

# Noen tanker om identitetsutviklingen hos synshemmete barn som er integrert på heimstedet

av fylkessynspedagogene Karen J. Andersen og Egil Hunstad  
(Synspunkt nr. 4 – 1988, 22 – 29)

Alle mennesker utvikler sin egen, personlige identitet (væremåte og selvoppfattelse). Den personlige identiteten fra individ til individ er like forskjellig som fingeravtrykkene. Som kjent har ikke to av verdens vel 4 milliarder mennesker like fingeravtrykk, ikke engang eneggede tvillinger. Ved overflatisk betraktning kan både personlig identitet og fingeravtrykk synes å være svært like, men det er altså målbare (og åpenbare) individuelle forskjeller i begge disse menneskelige egenskapene.

Personlig identitet utvikles ved at vi tar etter (identifiserer oss med / imiterer) andre. Hvordan et menneske skal bli som personlighet, er derfor ikke primært avhengig av arv, men av sosial læring gjennom identifisering. Det mest ekstreme eksempel fra psykologien på menneskets avhengighet av læring gjennom identifisering / imitering er gutten som ble oppdratt i en ulvefamilie og utviklet en personlig identitet som samsvarte mye mer med ulvens atferd enn menneskets.

Enda mer illustrerende kan det likevel være å se på en sosialpsykologisk undersøkelse av to primitive folkestammer i New Guinea. Arapeshfolket utmerker seg ved

å være stillferdige, vennlige, hjertelige og pålitelige mennesker, mens det kannibal-ske mundugumorfolket utpreger seg ved fiendskap, feider, hevnhandlinger og rivalisering. Et spedbarn fra mundugumorfolket som adopteres av arapeshfolket, vil ikke utvikle aggresjon, men vennlighet. Personlighetsegenskaper (identitet) er således mer avhengig av miljøpåvirkning (imitering / identifisering) enn av arvelige forutsetninger i barnet (Mead 1935,1939). Nyere forskning innenfor barnespsykologien har bekreftet at barnets identifikasjon med far og mor og etterhvert også med andre voksne, søsken og venner er en grunnleggende funksjon i sosialiseringprosessen og dermed for utvikling av egen identitet (Nordland 1971, ss.121-134, Rasmussen 1975, ss 124-130, Gruda Skard 1980, ss 174-204).

De to eksemplene foran viser at det enkelte menneske ikke bare utvikler en personlig identitet, men også en gruppeidentitet. Innebygget i den personlige identitet ligger elementer av selvoppfattelse og atferd fra flere medlemmer av den sosiale gruppen som barnet tilhører. Nettopp her ligger trolig forklaring på at identiteten hos hvert barn er forskjellig fra alle andre barns, men at alle barn samtidig er like og har en fellesnevner i den sosiale kulturen de tilhører. Utviklingen av personlig identitet og gruppeidentitet hører derfor nærmest organisk sammen og kan ikke atskilles uten at det får konsekvenser for begge typer identitet. Slike konsekvenser, og da i negativ betydning, er barn med sansetap særlig utsatt for.

Vi skal i det følgende drøfte noen erfaringer med slike negative konsekvenser i identitetsutviklingen som vi mener å ha observert i vårt arbeid som fylkessynspedagoger/pedagogisk-psykologisk rådgivere gjennom mange år med tilsammen flere hundre synshemmete barn. Vi vil også forsøke å peke på konkrete miljøtiltak som etter vår vurdering kan redusere eller eliminere negative konsekvenser i identitetsutviklingen hos synshemmete.

Allerede fra tidlig førskolealder er barn opptatt av rollelek De leker "mor, far og barn", kjører lekebil og lekebåt, syr dukkeklær og kjører dukkevogn, og de utvikler bedre og mer avanserte lekeoppbygg dess eldre de blir. De modnes etterhvert også til undervisning og mer målrettet læring. På tvers av alle kulturer, raser og miljøforhold finner vi dette mønsteret i leken som et naturgitt ledd i barnets totale utvikling, der andre barn og voksne i barnets miljø bli modeller som de prøver å imitere eller etterape. I leken tar barnet inn informasjon gjennom sansene (ser, hører; føler, luk-ter og smaker) og utvikler dermed motoriske, språklige og tankemessige ferdigheter som blir karakteristisk for hvert enkelt barn. Hva barnet til enhver tid mestrer av ferdigheter; både når det sammenligner seg med seg selv (dette kunne jeg ikke igår, men nå kan jeg det) og når det sammenligner seg med andre, vil være avgjørende for barnets selvoppfatning (personlig identitet). Å mestre ulike ferdigheter og situasjoner gir igjen barnet den indre trygghet som er nødvendig for videre utvikling av personligheten. For å få denne indre tryggheten, må barnet imidlertid vite hva som er normalt å mestre av ulike ferdigheter, slik at det kan få en mest mulig realistisk oppfatning av seg selv. Akkurat her møter blinde og svaksynte barn som er alene som synshemmet med bare seende leke- og klassekamerater et stort problem. Synstap betyr informasjonstap dersom andre sanser ikke kan gi tilsvarende læring eller opplysninger. Nå er det heldigvis slik at de andre sansene i stor grad kan kompensere for synstapet, dersom hjelpemidler, metoder og miljø legges til rette for det synshemmete barnet. Slik tilrettelegging er imidlertid svært vanskelig å gjennomføre i den integrerte situasjonen, der lek og undervisningsopplegg oftest gjennomføres på de seendes premisser.

Et større problem for blinde og svaksynte barn når det gjelder etablering av realistisk selvoppfatning, ligger imidlertid på et annet område. Når følesansen skal erstatte synssansen for å ta inn informasjon, f.eks. i lesning av punktskrift, leser den seende (det blinde barnets modell) punktskriften med øynene. Det blinde barnet lærer derfor f.eks. ikke hvor fort det er mulig å lese punktskrift med fingrene, fordi det mangler en blind som model for utvikling av sin egen leseferdighet. Integrerte blinde elever med gode personlige forutsetninger for god leseferdighet, kan derfor bli unødvendig svake lesere fordi de mangler en "blind modell". Et karakteristisk eksempel var den begavede blinde eleven "Ole" som var alene synshemmet i en klasse med 28 seende medelever. Ole hadde dårlig leseferdighet i 5. klasse i grunnskolen, og hevdet overfor læreren at det ikke var mulig å lese fortere med fingrene inntil han på et kurs møtte en gruppe jevnaldrende blinde barn. Her fant han jevnaldrende modeller som leste 12-15 ganger fortere enn han selv. For Ole førte denne opplevelsen til en usedvanlig rask fremgang i leseferdighet.

Nødvendigheten av også å ha modeller med samme sanstap som den synshemmede selv, gjelder selvsagt ikke bare leseferdighet, men nesten alle dagliglivets aktiviteter i lek og undervisning. At lærere og foreldre i lokalmiljøet heller ikke har erfaring med undervisning og oppdragelse av andre blinde barn, vil bare ytterligere forsterke identifiseringsproblemer for det synshemmete barnet som vokser opp i sitt heimemiljø.

En dansk undersøkelse (Ellehammer Andersen og Holstein 1979) tyder på at manglende påvirkning gjennom likeverdige modeller særlig gir seg negative utslag i utviklingen av den sosiale identitet. Grovt skissert konkluderer undersøkelsen med at

blinde elever i spesialskole utvikler en sosial gruppeidentitet, mens sosial gruppe-identitet for integrerte elever blir mangelfullt utviklet (de er f.eks. ofte alene i frimi-nuttene og har for det meste bare voksenkontakt i timene i den vanlige skolen). Derimot tyder den samme undersøkelsen på at de integrerte synshemmete elevene blir minst like skoleflinke i vanlig skole som i spesialskole.

Hovedtrekkene i denne danske undersøkelsen mener vi samsvarer godt med den erfaring og forståelse vi selv har fått fra vårt arbeid både i spesialskole og som fyl-kessynspedagoger. Sagt med andre ord: Synshemmete ble tidligere henvist til spe-sialskole med forventning om at de skulle få et faglig godt tilbud (bli skoleflinke), mens de ved å gå i spesialskole mistet sosial erfaring de ellers ville fått i lokalmiljøet sitt. Vurdert ut fra den danske undersøkelsen og våre mer subjektive erfaringer; har resultatet generelt sett blitt stikk motsatt. Spesialskoleelevene fikk sosial tilhørighet, men ble ikke så skoleflinke. Integrerte elever blir skoleflinke, men mister sin gruppe-tilhørighet

Kan og bør vi idag gjøre noe med dette? Eller er modellen for integrering allerede så fastlåst i faglige og økonomiske forestillinger og begrensninger at nye undersøkelser etter år 2000 vil kunne påpeke faglige og politiske feilvurderinger fra vår side?

Det foreligger ganske omfattende forskning og litteratur på synshemmete barns personlighetsutvikling. Selv om det er mange sider og påvirkningstaktorer i denne utviklingen, viser litteraturen samlet en påfallende enighet i at et trygt og selvstendig selvbilde også hos synshemmete primært utvikles gjennom modell-læring (Lowenfeld 1971, 55.50-194, Warren 1979, ss.213-261).

Lilly Nielsen (1979, s.46) understreker hvor problemet for blinde barn egentlig ligger når hun sier at

”Utvikling av jeg-identitet er en imitasjonssproce, og et barn kan ikke imitere, hvis det ikke får noget at imitere”,

Vårt poeng ved å vise til forskning, litteratur og praktisk erfaring, er å påvise at synshemmete barn som er integrert i sitt heimemiljø, trenger å møte andre synshemmete barn både for å finne sammenlignbare modeller og for å kunne eksistere og kanskje overleve mentalt alene sammen med bare seende. Slik situasjonen er idag, får det enkelte integrerte, synshemmete barn bare i liten grad møte andre synshemmete. Blindeforbundene i Norge har hatt en del barne- og ungdomstreff som har vært av uvurderlig verdi for de unge som har fått anledning til å delta. Det samme kan sies om en del av tilbudene ved Beitostølen helsesportsenter. Men disse organisasjonene har begrensede økonomiske ressurser og kan ikke følge opp og dekke behovet verken når det gjelder å få alle synshemmete barn med, eller gi hvert enkelt barn så hyppige tilbud som det reelt trenger. For førskolebarn har Hovseter førskole og kurscenter for blinde og svaksynte småbarn og førskoleavdelingen ved Tambartun utdanningscenter for synshemmete har i en årrekke gitt tilbud om kortere observasjonsopphold for små grupper av synshemmete førskolebarn. Tilbudene har vært svært verdifulle når det gjelder kartlegging av barnas sansefunksjoner med oppfølgende rådgiing til foreldre og førskolelærere på barnets heimsted. Det har også vært verdifullt for foreldrene og lærerne fra ulike steder i landet at de kunne møtes og samtale om felles problemer og erfaringer. Men også her har ressursene vært utilstrekkelige, slik at bare de sterkeste synshemmete førskolebarna har fått del i tilbudet. Dessuten har disse to institusjonene vært nødt til

å prioritere

kartlegging av sansefunksjoner; slik at bevisst, sosial interaksjon mellom barna med sikte på identitetsutvikling og gruppetilhørighet bare i liten grad har kunnet være en del av tilbudet.

Omtrent det samme som er sagt om førskoletilbudene foran, kan sies om de tilbud-ene til samlinger av synshemmete grunnskolebarn og deres foreldre/lærere som ressursinstitusjonene Tambartun og Huseby har stått for gjennom mange år.

I fylkessynspedagogtjenesten i Hordaland har vi de siste årene samlet små grupper av synshemmete barn og deres lærere til endags kurs, spesielt med sikte på iden-titetsutvikling og tilhørighet, f.eks. kurs for brukere av lese-TV og kurs for blinde før-skolebarn (Andersen 1988). Men heller ikke her strekker ressursene til og har hittil bare omfattet ca. 1/10 av fylkets over 200 synshemmete barn. Så langt vi kjenner til det, har synspedagogtjenesten i andre fylker ikke gitt tilsvarende tilbud. Et fylke er dessuten etter vår erfaring for liten enhet til at vi kan sette sammen tilstrekkelig homogene grupper både når det gjelder alder, interesser og funksjonsnivå hos barna. Det er derfor et behov for et systematisk opplegg og en faglig begrunnet landsplan, der hensynet til synshemmete barns identitetsutvikling blir fokusert.

I St prp nr 1, 1987-88, ss 9-17 som er en oppfølging av St meld. nr 61, 1984-85, heter det at

”Alle barn har rett til oppvekst og opplæring i eige miljø. Tilgjengeleg erfar-ingsmateriale og forskning gir grunnlag for å hevde at dette også er praktisk gjennomførbart for lågfrekvente grupper - barn og unge med sansedefektar og sansetap eller med store samansette vanskar. Men dersom dette skal luk-kast, er det ein føresetnad at den einskilde eleven, familien, kommunen og fylkeskommunen kan henta hjelp i eit kompetansesenter (ressurscenter)”.

I samme stortingsproposisjon er institusjonene Tambartun og Huseby utpekt som kompetansesentra for synshemmete, med spørsmål om Synssenteret i Bergen og Sandfallet skole i Alta kan gå inn i ”eit samarbeidande og landsdekkjande nettverk av tenester”.

Arbeidet med omorganisering og videreutvikling av de foran nevnte instltusjonene er nå igang. Det er nedsatt en sentral arbeidsgruppe med egen prosjekleder knyttet til departementet for å lede ulviklingsarbeidet. Gruppens arbeid har sitt mandat i de faglige og økonomiske premisser som det er lagt opp til i foran nevnte stortings-proposisjon og stortingsmelding.

I Kirke- og undervisningskomiteens merknader til statsbudsjettet for 1988 heter det: ”Komiteen vii også presisere at kompetansesentra ikke kan være det eneste tilbudet staten skal ha ansvar for”. Komiteen mener for eksempel at den syns- og audio-pedagogiske tjenesten fortsatt bør være et statlig ansvar og legges til skole-direktørene. For å få en forsvarlig base, bør syns- og audiopedagogene ha adgang til et kompetansesenter som kan sikre den fornyelse av kunnskap og innsikt som stillingene krever. Komiteen vil framheve at et viktig prinsipp for omorganisering av de statlige spesialskolene må være å utvikle en statlig tjeneste som kan forsterke

det lokale skoleverket med kompetanse og direkte hjelp der det ikke er mulig å byg-

ge opp tilstrekkelig kompetanse lokalt”.

Så langt så godt. Vi er enige i (og har delvis også vært med og utarbeidet) både de faglige premissene og forslagene til de organisatoriske tiltakene som er sitert ovenfor. På ett område er vi imidlertid nå bekymret. Vil integreringen etter dette opplegget gi synshemmete barn muligheter til utvikling av personlig identitet og gruppe-tilhørighet? Kan vi gjennom integreringen tape noen av de verdiene spesialskoler for synshemmete ga sine elever ved at de ved å leve og bo sammen på godt og vondt utviklet en gruppeidentitet som ga en sterk mental ryggrad når de seinere ble ”alene” sammen med seende?

Med fare for å bli ensidig tolket som verdikonservative, vil vi svare et betinget nei på det første spørsmålet og et ubetinget ja på det andre. Et ja-svar på det første spørsmålet og et nei-svar på det andre (som vi antar vil være også tverrpolitisk ønskelig), forutsetter imidlertid at integrerte synshemmete barn får møte og samvirke med andre synshemmete barn gjentatte ganger gjennom oppveksten. Og det er det vi er redd for at den fremtidige organiseringen av spesialpedagogiske tiltak for synshemmete barn gjennom integrering og bruk av ressursinstitusjonene ikke skal legge opp til. Svarene våre bygger ikke bare på forskningsresultater og erfaring med synshemmete barn, men også på samtaler med mange voksne synshemmete som har gått i spesialskole. Disse voksne kan nok ha vært kritiske til mange sider ved spesialskolesystemet, men en ting synes alle å være enige om: Opplevelsen av vennskap og tilhørighet med andre synshemmete i barne- og ungdomsårene har vært verdifull og gitt dem en solid identitetsplattform å stå på.

Med bakgrunn i det som er sagt hittil (og alt som det ikke er plass til å få sagt), vil vi forsøke å gi en skisse av de tiltak som synes nødvendige for å ivareta identitetsutviklingen hos synshemmete barn når ressursinstitusjonene nå i praksis skal søke å finne sin plass og sin funksjon i integreringsprosessen.

Når alle synshemmete er integrert på heimstedet sitt, sitter ressursinstitusjonene/kompetansesentrene / spisskompetansen igjen uten elever. Deres primære målsetting blir å bistå lokalmiljøet til å oppnå en mest mulig vellykket integrering. I følge foran omtalte faglige og departementale utredninger vil kompetansesentrene få følgende hovedoppgaver:

1. Utvikling og produksjon av hjelpe- og læremidler.
2. Synspedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid.
3. Være øvingsinstitusjoner for studenter, særlig innenfor synspedagogikk og spesialpedagogikk generelt
4. Drive opplysningsarbeid, forestå foredragsvirksomhet og konferanser/seminar.
5. Diagnostisere og kartlegge synshemmete elever, spesielt synshemmede elever med multihandikap.
6. Kursvirksomhet for synshemmete barn og unge.

## 7. Kursvirksomhet for personale i vanlig skole og ulike institusjoner for foreldre, familiemedlemmer og personer fra barnets nærmiljø.

Det er formidable oppgaver som de to ressursinstitusjonene her blir pålagt på landsbasis. Vel 200 medisinsk definerte synshemmete i alderen 0 - 16 år ble registrerte av fylkessynspedagogtjenesten i Bergen/Hordaland siste skoleår. Dette sam-svarer godt med det antallet øyelege Odland fant gjennom sin doktoravhandling (Odland 1979). Dersom antallet i denne aldersgruppen er representativt for hele landet, vil ressursinstitusjonene vedrørende punktet 1 - 7 foran, få ansvaret for ca. 2000 synshemmete elever; idet Hordaland fylke utgjør 1/10 av Norges befolkning. I tillegg kommer de synshemmete elevene i videregående skole, samt alle person-ene omkring den synshemmete eleven (foreldre, andre familiemedlemmer; venner, lærere, andre fagfolk, skoleadministrasjon og personale i helse- og sosialomsorg). Som fylkessynspedagoger i Hordaland har vi erfaring som tilsier at for hver synshemmet elev, må vi mer eller mindre forholde oss til- og samarbeide med minst 10 - 12 personer omkring eleven, og da er vi ikke pålagt på langt nær alle oppgavene ressursinstitusjonene har fått. For de to ressursinstitusjonene vil dette bety rådgiving til- og samarbeid med 20000 til 25.000 personer. For det er vel meningen at alle synshemmete elever som er integrert, skal få hjelp fra kompetansesentrene? Særlig blir det behov for direkte hjelp til over halvparten av fylkene våre som ikke har fylkessynspedagogstillinger; mens den andre halvparten av fylkene er sterkt under-bemannet med synspedagoger og trenger i det minste indirekte hjelp fra ressurs-institusjonene (produksjon av hjelpe- og læremidler, faglig utvikling, kurs for foreldre og personale m.m.).

Etter vår vurdering ser det ut til at det idag og trolig mange, mange år fremover ikke er tverrpolitisk vilje (eller evne) til å prioritere og dermed realisere intensjonene i stortingsmeldinger og stortingsproposisjoner på dette feltet. Det ser derfor ut til at det blir nødvendig med en jernhard prioritering av de oppgavene fylkessynspedagogtjenesten og kompetanseinstitusjonene nå blir pålagt, med de konsekvenser slik prioritering vil få for den enkelte synshemmete elev.

Den fysiske integreringen av synshemmete er allerede gjennomført og kan neppe reverseres. Det står likvel igjen å gi tilbudet til synshemmete barn og unge i lokal-miljøet et kvalitativt likeverdig og meningsfylt innhold i forhold til det tilbudet funksjonsfriske barn får i sitt lokalmiljø i samsvar med Mønsterplanens virkemidler og målsetting. Her synes det på sin plass å minne om Ulla Tideströms poetiske, men likevel jordnære formulering:

”En del behöver mer; för att få lika mycket” (Tideström 1986, s.1).

Når vi likevel må prioritere, er det etter vår vurdering to områder i integreringspro-sessen som nå bør få høyeste prioritet

1. En sterk kapasitetsøkning i utdannelsen av synspedagoger.
2. En vektlegging av kursvirksomheten ved kompetansesentrene for synshemmete elever, deres foreldre og lærere med sikte på å ivareta og utvikle elevenes gruppeidentitet og dermed også utviklingen av deres personlige identitet.

Skal vi få en faglig forsvarlig integrering av synshemmete, er det en forutsetning at både ressursinstitusjonene og fylkessynspedagogtjenesten sikres en rimelig tilgang

på spesialpedagoger med synspedagogisk utdanning. Hittil har tilgangen på syns-pedagoger vært alt for liten, slik at vi her i landet er kommet inn i "en ond sirkel" der mangel på synspedagoger har ført til at det ikke har blitt opprettet stillinger; og mangel på stillinger har igjen ført til mangel på søkere til utdannelsen.

Nettopp mangel på søkere er av Spesiellærerhøgskolen brukt som argument for at det er blitt opptatt små kull, og at utdannelsen til og med har vært nedlagt i 2 år de siste fem årene. Dette argumentet må ikke få lov til å leve lenger. Myten kan etter vår vurdering avlives ved at utdannelsen markedsføres på en profesjonell måte, og ved at det nå opprettes stillinger som selv om de ikke blir besatt med en gang, kan være siktemål og motivasjon for at spesialpedagoger søker denne utdannelsen. Det er ikke attraktivt å ta en utdanning som det tilsynelatende ikke er behov for. Det er også viktig å sikre en solid stamme av synspedagoger som kan ta videreutdanning (f.eks. hovedfag/embetseksamen) som gir kompetanse til synspedagogisk forskning og pedagogisk-psykologisk rådgivning. Slik synspedagogisk tilleggskompetanse synes særlig nødvendig når tiltak for å ivareta synshemmete barns identitetsutvikling skal struktureres og gjennomføres.

Dersom integreringen skal gi mening og dermed lykkes, må kursoppleggene ved kompetansesentrene etter vår vurdering få et nytt innhold og utvides i tid og antall i tillegg til det relativt beskjedne kurstilbudet som de to institusjonene har idag. Det må bli en rettighet for alle synshemmete som er integrert og som kan ha utbytte av det, at de får minst en ukes kurs annet hvert år ved en av ressursinstitusjonene, der det primære innholdet i kursopplegget tar sikte på en tilpasset utvikling av elevenes gruppeidentitet/gruppetilhørighet og dermed også deres personlige identitet. Med utgangspunkt i vår frekvensanalyse (se side 6 foran), og med fradrag av ca. 1000 elever som p.g.a store multiple skader eller andre årsaker trolig ikke vil ha utbytte av å bli tatt ut av sitt hjemmemiljø (og som må få andre tilbud), vil det i praksis si en gjennomstrømning av ca. 250 elever pr år for hver av de to ressursinstitusjonene til dette kurstilbudet. Det vil igjen si 10-12 elever pr. kurs annen hver uke i et 40-ukers skoleår. En slik målsetting er verken økonomisk eller faglig urealistisk. Forutsetning-ene for å nå målsettingen er imidlertid vilje og evne til omprioritering og effektivisering. Å finne fram til et realistisk kostnadsgrunnlag for budsjettering av dette kurstilbudet ved de to kompetansesentrene, skulle nå være en aktuell utfordring og et rimelig krav til den nyutnevnte departementale prosjektgruppen.

Et kurstilbud annet hvert år vil også være avhengig av ressursinstitusjonenes faglige kapasitet, både kvantitativt og kvalitativt vurdert. Dersom fylkessynspedagog-tjenesten blir tilstrekkelig utbygd, vil denne tjenesten kunne avlaste- og overta en del av de oppgavene ressursinstitusjonene nå tradisjonelt er tillagt, for eksempel individuell kartlegging av synshemmete barns funksjon og behov, samt syns-pedagogisk rådgivning til- og samarbeid med aktuelle personer i nærmiljøet. Dette vil frigjøre personellressurser i kompetansesentrene til å påta seg oppgaver som det er vanskelig eller umulig å gjennomføre i lokalmiljøene, f.eks. "identitetskurs" (se og-så punktene 1-7 lenger frem i artikkelen).

I tillegg vil det både ressursmessig og sosialt være mer rasjonelt og

integrerings-vennlig at slike individuelle tjenester blir utført av fagpersoner som bor i- og kjenner lokalmiljøet. Disse individuelle tjenestene er ressurskrevende både når det gjelder personell og tidsforbruk, slik at utbygging av fylkessynspedagogtjenesten på sikt vil

effektivisere arbeidet med integreringen, samtidig som det her vil være mulig med omdisponering av store økonomiske uttellinginger som f.eks. lange tjenestereiser for personalet ved ressursintitusjonene.

Et faglig problem for ressursintitusjonene etter at de nå mister sine faste internat-elever, er at de samtidig mister den daglige, praktiske erfaring i direkte arbeid med elever som er så viktig for kontinuerlig justering av den teoretiske referanserammen til fagfoikene. Spesielt er slik praktisk erfaring viktig i forhold til kursinnhold, forsknings-/utviklingsarbeid, hjelpe-/læremidler og den rådgiing som ressursinsti-tusjonene skal bistå lokalmiljøet med. Her vil "identitetskursene" åpne unike mulig-heter for personalet ved ressursinstitusjonene til å holde seg à jour med praktisk pedagogikk direkte knyttet til elever som kommer fra sine lokaimiljø. For "identitetskursene" må ta utgangspunkt i de praktiske sorger og gleder elevene har både faglig og sosialt. Kanskje kan det f.eks. være et godt virkemiddel i integreringspro-sessen at en synshemmet elev av og til kan invitere en funksjonsfrisk medelev som deltaker i et "identitetskurs". Også foreldre og lærere vil ha nytte av å delta i "iden-titetskursene" for å utveksle erfaringer og utvikle sin "oppdrager-identitet" i forhold til synshemmete barn.

Med utgangspunkt i en problemstilling, "identitetsutvklng hos synshemmete", har vi med praktiske forslag forsøkt å imøtekomme politiske signaler om innstramninger; omdisponering, effektivisering og økonomistyring slik de kommer til uttrykk i St. prp. nr. 1 for 1988 (avsnitt IV: Vidare mål og framdrift).

De politiske signalene er klare:

"Omorganisering av dei statlege skolane for spesialundervisning vil bli gjennomført innanfor dei noverande økonomiske rammene....."

Vi er innforstått med at i økonomiske krisetider må alle ta en rimelig del av belast-ningen, også den belastningen det er å prioritere. Men når det er sagt (og gjort), vil vi igjen minne om at "En del behöver mer; för att få lika mycket". Det er derfor rimelig at funksjonshemmete som til alle tider er blitt underprioritert, selv i krisetider får en rimelig del av den velstandsutviklingen som funksjonsfriske tross alt kan glede seg over i samfunnet vårt. Det er et betydelig større verditap for den syns-hemmete å miste muligheten til utvikling av egen identitet, enn det er for den funksjonsfriske å redusere på luksusbehov. Med slike verdimål i tankene, ville våre politikere kunnet formulere avsnittet i St.prp. nr. 1 om "Vidare mål og framdrift" slik: "Omorganisering av dei statlege skolane for spesialundervisning vil bli gjennomført *utover* dei no-verande økonomiske rammene".

## Referanser.

Andersen,K.J. 1988. 5-årsgruppen. Et supplement til integrering. *Synspunkt nr. 1*, 23-27

Ellehammer Andersen, S. og Holstein, B.E. 1979. *Blinde i folkeskolen, Del 1,2,3.* Institut for pedagogikk og psykologi, Danmarks lærerhøjskole, København.

Gruda Skard, Å. 1980. *Praktisk barnepsykologi.* JW. Cappelens Forlag a.s. Oslo.

Lowenfeld, B. 1971. *Våre blinde barn.* Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Mead, M. 1935. *Sex and Temperament in three Primitive Societies.* Routledge London

Mead, M. 1939. *From the South Seas.* Morrow. New York

Nilsen, L. 1979. *Er du blind? om en metode til at fremme utviklingen hos barn, der er blinde og spesielt utviklingstruede.* Sosialstyrelsen. København.

Nordland, E 1971. *Det store nederlaget.* Universitetsforlaget, Oslo.

Odland, M. 1979. *Svaksyn og blindhet i Bergen og Hordaland. En medisinsk og sosialmedisinsk undersøkelse.* Øyeavdelingen, Haukeland sykehus, Bergen.

Rasmussen, K 1975. *Utviklingspsykologi.* J.W. Cappelens Forlag a.s., Bergen.

Tideström, U. 1986. *Nya grepp och övergrepp. Dikter.* Forfattares Bokmaskin. Stockholm.

Warren D.H. 1979. *Blindness and Early Childhood Development.* American Foundation for the Blind, Inc. New York.