



Samhandlingens kraft – barns deltakelse i «en skole for alle»

Sammendrag

Denne artikkelen tar utgangspunkt i dagens situasjon i skolen, der elever med utviklingshemming ofte har begrenset mulighet til deltakelse og samhandling med medelever uten funksjonsnedsettelse. Hensikten med artikkelen er å belyse og drøfte muligheter for økt deltakelse for elever med og uten utviklingshemming i skolen gjennom å anvende et aktivitetsperspektiv på deltakelse. Artikkelen begrenser seg til å omhandle elever på småskoletrinnet. Det redegjøres for grunnlagstenkningen i barns deltakelse med aktiviteten som «nav». Ved hjelp av nyere litteratur og forskningsbasert kunnskap drøftes muligheter som ligger i «samhandlingens kraft», der oppmerksomheten er flyttet fra den enkelte elev til samhandlingen omkring en aktivitet. Mulighetene som belyses omfatter blant annet elevenes egne muliggjørende strategier for samhandling når deltakelsen må skje på ulike vilkår på grunn av en funksjonsnedsettelse. Andre muligheter handler om tilrettelegging av aktiviteter i grupper, oppgavefordeling utifra elevenes kompetanser, og en utnyttelse av aktivitetens iboende muligheter. Artikkelen synliggjør hvordan et aktivitetsperspektiv på deltakelse kan bidra til utvidet kompetanse i skolen og åpne for økt deltakelse og inkludering av elever med og uten funksjonsnedsettelser.

Nøkkelord: deltakelse, barneskole, aktivitet, utviklingshemming

AV ANNE-STINE DOLVA

Barns deltakelse i skolen er en rettighet og et overordnet mål som er klart uttrykt av både FN, UNESCO og det politiske Norge. Bildet som tegnes av praksis i dag, 25 år etter Reformen, er derimot nedslående. Forskning viser at særlig elever med utviklingshemming blir segregert i skolen. Dette fører til ekskludering heller enn inkludering, og med det begrenset mulighet for sosial deltakelse og samhandling. Et relevant spørsmål er: Finnes det muligheter som kan utnyttes for å øke elevenes

sosiale deltakelse og samhandling i «en skole for alle»? Jeg skal i denne artikkelen forsøke å svare på denne problemstillingen gjennom å anvende et aktivitetsperspektiv (occupation perspective) på elevenes deltakelse avgrenset til å omfatte elever i småskolen. Av den grunn anvendes både begrepene elev og barn der faller naturlig. Temaet bygger videre på deler av doktorgradsavhandlingen «Children with Down syndrome in mainstream schools – conditions influencing participation» (Dolva, 2009).

Innledningsvis vil jeg kort redegjøre for begrepet deltakelse for å innplassere det sosiale aspektet av begrepet. Deretter følger en redegjørelse for hvordan barns deltakelse kan forstås i et aktivitetsperspektiv, etterfulgt av en drøfting av aktuelle muligheter basert på nyere litteratur og forskningsbasert kunnskap. Drøftingen har fokus på barns muliggjøring av deltakelse, klassepersonalets stimulerende innsatser,

aktivitetens betydning og ergoterapeuters kompetanse.

Deltakelse som begrep

Deltakelse er et begrep med ulike meninger, og begrepet har utviklet seg til en politisk ideologi med ulik forståelse avhengig av hvor og når det blir anvendt (Gustavsson, 2004). Anvendt i forhold til helse er begrepet sentralt i blant annet ergoterapi, og begrepet er en av hovedkomponentene i International Classification of Functioning, Disability and Health; ICF (WHO, 2001). I ICF beskrives deltakelse som «involvement in a life situation». Begrepet deltakelse benyttes som mål og effektmål i arbeidet med barn med funksjonsvansker, og er ofte forbundet med noe positivt. WHO's versjon som omhandler barn og unge, ICF – Children and Youth (ICF-CY) (WHO, 2007), definerer begrepet ytterligere. Der beskrives «involvement» som å ta del i, være inkludert eller engasjert i en livsarena,



*Anne-Stine Dolva er ergoterapeut, MSc, Med. Dr.. Hun arbeider som førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer.
e-post: anne-stine.dolva -@hil.no*

Det er ingen interessekonflikt knyttet til denne artikkelen.

eller å ha tilgjengelighet til nødvendige ressurser. WHO's definisjoner vektlegger det interaktive forholdet mellom person og miljø. Dette samsvarer i utgangspunktet med grunnleggende ergoterapi. Men samtidig kritiseres ICF fra et ergoterapiståsted for ikke å definere «life situations» (Coster & Khetani, 2008), og for å ekskludere de subjektive aspektene ved deltakelse (Hemmingsson & Jonsson, 2005; Ueda & Okawa, 2003), slik som blant annet engasjement og sosial interaksjon (Kielhofner, 2008; Law, 2002; Schenker, Coster & Parush, 2005). Det sosiale aspektet av deltakelse, som er hovedfokus i denne artikkelen, ble utforsket i en litteraturstudie av Koster, Nakken, Pijl & van Houten (2009). De gransket begrepet slik det er anvendt i studier om inkludering av barn med funksjonsvansker i vanlig skole. Denne studien konkluderer med at sosial deltakelse (social participation) omfatter nøkkeltemaer som samhandling, aksept fra jevnaldrende, relasjoner og opplevelsen hos individet med funksjonsvansker. Med denne forståelsen, der samhandling forstås som et aspekt av sosial deltakelse, benyttes begrepene samhandling og deltakelse i denne artikkelen.

Barns deltakelse i et aktivitets- (occupation) perspektiv

I ergoterapi er betydningen av barnets deltakelse i hverdagslivets aktiviteter sentralt for utvikling, læring, livskvalitet og helse. Ergoterapeuters forståelse har sitt utspring i utviklingsteorier (Hinojosa & Kramer, 1999), og er basert på «an understanding of the interaction among children, their activities, and their environment» (Case-Smith, 2001, s. 2). Slik er individ, aktivitet og kontekst uløselig knyttet sammen. Cutchin (2004) er en av dem som har underbygget denne forståelsen med John Deweys perspektiv, som hevder at menneskelig aktivitet alltid er situert og kontekstualisert. Situert aktivitet defineres som «produced in real settings with real children who often have long interactional histories» (Corsaro, 1998, s. 172). Cutchin hevder at «situations are always inclusive of us, and us to them» (s. 305).

I et aktivitetsperspektiv forstås

barns deltakelse i lys av deres engasjement i aktivitet, og med en tro på at barn utvikler seg gjennom dette (Kielhofner, 2008). Barns engasjement i aktivitet er et produkt av gjensidig påvirkning fra kultur, mellommenneskelige relasjoner og barns streben etter å få gjøre det de liker, eller det som forventes av dem (Coster, 1998; Humphry, 2002; Humphry & Wakeford, 2008). Dermed kan barns engasjement i aktivitet forstås som både en prosess og et resultat av utvikling (Coster, 1998). Prosessen beskrives av Davies og Polatajko (2006) som en endringsprosess der barnet får kunnskap og utvikler sin kompetanse i en kulturell kontekst. Familien er vanligvis barnets første kontekst for deltakelse, mens barnehage og skole representerer andre vesentlige kontekster der barn utvikler kompetanser og tilegner seg kunnskap og ferdigheter til sitt voksenliv. Barns deltakelse i skolen starter ikke med første skoledag, men med forberedelser til skolestart. Planlegging av skolestart for barn med funksjonsvansker starter gjerne et par år i forkant.

Overgangen fra barnehage til skole beskrives som en betydelig livsfaseovergang (Pianta & Cox, 1999), en overgang som stiller barnet overfor økte sosiale og akademiske forventninger, og ikke minst omfatter den endring av læringsmiljø (Law, Missiuna, Pollock & Stewart, 2001). Tradisjonelt har hovedfokus mot skolestart vært på barnets ferdigheter og en vurdering av barnets skolemodenhet. Dette fokuset har også vært sentralt for mange ergoterapeuter (Prigg, 2002). I de senere årene har oppmerksomheten blitt utvidet til også i stor grad å inkludere miljøets betydning. Pianta og Kraft-Sayre (2003) har beskrevet hvordan skolemiljøet, holdninger fra skolepersonell, foreldrenes forventninger og hvilken støtte som kan skaffes tilveie, er av betydning for å tilrettelegge for barnets deltakelse i skolen. Deltakelse blir således knyttet til muligheter, kunnskap og innsatsen fra skole, foreldre og eventuelle andre fagpersoner. Derfor kan en like gjerne spørre om skolen er klar til å ta imot barnet, som å spørre om barnet er klart til å begynne på skolen. Når barnet har begynt på skolen,

forventes det å delta og tilpasse seg skolehverdagen og klassen. Vellykket deltakelse har blitt beskrevet som det å være i stand til å bidra i aktiviteter og å være sammen med andre (Heah, Case, McGuire & Law, 2007). Når det gjelder barn med funksjonsvansker spesielt, har det å kunne bidra i aktiviteter som er vel ansett av jevnaldrende, blitt beskrevet som en nøkkel til sosial deltakelse (Fox, Farrell & Davis, 2004). Deltakelse er også viktig for å skape en relasjon med klassekamerater (Guralnick, 1999). Når barnet har mulighet til å engasjere seg med andre i aktivitet som styrker og støtter deres ferdigheter i en naturlig sammenheng, utvikler de seg (Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab & McLean, 2001). På denne måten representerer aktiviteter en mulighet for deltakelse. Dette samsvarer med målsettingen i ergoterapi om å øke menneskets deltakelse og helse gjennom engasjement i aktiviteter (American Occupational Therapy Association [AOTA] 2008; Norsk Ergoterapeutforbund [NETF], 2007). Mange foreldre til barn med utviklingshemming er usikre, og uroer seg over om barnet vil oppleve vennskap og sosial deltakelse i skolen (Engen, 2006, s. 26; Sloper & Tyler, 1992). Forskning viser at mange elever opplever ensomhet og sosial isolasjon (Guralnick, Connor & Hammond, 1995; Sale & Carey, 1995). En britisk studie av Buckley, Bird og Sacks (2006) konkluderer med at gevinsten for elever med Down syndrom i inkluderende skole sammenlignet med spesialskole først og fremst viser seg ved læringsutbytte, og da i forhold til språkutvikling, kommunikasjon og leseferdigheter, og mindre i forhold til sosial deltakelse. Norsk forskning peker også ut lav sosial deltakelse som en stor utfordring i den inkluderende skolen (Flem & Keller, 2000; Wendelborg & Tøssebro, 2008).

Utfordringen knyttet til sosial deltakelse i skolen for barn med utviklingshemming er velkjent, men hvor finnes muligheter? Utifra et aktivitetsperspektiv forventes disse å finnes i interaksjonen mellom individer, omgivelser og aktivitet. Med utgangspunkt i deltakelse som fungerer, vil



En britisk studie konkluderer med at gevinsten for elever med Down syndrom i inkluderende skole sammenlignet med spesialskole først og fremst viser seg ved læringsutbytte og mindre i forhold til sosial deltakelse.

jeg som nevnt innledningsvis drøfte muligheter knyttet til barnas egen samhandling, i forhold til klassepersonalet, aktivitetens betydning og ergoterapeuters kompetanse.

Barns muliggjøring av deltakelse

De fleste studier av deltakelse mellom elever med og uten utviklingshemming rapporterer få tilfeller av lik eller

likeverdig samhandling. Som oftest har elever med utviklingshemming en mer passiv rolle, og medelever uten funksjonsvansker dominerer (Nordstrøm, 2002; Tamm & Skär, 2000; Ytterhus, 2000). Dette samsvarer med funn fra Dolva, Hemmingsson, Gustavsson & Borell (2010), som studerte samhandlingen mellom elever med og uten Down syndrom i seks ulike

barneskoleklasser. Lik samhandling var også her relativt sjeldent, og begrenset seg til enkelte selvvalgte aktiviteter. Det interessante i denne studien var at når lik samhandling oppsto, var det på bakgrunn av at barna hadde felles aktivitetsinteresse og forståelse av aktiviteten, samt at alle deltakerne mestret aktiviteten og dens ulike oppgaver.

Når samhandling ikke kan karakteriseres som lik eller likeverdig, omtales den ofte som ulik eller ujamnbyrdig (Nordstrøm, 2002; Dolva et al., 2010). Mens medelever uten funksjonshemming på den ene siden kan oppfattes å opptre dominerende, kan den «dominerende» rollen innebære at de på den måten skaper muligheter for samhandling og deltakelse. Slik dynamikk i samhandling i aktivitet mellom barn med og uten funksjonsvansker har vært utforsket i ergoterapi (Dolva et al., 2010; Humphry, 2002; Humphry et al., 2008; Humphry & Wakeford, 2006). Denne forskningen beskriver hvordan barn kan organisere sine ferdigheter simultant i aktivitet, og at barn kan utfordre hverandre til å gjøre ting på ulike og nye måter. For eksempel kan barn anvende ulike muliggjørende strategier for å oppnå deltakelse for alle (Dolva et al., 2010). I det som karakteriseres som komplementær samhandling, fordeler barn oppgaver i en aktivitet mellom seg på en slik måte at alle kan delta med sin kompetanse. Det vil si at barnas kompetanser utfyller hverandre. I andre samhandlingsformer endrer eller tilpasser medelever (uten funksjonsnedsettelse) sin atferd eller oppgaver i aktiviteten slik at deltakelse for alle muliggjøres. Slike muliggjørende strategier ser ut til å være basert på en kunnskap barna har om hverandres kompetanser, og som gjør dem i stand til å ha realistiske forventninger til hverandres deltakelse (op.cit). Denne dynamikken gjør barn i stand til å samhandle.

I en barnehagestudie har Ytterhus (2000, s. 244) beskrevet barn som tilrettelegger for deltakelse og opptrer spesielt støttende i lek overfor barn med utviklingshemming, som «sosiale konstruktører». Humphry (2009), som ser samhandling i et aktivitetsperspektiv, beskriver hvordan barn

som er engasjert i aktivitet, sammen skaper et «powerful interpersonal change mechanism». Om en tar Humphrys perspektiv, kan en se «sosiale konstruktører», dominerende medelever og muliggjørende strategier som noen av mekanismene i det hun kaller samhandlingens kraft. I samhandlingen ser deltakerne ut til å tillegge seg førstehåndsinformasjon om den andres handling, intensjoner og emosjoner. Hvordan dette kan skje, er usikkert, men en forklaring peker i retning av aktivisering av speilnevroner (Humphry, 2009). En slik teori kan forklare at barn som kjenner hverandre, og som er engasjert i samme aktivitet, er i stand til å justere både atferd og aktivitet underveis, slik at deltakelse for alle muliggjøres. En annen eller medvirkende forklaring kan være det å tilhøre et sosialt fellesskap, slik som en barneskoleklasse. Nordstrøm (2002) har beskrevet nettopp hvordan tilhørighet og aksept av forskjellighet finnes i grupper bestående av elever med ulike funksjonsnedsettelse, og hvordan dette legitimerer deltakelse.

Samhandling som organiseres av barn som kjenner hverandre godt, har vært beskrevet som situert aktivitet (Corsaro, 1998). I situert aktivitet er delt samhandlingshistorie en avgjørende faktor. Dette bekreftes av Dolva et al. (2010) som beskriver at delt samhandlingshistorie var avgjørende for samhandlingsstrategiene som ble funnet i deres studie. Når det gjelder praksis i «en skole for alle» kan det derfor være betimelig å spørre om elever med utviklingshemming i tilstrekkelig grad gis mulighet til å bygge samhandlingshistorie med sine medelever. Forskning peker i retning av det motsatte, nemlig at mange elever tilbringer store deler av skoledagen utenfor klasserommet sammen med en assistent eller en spesialpedagog (Flem et al., 2000; Lorenz, 1999; Wendelborg et al., 2008). Det kan derfor være rimelig å anta at en begrenset mulighet til å bygge samhandlingshistorie kan redusere elevenes mulighet til å utvikle muliggjørende strategier.

Klassepersonalets stimulerende innsatser

For å stimulere til deltakelse og sam-

handling, planlegger og tilrettelegger mange lærere for mindre elevgrupper der oppgaver fordeles og elevene får anledning til å hjelpe hverandre (Dolva, Gustavsson, Borell & Hemmingsson, 2011; Gillies & Ashman, 2000; Wolpert, 2001). Lærernes kunnskap om elevenes faglige og relasjonelle styrker framheves som nødvendig i dette arbeidet. En verdifull innsats i klassen handler om å gi opplæring til elevene i å opptre inkluderende (Dolva et al., 2011). Dette gjøres ved å framheve ulikheter hos alle elevene, men med vekt på individers ressurser og mestring på en slik måte at mangfold framtrer som verdi. Elevene lærer måter å håndtere dette på, som for eksempel at den som trenger tid til å tenke seg om, kan spørres to ganger om å delta i en aktivitet.

Et særlig ansvar for å stimulere til sosial deltakelse er lagt til assistenter (Downing, Ryndak & Clark, 2000; Giangreco & Broer, 2007). Mange har ansvar for elevenes deltakelse i friminutter og frilek, og dette innebærer å sette i gang aktiviteter, motivere elever til å bli med, og fordele oppgaver eller roller mellom elevene (Dolva et al., 2011). Denne oppgaven ser ut til å ha likhetstrekk med hvordan lærere setter i gang gruppearbeider i klasserommet. Den største forskjellen er at assistentene ikke har anledning til å planlegge i forkant. Deres rolle innebærer at de må handle i øyeblikket, basert på hvordan de leser muligheter i ulike situasjoner. Forskning tyder på at det er en utfordrende oppgave assistenter har, og ved å opptre tett på eleven med utviklingshemming, kan de bli en barriere til samhandling med medelever snarere enn en muliggjørere (Dolva et al., 2011; Giangreco, Edelman, Luiselli & MacFarland, 1997). Det er til ettertanke at den yrkesgruppen som har minst utdanning, har en så krevende oppgave. Til denne oppgaven behøves kompetanse, både på barns utvikling, relasjoner og aktiviteter.

Aktivitetens betydning og ergoterapeutens kompetanser

Kreftene som Humphry (2009) beskriver i barns samhandling, oppstår omkring en aktivitet, og felles aktivi-

tetsinteresse er av betydning. Interesse, engasjement og aktivitet endrer seg med alder. I førskolealder har barn flest glede av bare å være sammen og gjøre ting, og en venn velges ofte for en spesiell aktivitet (Corsaro, 1998). Da skiller ikke aktivitetsinteressen seg vesentlig for barn med eller uten utviklingshemming (Freeman & Kasari, 2002). Omkring syv års alder ser det ut til at aktivitetsinteressen gradvis endrer seg fra ikke-verbale aktiviteter i retning av mer verbale aktiviteter (Corsaro, 1998). Dolva et al. (2010) fant at det som karakteriserer aktiviteter i lik samhandling var at aktivitetene i liten grad var verbale. Slike aktiviteter kunne være aktiviteter med ball, sangleker, aking, slengtau m.m. Et annet særtrekk var at aktivitetene virket mindre komplekse enn forventet for alder. Begrepet interesse i ergoterapi handler om å like eller mislike, preferanser, vilje til å engasjere seg, og ikke minst en kobling til mening og motivasjon (Reed, 2005). Interesse er også knyttet til muligheter. I ergoterapi benyttes både kartlegging av interesse og aktivitet for å se muligheter, og aktivitetsanalyse tas i bruk. Aktivitetsanalyse er prosessen der en avklarer hvilke ferdigheter aktiviteten krever, og der en bryter aktiviteten ned til oppgaver som analyseres i forhold til dimensjoner som kontekst, tid, mening, psykiske, sosiale og kulturelle forhold (Christiansen & Baum, 2005). På den måten avdekkes individers muligheter til deltakelse. Det medelever gjorde i samhandling med elever med utviklingshemming, lignet på aktivitetsanalyse (Dolva et al., 2010). Med utgangspunkt i at de også kjente hverandres interesser, ble det tatt initiativ til ulike aktiviteter. I aktivitet ble oppgaver eller del-oppgaver fordelt etter mestringsnivå, aktiviteten ble endret eller konteksten ble justert og noen ganger ble egen atferd endret.

Assistenter i skolen bruker populære aktiviteter for å stimulere til samhandling i frilek eller friminutter, og aktivitetens struktur og iboende muligheter ble utnyttet både av lærere og assistenter, samtidig som aktivitetsinteresse og mestringsnivå hos elevene ble avgjørende for hvilke strate-

gier som ble benyttet (Dolva et al., 2011). Hvilke aktiviteter som er populære blant elever, kan være viktig kunnskap. Å utvikle kunnskap om barns aktiviteter og barns engasjement i sin livsverden krever evnen til å analysere deltakelse. Dette innebærer å løfte blikket fra et individfokus til et fokus på relasjonen mellom barn, aktivitet og omgivelser, men også fokus på det Law, Petrenchik, Ziviani & King (2006) kaller fasiliterende mekanismer heller enn barrierer.

Sett utifra et aktivitetsperspektiv handler elevenes samhandlingshistorie, barns muliggjørende strategier til samhandling og klassepersonalets innsatser om avgjørende kompetanse knyttet til elevenes aktivitet. Denne kompetansen ser ut til å omfatte aktivitet og oppgaver, aktivitetsinteresse og det ergoterapeuter definerer som aktivitetsanalyse. Med kompetansen kan det tyde på at det er mulig å få øye på deltakelsesmuligheter av betydning. Tradisjonelt har lærere og andre yrkesgrupper i skolen hatt et individperspektiv der den enkelte elevs kompetanse og behov har vært i fokus. Et aktivitetsperspektiv på samhandling innebærer at oppmerksomheten flyttes fra individet til samhandlingens omkring en aktivitet, og til muligheter som finnes i samhandlingens krefter.

En yrkesgruppe med særlig kompetanse på disse forholdene er ergoterapeuter. Ergoterapeuters anliggende er menneskelig aktivitet, og i arbeid med barn er deltakelse i hverdagslivets aktiviteter sentralt for utvikling, læring, livskvalitet og helse basert på utviklingsteoretisk kunnskap. Ergoterapi etterspørres når et barn har vansker med deltakelse i aktivitet i barnehage eller skole. Når en elev har vansker med deltakelse eller samhandling, utreder ergoterapeuten muligheter for optimal match mellom person, aktivitet og omgivelser. I dette arbeidet benytter ofte ergoterapeuter ulike formålstjenelige kartleggingsverktøy for å avdekke behov, ønsker og muligheter som det kan iverksettes tiltak i forhold til. Intervensjonen som blir gitt, avhenger i stor grad av hvordan ergoterapeu-

ten konseptualiserer endringsprosesser. Med et aktivitetsperspektiv vil en ergoterapeut tenke utvikling i kontekst der aktivitet er en måte å se personen i tilknytning til sine omgivelser på (Dickie, Cutchin & Humphry, 2006). En slik tilnærming gir ergoterapeuten et mangfold av intervensjonsmuligheter både når det gjelder deltakerne, aktivitet og kontekst; hver for seg og som helhet. Som helhet handler det om å spille på de ulike kreftene som oppstår i samhandling- en.

Oppsummering

Oppsummert handler denne artikkelen om å se muligheter til utvikling gjennom samhandling og deltakelse, og da særlig når deltakelse blir utfordret av en funksjonsnedsettelse slik at deltakelsen må skje på ulike vilkår. Nettopp da kan kompetanse utifra et aktivitetsperspektiv avdekke hvordan optimal deltakelse på ulike vilkår kan oppnås. Med aktivitet som et «nav» i senter for samhandling beskriver Dickie et al. (2006) hvordan individer ser ut til å bringes i balanse i den aktive relasjonen eller samhandlingens som integrerer personer og situasjoner. For å oppdage og utnytte samhandlingens kraft kreves kompetanse på ulike områder, og artikkelen har belyst noen av disse spesifikt. I slikt arbeid med barn anvender ergoterapeuter sin kompetanse på barns utvikling, relasjonelle ferdigheter, gruppedynamikk, stimulering av lek, barns aktiviteter og engasjement og målrettet innsats for individer og grupper (Woodyatt & Rodger, 2006). Det er min oppfatning at denne kompetansen har et potensial til å utnyttes i større grad enn i dag, i både barnehage og skole. I samhandlingens kraft ligger det muligheter som bør anvendes i «en skole for alle» fordi betydningen av barns deltakelse er direkte assosiert med senere livskvalitet som blant annet inkluderer selvstendighet, selvbestemmelse, vennskap og inkludering. For å sitere ergoterapeut Nora Fyrileiv som arbeider i Brøseth barnehage i Trondheim (Ergoterapeuten nummer 2/11): «Med min bakgrunn som ergoterapeut bidrar jeg, sammen med andre yrkesgrupper, til en arbeids-

plass med bred kompetanse.[] Ergoterapeuter har kompetanse som kan bidra til økt mestring og deltakelse i aktivitet hos barn.» □

Referanser

- American Occupational Therapy Association [AOTA] (2008). Occupational therapy practice framework: domain & process. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(6), 625-683.
- Buckley, S., Bird, G. & Sacks, B. (2006). Evidence that we can change the profile form a study of inclusive education. *Down syndrome Research and Practice*, 9(3), 51-53.
- Christiansen, C. & Baum, C.M. (Eds.). (2005). *Occupational therapy: performance, participation and well-being*. Thorofare, NJ: SLACK Incorporated.
- Case-Smith, J. (2001). An overview of occupational therapy for children. In J. Case-Smith (Ed.), *Occupational therapy for children* (4th ed., p. 2-20). St. Louis, MO: Mosby.
- Corsaro, W.A. (1998). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Coster, W.J. (1998). Occupation-centered assessment for children. *American Journal of Occupational Therapy*, 52(5), 337-344.
- Coster, W. & Khetani, M.A. (2008). Measuring participation in children with disabilities: Issues and challenges. *Disability and Rehabilitation*, 30(8), 639-648.
- Cutchin, M. (2004). Using a Deweyan philosophy to rename and reframe adaptation-to-environment. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(3), 303-312.
- Davies, J. & Polatajko, H. (2006). The occupational development of children. In S. Rodger & J. Ziviani (Eds.), *Occupational therapy with children* (p. 136-157). Victoria: Blackwell Publishing.
- Dickie, V., Cutchin, M. P. & Humphry, R. (2006). Occupation as transactional experience: a critic of individualism in occupational science. *Journal of Occupational Science*, 13(1), 83-93.
- Dolva, A.-S., Gustavsson, A., Borell, L. & Hemmingsson, H. (2011). Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 201-213.
- Dolva, A.-S., Hemmingsson, H., Gustavsson, A. & Borell, L. (2010). Children with Down syndrome in mainstream schools – and peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 283-294.
- Dolva, A.-S. (2009). *Children with Down syndrome in mainstream schools – conditions influencing participation*. Doktorgradsavhandling. Stockholm: Karolinska Institutet.
- Downing, J.E., Ryndak, D.L. & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classro-

- oms. *Remedial and Special Education*, 21(3), 171-181.
- Dunst, C.J., Bruder, M.B., Trivette, C.M., Hamby, D., Raab, M. & McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics for Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92.
- Engen, A. (2006). Mamma nå er jeg klar, hva er det du står og tenker på? I A.-S. Dolva & M. Aalandslid (Eds.), *Skolestart med muligheter* (s. 23-37). Bergen: Skaugelag.
- Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188-205.
- Freeman, S.F.N. & Kasari, C. (2002). Characteristics and qualities of the play dates of children with Down syndrome: emerging or true friendship? *American Journal on Mental Retardation*, 107(1), 16-31.
- Fox, S., Farrell, P. & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184-190.
- Giangreco, M.F. & Broer, S.M. (2007). School-based screening to determine overreliance on paraprofessionals. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 22(3), 149-158.
- Giangreco, M.F., Edelman, F., Luiselli, F., & MacFarland, S.Z.C. (1997). Helping and hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7-18.
- Gillies, R.M., & Ashman, A.F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower education school. *The Journal of Special Education*, 34(1), 19-27.
- Guralnick, M.J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities review*, 5, 21-29.
- Guralnick, M.J., Connor, R. & Hammond, M. (1995). Parents perspectives of peer relations and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation*, 99(5), 457-476.
- Gustavsson, A. (2004). (Ed). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Heah, T., Case, T., McGuire, B. & Law, M. (2007). Successful participation: The lived experience among children with disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 74(1), 38-47.
- Hemmingsson, H. & Jonsson, H. (2005). The issue is – an occupational perspective on the concept of participation in the International Classification of Functioning, Disability and Health – some critical remarks. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(2), 569-576.
- Hinojosa, J. & Kramer, P. (1999). *Developmental perspective: fundamentals of reference for pediatric occupational therapy* (2nd ed., p. 3-8). Baltimore: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Humphry, R. (2009). Occupation and development: a contextual perspective. In E. B. Crepeau, E. S. Cohn, & B. A. B. Schell (Eds.), *Willard and Spackman's occupational therapy* (11th ed. p. 22-32). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Humphry, R. (2002). Young children's occupations: explicating the dynamics of developmental processes. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(2), 171-179.
- Humphry, R. & Wakeford, L. (2006). An occupation-centered discussion of development and implications for practice. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(3), 258-167.
- Humphry, R. & Wakeford, L. (2008). Development of everyday activities. A modell for occupation-centered therapy. *Infants & Young Children*, 21(3), 88-98.
- Kielhofner, G. (2008). *Modell of human occupation: theory and application* (4th ed.) Baltimore: Williams & Wilkins.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Law, M., Petrenchik, T., Ziviani, J., & King, G. (2006). Participation of children in school and community. In S. Rodger & J. Ziviani (Eds.), *Occupational therapy with children* (p. 67-90). Victoria: Blackwell Publishing.
- Law, M. (2002). Participation in the occupations of everyday life. Distinguished Scholar Lecture. *American Journal of Occupational Therapy* 56(6), 640-749.
- Law, M., Missiuna, C., Pollock, N. & Stewart, D. (2001). Foundations for occupational therapy practice with children. In J. Case-Smith (Ed.), *Occupational therapy for children* (4th ed., p. 39-70). St Louis, MO: Mosby.
- Lorenz, S. (1999). Making inclusion work for children with Down syndrome. *Down syndrome News and Update*, 1(4), 175-180.
- Nordstrøm, I. (2002). *Samspell på jämlika och ujämlika villkor*. Doktorgradsavhandling. Stockholm Universitet.
- Norsk Ergoterapeut Forbund [NETF], (2007). *Barns helse og oppvekst*. Retrieved 28 April 2009 fra <http://www.netf.no/fagogyrkesutovelse/fagomroder/barnhelse>.
- Pianta, R. & Cox, M.E. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore, MD: Paul Brooks.
- Pianta, R. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition*. Baltimore, MD: Paul Brooks.
- Prigg, A. (2002). Experiences and perceived roles of occupational therapists working with children with special learning needs during transition to school: a pilot study. *Australian Occupational Therapy Journal*, 49(2), 100-111.
- Reed, K.L. (2005). An annotated history of the concepts used in occupational therapy. In C.H. Christiansen and Baum, C.M. (Eds.), *Occupational therapy: Performance, participation, and well-being* (p. 567-626). Thorofare, NJ: SLACK Incorporated.
- Sale, P. & Carey, D.M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62(1), 6-19.
- Schenker, R., Coster, W.J. & Parush, S. (2005). Neuroimpairments, activity performance, and participation in children with cerebral palsy mainstreamed in elementary schools. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47(12), 808-814.
- Sloper, T. & Tyler, S. (1992). Integration of children with severe learning difficulties in mainstream schools: evaluation of a pilot study. *Educational and Child Psychology*, 9(4), 34-45.
- Tamm, M. & Skär, L. (2000). How I play: roles and relations in the play situations of children with restricted mobility. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 7(4), 174-182.
- Ueda, S. & Okawa, Y. (2003). The subjective dimension of functioning and disability: what is it and what is it for? *Disability and Rehabilitation*, 25(11-12), 596-601.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.
- WHO. (2007). *Classification of functioning, disability and health: children & youth version: ICF-CY*. Geneva:
- WHO. WHO. (2001). *International Classification of functioning, disability and health*. Geneva: WHO.
- Wolpert, G. (2001). What general educators have to say about successfully including students with Down syndrome in their classes. *Journal of Research in Childhood Education* 16(1), 28-38.
- Woodyatt, G. & Rodger, S. (2016). Communication and social skills for occupational engagement. In S. Rodger & J. Ziviani (Eds.), *Occupational therapy with children* (p. 67- 90). Victoria: Blackwell Publishing.
- Ytterhus, B. (2000). «De minste vil, og får det kanskje til...». Doktorgradsavhandling. NTNU, Trondheim.