste seg ut» i verden, erfare og fryde seg. Akkurat som det vanlige barnet.*

## BAKGRUNN

I 1996 sto det «Blå Huset» ferdig på Torshov kompetansesenter. Torshov kompetansesenter ble etablert i 1993, etter omdanningen av de statlige spesialskolene og nedleggingen av Helsevernet for psykisk utviklingshemmede (HVPU) og skolene som var bygd opp rundt disse institusjonene. En av de første oppgavene kompetansesentret satte i gang med, var å bygge opp veiledningstjenester rettet mot skoler og barnehager i kommuner og fylker som skulle ta i mot barn med multifunksjonshemming. Et ledd i dette var innredningen av et tidligere elevhjem til bruk som kurs-, utredning- og ideutviklingsarena. Huset ble dels bygd om med tilgjengelighet for rullestolbrukere, heis til 2. etasje, takheiser og andre tilpasninger, der det var mulig. Deretter ble det innredet slik at det fysiske skulle gi eksempler på muligheter for utfoldelse, aktiviteter og læring for barna

med omfattende og sammensatte funksjonsnedsettelse (multifunksjonshemming) sammen med sine nære personer. Etter noen år ble et enda et elevhjem, det «Røde Huset», ominnredet og tilpasset.

I 2003 flyttet Torshov kompetansesenter til Bredtvet og innredning, utstyr, materiell, ideer, alt som husene inneholdt ble flyttet med og Læringslandskapet ble etablert (Læringslandskapet, 2009). Læringslandskapet dekker ca. 380 kvadratmeter i underetasjen i lokalene til kompetansesentret. Det består av 9 forskjellige rom og lange korridorer som binder det hele sammen. Nå er dette en del av Statped sørøst, avd. for sammensatte lærevesker.

## HVORFOR LÆRINGSLANDSKAP

Det er et krevende prosjekt for kommuner og fylker å skape et likeverdig og tilpasset bar-

nehage og skoletilbud når eleven har omfattende og sammensatte funksjonsnedsettelsler. Det er ingen grunnutdannelse eller videreutdannelse for pedagogisk personal på området spesialpedagogisk tilrettelegging for elevene med de største og mest sammensatte lærevanskene. Men Læringslandskapet har vist seg å være et nyttig redskap i kompetansesentrets bistandsarbeid når det gjelder denne elevgruppas behov. Det gjelder både i individ og system rettet arbeid.

De omfattende funksjonsnedsettelsene skaper store problemer for elevgruppa når det gjelder å komme i interaksjon, oppleve og erfare omverden. Den vanlige verden gir barn som Une muligheter som det ikke er i stand til å gripe. Hun får opplevelser som hun ikke er i stand til å tolke. Hun får være med på en fortelling som hun ikke er i stand til å forstå. Hun er alene med muligheten, med opplevelsen, med fortellingen.

Interaksjon, opplevelser og erfaringer for barn som Une krever en annerledes oppbygging og tilrettelegging av fysisk barnehage- og skolemiljø. Det må kobles sammen med kunnskap og kompetanse når det gjelder å være sammen med eleven på utviklingsfremmende måte, i dette tilrettelagte miljøet. Dette er en hovedinnretning bak oppbyggingen av Læringslandskapet.

### HVORDAN LÆRINGSLANDSKAP

Barn som Une kan ikke ved egen hjelp «kaste seg ut» i verden. Hun har få bevegelser, ikke bruker hun øynene sine slik vanlig barn gjør – det greier hun ikke, og hun skvetter lett ved plutselige lyder. Verden må komme til henne, om hun skal «få fatt i» den. Vi kan tenke oss at det er det kroppslige sanseapparatet som gir det meste av informasjonen om det som skjer, til barna med de omfattende og sammensatte funksjonsnedsettelsene (Frölich, 1995). Vi ser at Une liker god berøring; å holde i hånda, bli strøket på kinnet og hun liker å gynte i hengekøye og «herjelek». Men da må den som er sammen med henne tilpasse seg uttrykkene hennes,

for det kan bli for mye og da stivner både hun og smilet. Hun kan også bli synsoppreksom, og noen lyder er morsomme og noen er gode for henne. Det skjer under gitte betingelser.

Læringslandskapet er bygd opp slik at vi kan se på og kjenne, løfte fram og diskutere hva som er betingelsene for at barna blir våkne, er oppmerksomt og engasjert tilstede og kan delta i det som skjer. Når barn som Une er på besøk, kan vi prøve ut og utforske hva som skaper de beste betingelsene for akkurat dette barnet.

### OPPBYGGING FOR LÆRING

Læringslandskapet er bygd opp med en rekke konkrete utprøvings og visningsrom. Landskapet er ikke bygd for daglig bruk av elevene som Une og hennes nære personer. Til det er bl.a. arealet lite egnet og plass til alle hjelpemidlene mangler. Rommene presenterer tema som er viktig i tilrettelegging. De kan kort tematisk oppsummeres som følger.

Det første er å skape *holdepunkter for å kjenne igjen*: Vi må alle oppfatte hvor vi er og hva som skal skje når vi handle med tillit mot omverden. For barn som Une er det spesielt utfordrende. I Læringslandskapet skapes holdepunkter gjennom lys- og lyd tilrettelegging, farger, taktile/konkrete kjenne-tegn og fysiske forhold. Det er gjennomgripende i hele Landskapet. For elevgruppa er det grunnleggende for å orientere seg og handle i og mot omverden.

Une trenger *stillingsendringer*, hun kan ikke bevege kroppen sin selv, hun sitter fastspent i den best mulige tilpassede rullestolen. Det kan lett bli mange timer om dagen. Kroppen hennes trenger å komme ut av rullestolene, ståbrettene og de andre hjelpemidlene. Tilrettelegging for gode og stabile sitte- og liggestillinger er tema gjennom hele Landskapet på ulike måter. Det er grunnleggende når det gjelder kroppslig behag og frihet fra ubehag – og for avspenning, hvile og påfølgende våkenhet og ny aktivitet.

Nært knyttet til dette er å legge til rette for stabile og gode sitte og liggestillinger *sammen med andre nære* voksne og barn. For Une er den gode posisjonen og stabile stillingen utgangspunkt for aktiv deltakelse i samspill, kommunikasjon og samhandling. Det er et stort, variert og gjennomgående tema i hele Landskapet. Like viktig er at også den nære voksne skal ha en god og stabil stilling. Det er i dialogisk samspill med en nær voksen som gir hjelp og tilrettelegger, at barn som Une kan utfolde seg.

*Skape muligheter for sanseopplevelser.* I Læringslandskapet er det romspesifikke tilrettelegginger når det gjelder oppmerksomhet og opplevelser i forhold til syn, hørsel og taktil/kroppslig sanseapparat. Store kontraster i bevegelse innenfor et lite område er aller lettest å få øye på. Det er utnyttet på forskjellige måter i flere rom. Lyd er (lyd)bølger, og når lydkilden vibrerer kan vi også kjenne den – vi kan lytte med kroppen. Når vi gynger, svinger eller humper, så kjenner vi det også og lærer med det kroppslige sanseapparatet (Merleau-Ponty, 1994). Et stort tema er å gi muligheter til kroppslig bevegelse og opplevelse, gjennom ulike hjelpemidler og tilpasninger. Det er fokus på dette i spesielt tilrettelagte rom.

*Skape muligheter for påvirkning og kontroll* av fysiske omgivelser. Når mulighetene til å forstå, bevege seg, se og høre er sterkt begrenset, trengs spesiell tilrettelegging for å påvirke og sette i gang handlinger. Det gis eksempler på enkel bryterteknologi (Lillestølen, 2001), og mer kompliserte teknologiske løsninger. Også her som i alle tema over, er den nære hjelper nødvendig. For å kunne oppdage og benytte seg av mulighetene er Une avhengig av den andre, av flere andre nære personer som hver fra sitt ståsted kan snakke seg til en helhet som kommer akkurat det barnet til gode. Det er en tverrfaglig og flerfaglig innsats som gir muligheter.

*Skape mulighet for god nærhet.* Une trenger hjelp i alle dagens aktiviteter. De som er rundt henne løfter henne fra seng til benk, spenner på korsetter og skinner, kler på og

kler av, setter henne ned i rullestolen putter på remmer og seler osv. Hendene berører hele tiden og mennesket som gir hjelpen må være fysisk nær. God og respektfull berøring, i en nærhet hvor en hver ytring, selv det minste muskelstramning eller sukk blir tatt på alvor, er avgjørende for hvordan livet til Une blir (Horgen, 2006). Slik god og respektfull nærhet springer ut av holdninger, kunnskap og tilstedeværelse, men det dreier seg også om tilretteleggingen.

*Tilrettelegge arbeidsplasser.* De fysiske mulighetene i rommene må være tilstede for at barna/elevene skal få mulighet til å utvikle sin kommunikasjon sammen med lærere og assistenter. Det er nødvendig å se på de ulike miljøfaktorer og betingelsene som kan virke utvidende eller begrensende. Dette er også fokus på tilrettelegging av arbeidsplasser for det pedagogiske personalet, de som har oppgaven å skape gode barnehage- og skoledager for elevgruppa. Det å kunne sette seg godt inntil elevens kropp, ligge tett inntil eller ha eleven på fanget – på en måte som gir holdbar informasjon om elevens velbefinnende, er nødvendig i utviklingen av den nære kommunikasjonen. Alle rommene i den tilrettelagte barnehagen eller skolen må ha tilgjengelighet og tilrettelegging for de voksnes variasjon og nærhet i kommunikasjon med elevene.

Læringslandskapet viser innovative løsninger i skolehverdagen når det er store krav til variasjon innenfor kroppslige behov, valg av materialer og komfort. Det er lagt vekt på å fremheve innredninger og møbler som er synlige og forståelige i bruk for alle som er sammen med barn som Une. Det gir mulighet til at lærerne og assistentene kan se og oppleve ulike perspektiver i hvordan man bygger lærende miljøer og bruker mulighetene i rommene.

*Skape samspill, samhandling og kommunikasjon.* Det er kunnskapen og kompetansen til den som er sammen med barna som Une, som avgjør om tilretteleggingen kan fungere (Horgen, Slåtta og Gjermestad (red) 2010). Dette er gjennomgående i alle temaområ-

dene; å skape det utviklingsfremmende spillet, samhandlingen og kommunikasjonen. Hvordan de to lærer hverandre å kjenne, forholder seg til hverandre, hver for seg og sammen og utvikler/gjenkjenner alle uttrykk til et gyldig språk med forutsigbare elementer. Kropp, pust, muskler, temperatur, lyder og spenninger (anfall) og berøringer snakker i alle de daglige og gjentakende samhandlingene. Her ligger de store kommunikasjonsmulighetene. Fokus på hvordan denne kompetansen hos de som er nær barna kan utvikles, er en nødvendig del av og nært knyttet til bruken av læringslandskapet.

Et annet stort tema er hvordan skoledagen med den vanlige skoles timeplaner, friminutter og pauser endres og tilpasses behovene og mulighetene til barn som Une. Dagen består av nødvendige handlinger knyttet til måltider, stell, fysiske behov og hvile, den bør gi varierte og spennende opplevelser hvor barna deltar i sosialt fellesskap. Ny organisering er nødvendig for gode dager for Une og gode arbeidsdager for personalet. For barn som Une passer sjelden en arbeidsøkt på tre kvarter med påfølgende pause.

*Overordnet mål* for alle tema er å skape en engasjerende og glededyktig barnehage- skole eller bo-hverdag hjemme eller i avlastning / bolig i et inkluderende miljø (Horgen 2010). Alle dagens aktiviteter har pedagogiske muligheter. Inngangspartiet til barnehagen og skolen kan skape forventninger og glede. Stellerrommet er et pedagogisk rom. Måltidet kan gi god opplevelse og stor mestring, selv om maten komme inn gjennom en magesonde. Den nødvendige hvilepausen gir grunnlag for ny våken tilstedeværelse i planlagte aktiviteter inne og ute. God tilrettelegging for barn som Une har også positive ringvirkninger for barn som er såkalt vanlige. Læringslandskapet gir en unik mulighet til å fokusere på helheten.

#### ERFARINGER FRA LÆRINGSLANDSKAPET

Gjennom årene har Læringslandskapet vært åpent for alle som er ansatt, interessert, fag-

lig engasjert på ulike måter og arenaer, i forhold til å legge til rette for læringsmiljø for barna med omfattende og sammensatte funksjonsnedsettelse. Svært mange vært på besøk for utredninger eller for inspirasjon, ideutvikling og kunnskapsinnhenting.

Det er tre typer bruk der Læringslandskapet har vist seg å være svært nyttig. Det ene er i saker når eleven er søkt til kompetansesenteret og tatt inn. Hovedtyngden av samarbeidet skjer knyttet til barnehagen eller skolen. Men i løpet av dette, er som oftest barnet og nærmiljøet til barnet på et utrednings og utprøvnings besøk. Det andre er det som kalles Besøksordningen, et lavterskel tilbud rettet mot foreldre og fagfolk fra et vidt spekter av tilbud for elevgruppa. De kan ta kontakt og avtale tid for et besøk for inspirasjon og ideutvikling. Den tredje formen er i undervisning og kurssammenheng, rettet mot fagmiljø rundt elevgruppa.

#### LÆRINGSLANDSKAP SOM VERKTØY I UTREDNING

Tradisjonelle utredningsverktøy har liten hensikt når det gjelder barn som Une. De kan ikke bli testet på samme måte som andre barn, det yter ikke barnet rettferdighet. Kunnskap fra kartleggingsmateriale som favner tidlig utvikling (bl.a. Bayley Scales of Infant Development, versjon II og III) er nyttig, sammen med detaljert kunnskap om den tidlige utviklingen (bl.a. Stern, 2003) og konsekvenser av funksjonsnedsettelsene. Kunnskapen må anvendes dynamisk i et møte med barnet. Ikke sjelden kan foreldre og nærmiljø bli overrasket over hva barnet da mestrer.

Selv om tradisjonell redskap ikke er nyttig, kan allikevel barna med omfattende funksjonsnedsettelse bli utredet. Utredningen er å gå på leting etter de betingelsene som gjør at barna viser oss sitt beste fungeringsnivå. Læringslandskapet er nettopp et godt redskap til dette. Litt spøkefullt har vi kalt det «testkofferten» vår. Sentrale funksjoner i et slikt utredningsbesøk kan beskrives som følger.

*Foreta valg/utvikle hypoteser.* I samarbeidet rundt barnet blir vi som fagpersoner kjent med barnet og barnets muligheter gjennom det som foreldre og fagfolk forteller, og det vi ser de får til sammen. Det utvikles hypoteser om hvordan utviklende samspill kan tilrettelegges og utprøves. Da ligger muligheter for utprøving i Læringslandskapet. Der er det en svært stor variasjon og bredde i utforming og tema. Før besøket legges derfor en plan med noen valgte aktiviteter og arenaer som vi tenker har potensiale for utvikling for nettopp dette barnet. Generelt vil det dreie seg om fysisk tilrettelegging som gir godt og stabilt utgangspunkt for våken tilstedeværelse, f.eks den store stuesenga, eller en av de mange tingene som gir bevegelse f.eks en av huskene, eller en av de vibrerende sengene eller stolene. Så er det valg av noe barnet liker og kan forholde seg til. Det kan være noe med lyd f.eks et lite instrument med lekker klang, eller en kilde med vakkert lys, eller kanskje er det nok med den handlingen som planlegges, være sammen, nær lek, svinge, gyng, hoppe. I et slikt besøk kan ikke bare fagpersonene knyttes til Læringslandskapet, men selvsagt også barnets foresatte og pedagogisk personal nytte den fysiske tilretteleggingen og gå inn i samspill med barnet.

På dette nivå er det i tillegg kjennskap til barnet, også kjennskap til oss selv som fagperson eller nærperson, med den samspillserfaring og kompetanse vi har, som styrer valget. Det at vi har forskjellige styrker på dette området, gir mulighet til viktig erfaringsutveksling.

*Bli i valget/intens tilstedeværelse.* Læringslandskapet, med dets muligheter, er en god ramme hvor samværet pågår. Den som er sammen med barnet må på dynamisk vis tilpasse seg alle barnets reaksjoner. Denne dynamiske tilpasningen krever en intens tilstedeværelse, en samlet konsentrasjon og automatiserte erfaringer i nettopp samspill med barn med store og omfattende funksjonsnedsettelse. Som et bilde kan vi kalle dette å lytte med hele seg, til og med å lytte med tærne (Løvås 2008). Samlet har vi satt

ord på denne kompetansen, å mestre «det nære språket» (Horgen 2006, 2010). Når samspillet går godt – når tilretteleggingen og samspillkompetansen til den som er sammen med barnet fungerer, er det mulig å gjøre seg noen meninger om barnets oppmerksomhetsnivå, utholdenhet, interesse for noe, hvordan glede deles, ønske om mer av det samme eller skifte av aktivitet.

*Kommentere valget/Sette ord på opplevelser.* Fysisk tilrettelegging, gjenstander og hjelpemidler alene løfter ikke fram barnet, det gjør det gode dialogiske samspillet. Da viser barnet funksjoner og kompetanse som ellers ikke så lett vil komme opp til overflaten.

Å være sammen i Læringslandskapet gir mulighet for nye opplevelser. Det gir også mulighet for de voksne som er sammen med barnet, til å løfte opp sine observasjoner, tanker og refleksjoner, mens ting skjer. Det er uakseptabelt å « snakke over hodet » på barnet som er hovedpersonen, men vi kan legge til rette for små inkluderende samtaler eller samtalerom mellom aktiviteter. Vi har øynene som ser og ører som hører på sin egen spesielle måte, ut fra hver enkelt sin tidligere erfaring. Dette gir rom for ny innsikt og bevissthet for alle som deltar.

Svært mange som har vært i Læringslandskapet har fortalt at de ble inspirert til nye måter å være sammen med barnet, og å endre sine egne miljøer. Da dreier det seg ikke om å kopiere, men å ta med seg en grunnleggende ide. Vi opplever også at barnets nærpersoner kommer på at de « har noe lignende, kanskje kunne vi bruke det sånn og sånn ».

*Dokumentere valget/Videreutvikle forståelse.* Video-opptak av besøket i læringslandskapet er en viktig og nødvendig del av en utredning. Bildene og lyd taler et sterkt språk. Videoopptakene gir muligheten til å fortsette letingen etter hva det er som gjør at barnet viser hva det kan, kanskje også vise ny kompetanse (Løvås og Horgen, 2010). Redigerte video-opptak gir mulighet til å se om igjen, stoppe opp, reflektere og videreutvikle forståelsen om nettopp betingelsene

for utfoldelse for barnet. Dette er tema for samarbeidsmøter etter besøket.

«Testresultatet» er de opplevelsene som barnets nærpersoner har samlet i løpet av dagen, og som videreutvikles gjennom arbeidet med videoklippene, refleksjonene, diskusjoner og utprøvinger i barnehage og skole. Det kan samles opp i bildebøker; bøker med bilder og korte tekster som er til inspirasjon og som illustrerer både det gode samspillet mellom barnet og nærperson og betingelsene for dette (Slåtta og Ursin, 2010). Vi kan kalle denne snuoperasjonen fra testprofil til mestringssportrett.

#### PIANISTEN SOM BRUKTE SEG OPP



*I det store rommet med alle musikkinstrumentene ble Fredrik kjørt til pianoet. Det var musikkterapeutens hans, Elise som valgte det. Hun startet med en liten melodi. Kanskje noe kjent for begge. Fra første slag på tangentene ble alt annet borte, alle instrumentene gled i bakgrunnen. Her ble vi. Fredrik og Elise og kompetansesentrets fagperson med kamera foran øya og blikket på denne fantastiske duo.*

*Piano ble spilt, klasket på, smakt på, Fredriks småfingre søkte det hvite og det svarte.*

*Han spilte, satt i gang Elise, dirigerte henda hennes på tangentene, laget pauser og tok seg god tid til å smile og le. Ikke minst søkte Fredrik mot Elise, strakk seg mot hennes*



*ansikt, slengte armen rundt halsen og forble der en stund kanskje for å dele en opplevelse, kanskje bare glede, kanskje for å kjenne mestringen, kanskje for å sikre seg at Elise var der med hele seg, kanskje for alt dette.*



Det handler om Fredrik, Elise og et piano. Et piano kan finnes i mange miljøer. Det som skiller et piano i en hvilken som helst stue fra pianoet i læringslandskapet, er måten det blir brukt og senere snakket om (Johansson, 2009). Pianoet i seg selv er bare en gjenstand. Piano i læringslandskaps sammenheng er et alibi/redskap for å løfte barnets og nærpersone ns måte å kommunisere og være sammen.

PÅ BESØK – IDESKAPING, FOR  
UTVIKLING AV PEDAGOGISK MILJØ I  
BARNEHAGE OG SKOLE

Gjennom det vi kaller Besøksordningen har foresatte og fagpersoner på alle elevens arenaer vært på besøk for ideskaping og faglige

løft. Det er ønskelig at team rundt eleven og gjerne fagpersoner fra flere arenaer hvor eleven er (eks. foresatte, barnehage, avlastningsbolig, PPT-representant ergoterapeut, fysioterapeut) deltar sammen. Besøkene forberedes gjennom at de som kommer til Læringslandskapet oppfordres til å planlegge tema de vil drøfte, og også gjerne tar med videoopptak av elev og nær voksen i aktiviteter. De som er på besøk kan prøve ut de ulike tilretteleggingene, konkretisere og diskutere hvordan dette kan passe for akkurat den eleven eller de elevene, som er utgangspunktet for besøket. Det gir mulighet til små introduksjoner inn mot det ønskede og aktuelle tema. En slik bruk av læringslandskapet gir noen spennende muligheter. Det kan skisseres i seks punkter:

*Møte mellom hodet og kroppen:* kombinasjon av tema-presentasjon og «tur i terrenget» gir en mulighet til å kombinere kunnskap med opplevelser med egen kropp. Akkurat som for barn som Une er det også nyttig og viktig for alle å «kjenne på kroppen» hvordan innretningene i Læringslandskapet virker. Enten det er å svinge eller gynte i en rar hengekøye, sitte i en stol som vibrerer, oppleve det vakre lyset eller prøve lekene. Å se landskapet og å være i landskapet med sin egen kropp gjør at vi lettere oppfatter hva «tingene» kan brukes til i en kommunikasjonsramme, sammen med det barnet, som er utgangspunktet for besøket. Dette er mulig fordi turen i landskapet er en guidet tur. «Guidingen» er å sette det hele inn i et kommunikasjons og samspills-perspektiv.

Tingene er viktige, men ikke viktigere enn mulighetene som ligger i dem. Ved å gå på egen hånd gjennom et slikt landskap kan fokus på gjenstandene, rommene, det annerledes og det spektakulære, i seg selv bli det primære. Det er bare den ene delen, den andre er hvordan dette blir en arena for opplevelser og erfaringer for barna sammen med den nære voksne.

*Oppdage barnet i seg:* Noen på besøk oppsøker de ulike stasjonene i landskapet på samme måte som barna som lar seg inspirere av lekene på en lekeplass. De prøver ut ting, de samler sine egne opplevelser og knytter dem raskt til det barnet de «jobber» med. Akkurat som barn som løper til huska for å prøve den, så løper de til en attraktiv gjenstand. Spesielt gjelder dette når utstyret ikke er kjent fra før. Det å være i rommet med det tilrettelagte fysiske miljøet, sammen med de som er på besøk, gir mulighet til å reflektere over lekenhet og hva gjenstandene gir oss av muligheter og over erfaringer som finnes med liknende tilrettelegging og gjenstander.

*Inspirasjon til å stille spørsmål:* Den konkrete gjenstanden/fysiske forholdene og den kroppslige opplevelsen gjør det lett å spørre, lett å lure på, lett å tenke rundt og dermed lett å komme i dialog. Dette er praktisk og ufarlig i kompetanseutviklende sammenheng. Dermed er det også et godt redskap i andre kurs og kompetansehevede tiltak.

*Fellesopplevelse:* En god erfaring er når flere ansatte fra samme avdeling/sted går sammen og kan la seg inspirere av det de ser. De vet hvordan det ser ut på sin egen avdeling og kan der og da tenke på muligheter. De kan følge opp idéene som oppstår, enten det er i forhold til noe som allerede finnes eller noe nytt som kan anskaffes. Det er alltid lettere når det er noen å dele opplevelser, ideer og videre arbeid med.

*Nettverksbyggende:* Gruppen med mennesker som kommer fra ulike arenaer rundt det samme barnet har mulighet til å møtes, mens de går samme veien. De utveksler tanker og lærer av hverandres innspill («oh gjør dere det?», «hvordan bruker dere det?» «hvilke erfaringer har dere med det?»). Det gir mulighet til en konkret erfaringsutveksling som kanskje ikke er så lett å få til i travle hverdager. Kommer de besøkende fra forskjellige steder, men med barn som har liknende utfordringer, gir det også mulighet til utveksling – å bli møtt og forstått av noen som jobber med det samme.



## KURS OG ANDRE KOMPETANSEHEVENDE TILTAK

Læringslandskapet har vist seg å være et godt redskap i kurs og kompetansehevende tiltak. Når et kurs gjennomføres med et tema relevant for et godt barnehage og skoletilbud til elevene med de største og mest omfattende funksjonsnedsettelsene, kan tema som kurset inneholder konkretiseres i Læringslandskapet. Dermed kan kursdeltakerne sendes ut med oppgaver og få opplevelser og erfaringer og det gir mulighet til at tema utvikles og utdypes. De fem punktene skissert over vil også være nyttige i denne sammenhengen.

## AVSLUTTENDE ORD

Det hender at de som kommer på besøk ønsker å se «sanserommet» til å begynne med, men etter hvert blir forståelsen av læringslandskapet mere nyansert; Alt er vel sanserom!! Det er ett godt poeng – og som avslutning vil vi oppsummere en grunntanke bak Læringslandskapet, når det gjelder sansing;

Barn som Une sanser hele tiden, akkurat som vi alle gjør. Vi kan forestille oss at Une har større problemer enn gjennomsnittseleven når det gjelder overhodet å sanse det som skjer i omverden, dermed vendes oppmerksomhet innover, kanskje blir alt fokus borte eller samlet om ubehag knyttet til indre kroppslige funksjoner. Vi frykter noen ganger det. Hovedideen bak Læringslandskapet er at sansene til Une skal «rekke ut» til spennende opplevelser i omverden og hun og den nære hjelperen skal forstå hverandre i alle handlinger, og sammen med den nære hjelperen skal hun utfolde seg, engasjere seg, skape mening, utvide omverden forståelsen og oppleve mestring.

## REFERANSER

Bayley Scales of Infant and Toddler Development, Third edition (Bayley III) av Nancy Bayley Phd.  
Frölich, Andreas (1995) *Basal stimulering*, Ad Notam Gyldendal

- Horgen, Turid (2010) En skoledag med glede og engasjement, i Horgen, T., Slåtta, K. og Gjermestad, A.,(red) *Livutfoldelse og læring*, en god hverdag når mennesket har omfattende funksjonsnedsettelse, Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, Turid (2010) Det nære språket – språkmiljø i Horgen, T. Slåtta, K. og Gjermestad A. red. (2010). *Multifunksjonshemming, Livutfoldelse og læring*, Universitetsforlaget, Oslo
- Horgen, Turid (2006) *Det nære språket*, språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming, Universitetsforlaget, Oslo
- Lillestølen, Svein (2001) Brytere, Hjelpemidler for mestring, påvirkning og deltagelse. Idéehefte, Torshov kompetansesenter (<http://www.statped.no/Global/Publikasjoner/brytere.pdf>)
- Læringslandskapet (2009) i Horgen, Turid (red) Muligheter. *Utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming*. En samling artikler fra Statpeds arbeid. Torshov kompetansesenter og M-pedagogikkforeningen.
- Johansson, K. (2009). *Spill på kroppen*, Om bruk av berøring i musikkterapeutisk arbeid med barn med multifunksjonshemming. Masteroppgave i musikkterapi, Norges Musikkhøgskole.
- Løvås og Horgen (2010) Med mulighetenes briller, videoopptak som redskap til utvikling av felles forståelse og fagmiljø i Horgen, Slåtta og Gjermestad (red) *Livutfoldelse og læring*, en god hverdag når mennesket har omfattende funksjonsnedsettelse, Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvås, Mette (2008) En lærerrolle mellom kunnskap og væren. Foredrag på Torshov kompetansesenter.
- Merleau-Ponty Maurice (1994) *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag
- Slåtta, Knut og Ursin, Espen (2010). *Støtte-materiell for god praksis*: teambasert arbeid for å skape materiell som bidrar til forbedret livskvalitet for mennesker med omfattende funksjonsnedsettelse, Torshov kompetansesenter.
- Stern, Daniel (2003) *Barnets interpersonlige verden*, Gyldendal akademisk

**Turid Horgen**

Statped sørøst  
Postboks 4416, Nydalen  
0403 Oslo  
Telefon: 02196

E-post: [turid.horgen@statped.no](mailto:turid.horgen@statped.no)

## VEILEDNING FOR ARTIKKELFORFATTERE

*Psykologi i kommunen har etter flere oppfordringer laget noen retningslinjer for artikler i tidsskriftet. Vi presenterer her en rettesnor for kommende bidragsyttere og ser det som ønskelig at denne veiledningen i størst mulig grad følges.*

### A: OVERSENDELSE

Artikler og stoff leveres på e-post eller annen elektronisk versjon. Dette sendes til ansvarlig redaktør, eller et av redaksjonsmedlemmene (kontaktperson) eller til [psykologi@live.no](mailto:psykologi@live.no). (E-postadresser se tidsskriftets 2. omslagsside).

### B: MANUSKRIFTET

#### Manuskriptets utforming

Hovedregelen er at man skriver så kort som artikkelens innhold tillater. Ettersom noen bidrag vil kreve større plass enn andre, har Tidsskriftet ikke sidebegrensninger. Manuskriptlengden bør normalt ikke overstige 13 sider inklusive referanser. Bruk linjeavstand 1½ og normal skrift (skriftstørrelse 12) og vanlig standardformat i Word. Benytt rett marg bare på venstreside.

Tidsskriftet benytter vanligvis to grader av overskrifter: Artikkelen tittel/evt. undertittel (1), avsnittstitler (2). Husk å benytte avsnitt og mellomtitler. Bruk minst en mellomtittel for annen hver manuskriptside. Manuskriptet må settes opp slik at det går klart frem hvordan artikkelen skal trykkes, særlig med henblikk på avsnitt og mellomtitler.

Avsnitt skal være tydelig merket med ekstra linjeavstand mellom avsnittene. Tekst som skal skilles ut, f.eks. sitater, må også merkes. Ord og setninger som ønskes kursivert skal understrekes i manuskriptet.

Overskrifter skal ha små bokstaver og uthvet skrift (halvfet). Sett aldri punktum etter skrifter. Redaksjonen forbeholder seg retten til å foreta forkortelser.

#### Ingress

Artikkelen skal ha en liten «appetittvekker» som innledning på ca. 50 ord.

C: LITTERATURREFERANSER  
Litteraturoversikten samles tilslutt under tittelen «Referanser» og presenteres alfabetisk.

Referanser følger venstremarg (uten innrykk) med en blank linje mellom referansene.

Bruk ikke flere referanser enn nødvendig og vær nøyaktig med kildehenvisninger.

Ved henvisning i teksten skrives forfatters navn og årstall for publisering: Johnsen (1998) eller (Johnsen, 1998). Ved to forfattere, skriv alltid begge navnene hver gang det henvises: Johnsen og Berg (1991) eller Johnsen & Berg (1991).

Når det er tre eller flere forfattere skriv bare første forfatter samt et al. i teksten. Alle forfatterne nevnes i referanselisten.

Tidsskriftnavn skal som hovedregel ikke forkortes.

Nedenfor er gitt noen eksempler på referanseføring.

#### Bøker

Erikson, E. H. (1971). *Barndommen og samfundet*. København: Hans Reizel.

#### Artikler i redigerte bøker

Hafstad, R. (1996). Utviklingsstøt-tende dialoger i skolen. I I. Helgeland (red.). *Forebyggende arbeid i skolen*. (ss.138-145) Oslo: Kommuneforlaget.

#### Tidsskriftartikler

Larsen, S., Hope, P. A. & Greve, E. S. (1996). Kompetanse og kvalitet i PP-tjenesten. *Skolepsykologi*, 31, (3), 3-10.

#### Doktoravhandlinger

Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Doktoravhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

#### Upubliserte arbeider

Hansen, K. A. (1973). *Measurement of teachers' attitudes*. Notat. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.

#### Rapporter

Sørli, M. A. og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

#### Offentlige publikasjoner

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

#### Fotnoter

Fotnoter skal så langt som mulig unngås. Eventuelle fotnoter plasseres tilslutt i teksten foran litteraturoversikten. Eventuelle noter i teksten markeres fortløpende.

#### Tabeller/figurer

Tabeller og figurer nummereres fortløpende og vedlegges på eget dokument. Figurene leveres rettet for avfotografering. Legg ved korte tekster som beskriver deres innhold. Det markeres i manuskriptet omtrent hvor de skal plasseres.

### D:

#### FORFATTERPRESENTASJON

Følgende opplysninger skal angis i eget dokument/-evt. egen side uten annen tekst:

Artikkelens tittel, forfatterens navn, institusjonstilknytning/arbeidssted, adresse for korrespondanse, telefonnummer og e-post-adresse.

Vi ber artikkelforfatterne sende med et bilde, og noen opplysninger om seg selv – utdanning, yrke/stilling og faglige interesser. Forfatterpresentasjonen evt. med et digitalt bilde sendes sammen med artikkelen. Papirbilde sendes direkte til Psykologi i kommunen, Pb. 165, 2711 Gran.

### E: EIERFORHOLD

Fra et manuskript er i trykk er det å betrakte som tidsskriftets eiendom i den betydning at forfatter må innhente tillatelse fra ansvarlig redaktør hvis en ønsker å trykke artikkelen, delvis eller i sin helhet i en annen publikasjon eller på internett.

Tidsskriftet betinger seg rett til å oppbevare og publisere artikler og annet stoff også i elektronisk form på tidsskriftets hjemmeside på internett – [www.skolepsykologer.no](http://www.skolepsykologer.no). Redaksjonen samarbeider med det danske tidsskriftet Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift. Dette gir muligheter for at relevante artikler også kan publiseres i Danmark.