

M A S T E R O P P G A V E

Utviklingshemming og mestring. En kvalitativ studie om hvordan elever med lett utviklingshemming / generelle lærevansker opplever mestring i skolen.

Utarbeidet av:

Ellen Boye Brynildsen

Fag:

Avdeling:

Avdeling for lærerutdanning, 2009

Høgskolen i Østfold

Sammendrag av masteroppgaven

1. Tittel

"Utviklingshemming og mestring. En kvalitativ studie om hvordan ungdom med lett utviklingshemming/generelle lærevansker opplever mestring i skolen".

2. Bakgrunn og formål

Min egen erfaring fra lang praksis med undervisning av elever med generelle lærevansker/lett utviklingshemming og veiledning av foreldre og lærere, gjør at jeg ønsker å belyse at denne gruppa av elever står ovenfor mange utfordringer i skolehverdagen. Samtidig viser de vilje og evne til å mestre disse utfordringene. Formålet med studien er å rette oppmerksomheten mot hva elevene selv opplever, ved å etterspørre elevenes eget perspektiv, "innenfraperspektivet". Deres erfaringer og opplevelser av mestring i sitt læringsmiljø vil kunne være et viktig bidrag til å utvide kunnskap og forståelse for unge med lett utviklingshemming i skolen.

3. Problemstilling

"Hvordan opplever ungdom med lett utviklingshemming/ generelle lærevansker mestring i sitt læringsmiljø?"

Jeg har valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hva opplever de unge selv som vesentlige faktorer for opplevelse av mestring?
- Opplevs det å ha lærevansker som læringshindrende faktorer for dem?

4. Metode

Jeg har valgt en kvalitativ metode og et semistrukturert intervju for å belyse problemstillingen. Informantene i undersøkelsen var ungdommer i alderen 14-19 år og intervjuguiden inneholdt spørsmål om deres opplevelse av deres skolegang til nå, faglig og sosialt; i forhold til læring, mestring, trivsel, relasjoner til lærere og medelever, samt deres forståelse av begrepet lærevansker.

5. Analyse

Kvales (2001) tekstanalyse er benyttet for bearbeiding og analysering av intervjudataene. Hans tre kontekster for tolkning; selvforståelse, en kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse var utgangspunktet for tolkningen av resultatene.

6. Resultater

Mine informanter formidler at de i ulik grad står framfor mange utfordringer og belastninger i skolehverdagen, allikevel uttrykker de stor grad av trivsel. De er sårbare, samtidig viser de en vilje og et pågangsmot til å takle de mange utfordringer de står ovenfor. De benytter mestringsressurser både i seg selv og i omgivelsene. Resultatene kan oppsummeres i følgende hovedtrekk:

- De opplever å kunne noe, og de lærer best ved konkret, virkelighetsnær undervisning, samtidig uttrykker de læring og mestring i fag som vi opplever som mer teoretiske i skolen. Det å lære bort til andre i læresituasjoner de selv mestrer, opplever de at er en god måte selv å lære på. Måloppnåelse gir mestring uavhengig av kunnskapsnivå.
- De vil gjerne velge selv, ha større grad av innflytelse og medvirkning både på innhold og organisering av skoledagen, samt medvirke til sin egen læringsprosess. Tilhørighet til fellesskapet er viktig for dem. Der vil de gjerne lære og være, innenfor en mangfoldig og fleksibel ramme.
- Alle har eller har hatt et nært forhold til en lærer eller en assistent. Venner er viktig for dem, noen å stole på og som gir trygghet og støtte. Relasjoner er også komplisert og konflikter oppstår, men de benytter et register av løsningsstrategier.
- Lærevanskebegrepet viser seg å være vanskelig for dem å forholde seg til.

7. Konklusjon

Ungdommene i denne undersøkelsen opplever mestring. Noen opplever oftere mestring enn andre. Vesentlige faktorer for dem som grunnlag for mestring er å kunne noe, å lære bort til andre, å delta i fellesskapet gjennom felles opplevelser og erfaringer. De uttrykker behov for et fleksibelt skoletilbud, samtidig vil de ha utfordringer og oppleve mestring på egen hånd; altså en balanse i utfordringer og støtte. Trygghet i forholdet til lærere og medelever er vesentlig, samtidig vil de bli sett og respektert som vanlige elever, med de individuelle behov alle elever har. Med hensyn til spørsmålet om lærevansker, kan det virke som det er to virkelighetsforståelser som kolliderer, ekspertens mot individet. Det er ikke lærevanskene som er til hinder for læring, men barrierer i omgivelsene.

Forord

Det har vært interessant, lærerikt og utfordrende å arbeide med denne masteroppgaven. Opplevelsen av mestring og "ikke- mestring" har vært min "følgesvenn" i arbeidet, men nå er målet nådd.

Tusen takk til dere fire ungdommer som ville dele deres tanker, meninger og opplevelser med meg. Dere har gitt meg innsikt og erkjennelse jeg ikke ville vært foruten.

En varm takk til min veileder professor Anne- Lise Arnesen ved høgskolen i Østfold. Dine konstruktive tilbakemeldinger og din tro på mitt arbeid, ga meg ny inspirasjon og åpnet nye dører for meg i prosessen.

En takk til Marianne Rødseth og flere med henne for tilgang til deres hovedoppgaver og masteroppgaver som ga meg ideer til hvordan bygge opp min egen masteroppgave.

Jeg ønsker også å si takk til mine kollegaer på Sykehuset Østfold, Seksjon barnehabilitering som har hjulpet meg; seksjonsleder Magnar Mathisen for tilgang til forskningsfeltet og spesialpedagog, venn og masterstudent Ann Cathrin Gjevikhaug for faglige innspill og uvurderlig støtte og oppmuntring underveis i studiet.

Til slutt vil jeg takke Geir, min mann, for faglige råd og veiledning, for tålmodighet og som en sterk drivkraft når motet sviktet underveis i prosessen. Takk for at du trodde på meg.

Rygge, mai 2009

Ellen Boye Brynildsen

Innholdsfortegnelse

KAP.1 INNLEDNING.....	6
1.1 Bakgrunn for egen undersøkelse.....	6
1.2 Problemstilling og sentrale begreper.....	7
1.2.1 Studiens oppbygging.....	8
KAP. 2 LETT UTVIKLINGSHEMMING.....	9
2.1 Bakgrunn og historikk.....	9
2.1 Nedsatt funksjonsevne som overordnet begrep.....	12
2.2 Utviklingshemming og generelle lærevansker - ulike perspektiver.....	13
2.3 Kvalitativt eller kvalitativt forskjellig utvikling?.....	15
2.4 Hvilke utfordringer møter elever med lett utviklingshemming i møte med skolen?	
2.5	16
2.6 Kulturelt aktørperspektiv på utviklingshemming.....	18
2.7 Forskning som omhandler ungdom med lett utviklingshemming.....	21
KAP. 3 TEORETISK REFERANSERAMME.....	24
3.1 Generelt om valg av teoretisk referanseramme.....	24
3.2 Mestring.....	25
3.2.1 En modell for forståelse av mestring.....	27
3.3 Læringsmiljø.....	33
3.3.1 Inkluderende læringsmiljø.....	35
KAP. 4 METODE.....	37
4.1 Valg av metode.....	37
4.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	37
4.3 Valg av informanter.....	39
4.4 Utarbeidelse av intervjuguide.....	41
4.5 Innsamling og analyse av egne intervjudata.....	42
4.5.1 Analyse av intervjudata.....	43
4.6 Validitet, reliabilitet og generalisering.....	46
4.7 Etske betraktninger.....	48
KAP 5 PRESENTASJON AV FUNN.....	52
5.1 Læringsmiljø og mestring	55
5.1.1 " Det jeg hata med denne skolen her, var at jeg måtte komme på spes.gruppe"...	55
5.1.2 " Da lærer jeg best".....	57
5.1.3 " Det var fisketur og båling og sånn".....	58
5.1.4 " Der opp er det jo musestille hele timen".....	58

5.1.5 " Gå rundt å høre på musikk,i øra".....	59
5.2 Relasjoner og mestring	60
5.2.1 " Ja, det er faktisk de beste lærerne jeg har hatt".....	60
5.2.2 " Kan stole på omtrent alle her. det er noen du ikke kan stole på og".....	61
5.2.3 " Ja, ute og sånn. Da hjelper jeg andre elever".....	63
5.2.4 " Hadde ikke klart meg uten, sa han".....	64
5.2.5 " I klassen så er det greit, der hører jeg hjemme, men når det gjelder".....	65
5.2.6 " Men det har ukeplanen min bestemt, ikke jeg".....	66
5.3 Betingelse for skolegang og mestring	67
5.3.1 " Trivsel da? Er veldig bra. Trives 110% her på skolen".....	69
5.3.2 " Vi ble mobba, døm to og. Vi brydde oss ikke noe om det".....	69
5.3.3 " Jeg var stille på hele barneskolen, jeg, sa nesten ingen ting".....	70
5.4 Deres forståelse av begrepet lærevansker.....	70
5.4.1 " Det var ikke lett hele tida. Kan være vanskelig når en ikke får til ting".....	70
5.5 Oppsummering av hovedtrekk av funnene og konklusjon.....	72

KAP. 6 DRØFTING AV FUNN, SAMT AVSLUTTENDE KOMMENTAR..... 74

6.1. Drøfting av funn.....	74
6.1.1 Kompetanse.....	75
6.1.2 Fellesskapet.....	77
6.1.3 Medbestemmelse.....	80
6.1.4 Selvføfatning.....	82
6.2 Avsluttende kommentar.....	84

Litteraturliste

Vedlegg:

- 1 Forespørsel til Sykehuset Østfold om tilgang til forskningsfeltet
- 2 Forespørsel til mulige informanter og deres pårørende
- 3 Skjema for informert samtykke
- 4 Intervjuguide

KAP.1 INNLEDNING

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for bakgrunn og valg av oppgave, presentere tema og problemstilling, sentrale begreper og formål med oppgaven. Studiens oppbygging vil deretter bli presentert.

Mitt tidligere virke som lærer og spesialpedagog startet ved en skole på en sentralinstitusjon for unge og voksne med utviklingshemming, senere gikk jeg over til arbeid i grunnskolens 1. -10. trinn. Min erfaring som lærer i klasserommet, som spesialpedagogisk veileder, som yrkesrådgiver, og mitt nåværende arbeid i spesialisthelsetjenesten med utredning og veiledning, gjør at jeg har engasjert meg i elevgruppa med lett utviklingshemming/generelle lærevansker. I det daglige arbeidet ved Sykehuset Østfold, Seksjon barnehabilitering, får jeg anledning til å se skolen utenifra; jeg samtaler med lærere, PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste), foreldre og elevene selv. Barn og unge med utviklingshemming er en av våre målgrupper.

1.1 Bakgrunn for egen undersøkelse

Min lange undervisningspraksis med elever med generelle lærevansker /lett utviklingshemming, gjør at jeg har fått innblikk i deres skolesituasjon. Jeg mener vi kan gi disse elevene en bedre skolehverdag både faglig og sosialt. Denne gruppa av elever synes å være en glemte gruppe i "konkurransen" med mer utfordrende og "spennende" diagnoser og funksjonshemminger. Under HVPU- reformen var mye oppmerksomhet rettet mot mennesker med utviklingshemming (Stortingsmelding nr 47, 1989-90). Denne oppmerksomheten er ikke lenger til stede i samme grad.

Jeg oppfatter mestring som en av dimensjonene for å oppnå god livskvalitet, derfor var utviklingshemming og mestring et naturlig i valg av tema. Jeg vil rette oppmerksomheten mot disse elevenes opplevelse av mestring og knytte begrepet mestring til læring. (Gjærum, m. fl. 1998). Dette fordi læring og utbytte av læring er viktig for alle elever i skolen, ikke minst for disse elevene. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006).

Min målgruppe er elever med lett utviklingshemming. Det er problematisk for meg å bruke diagnostisk terminologi, samtidig er jeg opptatt av å definere en bestemt målgruppe. Dilemmaet vil bli belyst og drøftet i oppgaven. I sin fagprofesjon kan man i iveren etter å ivareta det enkelte individs behov, stå i fare for å unyansert avvikskategorisere og stigmatisere (Guneriusen 2008). Arnesen påpeker noe vesentlig i sin bok "Det pedagogiske nærvær" at

"kategoriene, diagnosene, kan komme til å skygge for elevenes individuelle egenskaper og ressurser, og hindre at en oppfatter og ser kompleksiteten i det mennesket en faktisk har foran seg" (Arnesen 2004, s.161).

Det å intervju personene selv i målgruppa ved å "gi stemme til de som ellers er tause" er et metodisk grep som jeg foreløpig ikke er kjent med er foretatt av mange. Det er lite kjent forskning på området, noe som i seg selv er en motivasjon for å forske og undersøke. Jeg har søkt i anerkjente kilder og har i noen grad funnet relevant forskningsmateriale på området.

Formålet med denne studien er at jeg vil rette oppmerksomheten på hva elevene selv opplever, ved å etterspørre elevens eget perspektiv, "innenifraperspektivet". Formålet er også å bidra til å bevisstgjøre meg selv, foreldre, skole og andre faginstanser på hvilke faktorer som er vesentlig for de unges opplevelse av mestring i skolen.

1.2 Problemstilling og sentrale begreper

Jeg har valgt å intervju fire ungdommer i alderen 14-19 år. De er alle registrert i Habiliteringstjenestens pasientregister og har diagnosen lett utviklingshemming. Deres erfaringer og opplevelser av mestring i skolen er et viktig bidrag til å utvide kunnskap og forståelse for unge med lett utviklingshemming i skolen. På bakgrunn av dette, har jeg følgende problemstilling for studien:

"Hvordan opplever unge med lett utviklingshemming/ generelle lærevansker mestring i sitt læringsmiljø? "

Forskingsspørsmålene er:

- Hva opplever de selv som vesentlige faktorer for opplevelse av mestring i skolehverdagen?
- Opplevs det å ha lærevansker som læringshindrende faktorer for dem?

Jeg velger å bruke begrepene lett utviklingshemming og generelle lærevansker som innholdslike og synonyme i denne oppgaven. Samtidig vil jeg klargjøre begrepene i kapittel 2. Barn og unge med lett utviklingshemming er en like forskjellige som befolkningen ellers. Det som er felles for dem, er varierende grad av lærevansker. Begrepene mestring og læringsmiljø er overordnede begreper som vil bli operasjonalisert slik at de blir til gjenkjennbare og håndterbare begreper for leseren og for mine informanter i intervjusituasjonen. I denne studien velger jeg å se på mestringsbegrepet som opplevelsen av å klare, å takle, eller beherske en

ferdighet, men også like gjerne takle en utfordring i et læringsmiljø eller en skolesituasjon. Læringsmiljø forstår jeg som det miljøet som omgir eleven når han eller hun er i en formell læringssituasjon og som kan fremme eller hindre læring. Perspektivet på et læringsmiljø vil i denne oppgaven være det som oppleves; altså elevens oppfatning av et læringsmiljø.

Oppgaven er avgrenset til kun å gjelde elevenes perspektiv, forstått som "innenifraperspektivet". Andre elevperspektiv i forskningen kan være at eleven er kilde til data eller at eleven er tema for forskningen uten at denne er rettet mot individet (Tangen 1998).

Jeg har valgt en kvalitativ metode og et semistrukturert intervju for å belyse problemstillingen. For bearbeiding og analyse av materialet, har jeg valgt 3 av Kvaales (2001) 5 analysenivåer; meningsfortetning, meningskategorisering og narrativ strukturering, og resultatene er tolket i lys av den teoretiske referanserammen jeg benytter meg av. Referanserammen redegjøres for i kapittel 2 og 3.

1.3 Studiens oppbygging

Studien består av 6 deler; innledning (1), ulike forståelsesmåter av utviklingshemming (2) teoretisk referanseramme (3) metodisk tilnærming og redegjørelse av analyseprosessen (4) presentasjon av funn, oppsummering, og konklusjon (5), drøfting av funn og avsluttende kommentar (6).

Kapittel 2 omhandler begrepsavklaringer og definisjoner, utfordringer i møte med skolen, ulike forståelsesmåter av utviklingshemming og annen forskning på området. Kapittel 3 omhandler min teoretiske grunnforståelse og min teoretiske referanseramme. Jeg utforsker modeller med utgangspunkt i teorier, som kan gi retning til metode - og drøftingsdelen av oppgaven. Aktuelle modeller er "modell for mestringens vilkår" utviklet av Sommerschild (1998) og læringsmiljømodeller utviklet av Jensen (2006) og Skaalvik og Skaalvik (2005). Kapittel 4 omhandler metode og etiske betraktninger. Kapittel 5 gir en presentasjon av informantene, deretter en presentasjon av funnene med en utstrakt bruk av sitater for å synliggjøre de unges plass i studien. Kapitlet vil inneholde en kort oppsummering av hovedfunnene, og konklusjoner i lys av problemstillingen. Kapittel 6 vil være en drøfting av funnene relatert til den teoretiske referanserammen, samt en avsluttende kommentar om betydningen av ungdommens bidrag.

KAP. 2 LETT UTVIKLINGSHEMMING/ GENERELLE LÆREVANSKER

I dette kapitlet vil jeg ta for meg begrepet utviklingshemming. Det er ulike måter å forstå begrepet på, - det gir noen konsekvenser for dem det gjelder. Videre vil jeg ta for meg noen definisjoner på utviklingshemming og hvilke faglige og sosiale utfordringer elever med kognitiv funksjonsnedsettelse kan møte i sin skolehverdag. Avslutningsvis viser jeg til nyere forståelsesmåter og nyere forskning på området.

Det er skrevet mange gode fagbøker i spesialpedagogikk hvor kapitler om utviklingshemming hører naturlig inn (Gjærum 2002, Rygvold og Ogden 2008, Befring og Tangen 2007, Stubrud 2001 m.fl.). Dette er nyttig kunnskap for en kliniker. Som mangeårig spesialpedagog i fagfeltet, med lang tradisjon på å se etter individets vansker, for så å kunne kompensere og tilrettelegge for tiltak, er det en utfordring for meg å lete etter andre måter å forstå utviklingshemming på. Sæhre (2008) advarer mot at lærer eller spesialpedagog kan bli så bundet av sin teoretiske viten om utviklingshemming at man legger vekt på manglene hos eleven, og ser bort i fra det som kan være problemet i mange tilfeller; skolens manglende forutsetning for å møte elevens behov. I iveren etter teori, glemmer vi mennesket, aktøren i mitt tilfelle. Flere forfattere søker etter ulike måter å se utviklingshemming på bl.a. Nordstøm (2002), Guneriussen (2008), Gustavsson (1998), Arnesen (1979).

2.1 Bakgrunn og historikk

Oppfatninger av barns verdi har variert til ulike tider og ved å kategorisere og rangere individet på bakgrunn av individuelle, sosiale eller kulturelle forskjeller, fremstår noen barn som fullverdige og andre barn som mindreverdige (Korsvold 2006). Synet på utviklingshemming har variert gjennom historien og grad av vansker en person med utviklingshemming opplever og tilskrives, er avhengig av omgivelsenes holdninger, verdier og idealer, samt av lokal kultur og tradisjon (Sæhre 2008). Begrepet utviklingshemming er mangesidig og defineres ulikt etter hvilket perspektiv man har. Meyer (2008) tilføyer at dette igjen bidrar til utviklingshemmedes syn på seg selv, og han mener at "at det alltid vil være et spenningsforhold mellom individuelle forhold og samfunnet syn på utviklingshemming" (Meyer 2008, s. 59 i Bjørnrå, Guneriussen og Sommerbakk).

Korsvold (2006) gir en beskrivelse av hvordan en kategori oppstår, blir opprettholdt over tid og ”fordamper” eller får et annet meningsinnhold, dette sett i et historisk perspektiv innenfor rammen av velferdsstatens utvikling. Hun retter oppmerksomheten både mot den skolepolitiske og sosialpolitiske utviklingen på 1950 – og inngangen til 1960 – tallet. Et eksempel på dette er kategorien ”evneveikhet”. Evneveikhet avløste til dels kategorien åndssvakhet i datidens lovverk, selv om sistnevnte kategori fortsatte å eksistere. De ble begge skapt gjennom prosesser der diagnostisering, seleksjon og segregering var virksomme elementer. Evneveik var en betegnelse for de best fungerende åndssvake, men denne kategorien var en flerfoldig og foranderlig kategori som omfattet en rekke grupper av barn. Skoler for evneveike ble ikke bare et ledd i den skolepolitiske satsningen, men også i den sosialpolitiske. Det ble, i følge Korsvold (2006), et mål for å løse sosiale problemer og kategorien omsluttet også barn av reisende, barn av tyskes soldatfedre, bortsatte barn som ikke kunne være hjemme hos biologiske foreldre. Evneveikskolen skulle skjerme normalskolen for en ”tung” elevkategori, og segresjon ble av staten ansett å være den beste måten å sikre gode læringsbetingelser på for de som ble kategorisert som evneveike.

Historisk tilbakeblikk:

Tabellen under, som jeg selv har utviklet, viser sentrale milepæler i utviklingen av begrepet utviklingshemming i forhold til lovverkets tekster. Tabellen søker også å vise utviklingen fra segregering til integrering og inkludering. Lovverket i skolen står også i en sammenheng med annet lovverk i det norske samfunnet, som gjenspeiler de ideologiske skiftingene.

Lov	Begrep/ innhold	Funksjon/ konsekvens/foranledning
1874. Den første åndssvake-skolen i Norge (Torshov)		foranledning til lov av 1881
1881. Lov om abnorme børns undervisning. (gjorde skolegang for døve, blinde og åndssvake obligatorisk)	skilte mellom de dannelsesdyktige og de ikke dannelsesdyktige åndssvake	Medisinerne definerte dette skillet. Skolene var internatskoler, altså isolerte, segregerte tilbud vekk fra kommunen og hjemmet, eks Torshov, Oslo, Eikelund, Bergen, Hunn skole, Gjøvik.
1889 folkeskoleloven, § 10	åndssvake	3 grupper barn kunne ikke gå der; barn som av fysiske eller psykiske grunner ikke kunne følge undervisningen eller som hadde smittsom sykdommer eller dårlig oppførsel som igjen kunne skade andre (segregering).
1915 Lov om døve, blinde og åndssvakes undervisning	åndssvake	Pleie - og arbeidsheim for de ikke-dannelsesdyktige åndssvake. Legen avgjorde skillet (segregering).
1936 Lov om folkeskolen. Den 7-årige folkeskole som enhetsskole ble vedtatt.		Alle barn skal gå på samme skole, selv om barn på spesialinstitusjoner ikke omfattes av denne loven (segregering).
1951 Lov om spesialskoler	evneveike	Statlige skoler gjeldende for 5 kategorier barn; syn, hørsel, talehemmede, evneveike og barn og unge med tilpasningsvansker (segregering).
1969. Lov om grunnskolen		9- årig obligatorisk skole for alle..
1970 Blomkomiteen. Innstilling om lovregler for spesialundervisningen		Viktigste dokument i norsk spesialpedagogisk historie. Forslag om en felles lov for spesialskoler og grunnskole. Alle skulle få utdanning i sin lokale hjemmeskole (integrering).
NOU 1973 Omsorg for psykisk utviklingshemmede	psykisk utviklingshemming	Det første skritt bort fra særomsorg. Prinsipp om desentralisert, integrert omsorg ble knyttet til førstelinjetjeneste. (Ref: NOU 1985 s. 19)
1975 Felles grunnskole for alle barn.	psykisk utviklingshemming	Lov om spesialskoler ble opphevet. Statlige spesialskoler skulle legges ned eller omorganiseres. Alle barns rett til å tilhørte det sosiale fellesskapet, familie, nærmiljø og lokal skole (integrering).
1998 opplæringsloven	barn med særlige behov, nedsatt funksjonsevne	Alles rett til tilpasset opplæring, ta del i fellesskapet (inkludering)

Korvold, (2006), Haug (2006), Befring og Tangen (2007)

2.2 Nedsatt funksjonsevne som overordnet begrep

Det overordnede begrepet nedsatt funksjonsevne eller funksjonshemming, kan vurderes ut ifra flere perspektiv. De ulike forståelsesmåtene utelukker ikke hverandre, men kan utfylle og komplettere hverandre. (Tangen 2007, Guneriussen 2008, Nordstrøm 2002 m.fl.). Sæthre (2008) skjelner mellom medisinsk modell, sosial modell og sosial- relasjonell modell og hun viser til Mike Oliver (1993, 1999). (Referert i Sæthre 2008). Innenfor den medisinske modellen vil en funksjonshemming som eksempelvis utviklingshemming, sees på i et individorientert perspektiv, som en "sykdom" og vanskene forklares som et resultat av nedsatt funksjonsevne. Tangen (2007) tilføyer at dette kan karakteriseres som en medisinsk- diagnostisk (re)habiliteringsforståelse og tradisjon. I den sosiale modellen sees funksjonshemming utelukkende på som et sosialt produkt der det er samfunnet som gjør et menneske funksjonshemmet ved de samfunnsskapt barrierer som finnes. Funksjonshemmingen er ikke en personlig egenskap, men konsekvensene av en kompleks samling omstendigheter i det sosiale miljø, i følge Nordstrøm (2002). I den sosial- relasjonelle modellen tolker man ikke alle begrensninger i det sosiale rom som sosiale barrierer, individets forutsetninger, som jeg i denne sammenheng også forstår som ressurser, trekkes også inn. Denne forståelsen harmoniserer med mitt faglige ståsted, det sosiokulturelle perspektiv, jfr. teoretisk referanseramme 3.1.

Jeg oppfatter Tangen slik at hun støtter den relasjonelle forståelsesmåten, fordi den tvinger oss til å se sammenhenger mellom individuelle og kontekstuelle forhold og ved en slik fokusering kan det være "lettere å få øye på både samfunnsmessige forhold som skaper funksjonshemming og som derfor bør endres, og individuelle særtrekk som har betydning - som problem eller ressurs- for læring og utvikling hos den enkelte" (Tangen 2007, s. 22). Individet blir da ikke et objekt med en negativ egenskap, men et subjekt, med vilje til å nå sine mål og der konteksten, miljøet, bygger opp under eller gjør det vanskelig med måloppnåelse (Nordstrøm 2002).

Modellen krever at når en skal legge tilrette for elever med funksjonshemming i skolesammenheng, må man ha innsikt både i hva funksjonshemmingen innebærer og hvilke barrierer det ligger i det å være funksjonshemmet for eleven. "Det betyr at både individuelle begrensninger og mulige barrierer i skolesamfunnet må trekkes fram når en skal sette seg inn i konteksten for elever med utviklingshemming" (Sæthre 2008, s. 35).

2.3 Utviklingshemming og generelle lærevansker - ulike perspektiver

Omfanget av utviklingshemming, blir utregnet på grunnlag av noen kriteriter og definisjoner. WHO's (verdens helseorganisasjon) beregninger er framkommet etter kombinasjoner av statistisk materiale og empiriske studier og denne organisasjonen anslår at ca 2-2,5 % av verdens befolkninger har en utviklingshemming (Stubrud 2001). Omregnet til norske forhold vil ca 60 000 mennesker, (1,5 % av befolkningen), ha en utviklingshemming (Tidemand - Andersen 2008), avhengig av alder og krav (Arnesen 1979, Gjærum 2002). Utviklingshemming som funksjonsnedsettelse varierer også sterkt; derfor er det viktig å merke seg gruppens heterogenitet. Med hensyn til mennesker med lett utviklingshemming, vil det utgjøre den største gruppen, omtrent 85 % av alle mennesker med utviklingshemming (Stubrud 2001), og det vil da være en gruppe elever som de aller fleste lærere vil møte i skolehverdagen.

I Norge har man siden 1997 brukt betegnelsen utviklingshemming og mennesker med utviklingshemming. Norsk forbund for utviklingshemmede endret da navnet ved å fjerne ordet psykisk.

I internasjonal sammenheng har man ikke blitt enige om en felles samlende term, men ulike termer som "mental retardation", "general learning disabilities", "developmental disabilities" og "intellectual disabilities" blir benyttet. "Mental retardation" blir erstattet med "intellectual disabilities" fordi det blir sett på som mindre stigmatiserende og mer i pakt med nyere teoretiske referanserammer og internasjonal terminologi (Opdal og Rognhaug 2007). I følge Tidemand - Andersen (2008) bør det utvikles en type terminologi som i større grad vektlegger de positive sidene ved en person. Hun viser til at i mer uformelle miljøer blir begreper som "elever med utviklingsmuligheter" eller det engelske uttrykket "pupils with special abilities", ikke "disabilities" benyttet. Det samme formidlet La Porta (2007) i sitt foredrag i Fredrikstad hvor han omtalte barn med utviklingshemming som "not disabled, but differently abled".

"Det er altså en pågående debatt om hvilket begrep som er mest tjenelig for personen, og hvem som er mest handikappet, det enkelte individ eller samfunnet som ikke klarer å tilpasse seg etter mangfoldet i befolkningen" (Tidemand - Andersen 2008, s. 170).

I spesialpedagogisk tradisjon i Norge er begrepet *store generelle lærevansker* blitt benyttet, knyttet opp mot konkrete funksjonsbeskrivelser. Det blir i en skolesammenheng funksjons - beskrivelsen av elevens styrke, vansker og behov som blir avgjørende om eleven fyller kriteriene for spesialundervisning og ikke en diagnostisk betegnelse. Lærevansker en

samlebetegnelse på en rekke mer eller mindre spesifiserte tilstander, hvor eleven har en langsommere framgang i skolen på et eller flere fagområder i forhold til jevnaldrende. Er lærevanskene mer begrensede, benyttes begrepet *spesifikke lærevansker* og er vanskene gjennomgående omfattende, benyttes begrepet *generelle lærevansker*. Så langt jeg kan se, foreligger ikke en klar definisjon av begrepet generelle lærevansker, men det knyttes ofte til barn med omfattende innlæringsvansker av skolerelaterte ferdigheter, og som målt på spesielle evnetester, skårer på lavere nivå enn jevnaldrende. Generelle lærevansker blir da en kategori som omfatter elever med diagnosen utviklingshemming, hvor elever med lett utviklingshemming utgjør den største delen (Sæthre 2008, Ytterhus 2005, Befring 2002). For meg er det viktig å presisere at begrepet generelle lærevansker, slik jeg benytter det i denne oppgaven, vil være sammenfallende med lett utviklingshemming i Verdens helseorganisasjons diagnosesystem ICD-10, og begrepene generelle lærevansker og lett utviklingshemming vil forekomme om hverandre. Begrepet utviklingshemming er ikke naturlig å bruke i en pedagogisk sammenheng. Det kan være et tidsspørsmål når man i Norge bytter ut begrepet utviklingshemming med lærevansker, i alle fall for gruppen mennesker med lett utviklingshemming.

De fleste *definisjonene* av utviklingshemming tar utgangspunkt i mangler. I følge Sæthre (2008), er det mange definisjoner på utviklingshemming, og selv om man er enige i hvilke elementer en slik definisjon skal inneholde, er man ikke kommet med en universell definisjon. Hun viser til at man stiller spørsmål om dette er " fordi mennesker med utviklingshemming ikke er så ulike mennesker med normal intelligens, eller om det avspeiler det dilemmaet det alltid vil være når en forsøker å kategorisere mennesker som en gruppe" (Sæthre 2008, s. 37).

Utviklingshemming er innenfor den medisinske modellen, som psykologer i stor grad bygger på, ikke en sykdom, men en samlebetegnelse for en lang rekke forskjellige tilstander med høyst forskjellig årsaksforhold. Utviklingshemmingen kan komme til uttrykk ved at intelligens, læreevne og evne til å klare seg i samfunnet (adaptiv fungering), er mer eller mindre svekket, (ICD-10, Stubrud 2001 og Gjerdrum 2002). Graden av utviklingshemming varierer fra lett til dyp utviklingshemming. Barn og unge med lett utviklingshemming er like forskjellige som befolkningen ellers, med sine sterke og svake sider og med sine personlighetstrekk. Det som er felles for dem er varierende grad av lærevansker, også uttrykt som kognitive vansker eller forståelsesvansker. Opdal og Rognhaug (2007) viser til den internasjonalt mest brukte definisjonen til AAMR (American Assosiation on Mental

Retardation). Interessant er det at i 2006 skiftet AAMR navn til American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

" Mental retardtion is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adoptive skills. This disability originates before age 18" (AAMR 2002, s. 8).

Det framheves at det er en sammensatt funksjonshemming hvor flere kriterier må ligge til grunn for at diagnosen kan stilles, og vurderingen vil alltid være basert på et faglig og klinisk skjønn. Det er snakk om både begrensninger og et positivt syn på muligheter og sterke sider. Sæthre (2008) påpeker at det er viktig å ta i betraktning at individets begrensninger alltid må sees i den konteksten individet befinner seg, både kulturelt og aldersmessig. Hun viser til komparative undersøkelser som viser at det er færre med utviklingshemming i mindre kompliserte samfunn enn i de høyt industrialiserte fordi kravene til sosial fungering kan mestres av flere. I en skolesammenheng er det viktig å kjenne til begrensningene, men i følge Sæthre er det slik at hvis "elevene skal oppleve god livskvalitet, må man i planleggingen først og fremst gripe fatt i det eleven kan mestre og i de situasjoner hvor eleven føler seg verdsatt" (Sæthre 2008, s. 38).

2.4 Kvalitativt eller kvantitativt forskjellig utvikling?

Mennesker med utviklingshemming har med utgangspunkt i definisjonen til AAMR, størst vansker innenfor det kognitive funksjonsområdet. Opdal og Rognhaug (2007) viser til at det har det vært uenighet blant forskere om den kognitive utviklingen enten er kvantitativt eller kvalitativt forskjellig fra det en finner hos mennesker uten utviklingshemming og de benevner det som to ulike syn; et utviklingsorientert og et defektorientert syn. I kvantitativt forskjellig utvikling hevdes det at mennesker med utviklingshemming går igjennom de samme utviklingsstadier, men at dette skjer over lengre tid og at utviklingen stopper opp tidligere. Andre hevder at det finner sted en kvalitativt forskjellig kognitiv utvikling og de mer defektorienterte fagfolk har da konsentrert seg om mer spesifikke kognitive funksjons - områder, som igjen har bidratt til en fokusering på begrensninger mer enn på kognitive muligheter og kompetanse. De to overnevnte syn på hvordan mennesker med utviklings - hemming utvikler seg, vil føre til ulike spesialpedagogiske tilnærminger.

Når man legger til grunn at elever med utviklingshemming utvikler seg kvantitativt ulikt, vil man ifølge Sæthre (2008) tilpasse deres opplæringsprogram til klassens eller jevnaldrenes

program og tilpasser det igjen til elevens modenhet og utviklingstrinn. Hun viser at dette samsvarer med Opplæringslovens paragraf 5-5 hvor den individuelle opplæringsplanen skal tilpasses klassen plan i størst mulig grad. Derimot hvis man legger til grunn at det at det forligger en kvalitativ forskjell, vil det kreve en vektlegging av spesielt tilpassede opplæringsmetoder, spesielle program, hjelpemidler osv. I følge Tidemand - Andersen (2008) trenger ikke de ulike metodiske tilnærmingene utelukke hverandre. Hun mener de vil begge være nødvendige og nyttige, "alt etter som man legger vekt på sosial og faglig utvikling i klassefellesskapet eller mer individuelt arbeid mer vekt på innlæring av spesifikt tilpasset kunnskap og ferdigheter" (Tidemand- Andersen 2008, s.179).

2.5 Hvilke utfordringer møter elever med lett utviklingshemming i møte med skolen?

Med utspring i en sosial - relasjonell modell, vil de utfordringene elevene opplever i møtet med skolens krav og forventninger, være basert på de forutsetninger som ligger i dem selv og i begrensninger i skolesystemet. I den til nå begrensede forskningen som bygger på elevens egne perspektiv, ville det være vesentlig å trekke ut kunnskap om utviklingshemming og generelle kunnskap om problemer for barn og unge. En rekke faglige spørsmål vil være relevante. Dette kan være spesielt aktuelt for elever med utviklingshemming, men det er samtidig allmennmenneskelige spørsmål. Hvordan kjennes det å stilles ovenfor krav de ikke kan oppfylle (tilkortkomning), det å bli stemplet som dum og utilstrekkelig (stempling, mobbing), føle seg utenfor eller som en del av et fellesskap, ha venner eller mangle dem? Dette vil utdypes i avsnittet om annen relevant forskning og i funn- og analysedelen av oppgaven.

Utviklingshemming betraktes som nevnt som en svikt i den kognitive utviklingen og i nedsatt evne til å klare seg i samfunnet. Barn og unge med lett utviklingshemming vil kunne merke seg ut i undervisningen ved at de lærer langsommere og tar til seg informasjon i et langsommere tempo en jevnaldrende. Dette kan gi grunnlag for marginalisering, segregering i undervisningssammenheng eller mobbing blant jevnaldrende, jfr. avsnitt om forskning.

Utfordringen ligger i at den reduserte evne til å bearbeide informasjon og språklige og sosiale vansker forårsakes ofte av den kognitive funksjonsnedsettelsen. (Tidemand - Andersen 2008, Meyer 2002). Mange barn og unge med lett utviklingshemming leser og skriver enkle tekster. De utvikler en allmenn tid - og romoppfatning, innehar en del begreper rundt dette, men har vansker med å beherske klokka og enkel økonomi. Evnen til å tenke seg hypotetiske

situasjoner og løse problemer der mange faktorer spiller inn, vil også være vanskelig. (Nordstrøm 2002).

Det sosiale liv med jevnaldrende kan for unge med lett utviklingshemming oppleves som vanskelig og Sæthre mener at "skolens utfordring blir å skape sosiale sammenhenger gjennom organisering av undervisningen slik at unge kan lære ungdommens språk og væremåte, og slik at elevene blir kjent med hverandre gjennom samhandling. Der hvor det ikke ligger til rette for kontakt, må det bli en del av opplæringen å la eleven få kontakt med hverandre"(Sæthre 2008, s. 47). I hennes referanse til sin undersøkelse "Det beste med skolen" (2001-2003) uttrykker de unge med lett utviklingshemming selv både positive og negative konsekvenser av ulike former for organisering av undervisningen og grad av klassetilhørighet. De kommer ikke med noe fasitsvar, men det som er felles for deres budskap i det de forteller, er at kontakt med jevnaldrende blir viktigere etter hvert som de blir eldre og de ønsker mer kontakt med det ordinære samfunnet.

Opdal og Rognhaug (2007) viser til forskning som omfatter å forstå hvordan mennesker med utviklingshemming oppfatter og orienterer seg i lærings situasjoner. Det har vært vesentlig å få kjennskap til hvilke faktorer som har betydning for deres motivasjon for læring. Denne forskningen antyder at det er 3 hovedfaktorer som virker sammen. Disse er til stede hos alle mennesker, men ser ut til å ha en større forekomst hos mennesker med utviklingshemming: oppfatningen av ytre kontrollbase, nederlagsforventninger og manglende selvtro. Opplevelsen av stadig å mislykkes kan ha sterk påvirkning på personens motivasjon for å gå inn i læringsoppgaver. Man kan jo stille spørsmål om opplevelsen av stadig å mislykkes, kun skyldes lærehemming eller faktorer i skolemiljøet som organisering og tilrettelegging av undervisningen, segregerte tilbud og mangelfull tilpasning av undervisningen? Har de i liten grad fått ros for det de kan og følt at omgivelsen ikke tror på deres evner og mestring?

Rognhaug (2007) formidler også sammenhengen mellom språklig fungering og sosial fungering, og påpeker at språk - og kommunikasjonsstimulerende tiltak vil kunne virke positivt inn på sosial fungering. Det er og vesentlig å være oppmerksom på at psykiske lidelser forekommer hyppigere enn ellers i befolkningen, (Stubrud, 2001) og Rognhaug (2007) uttrykker at opplæringsmål som vektlegger evnen til sosial læring og tilpasning, vil kunne ha terapeutisk betydning.

Det meste av litteraturen om utviklingshemming eller generelle lærevansker er basert på ekspertvurderinger, og vurderinger gjort av forskere, klinikere og lærere. Det finnes lite om

utviklingshemming der disse elevene selv har dokumentert eller gitt uttrykk for sine opplevelser med å være utviklingshemmet og hva det betyr for dem i skolehverdagen.

2.5 Kulturelt aktørperspektiv er på utviklingshemming

Hvilket syn på utviklingshemming/lærevansker må vi bygge på for å kunne lære mer av de unge selv? Hvordan skal vi betrakte utviklingshemmende i forhold til å være informanter som skal fortelle om sine erfaringer? Vi er alle sammen mennesker med de samme rettigheter til lik behandling og utvikling som samfunnsborgere. Derfor er det selvsagt for meg at vi skal betrakte mennesker med utviklingshemming/ lærevansker med likeverd, respekt og med en åpenhet om at ingen eier eller sitter med fasitsvar på hva som er den sanne virkeligheten. Vi er alle med på å skape et bilde av virkeligheten ut i fra vår forståelse og erfaring med våre omgivelser. Derfor er det viktig at alles stemme blir hørt slik at vi til sammen utvikler et utvidet forståelse av virkeligheten.

Meyer (2008) uttrykker at man kan forstå utviklingshemming som et generelt begrep som omfatter mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse. Imidlertid legger han til at begrepet utviklingshemming kan forstås som et kulturelt begrep; - for han vil det si et begrep som viser samfunnets holdninger og forventninger til mennesker med utviklingshemming til enhver tid. Grensen for hva som defineres som utviklingshemming, vil da variere fra samfunn til samfunn.

Johnsen (2008) ønsker å se på utviklingshemming som sosial konstruksjon, og han er på leting etter alternative perspektiver for å beskrive dette fenomenet. Han ønsker å utforske nye og alternative forståelsesmåter, slik at tradisjonelle forklaringer og forståelser for hvem den utviklingshemmede er, blir utfordret. I sitt prosjekt med å dokumentere institusjonshistorien til Trastad Gård, (en stor sentralinstitusjon for mennesker med utviklingshemming) intervjuet han tidligere "Trastad-pasienter". I et av intervjuene blir han slått av den selvrepresentasjon en av informantene viste. Hun hadde en dobbelt identitet ved at hun tidligere hadde vært en av mange pasienter ved Trastad Gård, til nå å bo for seg selv i egen bolig. Hun markerte raskt sin egen likhet med folk flest, hun hadde jobb, var glad i sport og bodde i egen leilighet og var glad i sin familie. Hun grep muligheten i intervjuet til å markere sin likhet med folk flest, i motsetning til det som direkte hadde preget store deler av livet hennes, nemlig hennes forskjellighet fra folk flest, (at hun hadde vært en avviker). Hun viste til en annen virkelighet der distinksjonen mellom "henne" og "oss", langt på vei hadde mistet sin berettigelse. Johnsen (2008) opplevde at hun representerte et innenforskap med en verden plassert utenfor den

verden han som forsker var fortrolige med. Den alternative virkeligheten hun trakk fram, var at hun egentlig ikke var annerledes enn andre mennesker; hun hadde de samme verdier og interesser som alle andre borgere i et samfunn. Arnesen (1979) sier noe tilsvarende, at vi fratar dem lett egenskaper som de har til felles med alle oss andre.

Johnsen påpeker også at mennesker med utviklingshemming i liten grad selv har grepet ordet for å tale sin sak og dermed har de ikke kunnet påvirke debatten om seg selv ut i fra egne erfaringer og opplevelser. Fordi mange av dem ikke er "språklig flinke", er de i stor grad avhengig av at andre målbærer hvem de er. Han påstår at " i stedet for at det blir en innside (en utviklingshemmet) som konstruerer en utside (det "bildet" av en selv som andre ser), blir det en utside (de andre) som konstruerer en innside (en utviklingshemmet) (Johnsen 2008, s.78). Han tilføyer at faren er da at denne utsidens konstruksjoner blir stående alene og uimotsagt.

I mitt daglige arbeid i Habiliteringstjenesten og også tidligere som spesialpedagog i grunnskolen, har det vært interessant å observere hvor forskjellig fagfolk og foreldre kan beskrive barn og unge med utviklingshemming. Fagfolk beskriver ofte "vansken" i medisinske eller pedagogiske termer, mens foreldre gir levende og mangefasetterte beskrivelser av sine barn og unge, med deres sterke og svake sider og deres egenskaper. De er samtidig realistiske, skjuler lite og beskriver detaljert de utfordringer de og barnet står ovenfor, men det er mennesket og ikke utviklingshemmingen som de først og fremst budbærer og som er inntrykket jeg sitter igjen med. Nordstrøm (2002) uttrykker noe tilsvarende:

Vad utvecklingstörning "är" får ytterligare belysningar genom att lyssna dels till de människor som kategoriserats som utvecklingstörda, dels de människor som finns i personernas omedelbara närhet, t.ex. familj (Nordstrøm 2002, s. 62).

Gustavsson (1998) har foretatt en studie og belyst " den første integreringsgenerasjonens" hverdagstilværelse. Han ønsket å få fram de "personlig berørtes perspektiv" og intervjuet bl.a. 12 skolebarn med lett utviklingshemming, deres foreldre og lærere. Målet var å øke vår forståelse for sosiale relasjoner, eller fraværet av slike, mellom mennesker som har en utviklingshemming og såkalte "vanlige" mennesker. Han formidler at personer som har vokst opp i en tid med integrering og normalisering som offisiell politikk, forteller om et utenforskap, men oppfatter seg som å ha rett til å være delaktige i alle sammenhenger. Deres sosiale nettverk bestod først og fremst av personer med samme funksjonshemming, deres

familie og personale i omsorgssektoren. Gustavsson tolker det slik at man ikke opplevde at utviklingshemmingen i seg selv utgjorde noe fellesskap, men det å være sammen med mennesker som hadde en spesiell erfaring og dermed et spesielt perspektiv på hva det innebar å leve med en utviklingshemming.

"Det spesiella perspektivet var et inifrån-perspektiv i den betydelsen at det opprätthölls av människor med omfattande erfarenhet av hur det är at leva med en utvecklings-hemming til vardags" (Gustavsson 1998, s. 8).

Hos sine egne kunne de få bekreftelse på at de i bunn og grunn var vanlige mennesker med drømmer og ambisjoner og med samme grunnleggende rett til å virkeliggjøre dem.

Kjernen i Gustavssons resonnement er at de som selv lever med visse "tilkortkomminger", kan ha en annen oppfatning om hva disse tilkortkomminger betyr, hvor omfattende de er, enn hva omverden har. Jeg oppfatter at mine egne informanter beskriver noe av det samme og viser til funndelen i oppgaven hvor de direkte og indirekte setter ord på det.

Jeg har i dette kapittelet valgt å vektlegge begreper og ulike forståelsesmåter av hva utviklingshemming "er", mer enn å legge vekt på en tradisjonell og vanlig tilnærming til begrepet. Noe av nøkkelen til mestring for denne elevgruppen, tror jeg ligger i at vi må åpne oss for forståelsesmåter som gjør at vi ikke stenger, men åpner for utvikling, vekst og mestring.

Guneriussen (2008) uttrykker at våre normalitetsforestillinger er i endring og at og de språklige endringer synes å peke i retning av mer uttalt respekt for det enkelte individs særegenhet og verdighet. Diktet oppsummerer mitt syn på barn og unge med utviklingshemming på en god måte:

"Jeg har en kjenning som var åndsvak.
Jeg har en kjenning som var mentalt tilbakestående.
Nå er hun psykisk utviklingshemmet - eller bare utviklingshemmet,
ikke *psykisk* utviklingshemmet.
Men jeg er ikke helt sikker. Kanskje hun ikke er det lenger. Noen taler om
"usedvanlige mennesker"(Gürgens 2004). Kanskje det er det hun er nå.?"
(Guneriussen 2008, s.157)

2.6 Forskning som omhandler barn og ungdom med lett utviklingshemming

I det følgende vil jeg kort trekke fram noen norske og svenske studier som jeg mener gir interessante bidrag; elevperspektivet og et perspektiv på organiseringen av undervisningen. Det har vært en utfordring å finne forskning som går på studiets problemstilling; ungdom med lett utviklingshemming og mestring i et læringsmiljø.

Liisa Holtays studie (2007) hadde som mål å kartlegge hvor mange ungdommer som var registret hos Handikapp og Habilitering innen Stockholm läns landsting og som hadde fått diagnosen lett utviklingshemming som tenåring og ung voksen, samt å studere hvordan de selv oppfattet denne diagnosen. Hennes studie viste en stor økning i gruppen nydiagnostiserte ungdommer/unge voksne. Holtays (2007) undersøkelse omhandlet spørsmålene om hvor utbredt det er å få en diagnose lett utviklingshemming i Stocholms län, hvordan man kommer fram til diagnosen, diagnosens konsekvenser, hvilken støtte samfunnet kan gi og hvilke tanker og reaksjoner den forandrede situasjonen vekker hos personen som får diagnosen. Til den siste delen av studien intervjuet hun fire ungdommer.

Resultatene av intervjuene viser at det å få diagnosen lett utviklingshemming oppleves på varierende måte, selv om alle opplevde det å få diagnosen som sjokkartet og vanskelige i begynnelsen. Noen opplevde lettelse, andre ville ikke akseptere diagnosen og atter andre opplevde den som deprimerende. Hun beskriver at en del kunne bearbeide sorgen og komme videre. Noen opplevde det som en lettelse å endelig få vite hva de hadde for vansker. Noen skjøv diagnosen fra seg og det var viktig for dem å unngå kontakt med personer som hadde samme funksjonshemming. Holtay sier videre at det å få en identitet som handikappet kan lede til lettelse og positiv utvikling og bedre selvtillit, men det kan også innebære en sjokkartet innsikt og lede til en krise som tvinger en å gjøre forandringer i sitt liv. Disse ungdommene som fikk diagnosen som unge/voksne, byttet sosial tilhørighet fra en helt vanlig normalgruppe til en handikapgruppe og de fikk dermed en sosial identitet som funksjonshemmet. Etter Holtays oppfatning er ønskelig at man oppdager disse ungdommene tidligere, gjerne før skolestart eller i småskolen, så man ikke forverrer vanskene psykososialt. Hun hevder at det å få diagnosen i løpet av tenårene, i den perioden som ungdommen er i en overgangsperiode og på vei til å bli voksne, innebærer et ekstra psykisk stress og at de er i behov av og bør få støtte via Habiliteringstjenesten og sosialtjenesten.

Johannisson (2003) uttrykker i sin artikkel "Diagnosen frälser og forbannar" at diagnoser fungerer som en kommentar til oss alle, en grenseverdi for hva som oppfattes som normalt, tenkelig og akseptabelt i samfunnet. Hun formidler at diagnosen sier noe om hvordan pasienten skal oppføre seg og hvilken oppfatning samfunnet har om den syke. Diagnosen kan også gi en form for belønning, den kan være en forutsetning for å få behandling og tilgang til rette ressurser. Hun sier videre at diagnose kan skape avlastning fra angst, ansvar og skyld og kan fungere som innsikt, trøst og vinning, men også som stigmatisering, tap og ekskludering. Diagnoser har ulik status, avhengig av hvor kontroversielle de er, hvilken gruppe som har diagnosen og hvilket kjønn og hvilke typer av symptom som forbindes med diagnosen.

Holtay (2007) tilføyer at en diagnose sier noe mer enn å fortelle noe om en kroppslig tilstand, den er også sosialt konstruert og den sier noe om det samfunnet vi lever i (jfr. Johnsen 2008). Diagnosen peker på hvordan individet skal oppfatte seg selv og hvordan samfunnet skal oppfatte individet. Man kan utvikle følelser og atferd som delvis avhenger av hvordan du har blitt kategorisert.

Nordstrøm har i sin doktoravhandling (2002) tatt for seg skolebarn med lett utviklingshemming og deres samspill og relasjoner til kamerater med og uten utviklingshemming. Hun har tillegg til observasjoner, intervjuet 25 barn, deres foreldre, lærere på skolen og personalet på fritidshjemmet. Hun har undersøkt i hvilken grad de deltar i aktiviteter og hvilken sosial karakter samspillet og relasjonene til de andre barna har. Hun fant at barn med lett utviklingshemming i liten grad var i sosial interaksjon med barn uten utviklingshemming og at denne var av kort varighet. Barn med lett utviklingshemming deltok i liten grad i gruppelek med barn uten utviklingshemming og de hadde liten innflytelse på betingelsene for interaksjonen med barn med større intellektuell kapasitet.

Med utgangspunkt i en studie (Ytterhus og Tøssebro 2005) om hvordan grunnskolen organiserte opplæringen til elever med generelle lærevansker eller utviklingshemming, mente Ytterhus og Tøssebro at det var tildels stor variasjon når det gjelder praktiseringen av de internasjonale og nasjonale målsettinger om en inkluderende skole. De opplevde at noe av det mest interessante var at organiseringen av opplæringstilbudet ikke kunne forklares ut i fra barnets funksjonsnivå. Det var stor lokal variasjon, som i praksis så ut til å være knyttet til praktiske omstendigheter, mer enn til den enkelte elevs individuelle behov for støtte og opplæring. Videre fant de at 57 % av barna mottok sin opplæring i spesialorganiserte tilbud, enten spesialgrupper/klasser eller skoler. Hovedbudskapet deres var at barn med store

generelle lærevansker eller utviklingshemming som mottar opplæring i vanlig klasse, vanlig skole, har kvalitativt mer sosialt liv både i og utenfor skolen, bl.a. større deltakelse ved sosialpedagogiske arrangementer på skolen, flere bursdagsselskaper og større deltakelse på fritidsaktiviteter. Barn med store lærevansker har oftere en eller flere venner på skolen om de mottar opplæringen sin i vanlig klasse på vanlig skole. Av negative funn fant de ut at barn og unge med generelle lærevansker eller utviklingshemming blir mer ertet og mobbet når de går i vanlig klasse/ vanlig skole, og at utfordringen er størst på mellomtrinnet (selv om andelen av de som blir mobbet ikke er høyere enn den generelle mobbestatistikken). De oppsummerer at organisering og tilrettelegging av opplæringstilbud kan betraktes som et av vårt samfunns sorteringsarenaer og at deres studie synliggjører at den segregerte organiseringen kan bidra til at barn med store lærevansker avskjæres fra flere sosiale arenaer hvor barn flest befinner seg.

Ytterhus' funn (2004) indikerer at de beste oppvekstvilkår for barn er der barnet gis anledning til å opprettholde sentrale kvaliteter ved sin væremåte og samværsform. "Samtidig må alle gis tid til å opparbeide sosial kompetanse både gjennom erfaring med jevnaldrende og veiledning og støtte fra voksne"(Sæthre 2008, s. 48). Det å ha felles erfaringer er nødvendig for å kunne samhandle. Den sosiale siden av opplæring er vesentlig "fordi elever med utviklingshemming har pga sine vansker, vanskeligheter med å ta kontakt og å holde på kontakter, og dette blir en utfordring for skolen, dersom en vil skape en god opplæringssituasjon for elevene" (Sæthre 2008, s. 48).

Forskningen jeg viser til i det ovenstående, gir et komplekst bilde av barn og unge med lett utviklingshemming, deres muligheter til vekst og utvikling i samfunnet og i relasjon til andre.

KAP.3 TEORETISK REFERANSERAMME

Kapittel 2 vil være en del av referanserammen for forståelse av funnene i min studie, samtidig har arbeidet med denne oppgaven og møtet med mine informanter befestet min grunnforståelse av de unge med lett utviklingshemming/ generelle lærevansker. Jeg forstår dem ikke gjennom en diagnose, men som de personligheter de er og framstår som i ulike sammenhenger, som komplekse mennesker med evne og vilje til å leve et liv, som konfronteres med et samfunns krav og normer som vil gi muligheter eller utgjøre hindringer for vekst, utvikling og for mestring. Jeg gjør dem til aktører gjennom at jeg har dem som informanter og ser på dem som autoriteter på sine egne liv.

Dette kapittelet vil omhandle den videre teoretiske referanserammen som er valgt for studien og begrunnelser for dette valget. Min problemstilling er som tidligere nevnt:

"Hvordan opplever elever med lett utviklingshemming/ generelle lærevansker mestring i sitt læringsmiljø?"

Kapittelet er delt inn i 3 hovedavsnitt med underpunkter. I avsnitt 3.1 vil jeg kortfattet si noe om valg av referanseramme. Avsnitt 3.2 omhandler mestring og modell for forståelse av mestring. Kapittelet avsluttes med avsnitt 3.3 som omhandler læringsmiljø.

3.1 Generelt om valg av teoretisk referanseramme.

Mitt teoretiske ståsted er sosiokulturell læringsteori som oppfatter barn og unge som aktører samtidig som muligheter og hindringer for utvikling, vekst og mestring utvikles i dynamikken mellom individet og dets forutsetninger og samfunnet/ miljøet rundt (bl.a. hvilke krav som stilles, hvilke normer som dominerer etc.) "Et sosiokulturelt perspektiv gir grunnlag for å se det komplekse og det mangetydige. Mennesket både innordner seg sine omgivelser i en eller annen form og overskrider grenser og skaper nytt" (Arnesen 2004, s. 67).

På spørsmål om hva som skaper motivasjon og engasjement hos elevene, vil en fra et sosiokulturelt perspektiv legge vekt på den motivasjon som ligger i forventninger som barn og unge møter fra den kulturen og det samfunnet de er en del av. Olga Dyste (2001) formidler videre at det er avgjørende for motivasjon om skolen klarer å skape gode læringsmiljøer og situasjoner som stimulerer til aktiv læring. Den enkelte elev må oppleve å bli verdsatt både som en som kan noe og som en som kan bidra til de andre. Vi må selv oppleve det vi skal lære som viktig for være motivert for å lære, og selve det å delta i og bli verdsatt i et fellesskap, gir

motivasjon for læring. "Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som heilt grunnleggjande for læring, og ikkje bare som eit positivt element i læringsmiljøet" (Dyste 2001, s 42.).

3.2 Mestring

I denne delen av oppgaven har jeg bevisst valgt å lene meg til tanker, ideer og teori som også er utviklet i andre fag enn pedagogikk. Jeg har valgt en slik tverrfaglig tilnærming fordi også andre fagfelt enn pedagogikk har et utviklingsorientert perspektiv på mennesker med utviklingshemming.

Mestring er avledet av ordet mester som igjen er avledet av det latinske ordet magister, en leder eller en lærer. På engelsk blir mestring knyttet til ordene cope (manage successfully) og mastery (complete controll or knowledge), Oxford Dictionary (1974).

I denne studien velger jeg å se på mestringbegrepet som opplevelsen av å klare, å takle, eller å beherske en ferdighet, men også like gjerne en utfordring i et læringsmiljø eller en skolesituasjon.

Mestringsbegrepet kan betraktes fra forskjellige perspektiver og forskingen om mestring har aktivisert mange fagfelt som bl.a. psykologi, psykiatri og pedagogikk, og teorikapittelet er inspirert av disse fagfeltene. I det følgende vil jeg knytte mestringsbegrepet til ulike fenomen; mestringsbegrepet som utgangspunkt for forestillinger om vellykkethet, mestringsbegrepets mangfoldighet, mestring som ferdighet, mestring knyttet til livsfaser og mental mestring (jeggstyrke).

Mestringsbegrepet kan, i følge Sommerschild (1998), skape en forstilling om at målet er det vellykkede individ, - en vinner. Det vil stå i skarp kontrast til hennes intensjon med begrepet. Hennes bakgrunn er barnpsykiatri og hennes tanke er at " et mestringsperspektiv i større grad enn et sykdomsperspektiv kan lede hjelperen til å få øye på nye muligheter og ubrukte sider hos de hjelpesøkende og deres omgivelser" (Sommerschild, 1998 s. 22). Magnussen (1998) er opptatt av mestringsbegrepets mangfoldighet. Han uttrykker at mestring i en forstand alltid er relatert til gitte forutsetninger. Han sier videre at for mange vil mestring stå for mestring av en ferdighet, f.eks. å gå og å sykle. Han viser til Eriksons livssyklus-modell om mestring av noe i alle livsfaser, som tillit, impuls kontroll, selvstendigjøring etc., videre evne til reflektert mestring av følelser og innhold, som også innebærer mestring av ikke-mestring, Han tenker at mental mestring i videste forstand er evnen til å tåle å leve med suboptimal mestring, tåle å

tape, tåle å lide. Han tenker da "mestring som tålsomhet, resilience, eller som toleranse-
mestring som en slags jeg-styrke, heller enn en spesiell ferdighet" (Magnussen 1998 s. 342).

Rutter (1981) formidler at "mestring ikke kan sidestilles med å løse et problem, da det for
noen problemer ikke gis løsninger, men likevel mestringmuligheter", og han understreker
noe senere det kontekstuelle perspektivet, nemlig at individets mestringsevne varierer med
graden av, arten av og tidspunkter for belastningene. (Referert i Sommerschild 1998, s. 31).

Før jeg går i gang med å utvikle en nærmere forståelse av mestring, vil jeg ta for meg
begrepet *resiliens*, fordi det etter hvert har fått en sentral plass i litteraturen om mestring.

Sommerschild (1998) bruker begrepet motstandskraft og knytter det til det engelske begrepet
"resilience". I følge Gunnerstad (2007), som er førsteamanuensis i pedagogikk, stammer
begrepet resiliens fra fysikkens verden og refererer til materialets evne til å gjenvinne sin
form, etter å ha blitt strukket, bøyd eller presset. I denne sammenheng tenker han på de barn
og unge som vil kunne "gjenvinne sin form"; de som klarer seg gjennom ulik motgang,
traume og vanskeligheter, som utvikler seg positivt, tross mange negative omstendigheter. I
følge Borge (2003), betyr resiliens god psykososial fungering hos barn til tross for opplevelse
av risiko. I Norge har dette begrepet blitt knyttet til de barnevernsbarn som tross av å være i
en risikogruppe, viser god utvikling. Borge mener at resiliens i tillegg kan knyttes til barn som
er utsatt for mer spesifikk individuelle risiko, f.eks. barn som får en komplisert start på livet,
en kronisk sykdom eller alvorlige atferdsproblemer. Man kan jo tenke at barn og unge med
lett utviklingshemming kan betraktes som å være i en slik situasjon, særlig i skolealder hvor
krav til prestasjoner er store. Sommerschild (1998) tenker med begrepet resiliens på
egenskaper som barnet har utviklet gjennom oppveksten og som har blitt en del av dets
personlighet.

I følge Borge (2003), oppnås resiliens ved et samspill mellom egenskaper i individet og
egenskaper i miljøet rundt barnet. Beskyttelsesfaktorer/mestringsfaktorer, mestringsressurser
og mestringstrategier er begreper som er vesentlige og som blir benyttets i denne
sammenheng. I følge Gunnerstad (2007, s. 302) representerer resiliensforskningen "et skifte i
fokus fra risikobarn til mestringsbarn, fra hva som fører til sykdom og mistilpasning, over til
hva som skaper mestring og positiv utvikling".

Risikostudier hadde tidligere satt forskere på sporet av de mestrende barna og man var opptatt av hvem disse var og hvorfor de greide seg. Gunnerstad (2007) har som medforfatter i boka "En barnehage for alle", i sin bidrag om resiliens, spurt om hva det er som gir mennesker styrke til å møte motgang og utfordringer. Hva er det som gjør at enkelte kommer styrket ut av krisen, mens andre får økte problemer?

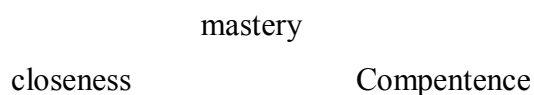
Sommerschild mener at forskningen har kommet langt når det gjelder å identifisere de mestrende barna og positive miljøfaktorer, mens det er et stykke igjen med hensyn til å forstå samspillet mellom barn og omgivelsene og indre prosesser i barnet som utvikler det mestrende barnet. Utfordringene vil være å få innsikt i de prosesser og mekanismer som utvikler de sterke sidene og som preger samspillet mellom barn og voksne. Barnespsykiateren Michael Rutter(1979) har vært en av de viktigste bidragsyterne til resiliensforskningen og han viser i følge Sommerschild, tidlig i sin forskning at det å *ha en nær fortrolig synes* å ha en klar forebyggende effekt på barnet (Referert i Sommerschild, 1998). Sommerschild formidler at vi har fått kunnskaper om noen av rammebetingelsene som gir grobunn for motstandskraft som er trygge stabile emosjonelle tilknytninger og egne erfaringer av å kunne noe.

Sommerschild påpeker at i den store mengden publikasjoner som i dag er tilgjengelig, er det viktig å holde fast ved betydningen av disse funnene, nemlig at de mestrende barna kan gi oss ny kunnskap om motstandskraft og ved det danne et bedre grunnlag for terapi og forebyggende tiltak.

3.2.1 En modell for forståelse av mestring

Når jeg i denne studien benytter begrepet mestring, legger jeg til grunn en forståelse av et utvidet mestringsbegrep: å mestre en læringsarena som skolen kan representere. Jeg vil benytte Sommerschilds modell for mestring som en ramme og utgangspunkt for min forståelse av mestring. Fordi jeg kun har vært til stede et kort øyeblikk i informantenes liv, vil det være store begrensinger i hvilken grad jeg kan kartlegge faktorer, som individuelle egenskaper, elevens familie og nettverk forøvrig. Allikevel velger jeg å ha Sommerschilds modell som teoretisk utgangspunkt for mine drøftinger supplert med bidrag fra andre forskere. (Skaalvik og Skaalvik 1996 og 2005, Antonovsky, 1991). Til tross for at Sommerschild har sitt utgangspunkt i medisin og psykiatrien, opplever jeg at hennes modell også har gyldighet på det pedagogiske området. Jeg opplever at når Gunnerstad modifierer Sommerschilds modell, gir han et pedagogisk bidrag og åpner for forbindelse for modellens teoretiske fundament og konkret spesialpedagogisk arbeid; barn som trenger særskilt hjelp.

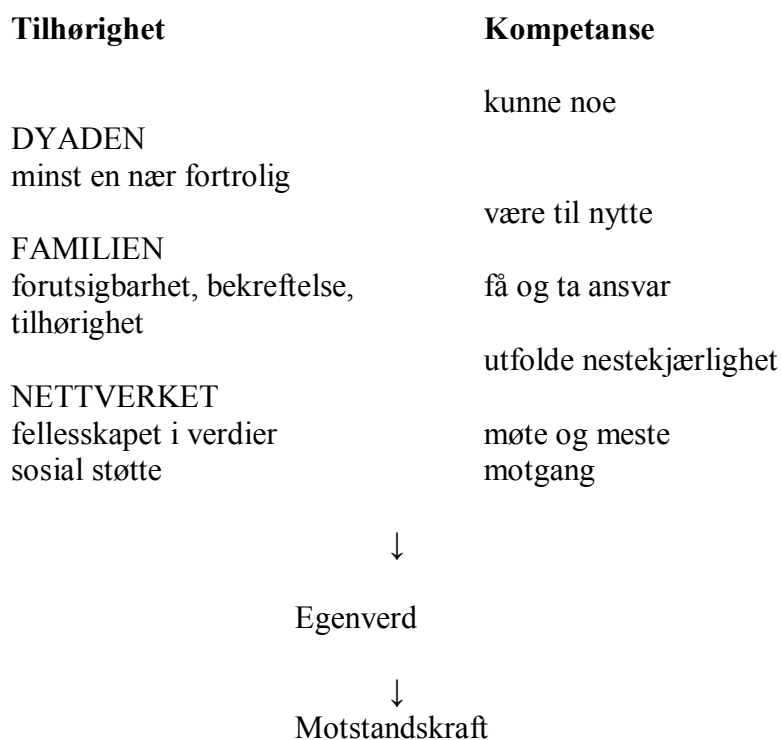
Sommerschild (1998) formidler at mange barn og ungdommer har vedvarende vansker og hjelpebehov og at oppgaven blir å bidra til å skape et godt liv på tross av betingelser som er endret eller avvikende. Vi må snu fokus fra et sykdomsperspektiv til å komplettere vår tenkning med kunnskap om det helsefremmende. Gjennom sitt forskningsarbeid hadde hun også kommet på sporet av de helsebringende faktorene som god kontaktevne, fleksibelt viljeliv, evne til indre dialog gjennom symbollek - og fremfor alt et godt selvbilde. Hun ble inspirert av en gjesteprofessor Lester Libo fra New Mexico (1969). (Referert i Sommerschild, 1998). Han hadde utviklet en teoretisk modell for å hjelpe folk til å mestre sitt eget liv. Libo mente at det var to hovedkomponenter som skulle styrkes og det var tilhørighet og kompetanse, (closeness and competence).



For å illustrere denne modellen, viser Sommerschild (1998) til et tiltak de benyttet i et prosjekt på 1970- tallet hvor de arbeidet med mødre med svak sosial fungering. Disse mødrene ble invitert på treff hjemme hos hverandre etter tur. Dette førte til at nye vennskap ble til (closeness) og de fikk trening i vertinnerollen (competence). Tiltaket førte i flere tilfeller til en realisering av tanken om at kompetente mødre oppfostret kompetente barn.

Videre har hun hentet kunnskap fra fire forskingskilder; resilience - forskningen, selvbildeforskningen, familieterapi - tilnærming og Antonosky (1991), fra hans forskning og hans utvikling av nye perspektiver på sykdom og sunnhet, - fra patogenese (sykdomsperspektiv) til salutogenese (helsefremmende perspektiv). Med utgangspunkt i dette bygger hun opp til sin egen modell som hun kaller modell for mestrings vilkår. Jeg vil kort presentere hennes modell før jeg utdyper de elementene som har mest relevans for min undersøkelse og som kan bidra til å forklare og drøfte de funnene som framkommer i undersøkelsen.

Mestringens vilkår



Slik Sommerschild (1998) forklarer sin modell, vil forutsetninger for å oppleve mestring, bygge på hovedområdene tilhørighet og kompetanse. Hovedområdene med sine tilliggende delområder, er forutsetninger for egenverd og som igjen er den underliggende prosessen for motstandskraft (Gunnerstad 2007).

Først presenteres forutsetninger for *tilhørighet*. Hun begrunner det å ha *minst en nær fortrolig* som en grunnleggende ressurs gjennom livet; - i barnets første leveår som avgjørende for utviklingen av gjensidig samspill, mens senere i livet vil stabile nære relasjoner kunne bøte på fravær av å ha en nær fortrolig tidlig i livsløpet. Sommerschild forklarer at en ytterligere betingelse for tilhørighet, bygges opp gjennom den trygghet *familie* eller andre stabile voksne kan gi. Trygghet kan skapes gjennom forutsigbarhet i hverdagen, bekreftelse på egenverd og tilhørighet til de nærmeste. Selv om det ofte er barnets egen familie som er de nærmeste, mener hun at andre stabile voksne også kan skape tilsvarende forutsetninger, som for eksempel besteforeldre eller en onkel/tante.

Nettverket rundt barnet vil også omfatte familiens omgangskrets som naboer og venner, og barnets kontakter i barnhage, skole og fritid bl.a. frivillige organisasjoner. Nettverket og tilhørighet til familie styrker barnets evne og mulighet til å ta inn over seg fellesskapets

normer og verdier, etter hvert også påvirke disse i et gjensidig samspill. Gunnerstad (2007) uttrykker tilhørighet slik at barnet kan føle at det betyr noe for noen, det blir godtatt og elsket, ikke pga. sine prestasjoner, men for sin egen del. Det å kjenne minst en person du er trygg på og som du kan stole på, er en vesentlig faktor for tilhørighet. Videre tilføyer han at et kvalitativt godt nettverk vil "bestå av et rimelig antall personer med et gjensidig forhold av å gi og motta, som er preget av akseptering og positive følelser" (Gunnerstad 2007, s. 304). Han sier videre at et godt fungerende nettverk reduserer sårbarhet og øker motstandskraften hos barnet og hos familien som helhet. Dette vil igjen påvirke evnen til å mestre.

Kompetanse utgjør det andre hovedområdet i Sommerschild's modell for mestringsvilkår. Innenfor kompetanseområdet, er det vesentlig at barnet opplever at *det kan noe*, uansett evner og forutsetninger. Gunnerstad (2007) understreker at det at barn mestrer ulike ferdigheter, har vist seg å fungere som en beskyttelsesfaktor. Det kan være sosiale ferdigheter, ferdigheter i problemløsning og praktiske ferdigheter som å gå på ski, lage mat, spille, ol. Det å mestre noe, å få til noe som andre også kan glede seg over, gir en positiv identitet og styrket selvbilde. Han sier videre at i spesialpedagogisk arbeid vil det å se hva barnet eller er flink til, synliggjøre det ovenfor de andre i gruppa, for at de skal oppdage at dette barnet kan være en interessant og fin venn, være en viktig side å ta tak i.

Sommerchild (1998) påpeker at vi i hverdagen mer enn tidligere må legge til rette for erfaringer og opplevelser av *å være til nytte, få og ta ansvar og utfolde nestekjærlighet*. Dette vil igjen bygge opp under følelsen av *egenverd*. Gunnerstad (2007) legger til at det er "viktig å fokusere på ressursene også hos barn med funksjonshemming. De skal ikke bare være mottaker av hjelp. Det å være til nytte for noen, å være til hjelp for fellesskapet og å kunne bidra til løsning av felles problemer, gir selvtillit og økt følelse av egenverdi" (Gunnerstad 2007, s. 306).

Videre mener Sommerschild at *å møte og mestre motgang* er nær beslektet med det å kunne noe. Hun bygger på Antonovskys (1991) oppfatninger. I følge Antonovsky er opplevelsen av sammenheng (Sense of Coherence) avgjørende for hvordan vi greier oss. For å oppnå følelsen av sammenheng i tilværelsen, er vi avhengig av tre elementer - det å forstå situasjonen, ha tro på å finne løsninger, og å finne mening i å forsøke på å gjøre noe med det. Sommerschild mener at dette er gyldige perspektiver også på barn, ikke bare voksne. Hun sikter her til at alle kan komme styrket ut av prøvelser, bare utfordringene svarer til deres muligheter for

mestring. Jeg forstår Gunnerstad (2007) slik at det å kunne hjelpe et barn eller en ungdom, (som er relevant i min undersøkelse), til å se mening eller sammenheng i sitt liv, til å se og forstå sin situasjon og hva som kan gjøres, kan bli en avgjørende beskyttelsesfaktor for barn og unge i utsatte livssituasjoner.

I følge Sommerschild, har forløpsforskningen vist oss at et trekk som går igjen hos de motstandsdyktige barna, er det gode selvbildet. Hun mener at begrepet selvbilde står nær med engelske ord som self-efficacy, self-concept, self-esteem og global self-work og viser til ulike forskere som har fordypet seg i disse begrepene. Hun knytter disse begrepene opp til de norske ordene *egenverd* og selvfølelse som hun mener er nær opp til det samme meningsinnholdet. Hun sier videre at forskere har valgt å se på selvbildet som en funksjon av aldersspesifikk kompetanse på ulike områder, men at slik kompetansebasert måling av selvbildet har sine fallgruver. Hun forklarer det slik at det er individets egen vurdering av ferdighetene som nærer selvbildet og at denne egenoppfatningen ikke alltid er sammenfallende med den reelle kompetansen. Hun påpeker at et individs selvbilde alltid vil være noe mer enn summen av opplevd kompetanse på de forskjellige områdene. Den spontane følelsen av egenverd framkommer også av samspillet med andre. Betydningsfulle andre danner det sosiale speil hvor den enkelte kan hente impulser til utviklingen av selvbilde (Cooley 1902). (Referert i Sommerschild 1998). Hun beskriver to ulike innfallsvinkler til forståelse av selvet, den kompetansebasert og den relasjonellbaserte. Hun mener de utfyller hverandre og skaper et overordnet bilde av selvet som i sin tur utløser følelsen av egenverd.

Jeg velger å forstå egenverd (Sommerschild 1998) og selvverd (Skaalvik og Skaalvik 2005) som sammenfallende begreper. For meg er det interessant å trekke inn Skaalvik og Skaalviks oppfatninger av begrepet fordi de knytter selvverd inn i et meningsfylt begrepshierarki og de presenterer og ser begrepene i en elevkontekst. Hvordan en person forstår og tolker sine erfaringer, har innvirkning på hvordan en person oppfatter seg selv. Selvakseptering har klar sammenheng med mental helse og er en viktig dimensjon for livskvalitet (Skaalvik og Skaalvik 2005). Slik som jeg oppfatter Skaalviks begrep selvoppfatning, er det samlebegrep som inkluderer alle sentrale sider ved en elevs selvoppfatning; selvvurdering, forventning om mestring, selvverd og selvpresentasjon. Med selvoppfatning menes enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv.

Selvvurdering blir brukt om elevens vurderinger av sine egenskaper på bestemte områder, f.eks. av egen dyktighet og egne prestasjoner. Akademisk vurdering vil således være elevenes generelle følelse av å gjøre det godt på skolen eller i bestemte skolefag. Andre aspekter ved selvvurdering kan være sosiale, fysiske, motoriske og emosjonelle aspekter. Forventning om mestring blir definert som elevens forventning om å mestre konkrete oppgaver f.eks. i matematikk. Forventning om mestring vil variere med oppgavene en står overfor, men også med hvilke hjelpemidler en har til rådighet for å utføre oppgaven. Mestringserfaringer er, i følge Bandura (1986), den viktigste kilde til forventning om mestring. (Referert i Skaalvik og Skaalvik 2005), Mestringserfaringer vil øke forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring. Forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke har klart før, gjerne etter å ha anstrengt seg.

Selvverd blir definert som "en persons verdsetting av seg selv -i hvilken grad personen aksepterer seg selv, eller personens generelle positive eller negative holdinger til seg selv. Beslektede begreper er bl.a. selvrespekt og selvakseptering. Skoleerfaringer og selvoppfatning knyttet til skoleprestasjoner har betydning for selvverd, men er bare et av flere forhold som påvirker selvverdet" Skaalvik og Skaalvik 2005, s. 89).

Selvverdet eller egenverdet betyr da å akseptere seg selv slik som en er. Det er å tillegge seg en verdi uavhengig av umiddelbare ytre hendelser. Selvverdet er da et resultat av de vurderinger vi gjør av oss selv på ulike områder. Noen områder betyr mer for oss en andre og disse områdene er heller ikke de samme for alle. Lise kan vurdere seg som dårlig i håndball, men det har ikke noen betydning for hennes selvakseptering fordi det ikke er viktig for henne å være en god håndballspiller.

Selvoppfatning ses som et resultat av erfaringer. Forskingsresultater viser i følge Skaalvik og Skaalvik (2005), at skoleprestasjoner har sterkere sammenheng med akademisk selvoppfatning (selvvurderinger og forventinger) enn med selvverd og at selvverdet påvirkes sterkere av at eleven tror de er flinkere på skolen enn deres reelle skoleprestasjoner. Det blir forklart som når skoleprestasjoner påvirker selvverd, skjer dette gjennom akademisk selvoppfatning, som er bindeledd mellom skoleprestasjoner og selvverd. Selvverdet blir også påvirket av andre forhold utenfor skole, andre erfaringsområder, som sosialt miljø, dyktighet i idrett ol.

Selvoppfatning vil også i følge Skaalvik og Skaalvik (2005) inkludere våre egenskaper og roller, og de påpeker at det ikke alltid er like lett å skille mellom roller og egenskaper. Den alminnelige oppfatning av ulike roller kan danne grunnlag for selvoppfatning hos den enkelte. Flere perspektiver på selvoppfatning trekkes opp ved Marianne Rødseths studie (2004) om ungdom med traumatisk hodeskade og deres skolesituasjon. Hun trekker paralleller mellom selvoppfatning, lært hjelpeløshet, attribusjon (hvordan man forklarer sine prestasjoner) og det Antonovsky (1991) kaller mangel på sammenheng. Gjentatte opplevelser av tilkortkomning og frustrasjoner er lite gunstig og Rødseth (2004) understreker det som tidligere nevnt, at selvoppfatning er av vesentlig betydning for vår mentale helse. Det er derfor et viktig aspekt ved mestring at personen opplever situasjonen som kontrollerbar, og tror på at dette finnes løsninger som kan lette situasjonen.

En god egenverdsfølelse, enten selvutviklet eller framhjulpent, slik Sommerschild (1998) uttrykker det, vil i hennes modell for mestring, være grunnlaget og forutsetningen for at alle vil kunne møte utfordringer i livet med motstandskraft.

3.3 Læringsmiljø.

Læringsmiljø er et komplekst begrep som gjør at ulike forskere legger forskjellig innhold i begrepet. Man kan i følge Jensen (2006) snakke om en avgrenset eller utvidet læremiljøforståelse - fra en læringsaktivitet som forgår i et rom med en lærer og en elev, til en utvidet forståelse av et læringsmiljø som innbefatter skolen som organisasjon og dens omgivelser.

Læringsmiljø forstår jeg som det miljøet som omgir eleven når han eller hun er i en formell læringssituasjon og som både kan fremme og hindre læring. I Jensens forståelse av et læringsmiljø, ligger det at læringsmiljøet ikke er statisk og kan endres: "Et læringsmiljø kan forstås som de faktorer som påvirker elevenes læring og samspillet mellom disse" (Jensen 2006, s. 43). Han tar også for seg at man kan ha ulike perspektiver på et læringsmiljø, det som kan observeres, det som ønskes oppnådd og det som oppleves, altså også elevens oppfatning av et læringsmiljø.

Jensen (2006) har utviklet en relativt forenklet modell av et læringsmiljø. I modellen relateres elevens læring til noen sentrale didaktiske kategorier; forutsetninger, arbeidsmåter, innhold, mål og evaluering. I tillegg er motivasjon tatt med som en individuell faktor. Han kaller dette for det individuelle nivået (Jensen, 2006). Modellen blir så utvidet med gruppenivå og

skolenivå. Modellen synes å være inspirert av den didaktiske relasjonsmodellen som tidligere har blitt utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978).

Det er utarbeidet flere ulike læringsmiljømodeller. Skaalvik og Skaalvik (2005) formidler at man kan se på læringsmiljøet som de ytre forhold som er tilstede i selve læringsprosessen, men også det miljøet, den sosiale interaksjonen, slik som eleven opplever og erfarer det. Ytre forhold kan være fysiske forhold, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, det sosiale klima på skolen og holdinger til læring blant lærerne. Andre forhold utenfor selve læringssituasjonen på skolen er foreldres holdinger, verdier og ressurser, skolens økonomi, planer og styringsinstrumenter, normer og verdier i samfunnet.

Man kan også betrakte læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdingene og den målstrukturen som elevene *erfarer og opplever* i skolen. I følge Skaalvik (2005) må vi da skille mellom læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, inkludert holdinger og syn på læring, og læringsmiljøet slik eleven opplever det. Elevenes opplevelse av sitt læringsmiljø vil igjen ha konsekvenser for deres motivasjon, selvpoppfatning, prestasjoner og atferd. Her påpekes det at skal man endre elevens opplevelse av et læringsmiljø, må man endre forholdene som har betydning for elevenes opplevelse. De ulike faktorer som inngår i undervisningen har sammenheng med hverandre. Forandrer man eks. vis på innholdet i undervisningen eller på organiseringen for å gi en bedre tilpasset undervisning, vil det kunne få konsekvenser for det sosiale miljøet.

Sentralt aspekt ved læringsmiljøet er de signaler som sendes til elevene om hva som er viktig, hva læring er og hvordan en arbeider med læringsoppgaver. De skiller da på en læringsorientert og en prestasjonsorientert målstruktur i skolen som jeg vil komme tilbake til i drøftingskapittelet. Oppgaveorientering hos den enkelte elev vil bli fremmet ved en læringsorientert målstruktur og det har igjen positive virkninger på elevens oppfatninger, følelser, prioriteringer og læringsstrategier. En prestasjonsorientert målstruktur vil fremme egoorientering hos elevene (Andermann og Anderman 1999, Stipek m. fl. 1998, Urda og Midgley 2003). (Referert i Skaalvik og Skaalvik 2005).

I mitt perspektiv og i lys av min studie, vil jeg spesielt være opptatt av læringsmiljøet slik elevene opplever det. Det sosiale klima, de sosiale relasjonene mellom elevene og mellom

elev og lærer, er et annet sentralt aspekt ved læringsmiljøet. I følge Skaalvik har de sosiale relasjonene mellom elevene et kognitivt og et emosjonelt aspekt. I det kognitive aspektet blir den betydning dialogen eller samtalen mellom elevene har for læringsprosessen, vektlagt. ”Det emosjonelle aspektet ved de sosiale relasjonene knytter seg til den betydning disse relasjonene har for elevene trygghet, angst, bekymringer, trivsel og følelse av tilhørighet for miljøet.”(Skaalvik og Skaalvik 2005, s.177). De tilføyer at dette har avgjørende betydning for elevenes motivasjon og evne til faglig konsentrasjon.

3.2.1 Det inkluderende læringsmiljø

Inkludering er et begrep som er sentralt i både skolepolitikk og pedagogikk (Egelund, Haug og Persson 2006, Kunnskapsløftet 2006, Arnesen 2004 og Befring 2007). I denne sammenheng vil jeg ikke gå i dybden og ta for meg begrepet, men kort presentere Skaalviks forståelse av det ideelle eller inkluderende læringsmiljø, dette fordi det vil være et viktig bakteppe for å vurdere mine informanters oppfatning og utsagn. "Den inkluderende skole" som begrep vil i følge Skaalvik være en betegnelse både på en ideologi og en målsetting, men også som en beskrivelse av et ønskelig skolemiljø og de uttrykker at brukt i den siste betydning, betegner det derfor et ideelt læringsmiljø.

Man kan benytte tre ulike kriterier for vurdering av skolen som en inkluderende skole. Rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier er da de tre kriteriene man skiller i mellom. Viktige opplevelseskriterier vil være læring, innsikt, motivasjon, oppgaveorientering, selvvurdering, forventninger om mestring og gode sosiale relasjoner. "Opplevelseskriterier, eller hvordan elevene opplever skolen, er i stor grad en følge av hvordan undervisningen gjennomføres og organiseres (prosesskriteriene). Dette er igjen en følge av lærenes syn på læring og av rammekriteriene. Viktige rammekriterier og prosesskriterier fastsettes gjennom skolepolitiske vedtak" (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Man kan betrakte et læringsmiljø ut ifra disse perspektivene og legge dette til grunn for drøfting av læringsmiljø fordi det, i følge Skaalvik, har betydning for elevenes mestring, forventninger om mestring, selvpåfatning, attribusjon, målorientering, sosial utvikling, trygghet og tilhørighet. Mine informanter uttrykker sine erfaringer og opplevelser gjennom intervjuene i denne studien, og de har oppfatninger om sitt læringsmiljø i skolen og det vil være den avgrensede forståelsen av et læringsmiljø som vil være interessant å belyse i denne

sammenhengen. Aspektene ovenfor ivaretar det som mine informanter har vært opptatt av i intervjuene med meg og det vil være naturlig å komme tilbake til dette i drøftingskapittelet.

Sæthre (2008) intervjuet 10 ungdommer med lett utviklingshemming i alderen 16-19 år over den 3 års periode (2001-2003). Her ønsket hun å høre fra elevene selv hvordan de opplevde sin skolegang i videregående skole og hvordan de opplevde sin livskvalitet. Organiseringen av spesialundervisningen viste seg å være av stor betydning for hvordan eleven utviklet seg i løpet av de 3 årene. Det ser ut som om valg av organisering kan være avgjørende for hvordan elevene utviklet seg. Imidlertid legger Sæthre til at dette ikke er noe entydig svar på hvilken organiseringsform som er best. Svaret på hva som er best for ungdommene, varierer med hvilken livskvalitetsdimensjon (sosial deltaking, verdsetting, mestring og frigjøring) som er mest framtrødende for ungdommene i den aktuelle situasjonen. Hennes konklusjon er at skolen heller må gi muligheter for å variere undervisningsformene og revurdere dem etter hvert som elevene utvikler seg. Flexibilitet i tilbudet blir derfor vesentlig.

KAP. 4. METODE

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for mine valg av metode. Avsnitt 4.1 tar for seg valg av metode. Avsnitt 4.2 omhandler det kvalitative intervju. I avsnitt 4.3 beskrives utvalg av informanter og de ulike kriterier som lå til grunn for mine valg. Avsnitt 4.4 beskriver utarbeidelse av intervjuguide og forberedelser til intervju og avsnitt 4.5 omhandler innsamling av intervjudata for studien, samt analysemetode. I avsnitt 4.6 redegjør jeg for begrepene reliabilitet, validitet og generalisering generelt og i forhold til denne studien. Det siste avsnittet 4.7, omhandler etiske betraktninger generelt og spesielt i forhold til dette prosjektet.

4.1 Valg av metode

Innenfor kvalitative og kvantitative forskningstradisjoner eksisterer det forskjellige metoder. Skillet mellom metodene går i stor grad på de egenskapene ved de dataene som samles inn og analyseres. Metoden som velges, avhenger av formål, problemstilling og data som man ønsker å innhente. Den kvalitative metode vil være best egnet til å gi meg svar på min problemstilling som ligger til grunn for denne undersøkelsen; om hvordan elever med lett utviklingshemming/ generelle lærevansker opplever mestring i sitt læringsmiljø. Jeg velger en kvalitativ forskningsmetode fordi jeg synes det er vesentlig å komme i personlig kontakt med informantene både for å spørre utdypende og lytte til deres opplevelser. Jeg ønsker dybde, ikke bredde. Jeg ønsker nærhet i samtalen slik at de vil dele sine tanker med meg, - jeg ønsker ikke bare en beskrivelse av situasjonen, men å få et innblikk i deres forståelsesverden, hva de fra sitt perspektiv oppfatter som er av betydning for opplevelse av mestring.

Kvalitativ metode har subjektive meninger og intensjoner i fokus, og kvalitative analyser tar, i følge Befring (2002), ofte sikte på en helhetlig forståelse av spesielle forhold og er i utpreget grad rettet mot en dybdeorientering. Kvantitative metoder forsøker å objektivisere prosessene mellom forsker og forsøkspersoner, mens kvalitative metoder prioriterer nærhet. I følge Kleven (2002), vil denne nærheten "i sammen med den fleksibiliteten av at datainnsamlings situasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd, kan gi forskere tilgang til kunnskap som man ellers vanskelig ville kunnet få tak i" Kleven (2002, s. 23).

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Et intervju kan ligge hvor som helst på et kontinuum mellom det helt strukturerte og det helt ustrukturerte. I kvalitative studier sier man ofte at halvstrukturert eller et semistrukturert

intervju er benyttet. Et mindre strukturert intervju åpner for en fleksibilitet i samtale-situasjonene og det muliggjør for en kvalifisert intervjuer å følge opp mer interessante temaer som dukker opp underveis (Kleven, 2002). Forskningsintervjuer er basert på, men skiller seg også i ut fra en dagligdags samtale, ved at det er en faglig konversasjon. Det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen, derfor er ikke konversasjonen mellom likeverdige partnere. Forskerens bruk og misbruk av sin makt i samtaleforløpet, vil jeg utdype under etiske betraktninger, avsnitt 4.7. Definisjon av den semistrukturerte intervjuformen er, i følge Kvale (2001), og som han omtaler som det halvstrukturerte livsverden -intervjuet, "er et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes verden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (Kvale 2001, s. 21). Jeg opplever at semistrukturert intervju som metode passer svært godt til denne studien hvor formålet er å få belyst hvordan gruppe ungdommer forstår sin egen verden, i dette tilfelle opplevelser av mestring i sitt læringsmiljø.

En postmoderne tilnærming retter oppmerksomheten bl.a. på interrelasjonen som foregår i en intervjusituasjon og på narrativene som konstrueres i et intervju (Kvale 2001). Essensielle begrep er samtale og tekst og det legges vekt på tolkerens forforståelse av tekstens emne. Forskningsmetodene er inspirert av hermeneutikk og fenomenologi. Det generelle hovedpoenget i all hermeneutisk forskning i dag er, i følge Fugleseth (2006), er at vi må tolke oss selv inn i tolkningsprosessen. Fenomenologi er læren om fenomenene og setter fokus på mennesket livsverden og vektlegger menneskets levde erfaringer. Intervjueren tolker meningen med som blir sagt og måten det blir sagt på. (Kvale 2001) Jeg oppfatter at jeg lener meg til den postmoderne tilnærmingen i beskrivelse av funn og i den påfølgende drøfting.

Jeg benyttet kvalitativ forskningsintervju som metodisk tilnærming og jeg foretok et semistrukturert intervju med 4 elever i ungdomskole/ videregående skole. Jeg ønsket å komme så nær mine informanter at de vil dele tankene sine med meg, samtidig som jeg måtte vurdere hvor langt jeg kunne gå i utspørringen. Et semistrukturert intervju åpner i større grad for å forfølge noen utsagn mer enn hva et strukturert intervju vil gi muligheter for (Rødseth 2004.) Jeg utviklet på forhånd en intervjuguide med noen grunnleggende spørsmål og fikk i tillegg mulighet for å følge opp med mer utdypende spørsmål for bedre å få tak i informantens mening. For mange barn /unge med lett utviklingshemming vil det være vanskelig å uttrykke tanker og følelser med ord, slik at de mer utdypende spørsmål vil være til hjelp for å få fram deres perspektiv.

"Forskningsintervjuet beskrives som en mellommenneskelig situasjon, en samtale, mellom to partnere om et tema av felles interesse. Det er en bestemt form for menneskelig interaksjon hvor kunnskapen framkommer gjennom dialog" (Kvale 2001, s. 73). Videre må intervjueren gjøre den intervjuede trygg nok til å komme med personlige uttalelser og følelsesuttrykk, uten at det blir til en terapeutisk samtale. Forskningsintervjueren bruker da seg selv som et instrument for å oppnå dette. Kvale påpeker at "i en intervjuundersøkelse er en grunnleggende kjennskap til undersøkelsenes tema og kontekst en forutsetning for å kunne bruke metoden på en riktig måte" (Kvale 2001, s. 64). Jeg opplevde selv under intervjuet at det var en styrke ha kunnskap om emnet som skulle presenteres, og å ha lang erfaring og kjennskap til skolemiljø, elever og skolens struktur. Det ga meg en fordel til å kunne være fleksibel i utspørringen, følge opp interessante utsagn, vise at jeg kjente til deres omgivelser, og bekrefte og støtte slik at de opplevde å bli forstått når ordforrådet var begrenset.

I det semistrukturerte intervjuet er det en rekke temaer som skal dekkes og det er òg relativt klare forslag til spørsmål. Underveis i intervjuet er det imidlertid åpent for forandringer på spørsmålsrekkefølgen og også i forhold til oppfølgingsspørsmålene. Et forskningsintervju krever god forberedelse og det er viktig å besvare spørsmålene hva, hvorfor og hvordan. Hva står for å innhente forhåndskunnskap om emnet, med hvorfor klargjør man formålet med studien og hvordan er å inneha kunnskap om hvilken intervju- eller analyseteknikk en vil benytte seg av for å innhente den ønskede kunnskapen (Kvale 2001).

I følge Fog (1992), er det kvalitative forskningsintervju er en av flere kvalitative metoder. Det kan brukes alene, eller i en kombinasjon med andre, så vel kvantitative som kvalitative metoder. Denne metoden er ikke den viktigste eller den riktigeste, men viktig og riktig hvis den er velbegrunnet. Hun legger til at virkeligheten får utfolde seg uforstyrret med en forsker tilstede og denne relative uforstyrreligheten er poenget med metoden.

4.3 Valg av informanter

Jeg ønsket i denne forskningsstudien et lite utvalg av informanter som kunne belyse min problemstilling på en god måte. For meg var "innenifraperspektivet" vesentlig, jfr. kulturelt aktørperspektiv på forståelse av utviklingshemming kapittel 2.5. Deres alder var også vesentlig. De har over tid fått opplevelser og erfaringer med skolen som et læringsmiljø og de vil kunne sammenligne skoletid/skoleslag barnskole, ungdomsskole og for noen også videregående skole.

Min arbeidsplass Sykehuset Østfold, Seksjon barnehabilitering har barn og unge med utviklingshemming som en av sine målgrupper som de gir tilbud til; det være seg utredning i forhold til diagnosesetting, veiledning og oppfølging. Jeg kunne ha tatt kontakt med andre habiliteringstjenester i Norge, men for meg var det også av tilgjengelighetshensyn at Østfold fylke ble valgt. Da dette er en av målgruppene til Seksjon barnehabilitering i Østfold, er det praktisk for meg at utvalget hentes herfra.

Det er sannsynlig at noen av de aktuelle informantene har vært mine egne klienter når henvisningsoppdraget har vært avklaring med hensyn til diagnose og eller veiledning til foresatte, skole og PPT. Jeg vil kunne risikere at informanter finner det vanskelig å åpne seg når intervjueren er sammenfallende med den som de var noe i kontakt med i utredningsfasen. Min kontakt med disse informantene har vært svært beskjeden. Min veiledning har nesten alltid kun gått til foresatte og fagpersoner. Jeg har drøftet dette med min veileder professor Anne – Lise Arnesen. Da det er vanskelig å unngå denne problematikken i undersøkelsen av denne populasjonen, har jeg latt betenkeligheten vike. Kun en gjenkjente meg og det virket som det bare skapte trygghet.

Hovedkriteriet var at de unge skulle alle ha diagnosen lett utviklingshemming. Underkriterier for valg av informanter:

- Utvalget skulle tilhøre Seksjon barnehabiliterings pasientregister
- De unge skulle være i skolepliktig alder 14-19 år.
- De skulle kunne formidle seg muntlig på en forståelig måte. De med tilleggsvansker som større språkvansker, ble ekskludert fra utvalget.
- Geografisk nærhet av praktiske grunner, innen eget fylke.

Valget av informanter berørte flere etiske aspekter, noen var jeg bevisst på i forkant, andre dukket opp under prosessen. Det utdyper jeg i avsnitt 4.7 om etiske betraktninger.

Før utvalget skulle gjøres, måtte formalitetskravene være oppfylt. Det ble sendt en forespørsel til seksjonsleder for Seksjon barnehabilitering, og det ble sendt meldning til Datatilsynet som godkjente prosjektet. Administrasjonen på Seksjon barnehabilitering sendte ut forespørsel og skjema om informert samtykke. Hvilke ungdommer som ble forespurt, var ukjent for meg fram til at de selv tok kontakt via sine foreldre og var positive til dette. Dette samsvarer med krav fra Datatilsynet (NESH 2005).

Det var 10 informanter/ foresatte totalt som fikk som fikk forespørselen og det var 4 av de 10 som takket ja. Det var i begynnelsen liten respons og administrasjonen måtte etter en tid ringe de foresatte for å spørre om de hadde mottatt brevet. Vi erfarte også i ettertid at når brevet var sendt ut, burde administrasjonen raskt ha ringt for å høre om de hadde noen spørsmål. Flere av de foresatte viste seg å bli usikre. Noen trodde bl.a. at de skulle svare på spørsmålene selv og noen trodde det var noe annet. De fleste var imidlertid svært positive på vegne av sine barn. Forespørselen gikk altså via foreldrene, og var stilet både til ungdommen og foreldrene. De spurte igjen sine ungdommer, bl.a. på grunn av deres vansker med å lese. Når ungdommene først ble spurt og informert om denne forespørselen, var de svært positive, noe som gjenspeilet seg i møtet med meg!

Det var to gutter og to jenter som ønsket å delta. (N= 4) De var i alderen i alderen 14 til 19 år og gikk i 8.klasse, 10.klasse, 1.vg. klasse og 3.vg klasse (4. året). En gutt og jente gikk i ungdomskolen og de tilsvarende gikk i videregående skole.

4.4 Utarbeidelse av intervjuguiden

Det ble lagt ned mye arbeid i utarbeidelsen av intervjuguiden, noe som var til nytte både i gjennomføringen av intervjuene og bearbeidningen og analysen av data. Jeg utviklet en detaljert intervjuguide med ferdig formulerte hovedspørsmål og forslag til eventuelle oppfølgingsspørsmål. Det var viktig for meg slik at jeg sikret at alle fire informantene berørte de samme områdene og at jeg benyttet den samme ordlyden når spørsmålene ble lagt fram for dem. Det var forskjell på informantene med hensyn til i hvilken grad det ble naturlig å benytte oppfølgingsspørsmålene. I intervjuguiden fokuserte jeg på hvordan de hadde erfart og opplevd sin skolegang fram til nå, både faglig og sosialt; i forhold til læring, mestring, trivsel, forhold til medelever og lærere, hva som fungerte bra og hva de var bekymret for, samt deres syn på begrepet lærevansker.

Mitt nære kjennskap til skolen som institusjon gjør at jeg har en unik kontekstuell forståelse. Det kan være en styrke i forhold til intervjuet, samtidig måtte jeg være bevisst på å holde en distanse i intervjusituasjonen (*eks tenker du på, mener du.....*) og gjennom tolkningene.

I noen av informantenes spontane iver etter å formidle og i min iver etter å være en aktiv lytter og "døråpner", bl.a. være vår på å følge opp interessante sidespor/fortellinger, var det godt å ha intervjuguiden som et hjelpemiddel, slik at jeg fikk belyst og holdt fokus på de områdene jeg ønsket. Kvale (2001) anbefaler at spørsmålene skal være korte og enkle å forstå

i utarbeidelsen av en intervjuguide. Hans råd om å starte med åpne spørsmål, for så å snevre inn, gjorde at åpningsspørsmålet framkalte flere spontane, rike beskrivelser av deres opplevelser i skolen og som i tillegg ga svar på spørsmål som kom lenger ut i intervjuet. For hvert eneste hovedspørsmål foretok jeg en oppsummering slik at informantene kunne bekrefte eller avkrefte om jeg hadde forstått dem riktig. Oppsummeringen underveis gjorde at informantene hadde anledning til å tilføye eller rette opp det jeg ikke hadde forstått riktig. Fordi de kan ha vansker med setter ord på sine opplevelser og erfaringer, var dette en "hjelp" jeg tror de satte pris på. Oppfølgingsspørsmålene var gode å ha for de som var mer lavmeldte og som ikke fortalte så mye av seg selv.

Jeg benyttet en kollega og to familiemedlemmer, (to generasjoner) i pilotintervju. Selv om de ikke var representanter for utvalget mitt, verken i alder eller i "utfordringer", ga de meg nyttige innspill til forbedringer av intervjuguiden og jeg fikk selv øvelse i å være intervjuer. Jeg var godt forberedt, både på dialog, bruk av tid og med teknisk gjennomgang av diktafon.

4.5 Innsamlingen og analyse av egne intervjudata

Selv om jeg var godt forberedt til selve intervjusituasjonen, ble det en mer spennende og utfordrende, men også en mer morsom opplevelse enn jeg hadde forestilt meg. Selve intervjuperioden for meg strakk seg over 4 uker og ungdommene fikk selv velge hvor deres intervju skulle foregå. En elev ville at jeg skulle komme hjem til dem, to møtte meg på sin skole etter skoletid, (jeg hadde ordnet med foreldre og lærer slik at vi fikk eget rom), en elev ville komme til mitt kontor og jeg hentet henne på skolen etter avtale med forsatte, lærer og eleven selv. De var alle godt forberedt og forventningsfulle. Jeg brukte god tid på å formidle at de var betydningsfulle for meg i mitt arbeid, og at deres fortellinger og opplevelser kan være til nytte for andre elever senere, i arbeidet med å lage et godt tilbud for alle skoleelever. Min lange erfaring med å være i dialog med ungdom, gjorde også sitt til at det var lett å skape en god atmosfære under intervjuet. To av ungdommene hadde umiddelbart mye på hjertet, de andre to var mer lavmeldte, men alle var svært positive til å ville bidra, jfr. presentasjonen av hver av informantene i kapittel 5. Selv om flere tok opp alvorlige temaer, viste de samtidig en frisk og humoristisk side og latteren satt løst. Mitt kjennskap til skolemiljøet og erfaring med arbeid med elever med generelle lærevansker og hvilke utfordringer de kan stå ovenfor, var en fordel i balansegangen mellom å vise empati, være lyttende og samtidig inneha forskerrollen. For en av informantene var det heller ikke alltid like lett å holde oppmerksomheten, heller

ikke for intervjuer, da et sjeldent husdyr (en kanin) dukket opp i stua, en bil "rånste" utenfor eller da sollyset ble fanget opp med en klokke og lekt med en kort stund!

Det å tenke i (tids)sirkel, la spørsmålene komme flere ganger, gjorde at jeg fikk bekreftet eller avkreftet det jeg oppfattet at de hadde sagt. Jeg var bevisst på ikke å stille ledende spørsmål, men det var ikke alltid like lett å gjennomføre. Kvale (2001) påpeker at ledende spørsmål ikke alltid viser seg å virke ledende. Videre formidler han at "det kvalitative forskningsintervju er særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjuvarenes reliabilitet, samt å verifisere intervjuerens tolkninger"(Kvale, 2001 s. 97). Derfor kan det være at ledende spørsmål styrker intervjuenes reliabilitet.

Selve intervjuet varte fra 1 time til 1 1/2 time. I tillegg hadde jeg satt av god tidsramme til pause underveis og til å bli vist rundt enten i hjemmet eller i skolemiljøet. Ingen ønsket pause, men jeg hadde tatt med sjokolade og drikke, slik at vi tok dette underveis og det var populært. Heller ingen av informantene syntes det var problematisk med at intervjuet ble tatt opp på bånd for senere å bli transkribert. Diktafonen ble sjekket og prøvd ut før selve intervjuet. Opptaket var med på å understreke deres betydning for meg. Som takk for innsatsen, fikk alle et gavekort på to kinobilletter hver etter intervjuet. Det ble satt stor pris på av samtlige.

4.5.1 Analyse av intervjudata

Selve transkripsjonen fra muntlig til skriftlig form ble gjort så ordrett som mulig. I følge Kvale (2001) er ikke spørsmålet om hva som er korrekt transkripsjon, men hva er nyttig transkripsjon for min forskning. Jeg var bevisst på at usammenhengende og repetitive ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av personer eller grupper (Kvale 2001), men mener jeg i mine utvalgte sitater unngår dette, samtidig som de unge med sin direktehet og åpenhet får vist fram det ungdommelige i seg, og at de med sin måte å uttrykke seg på, formidler budskapet best selv. Det var til dels en utfordring å transkribere og viderebehandle deler av intervjuene til de mer ordknappe informantene. Men ved å legge vekt på å være lydhør og lyttende opplevde jeg at de fikk formidlet sine tanker og oppfatninger.

Her kommer to eks som viser spredningen i materialet mitt og som viser hvor lavmeldte noen av dem er på noen spørsmål. Jeg må være lyttende til hva "Thora" faktisk sier:

I: Når er det andre elever hjelper deg?

E: Forminga kanskje.

I: Hva kan dem hjelpe deg med da?

E: Klipping, kanskje.

I: Fordi at du har vanskeligheter med fingrene dine?

E: Ja.

Et annet eks fra intervjuet med "Lars":

E": Ja. Jeg sliter litt med lesing og sånn da.

I: Du synes det sjøl?

E. Ja.

I: Men nå er det jo veldig mye fint du kan lytte på da...., så du slipper å sitte og lese alt. Du kan heller lytte på lydbok og lytte... Men er det sånn at noen elever hjelper deg da.? Når du skal lese, så leser dem og så....?

E: Nei, Ikke sånn. Jeg klarer å lese, men det tar litt lenger tid."

For å kunne bearbeide mitt omfattende materiale for tekstanalyse slik at intervjupersonens egen forståelse hentes fram i lyset, valgte jeg å følge Kvaales (2001) 3 av 5 analysetrinn eller ulike hovedmetoder for meningsanalyse; fortetting, kategorisering, narrativ strukturering, tolkning og ad hoc - metoder for meningsgenerering. Grundigheten jeg vektla i dette arbeidet, medførte at jeg opplevde å komme fram til hovedstrukturer og hovedmeninger hos mine informanter.

Den første metoden eller steget for meningsanalyse er *meningsfortetning* som fører til en tekstreduksjon. Her forkortes intervjupersonens uttalelser til korte setninger, hvor den umiddelbare mening i det som blir sagt, blir gjengitt med få ord. Jeg lette etter og fant naturlige meningsenheter i tekstmaterialet, for deretter å uttrykke det sentrale tema.

Tekstanalysens neste trinn var *meningskategorisering* hvor intervjuet kodes i kategorier.

Kategoriene kan oppstå under analyseringen eller utvikles på forhånd. Dette var et krevende arbeid hvor jeg først fulgte en kategorisering som var naturlig etter intervjuguidens oppbygging av temaer. Kategoriene ble delt inn i hoveddimensjoner som igjen ble delt inn i underkategorier. I denne prosessen og i arbeidet med tekstmaterialet oppstod en del nye kategorier gjorde at jeg klarere kunne formidle informantenes budskap i funndelen av oppgaven. *Narrativ strukturering* er også en analysemetode som vanligvis reduserer intervjuteksten. Man forsøker å organisere teksten slik at man forsøker å skape en sammenhengende historie på grunnlag av de mange enkeltuttalelser eller fortellinger som kommer fram i intervjuet. I følge Kvale (2001) kan man i løpet av analysen variere mellom å være en fortellerfinder hvor man leter etter fortellingene og en fortellerskaper hvor man setter hendelsene sammen i en sammenheng og åpne for nye horisonter og forståelsesmåter.

I tillegg til de tre trinnene i bearbeidingen og analyse av det transkriberte intervjuet, forsøkte jeg å systematisere når informantene selv uttykte mestring med sine egne ord. Jeg laget også en skisse i tabellform hvor jeg for hvert spørsmål fikk fram hva som var felles, hva var de opptatt av og hva som var ulikt. Ved å gå fram og tilbake i analysetrinnene og i mine systematiseringer og skisser, dannet dette et godt grunnlag for neste steg i oppgaven som var presentasjon av funn. Tekstmaterialet var godt kjent og nye nyanser og sammenhenger i materialet ble avdekket.

Begrepet *tolkning* reserverer Kvale for mer omfattende og dypere meningsstolkninger; man utarbeider strukturer og meningsstolkninger som ikke umiddelbart er synlig i teksten. "Dette krever en viss distanse til det som blir sagt, noe som oppnås gjennom en metodisk eller teoretisk holdning hvor uttalelsene rekontekstualiseres i en begrepsmessig kontekst." (Kvale 2001, s. 133).

Videre vurderer han tekstens betydning i tre ulike tolkningskontekster: selvforståelse, en kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. I tolkningskonteksten *selvforståelse* ønsker tolkeren i en kortfattet form å formulere det informanten selv oppfatter med meningen med sine uttalelser, altså den intervjuedes egne synspunkter. I neste tolkningskontekst *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*, går man lenger enn selvforståelsesnivået. Man kan stille seg kritisk til det som blir sagt og kan fokusere enten på innhold eller på personen som står bak uttalelsen, altså kritisk lesning basert på en allmenn fornuftig tolkning. I *teoretisk forståelse* som den tredje tolkningskonteksten, knyttes en teoretisk ramme ved tolkningen av en uttalelse. De tre tolkningskontekstene hentet fra ulike forskerperspektiver og de fører igjen til ulike tolkninger. De kan ytterligere differensieres, og de kan gå over i hverandre. "Tolkningstekstene bidrar til å presisere spørsmålene til en uttalelse. Ikke bare spørsmålene til intervjupersonene, men også spørsmålene som stilles til intervjuteksten, bidrar til å forme svarene" (Kvale 2001 s. 146).

Videre i denne studien vil presentasjonen av funn bli beskrevet som og forstått som selvforståelsesnivået. Oppbyggingen og innholdet i materialet og drøftingen i oppsummeringskapittelet kapittel 6 vil være forbeholdt både tolkningskonteksten kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Min overordnede teoretiske referanseramme omhandler læringsmiljø og mestring, men også momenter fra kapitlet om lett utviklingshemming trekkes inn.

4.6 Validitet, reliabilitet og generalisering

Kvale (2001) gjør et forsøk på å omdanne begrepene validitet (gyldighet), reliabilitet (pålidelighet) og generalisering (overførbarhet) slik at de blir relevante for den kvalitative forskningen. Verifisering av kunnskap er et tema som ofte diskuteres innenfor samfunnsvitenskapene og de overnevnte begrepene blir av Kvale (2001) omtalt som en hellig, vitenskapelig treenighet. *Validitet* kan defineres som en uttalelses sannhet og riktighet. I en bredere tolkning, vil validitet ha å gjøre med hvilken grad en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Valideringsarbeidet bør ikke avgrenses til et visst stadium av undersøkelsen, men bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadiene av kunnskapsproduksjonen. Disse syv stadiene er; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. "Valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk." (Kvale 2001, s. 167). Man må altså ha en teoretisk oppfatning av det som skal undersøkes.

"Det problematiske ved å validere kvalitativ metode, skyldes ikke nødvendigvis svakheter med de kvalitative metodene. Det kan tvert imot skyldes den kvalitative metodens særegne evne til å beskrive og stille spørsmål ved den sosiale virkeligheten som undersøkes" (Kvale 2001, s. 170).

Kvale (2001) hevder at det dreier seg om noe mer enn bare metode og sier at avgjørende for evalueringen av de vitenskapelige kunnskapene som blir produsert, er forskeren som person og moralsk integritet.

En generell og gjennomgående kritikk av forskningsintervjuene, er at funnene ikke er valide fordi intervjupersonens informasjon kan være usann. Mine forskningsspørsmål dreier seg om ungdommenes egne opplevelser og erfaringer, og det vil være vanskelig å overprøve deres opplevelse av virkeligheten. Som tidligere nevnt presenterte jeg tolkningene mine for informantene ved at jeg oppsummerte etter hvert hovedspørsmål og de hadde da mulighet for å supplere eller justere mine utsagn.

Reliabilitet knyttes til resultatenes pålidelighet og nøyaktighet. Det har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre, hevder Kvale (2001) og det blir spesielt diskutert i sammenheng med ledende spørsmål. I kvalitative studier "blir det relevant å vurdere hvorvidt

tolkninger og kategoriseringer er korrekte, og om framgangsmåter er framstilt på en måte som gjør arbeidet etterprøvbart "(Debes og Jakobsen 2007, s. 97).

I analysen og bearbeidingen av materialet ser jeg at i informantenes svar på det første åpne spørsmålet "om de kan fortelle om sin skolegang til nå" (jfr. intervjuguiden i vedlegg nr. 4), at de allerede da oppsummerte hovedbudskapet i sitt intervju, noe som understreker at deres umiddelbare tilbakemeldinger i begynnelsen av intervjuet var det vesentligste for dem å formidle. De var konsistente, holdt fast på dette, på tross av mulige ledende spørsmål. Dette ser jeg på som et bidrag til å høyne påliteligheten i materialet.

I selve intervjusituasjonen fikk alle informantene de samme spørsmålene. Dette bidrar til å høyne intervjureliabiliteten. Alle intervjuene ble ordrett skrevet ned. I transkriberingen kan det gjøres tolkningsfeil selv om man bestreber seg på å være så nøyaktig som mulig. For å sikre påliteligheten i overføringen fra muntlig tale til skriftlig tekst, kunne det vært aktuelt at mine informanter fikk lese intervjuet når det var ferdig transkribert. Jeg formidlet ikke til dem at dette var en mulighet. Årsaken var flere. Det kunne være en belastning å lese sine egne utsagn, det ville være meget tidkrevende og for noen ville det være uoppnåelig fordi de fleste av mine informanter heller ikke leser godt.

Kan mine funn, i mitt utvalg på 4 personer, ha en viss overføringsverdi, være *generaliserbare* for andre mennesker i tilsvarende situasjon? Generaliserbarhet handler om at ut fra vår erfaringer med en situasjon eller en person, danner vi oss forventninger om at noe liknende kan skje i lignende situasjoner eller med andre mennesker.

"I følge postmodernismen er både søken etter universell kunnskap og troen på det individuelle og unike, byttet ut med en vektlegging på kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. Dette betyr bevegelse fra generalisering til kontekstualisering" (Kvale 2001, s. 161).

Avhengig av grad av overføringsverdi, kan mine informanter med sitt "innenfraperspektiv", sine erfaringer og opplevelser gi viktig kunnskap, åpne for nye alternative tanker og handlinger og ikke minst bidra til gjenkjennelse hos andre grupper barn og unge.

4.7 Etiske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2005) har utarbeidet sentrale forskningsetiske retningslinjer. Komiteen påpeker særlige hensyn som må tas når barn bidrar i barneforskning. Pkt. 9 - Krav om informert og fritt samtykke, pkt. 22 - Hensynet til utsatte grupper, pkt. 12- Barns krav på beskyttelse og pkt. 7 - Krav om å unngå skade og alvorlige belastninger er viktige punkter i den sammenheng. Bache-Hansen (1995) hevder at når forskningens subjekter er barn, blir utfordringen både å tilpasse metodene til barnets alder og utviklingstrinn, samt å vurdere om de metodene som hadde vært ideelle å bruke likevel ikke bør brukes pga. spesielle hensyn når barn er subjekter. Det er viktig å velge metoder som tydeliggjør at det ikke er noe riktig eller gale svar, men at barnet skal formidle det som er viktig for dem. Det er vesentlig å få fram barnet som en ressurs, og at det er barnet som vet, som har en historie å fortelle og forskeren som ikke vet. I min studie med ungdom er dette like viktig og aktuelt. Jeg har gjennom hele prosessen vært bevisst mitt ansvar for at mine informanters interesser blir ivaretatt. Med fare for gjenkjenning er navn på personer og steder, skoler og institusjoner anonymisert og tillagt fiktive navn. Familierelasjoner er også forandret. Både i den skriftlige forespørselen til informantene om å delta i studien og i den muntlige informasjonen før intervjuet startet, understreket jeg at deltakelsen var frivillig, alt ble anonymisert, ingen fikk vite hvem de var og lydopptak ble slettet. Det at deres erfaringer kunne komme andre elever til nytte, virket som de verdsatte.

Johnsen (2008) setter imidlertid fokus på at når et individ fremhever sin egen normalitet, slik en av mine informanter også gjør, kan det å bli bedt om å være med på et slikt intervju hvor tema var utviklingshemming og mestring, oppfattes som krenkelse i seg selv, jfr. innledningen i kap.1; dilemma med bruk av diagnostisk terminologi. Samtidig tilføyer han, at overlater vi historiefortellingen til andre, vil det være av like stor krenkelse, fordi undergruppenes egen historie slik den fremstår for dem, har like stor rett til å bli hørt som andre historier.

De etiske formalitetene i denne studien er godkjent av Datatilsynet. Kravene til prosjekt - beskrivelse, forespørsel og samtykkeerklæringer er innfridd.

Fog (1992) tar for seg de moralske spørsmål som kan være moralske spørsmål i alle former for forskningsarbeid, men som er mer synlig i den nære kontakten som et intervju er. Hun ser spesielt på det kvalitative forskningsintervju på det særegne redskap det er. Den konkrete moral er innebygd i møtet mellom to personer, intervjuer og intervjuperson, men det handler

også om forskerens bruk og misbruk av sin makt i samtaleforløpet. Hun vektlegger at forskeren står ovenfor valg og mulig dilemma mellom;

"på den ene side at *kræve* et interview (og altså et empirisk materiale) som er så grundigt og dybtgående som overhovedet muligt, med den risiko, som dette indebærer i retning at krænke personens grænser. Og på den annen side, at være så bange for at overskride sin interviewpersons grænser at interviewet giver et empirisk materiale, der kun består af abstrakte klicheer og konvensjonaliteter, "(Fog 1992, s. 213).

I det kvalitative intervju er samtalen brukt som et redskap, et middel og hun påpeker det kvalitative intervjuets forførende potensiale. Motsetningen hun trekker opp, er på den ene side samtals fortrolighet og gjensidighet, og på den annen side, samtalen brukt som et middel til å nå et mål, brukt som en metode. Åpenheten og fortroligheten er de kvaliteter som utgjør samtals fortrinn når en brukes som forskningsmetode, - hun understreker at nettopp samtals natur, gjør intervjuet sårbart ovenfor moralsk fristelse. Vi kan komme til å stille personlige spørsmål av en sånn art som jeg sjelden ville stille til folk som jeg ikke kjenner. Men innenfor denne forskningsrammen gjør jeg det. Det primære målet for intervjueren er å få et godt materiale og i det ligger en fristelse i å utnytte personens fortrolighet og åpenhet.

Fog (1992) ser problemet med at samtalen kan vise henne mer enn det man kan skrive eller offentliggjøre. Det kan forekomme i intervjusituasjonen, i perioden med skriving og i den perioden hvor resultatet skal offentliggjøres. Videre formidler hun at det ikke er noen enkle løsninger eller regler som på forhånd kan si hva som er riktig å gjøre i situasjonen.

Dilemmaet er på den ene siden kravet om sannferdighet, som en vitenskaplig bestrebelse innebærer, og på den annen side respekten for den andre personens grenser og integritet, som et moralsk forhold krever. Hun tilføyer at det er vesentlig å kjenne etter hvordan en selv som intervjuer forholder seg følelsesmessig til de temaer og spørsmål som blir framlagt også de meninger og fordommer en selv besitter. Hun avslutter med at det hele er så enkelt som å velge mellom å være et anstendig menneske eller ei. "Å være forsker gir meg ingen rettigheter, som jeg ikke ville ha i en alminnelig kontakt med andre mennesker, og henvisning til mitt prosjekts viktighet kan ikke rett ferdiggjøre små eller store overgrep" (Fog 1992, s. 228).

I drøftinger av spesialpedagogisk forskning peker Befring (2007) på et par grunnleggende forskningsetiske spørsmål av overordnet og prinsipiell karakter. Befring retter oppmerksomheten på at det vi opplever eller observerer i forhold til barn og unge, vil alltid legge en plikt på oss Dette skal medføre ansvar for noe mer enn å bruke opplysningene i en

vitenskapelig kontekst. Han understreker som et bærende forskningsetisk prinsipp at vi verken kan eller skal samle inn data for enhver pris, uten hensyn til andre verdier. I tillegg mener han at spesialpedagogikken har knyttet til seg et verdigrunnlag der ærefrykt for livet har høyeste rangorden.

I Backe – Hansens refleksjon (1995) rundt forskningsetiske spørsmål ved forskning på barn, er hun opptatt av å se barnet som subjekt og ikke objekt. Hun mener dette igjen kan sees i sammenheng med det som i dagens tenkning kalles aktør - eller brukerperspektiv som tillegges økende vekt, spesielt i forhold til såkalt ”utsatte grupper”.

Med utgangspunkt i *punkt 12* i forskningsetiske retningslinjer om barns krav på beskyttelse (NESH 2005), vil jeg peke på Backe - Hansens kategorisering: barn, tema, metode og bruk og knytte forskningsetiske spørsmål til disse. Backe – Hansen (1995) poengterer at forskning på barn som subjekter forutsetter forkunnskap om barn og barndom når forskningens tema og problemstillinger skal defineres. Hun påpeker at barn er en utsatt gruppe som i særlig grad kan bli utsatt for skade eller ubehag gjennom å bli gjort til forskningens subjekter, samtidig er det viktig at forskere ikke fratar seg selv muligheten for å framskaffe verdifull og nødvendig kunnskap uten at forskningsprosessen behøver å være uetisk. I valg av temaer det viktig å reflektere over hva som kan skape spesielle etiske forpliktelser og forventninger. Tema kan være alt fra det vanlige og positivt ladet til det uvanlige og belastende. Hun mener da at barns sårbarhet som forskningens subjekter får tilsvarende ulik betydning. Ovenfor barnet er det viktig å begrunne etisk hvorfor kunnskapen er viktig i forskningsøyemed.

"Når forskningen subjekter er barn, blir utfordringen for det først å tilpasse metodene til barnets alder og utviklingstrinn. For det andre blir utfordringen å vurdere om de metodene som hadde vært ideelle å bruke for forskningens formål, likevel bør brukes på grunn av spesielle hensyn når barn er forskningens subjekter (Backe - Hansen 1995, s. 8).

Barnet kan føle ubehag når forskeren velger metoder som gjør det umulig å oppfylle forskerens forventninger. Et eksempel kan være at man bruker en test som er beregnet på et eldre alderstrinn eller at man ved intervjuer stiller spørsmål som barnet ikke har forutsetninger til å svare på.

Ved bruk og formidling av forskningsresultater kan forskning på barn kan få utilsiktede konsekvenser ved at enkeltbarn eller grupper av barn stigmatiseres. Dette blir et større problem hvis forskningens målgruppe er små, kliniske utvalg enn ved større allmenne

undersøkelser. Uheldige mulige konsekvenser for familien og barnet som involveres av prosjektet, bør forskeren på forhånd tenke igjennom, samt hvordan organisere formidlingen. Det kan bli et etisk problem om forskningen bidrar til å stigmatisere disse gruppene ved å belyse svake gruppers situasjon, i den gode hensikts tjeneste, med å fremme velferd (Vestby, 1995).

Et annet dilemma kan være om det kan forsvares å bryte det moralske taushetsløftet. Eksempelet som Vestby (1995) henter fram er fra personlig intervju med barn hvor forskeren kan oppleve å befinne seg i en betrodd rolle. Hva skal forskeren gjøre hvis det barnet forteller, viser alvorlige forhold som barnet opplagt lider under og som det bør gjøres noe med? Hun stiller da spørsmålet om forskeren skal overholde den moralske taushetsplikten eller bryte konfidensialitetsnormen for å bidra til at barnet får hjelp. Hvor ligger da forskerens lojalitet? Forskningens viktigste forpliktelse er å søke sannhet, men vitenskapen er av en slik karakter at man kommer sjelden fram til endelige sannheter og konklusjoner. Kravet om å unngå vilkårlige oppfatninger og å reflekter over egne holdninger blir viktig.

Jeg mener at jeg i gjennomføring av intervjuene og i den påfølgende analyse av funn har hatt et bevisst forhold til de problemstillinger og de forskningsetiske spørsmål jeg har reist i dette underkapitlet.

KAP. 5. PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet presenteres det empiriske materialet som består av intervjudata fra et utvalg på 4 ungdommer, hvorav to jenter og to gutter, med lett utviklingshemming/generelle lærevansker. Dataene blir presentert ut i fra det Kvale (2001) beskriver som *selvforståelses - nivået* hvor tolkeren i en fortettet form forsøker å formulere det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser. Det falt seg også naturlig ut i fra materialet å følge Kvale i prosessen med meningskategorisering: "Kategoriseringen ble gjort så nær opp til elevenes selvforståelse, slik at eleven selv i prinsippet kunne godkjenne kategoriseringen av uttalelsene" Kvale (2001, s.130).

Kategoriene er til dels være overlappende, slik at noen sitater vil bli brukt flere steder for å belyse flere av kategoriene. I noen av sitatene må jeg vise dialogen mellom intervjuer og informanten, (kalt elev i sitatene), for å skape en sammenheng i det som informanten ønsker å uttrykke. Jeg har valgt ut sitater som er nært knyttet til problemstillingen, og har vektlagt at det skal være en balanse mellom de fire informantene slik at alles stemmer blir hørt. Sitater blir hyppig benyttet i funnkapittelet, og de er ordrett gjengitt fordi de unge med sin direkte og åpenhet får vist fram det ungdommelige i seg, samtidig som de i sin uttryksmåte formidler budskapet best selv. Gjennom hele funnkapittelet legger jeg vekt på å bruke ord, uttrykk og begreper som er hentet direkte fra intervjuene med informantene.

Funnene blir presentert etter de hovedkategoriene og underkategorier som naturlig framkommer av materialet og som representerer tema som disse ungdommene er opptatt av. Den første hovedkategorien 5.1 omhandler uttalelser knyttet til læringsmiljø og mestring. Deretter følger 5.2 som omhandler uttalelser knyttet til relasjoner og mestring. Videre omtaler 5.3 uttalelser knyttet til betingelser for skolegang og mestring. Intervjuguidens spørsmål ga mening til å opprette 5.4 som omhandler ungdommenes forståelse av begrepet lærevansker. Det siste temaet er underordnet sett i forhold til problemstillingen, men likevel viser jeg til noen interessante funn. I mitt arbeid med funnene generelt har jeg vært opptatt av hva jeg ser som felles for dem alle, hovedfokuset til hver enkelt og hva som er særegent og spesielt.

Ungdommene fremstår for meg som fire helt forskjellige individer, fylt av tanker, ideer og livsglede. Jeg formidler at de er viktige personer for mitt intervju og min studie. De er alle vel forberedte på at jeg skulle komme, det virker som de var stolte over å bli forespurt og de er alle svært positivt innstilt til meg. De beskriver sin skolesituasjon i nåtid og fortid med

alvor og humor og med en ungdoms ærlighet, åpenhet og spontanitet. De står i ulik grad framfor mange utfordringer og belastninger i skolehverdagen, allikevel uttrykker de stor grad av trivsel. De er sårbare, samtidig viser de en vilje og et pågangsmot til å takle de mange utfordringer de står ovenfor. De benytter mestringsressurser både i seg selv og i omgivelsene rundt seg. De vil gjerne ha større grad av innflytelse/medvirkning både på innhold og organisering av skoledagen. Deres refleksjoner over relasjoner til andre gjør også et sterkt inntrykk på meg.

Jeg vil gi en kort presentasjon av hver enkelt av dem slik de presenterte seg for meg i et lengre intervju. I småpratene før og etter intervjuet kom ambisjoner og planer fram. Navn på personer og steder er fiktive. De har alle gått på barneskolen i sitt nærmiljø og fått sitt skoletilbud i en kombinasjon av klasseundervisning, gruppetimer og for noen, også enetimer.

Ingvild, 14 år, går nå på en ungdomskole utenfor nærmiljøet, i en spesialgruppe, atskilt i et eget bygg innenfor ungdomsskolens område. Hun forteller at hun mesteparten av skoletiden er på gruppa, men at hun har fagene mat og helse, kunst og håndverk og musikk sammen med trinnet, samt noen felles aktiviteter som bl.a. allmøte. Hun er ordrik og formidler gjerne sine tanker og opplevelser og hun har mye på hjertet. Hun tar opp alvorlige temaer, men viser samtidig en humoristisk side. Latteren sitter løst og vi ler mye sammen under intervjuet. Hun formidler raskt at hun synes ungdomsskolen er mer spennende enn barneskolen, hun har de beste lærerne hun noen gang har hatt, men hun hater å gå på "spesgruppe", som hun kaller det, og hun savner vennene fra barneskolen. Relasjoner er vesentlig for henne, men det er også komplisert slik hun beskriver det. Hun liker å ha "kuule" lærere og at det skjer litt "action". Hun er god i kroppsøving, "løper til og med fra lærene", liker fjellklatring, natursti og ekskursjoner, og har kunnskap om natur som hun gjerne deler med andre. Hun er levende opptatt av her og nå og formidler ingen direkte tanker om framtida, men virker heller ikke bekymret for den.

Lars, 15 år, går på en spesialscole (1.-10.kl.), på felles areal med en ungdomsskole, men han forteller ikke om noen kontakt med noen på ungdomsskolen. Spesialscole ligger langt unna der han bor, men han kan sykle til skolen, noe han ofte gjør og er tydelig stolt av det fordi det krever både fysisk styrke og kunnskap om trafikkregler. Lars forteller at han går i en fast gruppe på 5 elever og er for det meste sammen med de andre elevene, men han har også noen timer alene med lærer. Han synes at han har hatt en grei skolegang til nå, både i forhold til lærere og elever og han har få bekymringer. Han er mer lavmælt enn Ingvild, men er positiv

og vil gjerne svare på mine spørsmål. Han trives best med praktiske aktiviteter, men han opplever også å lykkes i matematikk. Uteskolen på barneskolen savner han fortsatt og han kunne da velge hvem han tok med seg fra klassen til disse timene. Han har fortsatt et nært forhold til uteskolelæreren og Lars holder kontakt ved å sykle på besøk til han. Lars trives ellers godt med fagene norsk, matematikk, data, kroppsøving og med fotballaktiviteter i friminuttene. Hans interesser er sløyd, matlaging, og styrketrening og mekking på fritiden. Han gleder seg til videregående skole, og har allerede tatt bussen alene til yrkespraksis på matfag. Hans plan er "først å bli voksen, deretter jobb før han flytter for seg selv". Han har glimt i øyet, er skøyeraktig og spontan og han gjorde intervjusituasjonen utfordrende, morsom og spennende når han f. eks. i en kort stund fanget opp sollyset med klokka og moret seg med å sende lysstråler både på meg og omgivelsene.

Arne, 16 år, går første året på en spesialavdeling underlagt en videregående skole, men skolen hans er ikke fysisk knyttet til den videregående skolen. Han åpner samtalen med at han stortrives på den linja han har valgt, i et lite og oversiktlig miljø, og han formidler mange mestringsopplevelser. "Så jeg grua meg litt til å begynne her, men det tror jeg er det beste valget jeg noen gang har gjort og begynt her sånn". Han ser nær sammenheng mellom teori og praksis, han hjelper andre, han får ansvar, tillit og utfordringer han mestrer. Arne er ordrik og ivrige etter å fortelle. Han tar spørsmålene lett og hans fortellinger er så utfyllende at det er unødvendig å stille oppfølgingsspørsmål. Arne er en ungdom som viser stor grad av evne til refleksjon over tidligere og nåværende skolegang. Han sier at han ikke trivdes så godt på ungdomskolen, selv om han følte at han lærte mer der enn på barneskolen. Han opplevde at han lå langt bak de andre og det var "mye kjedelig teori". De beste fagene hans på ungdomsskolen var norsk, samfunnsfag og natur- og miljøfag. Han hater engelsk. Selv om han ser mye på engelske filmer, synes han ikke at han lærer noe av det. Han kan fortsatt savne "IOP-læreren" og gruppa fra barneskolen. Arne forteller at han trives best og lærer best når han gjør praktiske ting og ting av interesse. Han sier at "den beste måten å lære sjøl, er å lære bort til andre". På fritida koser han seg med data, sykling og å være ute i skauen. Han har tre bestevenner fra barneskolen som han hygger seg med, men han holder seg unna fester. Det gidder han ikke bruke penger på og synes også det er altfor tidlig. Arne har ønske om å ta sertifikat og har planen klar for hvordan han skal skaffe seg penger til dette.

Thora, 18 år, går siste året på en stor videregående skole, i en egen tilrettelagt avdeling med elever med ulike behov. Hun er svært positiv til å ville snakke, men har få fortellinger og svarer i enkeltsetninger. Hun formidler raskt at fellesskap, det at alle var sammen på barne- og

ungdomsskolen, var viktig for henne. Samtidig opplever hun nå at den store gruppa hun er i på, er så stor og sammensatt av elever med ulike behov at hun kunne tenke seg at "de var mer delt opp i gruppe etter de med samme behov". Venner er viktig for henne, og hun trivdes ikke å være atskilt fra vennene sine i mange enetimer i barneskolen. Ungdomsskolen var bedre for henne. Der var det mer fleksibelt og hun kunne selv påvirke tilretteleggingen slik at hun opplevde det som et gode. Hun trivdes best når alle var sammen på ungdomsskolen eller at venner kunne være med henne på gruppe. Hun trivdes best med assistenten sin i ungdomsskolen fordi hun var så flink til å forklare og hun fikk også se og ta på ting. Thora trives nå best med gym, data og norsk. Hun leser gjerne for andre som har større vansker. Engelsk er hun også glad i. Hun har et par venninner og liker å gå på kino med dem og å høre på musikk. Til høsten vil hun ut å jobbe, det er mulig hun ønsker seg en folkehøyskole senere, men hun vil ikke gå mer på skole akkurat nå. Selv om Thora virker som hun er en forsiktig ungdom, bidrar hun til å skape en fin stemning og en god tone under intervjuet.

5.1 Læringsmiljø og mestring

Jeg opplever at mine informanter i samtalen med meg definerer hva de er opptatt av i et læringsmiljø. De vektlegger sentrale elementer som organisering av spesialundervisningen, elevsammensetning, lærere, medelever, fag, arbeidsmåter, krav, arbeidsro og friminuttene. På den måten viser de hva de opplever som hemmer eller fremmer mestringsopplevelser. De har klare formeninger om hva som ville øke deres trivsel, forbedre deres læringsmiljø, men de formidler også at de mestrer den daglige skolesituasjonen, på tross av de utfordringene de står overfor.

5.1.1 " Det jeg hata med denne skolen her, var at jeg måtte komme på spes.gruppe"

I følge Ytterhus og Tøssebro (2005), sin studie av organiseringen til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole, finner de at 57 % av barn og unge fortsatt mottar sin opplæring i spesialorganiserte tilbud , enten det er snakk om spesialgrupper/klasser eller skoler. De ser at det er tildels stort lokal variasjon når det gjelder praktiseringen av de internasjonale og nasjonale målsettinger om en inkluderende skole og at variasjonene i praksis ser ut til å være knyttet til praktiske omstendigheter, (som kommunestørrelse, antall elever på nærmiljøskolen med generelle lærevansker og lærernes subjektive vurdering av om barnets atferd samsvarer med jevnaldrene flest), mer enn at opplæringstilbudet kan forklare ut i fra barnets funksjonsnivå.

Organiseringen av undervisningen og skoletilbudet de hadde hatt i henholdsvis barne - og ungdomsskole er noe samtlige informanter har formeninger om. De husker ikke helt antall timer de har hatt i gruppe og / eller klasse. Fagene norsk, matematikk og engelsk var fag de hvor hadde hatt enetimer eller gruppetimer i barneskolen, mens de resterende fag var ofte styrket med assistent. Thora og Arne beskriver organiseringen av timene i sin ungdomsskoletid som en kombinasjon av gruppe - og klassetimer, men for dem som fortsatt går i ungdomsskolen, er tilbudet for dem knyttet for det meste til en fast gruppe. Jentene i undersøkelsen har klare negative oppfatninger av deler av organiseringen av spesialundervisningstimene. Det gir dem en følelse av å være utenfor et fellesskap. Thora mistrivdes med å være alene med lærer i mange timer over flere år på barneskolen. Hun ønsket å være mer i klassen eller å ha venner med seg på gruppa:

Elev:" Jeg ville ha vært mer inne i klassen eller hvis det kunne vært noen venner sammen med meg, mens vi var alene. Intervjuer: Vært med på gruppe.? E: Ja. I: Du savna medelever? E: Ja. I: Ja, det skjønner jeg. Hvor mange år hadde du det tilbudet? Husker du det eller? E: Nesten fra første, andre klasse. I: Da hadde du mange timer ute med lærer? E: Ja. I: på eget rom? E: Eget rom?, Ja. Jeg hadde det nesten hele, helt fra, fra vi slutta nesten. I: Ja, så det synes du ikke noe om? E: Nei."

Thora var mer fornøyd med ungdomsskolen: "Det var veldig bra. I: Hva synes du var bra på ungdomsskolen da? E: Jeg var mer ute i klassen og så når vi var med alenelærer, så fikk jeg lov til å ta med venner inn da."

Ingvild opplever det som å bli sett på som annerledes ved å gå på en "spesgruppe" og plages av dette:" Det jeg hata med denne skolen her, var at jeg måtte komme på spesgruppe. Sånn var det på barneskolen og." Hun forteller videre at hun blir ertet for det av andre elever på ungdomsskolen som ikke går på hennes gruppe:

"He, du går på spesgruppe, det gjør ikke jeg. Og på spesgruppe der er det bare hemma folk, sa han. Tror du jeg er hemma?, sa jeg. Og så, du må jo være det når du går på spesgruppe og da var det like før jeg hadde slått til han."

"Og så er det liksom noen her er liksom barnslige da. Som synes at alt er morsomt og blir ganske fort sur og leker med Barbie og alt det der. Og dem gjør seg litt til her og det blir jeg ganske flau over. Og egentlig over hvordan gruppa er her. Jeg er ikke sånn."

Slik uttrykker hun det om å ha gym med klassen: "Men du kan tenke deg gym med klassen?"

E: mmm. For da hadde dem ikke sett på meg som,.. som en person som går på gruppe"

Arne derimot opplever det som trygt med "IOP- gruppe" som han kaller det.

5.1.2 "Da lærer jeg best".

Gjennomgående forteller alle informantene med konkrete eksempler at de lærer best ved å gjøre og ta på ting, og ved at lærer viser. Thora forteller at hun trivdes best med assistenten fordi de da jobbet, mer "muntlig". Assistenten var flink til å fortelle, samtidig la hun opp til praktisk, konkret undervisning:

"E: Jeg fikk lov til å se på ting og da og ta på det og sånn, det jeg skulle lære da.
I: Ja... Kan du huske et eksempel da? E: Ja. Matte da for eksempel. Vi hadde sånn kantine, og vi hadde kaker til den kantina da, det ble liksom matte når vi skulle lage den kaka da. I: så det ble praktisk matematikk? E: Ja.

Samtlige mener også at de lærer mye ved å være ute i naturen. Her svarer Lars på mitt oppfølgings spørsmål om han lærer bedre andre steder enn i klasserommet:

"Ute i naturen og vet du hva..? I sommer så malte jeg jo sammen med en lærer og en annen elev ...I: Ja, dere malte? E: Ja, vinduskarmer og annet sånt. Sånn grillhytte, vet du. I: Å, så flott! Som andre elever kan bruke og? E: Alle bruker det. "

Han var tydelig stolt over oppdraget de hadde utført og knyttet det senere i intervjuet til et eksempel på hvordan han kan dra nytte av det han lærer på skolen i dagliglivet. Thora som gjennom hele intervjuet trekker fram ønske om å være i /delta i skolefellesskapet, trekker inn fellesskapet som eksempel på at hun lærer best når alle er sammen:" Da er vi sammen alle sammen , da. Vi er ikke i noen grupper."

Det å lære bort til andre har de alle opplevd og Arne uttrykker det sterkt og kontant at det er absolutt "beste måten å lære seg sjøl på". Her beskriver han dette:

"Når du gjør ting. Så lærer du mye av å lære bort til andre. Det også lærer du veldig mye av. Synes jeg har lært å pløye jorde. Så skal jeg, jeg skal gå her neste år og. Da skal det sikkert komme noen nye på denne linja, så hvis jeg da skal lære den personen å pløye jordet, så lærer jo jeg enda mer av å lære bort til andre. Det er jo den beste måten å lære seg sjøl på. Å lære bort til andre. Det er den måten jeg synes at du lærer best på, å lære bort til andre som aldri har gjort det før."

Han er også klar på hvilke fag han foretrekker og hvilke fag han misliker:

"I: Var det noen fag du likte bedre enn andre?
E: Det var norsk. Det var det eneste faget jeg likte, både norsk og samfunnsfag. Engelsk, det hater jeg. Jeg kan ikke engelsk eller noen ting. Klarer ikke lese, ikke oversette. Jeg skjønner ikke engelsk, så det kan jeg ikke. Jeg kan ikke dra til England. Da må jeg ha med noen som skjønner engelsk. Jeg kan ikke prate med en engelskmann. Det går ikke. Jeg har aldri skjønt engelsk, så det. Jeg har fulgt med mye

på det, men jeg skjønner det ikke. Jeg ser mye på engelske filmer, for der er det jo....., synes ikke jeg lærer noe mer av det, selv om jeg ser mye på det."

Forholdet teori og praksis blir sett i en forståelig sammenheng:

"E: Ja. Så det blir mye teori sånt sett, på nye ting. Vi har aldri pløyd jorda før i dag, så det er jo mye teori når du skal gjør nye ting. I: Men den teorien har du likt?

E: Ja. Så det med at jeg er interessert i det, så går det jo ganske greit. Det er jo mye stilling av spørsmål, men det er jo bra, så vi ikke gjør noe feil. Det er jo bedre å spørre en gang for mye enn en gang for lite, så du ikke gjør noe helt feil.

I: Så da spør du mye? E: Ja, jeg spør kjempemye, ja (med et stolt smil)."

5.1.3 " Det var fisketur og båling og sånn."

Ekskursjoner, leirskole, uteskole og turer er noe alle husker godt og gjerne forteller om når de ser tilbake på sin skoletid og som også har vært læringsarenaer hvor de har opplevd mestring i fysiske aktiviteter som fjellklatring, sykling og fiske. De har kunnet hjelpe andre bl.a. i matlaging og i kunnskap om natur. Når Lars begrunner hvorfor han synes barneskolen var best, trekker han frem uteskolen:

"I: Ja... Hva var det som var fint med barneskolen? E: Turene på tirsdagene og sånt..

I: Ja?...! Den uteskolen? E: For da var hele den tida med uteskole. I: Ja?... For alle eller?

E: Nei, for meg da. I: Ikke bare deg? E: jo, bare meg. I: bare deg? E: Ja, og da kunne jeg velge hvem jeg ville ha med. I: Ja? E: Ja, jeg kunne ha med to stykker eller en.

E: Og så kunne jeg velge det sjøl.....I: Og de beste turene dine ..hva var det da? E: Det var fisketur og båling og sånn."

Lars viser glede over å kunne velge selv, samtidig uttrykker han begeistring for en aktivitet.

5.1.4 "Der oppe er det jo musestille hele timen".

Samtlige ønsker seg mer stillhet eller arbeidsro, samtidig mener to av ungdommene at de lærer best når alle er sammen i klassen. Det ser ut som om det er vanskelig å takle uro rundt seg i læringssituasjonen. Krav om økt tempo og tidspress er vedvarende utfordringer de står ovenfor både i grunnskole og videregående skole. Thora og Arne tar opp dette som et problem. De ønsker tid nok til oppgaver de skal gjøre. Når Arne ser tilbake på ungdomsskolen, så var manglende tid på prøver svært stressende for han og motivasjon for å prestere falt betraktelig. Slik sammenligner han det med det nåværende skoletilbudet på vk1 i videregående skole:

"For opp i klassen er vi to elever som har naturfag. Vi var jo sånn nesten 30 stykken på ungdomsskolen. Det var jo helt annet å følge med da. Når den ene sitter og preker til den andre, da blir du jo distraheret. Der opp er det jo musestille hele timen. Da er det

mye lettere å få gjort noe og følge med ordentlig. Det er sikkert det som har gjort at jeg har fått bedre karakterer og at jeg har fulgt med mye bedre".

For Ingvild, som gjennomgående ønsker mer kontakt med klassen, er samtidig støy i en utfordring for henne i læringssituasjoner, også når hun er på spesialundervisningsgruppa. Da har hun strategien klar og går inn på et arbeidsrom ved siden av fellesrommet:

"I: Er det stille nok når du skal lære noe på skolen?

E: Nei, hvis det skal være stille, så jeg inn her (arbeidsrom). Eller inn på det andre rommet. I: Men du får anledning til å gå inn her og sitte her når du skal lære?

E: Ja da. I: Så du har rom til å gå inn i? Synes du det er bedre enn når du sitter i full klasse? E: Når jeg sitter i full klasse, så blir det så bråkete. Da får jeg ikke akkurat helt konsentrert meg."

Om tidspress og stress uttrykker Arne:

"E: Det var de jeg var sammen med i klassen, for da skulle vi jo gjøre, ...hadde vi prøver, så hadde du bare 20 minutter på deg. Så var vi på de gruppene, så hadde vi liksom hele skoletimen til å ta prøve da. Det ble jo mye trøkk når jeg var i klassen i forhold til gruppene jeg var i. Så da var det mye, ...Jeg følte meg pressa på den måten der og. Hvis vi bare hadde de ti minutter på prøve, så hadde vi tre kvarter på gruppene.

I: Du likte å ha bedre tid på prøver?

E: Ja, for da kunne jeg gjort det ordentlig, å bli ordentlig ferdig og ikke bare komme under halvveis."

Videre viser han bruk av mestringsstrategier for å få kontroll på en situasjon:

"E: Jeg tror det er best å sitte helt alene. At lærer forteller først og så skal jeg gjøre det alene etterpå. For da blir jeg mer rolig og så blir det ikke bare mas. Snakker dem mye, så får jeg ikke skrivd ned for at dem snakker så fort. Får jeg ikke det helt med meg, for jeg er veldig treig. Og så får jeg det ikke helt med meg og så blir det bare stress. Det er bedre at jeg bare skriver det ned på et ark hva jeg skal gjøre for noe, og så går jeg aleine og så gjør jeg det. Men da det går mye fortere, blir mye bedre for da er jeg ikke så stressa"..

5.1.5 " Gå rundt og høre på musikk,....i øra."

Friminuttene har en iboende dobbelthet. Elevene kan rekreere, være sammen med venner, samtidig som de kan bli utsatt for mobbing og trakassering. Ingvild har et komplisert forhold til friminuttene. De tre andre trives godt og har det bra der nå, men Thora og Arne syntes friminuttene var mer utfordrende tidligere pga mobbing og gjengmentalitet: "I: Ja, .. men trivsel ellers på barneskolen, da, hvordan var den? Hvordan trivdes du? E: Greit, men vi var forskjellige gjenger og sånt og det var ikke så veldig morsomt". Arne følte seg trygg når han

var sammen med de nære kameratene sine: "Det gikk jo forholdsvis greit for da gikk jeg sammen med de andre kompisene jeg har enda. Da følte jeg, ..jeg ble jo støtta av dem da hvis det skulle skje noe da. Så jeg gikk jo sammen med dem hvert friminutt." Lars derimot, han slapper av:

I: Hva synes du om friminuttene?
E: Gøye dem.
I: Hva gjør dere da?
E: ute og løper.
I: Hva kan det være da?
E:Gå rundt og høre på musikk ,.... i øra.
I: Å, ja. Du går rundt med musikk i øra?
E: på mobilen da.

5.2 Relasjoner og mestring

5.2.1 "Ja, det er faktisk de beste lærerne jeg har hatt"

Samtlige av informantene har eller har hatt en lærer eller assistent som de har hatt et nært og godt forhold til, og alle formidler at det er lærer og venner de vil gå til hvis det var noe de bekymret seg for. Det er viktig for dem at lærere tar tak i ting hvis de ser noe. Det skaper tillit og trygghet for dem:" "Det var skikkelig snille lærere på barneskolen og dem tok opp ting. Det gjør jo dem her og." Begge guttene savner fortsatt sin "IOP-lærer" fra barneskolen, og Lars opprettholder kontakten med læreren fortsatt ved å sykle på besøk til han. Ingvild og Arne beskriver hvordan de blir sett og ivaretatt av sine nærmeste lærere. Begge forteller om sin uro og redsel for å bli kjeftet på, samtidig som opplever at lærerne de har, tar hensyn til det og forholder seg til elevene etter deres individuelle behov, og som Ingvild uttrykker; "de er så varsomme mot meg". Arne forteller:

"Hvis ikke jeg får til ting og gjør ting feil, så blir jeg litt sånn... , ikke akkurat nervøs, men litt sånn småredd på en måte. Hvis jeg ikke får til det, så .. kan jeg på måte få litt kjeft eller.... Det blir jo ikke kjeft, men dem sier i fra, men jeg kan ta det som kjeft hvis dem begynner å heve stemmen av det. Det gjør dem ikke her da. Det kan dem egentlig ikke gjøre, i og med at dem, lærerne, veit vi har litt problemer i kroppen. "

Ingvild sier det slik:

"E: Ja det er faktisk de beste lærerne jeg har hatt. Dem er snille og trøster meg hvis jeg gråter og dem er der for meg hele tida og dem ringer og spør åssen det går. Vi sitter jo på pc`n på fronter`, på en måte chatting på msm, så skriver ho: Hva skal du gjøre etter skolen i dag? I: Ja....

E: Jeg skal hjem og slappe av og så sender jeg noen meldinger på dataen min og så sender ho tilbake..... og så er dem så snille. De er litt mer varsomme mot meg enn de er mot de andre."

Flere av informantene knytter trivsel i fag opp mot hvilken lærer de har. De vektlegger både lærerens formidlingsevne i forhold til fagstoffet og måten de ser den enkeltes behov for å bli ivaretatt som person. Der hvor de omtaler lærer i negative ordlag, kan det være at lærer snakker for lavt eller for utydelig, de maser eller at de ikke godt nok viser hva eleven skal gjøre.

"I: Forstår du hva læreren sier?

E: Ja. Her så gjør jeg det for dem snakker såpass tydelig og høyt og bra tempo, så jeg skjønner hva de sier her oppe, ..hva vi skal gjøre for noe, når vi skal begynne, hva vi skal... Det skjønner jeg veldig bra, for de er jo mer ut og forklarer deg hvordan du skal gjøre det. De sitter liksom ikke bare der inne, der oppe. Ja nå skal vi gjøre det og det.. så er det bare å begynne. De er liksom mer med for å se hva og vise deg hvordan du skal gjøre det. De både forklarer og viser. Da blir det mye lettere å gjøre det og.

I: Hvordan var det sånn tidligere, på barneskolen og ungdomsskolen? Forstod du hva lærerne.. E: Ja, noen av dem. Noen av dem snakka veldig lavt og sakte.

I: Ja, det sa du. E: Det er noen som forklarte det på ungdomsskolen og barneskolen og, sånn de gjør her, men det er ikke alle som gjorde det. De bare sa; gjør det og det og så har du en time på deg."

Arne uttrykker i klartekst at han synes at en lærer burde "skjerpe" seg. Han syntes de fikk gjort altfor lite i timen: "Ho gjorde som ho ville i timene, Og det var jo ikke alltid ho lærte eller noen ting, bare satt der og preka om noe helt annet."

Thora uttrykker behov for å forholde seg til samme voksenperson over tid, fordi det var forvirrende med flere lærere og flere forklaringsmåter:

"E: Jeg likte bedre å ha en assistent som forklarte meg en ting. Hvis det ble en annen lærer, så kunne den forklare en annen ting, og da ble det bare forvirrende. Så det var bare lett og ha en lærer. I: Du ble kjent med hennes måte å forklare på? E: Ja."

5.2.2 " Kan stole på omtrent alle her. Det er noen du ikke kan stole på og"

Samtlige av informantene formidler at de har en eller flere venner og at det er vennskap som ble etablert i barneskolen og til og med i barnehagen. Venner er viktige for dem alle. Ingvild sier at hun har noen å identifisere seg med: "Fra barneskolen er jeg veldig vant til sånn som klassen min er. For Åsen- gjengen er alltid sånn kuule og liksom tøffe og de kan klare ting selv og de vil ikke gå i grupper."

Tre av informantene forteller at venner gir støtte og trygghet, slik at de mestrer vanskelige og utrygge situasjoner. De hygger seg også sammen med vennene på fritiden. Jentene gir uttrykk for at de savner de nære vennene i skolehverdagen. De er atskilt fra dem nå, fordi de går på forskjellige skoler. De skiller på venner på skolen og de nære vennene sine. I og med at ingen av dem går på nærmiljøskolen, får de heller ikke daglig pleiet sine nære vennskap i skole - hverdagen. Arne gir innsiktsfulle beskrivelser av egne vansker og hvordan vennene hans bidrar til å støtte han i ulike situasjoner i friminutt, som er nevnt tidligere, men også som veiledere bl.a. slik at han blir bevisst og selv kontrollerer sin taleflyt:

"Jeg vet ikke jeg. Ville bare ikke snakke høyt i klassen, for da begynner bare folk å le hvis jeg sier noe feil f.eks.. Det gjør jeg enda. Jeg snakker veldig fort noen ganger. Greier ikke å kontrollere. Noen ganger blir jeg bare stressa, det bare renner ut helt andre ord enn det jeg egentlig skulle ha sagt. Det er derfor jeg ikke ville snakke så mye, i hvert fall ikke i klassen. Men de vennene mine som jeg har da, de skjønner at jeg snakker veldig fort. De pleier å si; nå snakker du fort. Da prøver jeg å snakke saktere. Det er noen ganger jeg får det til, men noen ganger ikke."

Han gir uttrykk for at han har et positivt og godt forhold til de fleste av sine medelever i videregående skole: "Jeg kjenner jo alle, omtrent. Jeg går veldig med dem og. Kan stole på omtrent alle her. Det er noen du ikke kan stole på og." Imidlertid er opplevelsene fra tidligere skole ganske annerledes:

I: Følte du at du hørte til i klassen når du gikk på barneskolen og ungdomsskolen?
E: Ja, noen ganger. Det er noen ganger de sa jeg skulle bare gå vekk og gå hjem og legge deg og sånt noe, masse... Da bare gikk jeg vekk, så følte jeg meg ikke velkommen i klassen i det hele tatt. Noen ganger så er det jo kjempeartig, klassens time, da tok vi opp ting. Gymmen var veldig artig, da kunne velge hva vi skulle gjøre.
I: Da var du sammen med hele klassen?
E: Ja. Det var noen ganger ja og noen ganger ikke, som jeg trivdes eller ikke trivdes."

Relasjoner til både medelever og lærere er vesentlig for alle fire, men også komplisert for tre av dem. Både guttene og jentene gir uttrykk for at de ser at medelever på gruppa de får sitt tilbud på, har andre og kanskje større behov for hjelp og tilrettelegging enn de selv opplever at de har. Det blir et dilemma for spesielt Ingvild som blir redd hun blir " sett på som en av dem" av resten av skolemiljøet. For henne blir det også en konflikt i friminuttene når hun på den ene siden tar avstand fra gruppa si og sier det til dem, og på den annen side blir gående alene, når resten av elevene skyver henne fra seg. Da har hun ingen steder å gå til:

"Så har jeg ikke så mange venner her heller, ikke i spesgruppa heller, egentlig. Og så sa jeg til Martin (lærer) som jeg snakker med innimellom, at dem på spesgruppa kan ikke regne med meg som en som står på spesgruppa, for jeg er.., hvis jeg hadde gått på spesgruppa, så hadde jeg vært unormal og da ville jeg vært såra og derfor sa jeg det

Jeg føler meg ganske unormal nedover her for at dem andre som går her har jo vannhode, og.. litt hemma og ikke klarer å snakke og hjerneskode og jeg kan ikke ende opp som dem. Og hvis jeg går på trinnet, så blir jeg mobba. Hvis jeg går her, så får jeg ikke så ille mye kontakt.”

Det å være i stadige konflikter med medelever opptar henne, noen konflikter blir løst og hennes strategi for å komme gjennom dette, er hyppige samtaler med kontaktlærer og helsesøster.

Det å ha innsikt i egne og i andres behov og vansker når konflikter oppstår, det å forstå sammenhengen mellom hvorfor noen reagerer med en atferd som ikke er akseptabel, gir styrke til å mestre slike situasjoner og stå i slike sterke emosjonelle situasjoner.

"Ingen av de ryktene var sanne at det var bare bråk her og skole for gærninger, men det er jo langt der i fra. Det er jo bra skole for dem her, for det er jo såpass trangt eller bra område til å ha frihet for til å gå turer. Hytta er jo rett opp i skauen her, kan jo grille og kose seg opp i hytter. Så det er jo bra skole for dem som er litt småhypre, da. Det er jo bare å gå seg en tur og roe ned.”

Arne har også lært seg strategier for å mestre sitt eget sinne.

"Det gjør jeg når jeg er hjemme og noen ganger, bare stikker ut uten å si noen ting og så blir jeg borte et par timer... for da får jeg ut det sinnet jeg har i kroppen. Da slipper det å gå utover noen andre.

I: Ja, så du har funnet en måte å løse det på som er alright for deg og som er alright for andre.

E: Mm. Det er bare å gå ut, ikke bare skrike ut inne. Da går jeg i skauen og skriker ut der i steden. Det er den beste løsningen, eller gå på rommet som jeg gjør noen ganger."

5.2.3 " Ja, ute og sånn. Da hjelper jeg andre elever"

Alle opplever at de gir hjelp til andre og at de får hjelp og de trives godt med det. Thora og Arne mener det var sjelden de fikk anledning til å hjelpe andre i ungdomsskolen, mens de som nå går i ungdomsskolen, hjelper andre i uteskoleaktiviteter og i arbeidstimer i fag eller områder de definerer selv om de er gode på. Å hjelpe andre eller å lære bort til andre er også som tidligere nevnt, en god måte å lære selv på:

"Ba læreren deg hjelpe andre på barne- og ungdomsskolen?"

E: Nei. Det var ganske sjelden egentlig. Vi hadde noen ganger, når vi satt i grupper.

Det jeg var flink i, kunne jeg lære bort til andre. I: Det var..? Kan du gi eksempler på det?

E: Ja, i norsken, der satt vi mye i grupper og da lærte jeg bort til andre som hadde problemer også som jeg lærte bort til dem. Da lærte jeg også veldig mye sjøl, som vi

var tilbake på i stad. At jeg lærte mye sjøl ved å lære bort til dem. Det var ganske sjelden egentlig. Det var en gang hver 3. eller 4. uke.”

Ikke alle lærerne var, i følge Ingvild, opptatt av at elevene skulle hjelpe hverandre:

"E: Selv om lærer ikke er så veldig glad for det, (hun ler) for jeg og Eva hjelper hverandre med nesten alle fag, men det kan vi jo, nesten alle faga, så lærerne sier at vi skal gjøre ting på egenhånd, at vi ikke skal drive og hjelpe hverandre så mye, men vi gjør det for det. I: Er det mange ganger som du hjelper henne da? E: Jeg hjelper henne med. I: Hva kan det være da? E: Jeg hjelper henne med norsk og hva vi skal gjøre i timene, hvilken time vi er i, for det kan ho ikke, og hvem som skal være her for å spise og hvem lærer som kommer og hva lærer skal gjøre og sånn. I: Fortelle litt hva som skal skje? E: Ja. Og ho hjelper meg med litt sånn matematikk eller sånn vanskelig, skikkelig vanskelige tall. Ikke sånn gangetabell, pluss og minus, det kan jeg. Men deling og brøk og diverse."

Lars uttrykker det slik:

"I: Hjelper andre elever deg med å lære eller hjelper du dem?
E: Spørs hvor det er da. I: Kan du gi noen eks på noen steder hvor du hjelper andre elever? E: Ja, ute og sånn. Da hjelper jeg andre elever.
I: Ja. Hva hjelper du dem med f. eks da?
E. Sage eller hogge ved, hogging og, trær, ja.."

Dette er situasjoner hvor Lars gir uttrykk for at han mestrer, og hans styrke og ferdigheter kan bli synliggjort for medelever. Med hensyn til nytte av det de har lært, knytter to av informantene det til dagligdagse gjøremål som å lage mat, snekre, male, handle, lese aviser.

"Ingvild: Lære å betale tilbake igjen. Vite hvor mye du skal ha og..
I: Norsken, da?
E: Lære hvordan orda betyr, lære hvordan det skrives.
I: Aviser?
E: Aviser ser jeg veldig mye på, særlig når jeg har bursdag, Ikke så mye annet.
I: Hvem som har bursdag?
E: Ja, og så litt om Åsen ungdomsskole, for det står en del om den i avisa."

5.2.4 " Hadde ikke klart seg uten meg, sa dem"

Det er vesentlig for disse ungdommene, lik alle andre unge mennesker, å bli verdsatt av andre. De har alle opplevelser av å være til nytte, få ansvar, og de får viktig oppgaver, men i ulik grad. Med hensyn til når de blir satt krav til og når de må jobbe hardt og ordentlig, hadde alle opplevelser av dette. Svarene her varierer i forhold til hvilke fag eller aktiviteter hvor det er tydelige krav for dem., men alle har opplevelse av dette. Ingvild og Lars nevner fag som naturfag, matte, norsk, engelsk og Thora og Arne i videregående skole knytter krav til

praktisk arbeid som blomstersalg og matlaging for salg. Her viser Arne hvordan han mestrer krav som han som er innenfor hans forutsetninger og interessefelt, som er blomsterdyrking, salg og traktorkjøring og hvor motivasjonen er på topp. Tidspresset mestret han også godt i denne situasjonen:

"I: Ja.... Når opplever du at du blir satt krav til og du må jobbe hardt og ordentlig?
E: Når det er mye å gjøre. Hvis for eksempel, sommersalget der oppe nå, et par uker nå, vil det bli veldig trøkk om ettermiddagen for det vil jo være oppe fra ni til fire, nei ni til sju. Så det er jo overtid tre timer, så da blir det veldig hardt press der oppe. Så blir det overtid på jordene også, så da blir det jo å løpe. Ta en time der nede og en time der oppe og så fortsette et par uker nå. Da blir det et veldig hardt trøkk. Blir veldig sliten. Jeg sovna av timen der oppe i går. Var helt ferdig. Så det er veldig hardt trøkk der opp om dagen nå. Blir jo helt sliten, legger meg jo kl ni om kvelden og sover til kl åtte dagen etterpå, så det er mye trøkk."

eller når han pløyer på jordet:

"Det er vi som har opplæring i traktorkjøring. Da har jo vi et veldig stort oppdrag foran oss når det gjelder... Alt skal være blåst. Veldig stort oppdrag for oss.
I: Du føler at du har stort ansvar og da kanskje?
E: Ja, vi har det vi to nå. Det er vi to guttane som jobber mest her oppe. Vi jobber hele tida. Det er sjelden, tar ikke så mye pauser."

På spørsmål om ansvar for noe, og viktige oppgaver, knyttes dette av informantene til bl.a. ansvar for å vaske opp, dekke til lunsj og for en elev er det yrkesutpassering:

"I 10.kl var jeg med Fredrik hver fredag.
I: Ja, ..yrkesplassering.....?
E: Det var jeg veldig fornøyd over. Hadde ikke klart meg ute, sa han. Jeg hjalp han såpass mye med å bære. Det var jo ganske tungt når du ikke klarer det på jekketralla."

Selv om samtlige opplever klart at de er gode på noe, enten det er i fag eller at det er i aktiviteter, er det en av informantene, Thora som ikke kan gi eks på at hun har fått ros eller anerkjennelse for noe. De andre opplever at de får mye skryt for det de gjør både av medelever og lærere. Situasjoner der de får skryt, kan være i kroppsøvingstimer, i arbeidstimer og uteaktiviteter. De formidler også på spørsmål om dette, at de selv er romslige med å skryte av andre.

5.2.5 "I klassen så er det greit, der hører jeg hjemme, men når det gjelder....."

For Thora og Arne var det en positiv opplevelse å komme til ungdomsskolen fordi de opplevde at de ble nærmere knyttet til klassen. De ble mer kjent med de andre i klassen, og forholdet mellom gruppetimer og klassetimer var mer fleksibelt. Av de to som nå fortsatt går på ungdomsskolen, er det kun Ingvild som er opptatt av tilhørighet med en klasse. Samtidig

som ungdomsskolen er mer spennende, går hun på en spesialundervisningsgruppe, og opplever dette som stigmatiserende: "Det jeg hata med denne skolen her, var at jeg måtte komme på spesgruppe". Hun ønsker seg en kombinasjon av gruppetimer og klasstimer, fordi hun har behov for økt deltakelse i klassen sin.

I: Føler du at du hører til klassen?

E: Nei. Det vet jeg ikke. Dem sier ikke det til meg. Dem sier jo hei til meg og smiler og sånn, men.. I klassen så er det greit, der hører jeg hjemme, men når det gjelder på skolen, sånn felles, hele trinnet liksom, da føler jeg meg ikke så ille hjemme.

I: Hvordan er det med friminuttene her? Har du noen å gå sammen med, da?

E: Får lov til å være inne hvert friminutt og det får jo dem her og, på trinnet.

I: Men du føler deg ikke alene i friminuttene?

E: Jo for det at, når jeg går gjennom trinnet, spør om jeg skal være sammen med Maja, så sier hu: "Ja, bare heng med" og hvis vi skal være sammen med de andre, så går dem eller så sier dem, gå vekk, jeg vil snakke litt privat. Og da føler jeg meg litt utafør. Og det er jeg ikke glad i, så jeg holder meg egentlig her oppe (på gruppa), alene sammen med de andre."

5.2.6 " Men det har ukeplanen min bestemt, ikke jeg"

Alle informantene tar opp tema medvirkning. De er opptatt av å påvirke og medvirke i sin egen læringsprosess. De vil være med på å bestemme hvordan tilbudet skal organiseres, de vil være med på å bestemme innhold i undervisningen og arbeidsmåter. Arne forteller:

I:... Har dere snakka om hva dere skal lære?... når ..timen begynner?

E: Her på skolen... hver fredag lager vi jo arbeidslister, hva vi skal gjøre neste uke. Det gjør vi hver fredag så at vi har en plan, så slipper vi å tenke ut det hver dag. Så vi bruker en times tid på arbeidsliste hver fredag, skrive opp hvem som skal gjøre hva, og hva som skal skje og når det skal skje. Et eks er at det på arbeidslista i dag står det at jeg skulle pløye jordet og så skulle Kåre holde på i gartneriet og så skulle Anita holde på med trær og sånn. Det er et eksempel da.

I: Er du med på å bestemme hvordan du skal arbeide når du lærer?

E: Ja. Hvis jeg vil, så kan jeg si at jeg skal jobbe i gartneriet neste uke. Så kan jeg heller gjøre det hvis jeg vil det. Det er våre egne valg hva vi vil gjøre for noe. Så kan vi diskutere om det er greit eller ikke og så... Så vi er med på å bestemme hva vi skal gjøre for noe."

Thora ønsker også medvirkning, spesielt på organisering:.

I: Har du noen råd til lærere som har en elev i klassen med lærevansker?

E: Kanskje ikke mase på dem, ta den tiden de trenger.

I: at de trenger god tid?

E: Ja.

E: At dem kan være i vanlig klasse, men også i en sånn liten gruppe eller alenelærer noen ganger. Litt forskjellig. Variert.

Ingvild forteller at hun får velge hvordan hun vil ha det når hun f. eks lager plakater om dyr og o.l., men ukeplanen er det lærerne som har bestemt: "Jeg har ikke bestemt det selv, hvordan jeg vil ha det. Men det har ukeplanen min bestemt, ikke jeg." Hun har forslag selv, men tør ikke vise det til lærerne sine:

" E: Ja da. Jeg pleier jo å gå inn på Fronter og der står det jo ukeplanen min. Det jeg gjør, er å pusse ut, så skriver jeg noe annet. Så skriver jeg den ut etterpå, men den ligger hjemme. I: Du har et forslag sjøl? E: mmm (vi ler sammen) I: Ja, skal du vise den til læreren da? E: Nei...! Jeg har egentlig ikke lov til å gjøre det. Dem er veldig strenge på det."

Lars synes det er viktig og flott at han kan velge hvem han ville ta med på gruppa:

"E: For da var hele den tida med uteskole.....
E. Og så kunne jeg velge det sjøl.
I: Tok du med den samme hver gang eller bytta du på, eller?
E: Bytta på.
I: Ja for det er jo populært å være på uteskole da.
E: Tok med dem jeg likte da, vet du.
I: Ja. Ikke den samme hver gang da?
E: Nei. Ikke hver gang."

5.3 Betingelser for skolegang og mestring

5.3.1 "Trivsel da? ..Er veldig bra. Trives 110 % her på skolen"

Når de skal beskrive innholdet i gruppetilbudet som de alle har mottatt, om en i ulik grad i barne - og ungdomsskole, gir alle uttrykk for å trives godt med praktiske aktiviteter som uteskole, matlaging, kunst - og handverk, men de opplever også trivsel og mestring i fag som matte, norsk, engelsk samfunnsfag, natur- og miljøfag:

"I:Og så trivdes du med mange fag, men du syntes uteskole var alright?
E: Ja, sløyd og matlaging. Mest da.
I: Ja!... og hva gjorde du i sløyden da?
E: Lagde det vi ville.
I: Kan du huske å ha lagd noen ting da?
E: Ja, Masse fuglekasser.
I: Nei., Å, det trenger jeg nå! Hjemme. Hva gjorde du med dem?
E: Hang dem og så ga vi bort.
I: Du gav bort?
E: Ja, til lærerne og... lagde vel en sånn 20 stykker i løpet av noen små, få uker...Noen kjøpte dem og, altså vanlige fuglekasser."

Ingvild mestrer disse fagene og stortrives med diktater:

"Jeg lærer ganske normalt for å si det sånn. Jeg lærer mye bedre her nå enn på barneskolen. Jeg synes jeg har lært mer matte og mer norsk og samfunnsfag om land og sånn....."

I: Hva er det, i og med at du trives godt i norsk, hva er det som er morsomt i norsken da?

E: Få alt riktig på diktat (smiler)

I: Å, ja, du trives md diktater?

E : Ja. Og norske setninger. I matta så er det litt regning og sånt og fargelegging.

I: Ja, det trives du med.

E: Det liker jeg. Engelsk, så er det også fargelegging og tegning og engelske ord. Må pugge da. Og så får vi noen gloser da."

På spørsmål " Når trives du best?", knytter Ingvild og Lars trivsel i fag til mot den lærer eller assistent de har i faget. Thora trives best i norsk når alle sammen er sammen, fellesskapet er noe hun vektlegger gjennom intervjuet. Ellers trives samtlige informanter med uteaktiviteter, som f.eks. praktisk arbeid og uteskole. Alle formidler å få til noe, beskriver hva de er gode på og hva som gjør dem glade, men det er ulike fag og aktiviteter: - alt fra sløyd, med bl.a. salg av fuglekasser, matematikk, gym, norsk, lese for andre som ikke kan lese, tegne/fargelegge, traktorkjøring og blomstersalg. Dette er også de samme fagene eller aktiviteter de trekker fram på spørsmål om når de hjelper andre jfr. spørsmål 2, oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden.

På spørsmålet om hva som gjør dem glade og som de synes er morsomt, jfr. spørsmål nr 3, oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden, er det gym og friminutt for Lars, pløye, salg av blomster, være ute, sykle for Arne, være sammen med venner for Thora og " det å ha kuule lærere og at det skjer action i gymmen " for Ingvild. Ser man på Ingvild og Lars, de to elevene i ungdomsskolen, er gym et fag de trives meget godt i. Det faget opplever de begge to også ros. De knyttet alle sammen glede i skolesituasjonen til glede over en aktivitet i et felleskap med andre. Lars forteller om skryt: "Liksom i gym, hvis jeg skårer eller sånn så skryter dem og jeg skryter når dem skårer og spiller bra."

”Ingvild: "Når vi har gym, så er det så morsomt for vi har sånn oppvarmingsrunde og så sier plutselig læreren: "Alle tar Ingvild, etter ho!" Og jeg følger jo ikke med engang for jeg vet ikke at ho skal av gårde og så ta meg. Og så flyr alle rundt meg, vet du, etter meg, og jeg er jo en av de kjappeste her, så jeg løper jo til og med fra gymlærern min."

Arne forteller at dette gjør han glad:

"Pløye jorde og blomstersalg (ler). Det er det som er morsomt nå. Være ute i skauen og sykle og slappe av og sitte på data er jeg veldig glad i. Det gjør jeg 3-4 timer om dagen. Rett etter middag er det opp på dataen. Der kan jeg sitte til 10-11 på kvelden i strekk. Det gjør meg ingenting.

I: Trivsel da?

E: Er veldig bra. Trives 110 % her på skolen.

I: Ja så hyggelig.!

E: Det er ikke noe gærnt med skolen, alt er helt perfekt. Det er jo en kjempebra skole."

Andre eks på sitater om trivsel, men også forhold til lærer:

"Jeg trives best i matta for da har jeg Alice. Jeg trives best i norsk for da har jeg Kate. Jeg trives i engelsk, litt sånn opp ned, for da har jeg Kåre. Jeg trives ikke i praktisk prosjekt for da har jeg Maria".

5.3.2" Vi ble mobba, døm to og. Vi brydde oss ikke noe om det"

To av informantene tar selv opp temaet mobbing. For Ingvild er dette noe hun opplever akkurat nå og det plager henne. Jeg oppfordret henne under intervjuet til å snakke med lærerne sine om det, og når intervjuet var over, hadde hun bestemt seg for å ta det opp med lærer neste dag. Hun ønsket en ny mobbeundersøkelse på skolen og ville formidle dette. Planen var klar. Enkelte andre elever på skolen, som ikke tilhørte verken hennes klasse eller gruppe hennes klasse, plaget henne både fysisk og psykisk. De brukte det at hun gikk på spesialundervisningsgruppe mot henne og det opplevde hun som svært ubehagelig og utrygt:

"E: Så var det jo en gutt som bare gikk på meg da jeg skulle bort til en jente som heter Ida, en annen venninne av meg på trinnet, besøke ho og så plutselig gikk det en gutt og smæla meg inn her (peker på skulderen), så jeg fikk sånn vondt, gikk sånn. Så jeg fikk veldig vondt nedover armen. Og så begynte han å le, og så sa han det samme som Tor, at du går på spesgruppe og jeg er heldig som går i klasse for jeg kan mer enn deg! På spesgruppe går bare dem som har lærevansker og sliter med ting. Og bare: (sier hun at hun svarer selv): Jeg sliter ikke med noen ting, jeg. Jeg er helt normal."

For Arne er mobbingen et tilbakelagt stadium og han formidler hvordan han og kameratene taklet denne stressende situasjonen:

"Vi hang jo ganske langt bak som jeg sa i stad med ... Vi holdt jo på med boka som var året før. Vi hang jo omtrent et år etter alle de andre i klassen. Vi ble mobba, døm to og. Vi brydde oss bare ikke noe om det. Så alle er jo forskjellig. Vi ga bare fulle f,

vi bare gikk videre. Det er dem som driter seg ut, vi bare hopper over det, så får dem bare mobbe videre. Det er dem det går utover, ikke oss."

5.3.3 " Jeg var stille på hele barneskolen, jeg, sa nesten ingenting"

Ungdommene uttrykker også ulike hindringer for deltakelse ved at de blir utrygge, er redde for å gjøre feil og opplever stress. Om kommunikasjon, det å stille spørsmål uttrykker Arne slik:

E: Det er jo mye stilling av spørsmål, men det er jo bra, så vi ikke gjør noe feil. Det er jo bedre å spørre en gang for mye enn en gang for lite, så du ikke gjør noe helt feil.

I: Så da spør du mye?

E: Ja jeg spør kjempemye, ja (med et stolt smil).

I: bekreftende latter.

E: For det er veldig bra for da slipper jeg å gjøre noe feil.

I: Ja, ikke sant?

E: Det er jo bedre å spørre, enn å ikke spørre.

I: Torde du å spørre på barneskolen og ungdomsskolen, sånn som du gjør nå eller?

E: Nei. Jeg var nesten stille på hele barneskolen, jeg, sa nesten ingenting. Jeg ville ikke lese for klassen i det hele tatt, ikke skrive en gang.....

I: Vet du hvorfor du ikke spurte i barneskolen og ungdomsskolen?

E: Jeg vet ikke jeg. Ville bare ikke snakke høyt i klassen, for da begynner bare folk å le hvis jeg sier noe feil f.eks.. Det gjør jeg enda. Jeg snakker veldig fort noen ganger. Greier ikke å kontrollere. Noen ganger blir jeg bare stressa, det bare renner ut helt andre ord enn det jeg egentlig skulle ha sagt."

Arne uttrykker at det er vanskelig å få med seg hva lærer sier og sitatet under viser hvilken strategi han bruker for å løse dilemmaet: "Det er bedre at jeg bare skriver det ned på et ark hva jeg skal gjøre for noe, og så går jeg aleine og så gjør jeg det. Men da det går mye fortere, blir mye bedre for da er jeg ikke så stressa." Han nevner under pkt 5.2.1 også sin sårbarhet og sin uro for å bli kjeftet på.

5.4 Deres forståelse av begrepet lærevansker

5.4.1" Det er ikke lett hele tida. Kan være vanskelig når en ikke får til ting....."

Denne kategorien omhandler uttalelser som informantene kom med da de fikk anledning til å fortelle om hva lærevansker er. Spørsmålet lyder: " Hvis du skulle fortelle hva lærevansker er for en som ikke vet det, hva ville du si? (jfr. spørsmål 8 i intervjuguiden). Utgangspunktet er at alle informantene er diagnostisert som elever med lett utviklingshemming. De vet at de har en diagnose eller en vanske. Hvorfor er det da viktig for meg å stille det spørsmålet? De opplever seg jo ikke som avvikende - slik som vi utenfor kan oppleve dem. Spørsmålet ble stilt med utgangspunkt i to problemstillinger. For det første var jeg nysgjerrig på deres oppfatning av seg selv, sine vansker og om de var fortrolig med begrepet lærevansker. For det

andre hadde jeg ønske om å undersøke deres opplevelse av seg selv som kompetente mennesker.

Det viste seg at spørsmålet om lærevansker var vanskelig for dem å svare direkte på. Kun Ingvild og Arne, gjennomgående hadde mye på hjertet under intervjuet, hadde svar på dette og knyttet det til sine egne erfaringer. For Arne blir det de andres oppfatning som blir problemet, barrierene er ikke i han, men i omgivelsene:

”I: Hvis du skulle fortelle hva lærevansker er for en som ikke vet det, hva ville du si da? E. Det er ikke lett hele tida, Kan være vanskelig når en ikke får til ting, og du kan bli mobba for det hvis dem andre ikke vil at du skal gjøre det, f.eks. lese høyt og det kan du jo bli mobba for. At du ikke gjør ting riktig, og kan gjøre mye feil.”

Det kan virke som de fleste informantene ikke hadde noe klart forhold til begrepet lærevansker. Når de snakker om vanskene sine, f.eks. vansker med å klippe, så snakker de om andre vansker enn lærevansker, vansker på linje med hva andre sliter med. Ordet lærevansker blir sjelden brukt av dem selv. Samtlige av informantene sier direkte eller indirekte at de har vansker med lesing og rettskriving. To av informantene formidler også at de har finmotoriske vansker som gir dem skrivevansker, f.eks. i form av vansker med å skrive rett, - alt blir skjevt. Her følger en god beskrivelse fra Arne om hvordan det oppleves og som gjorde at han aldri ville skrive på tavla i klassen:

"Ikke på tavla nei. Så har jeg veldig vanskelighet for skjevhet. Jeg skriver skeivt. Jeg pløyer skeivt på jorden noen ganger. Å sage med motorsag, gjør jeg skeivt.... Og alt skeivt. Det sliter jeg veldig med. Får jo ikke rette det opp heller igjen. Det har jeg alltid sliti med. Jeg synes,.. jeg skriver på sånn derre ark uten linjer, må jeg skrive nedover sånn noen ganger (viser dette på bordet). Det blir jo ikke rett. Det ser jeg etter at jeg har skrivi. Jeg skriver bare på data."

Til dette er det å nevne at alle fire elevene i denne undersøkelsen hadde tilgang til og brukte tidvis PC som hjelpemiddel på skolen. To av elevene hadde egen bærbar pc fra Hjelpemiddelsentralen og var stolte over ha egen datamaskin: "Jeg har bærbar PC, vet du?". De virket som de opplevde det som statushevende, samtidig som det var nyttig for dem. Begge jentene som ble intervjuet, kunne i tillegg fortelle om at det å klippe var problematisk for dem og her måtte de ofte be lærer eller medelever om hjelp. Denne vansken var synlig for alle andre også. Ingvild knyttet lærevansker konkret til det å klippe, men utdyper det litt videre på oppfølgingsspørsmålet fra intervjuer:

”Intervjuer:" Hvis du skulle fortelle hva lærevansker er for en som ikke vet det, hva ville du si da? At det er? Sliter med andre ting, tror du?

E: Jeg tror dem fleste elevene her sliter en del, fordi dem går her, (eleven viser til spesialundervisningsgruppa)."

Som forklaring på årsaken til at hun er på en "spesgruppe" som hun kaller det, knytter en av informantene til en forklaring om at hun som liten ikke skal ha fått den næringen hun trengte. Konsekvensen av dette var at det kunne ta lang tid for henne å lære. Hun oppfatter det ikke slik:

"Det er jo ikke sikkert jeg ser det selv, men de andre ser det jo bedre enn meg, men jeg føler at jeg liksom kan en del og trenger ikke sånn oppfølging og, veldig tett oppfølging og hjelp, assistent med, for på barneskolen hadde jeg ikke det. Da hadde jeg ikke assistent med. Da var jeg bare sammen med klassen alene."

Thora og Arne nevner også at mye informasjon på en gang og krav om tempo stresser dem: Arne beskriver det slik: " Snakker dem mye, så får jeg ikke skrivd ned for at dem snakker så fort. Får jeg ikke det helt med meg, for jeg er veldig treig. Og så får jeg det ikke helt med meg og så blir det bare stress."

Arne beskrev innledningsvis hvordan han hadde opplevd barne - og ungdomsskolen som kjedelig med mye teori. Han opplevde det også som strengt med mye lekser, men at tilrettelegging i form av grupper, avdempet presset han følte:

"Men det gikk jo greit sånt sett da. Det var jo sånn grupper hver dag, sånn IOP- greier. Jeg hang mye bak enn alle andre i klassen. Jeg hadde sånn skrivegreier, vansker med å skrive og lese, så jeg hang veldig langt bak i forhold til de andre i klassen. Så jeg ble mobba for det da, for at jeg hadde sånn lesevanskeskriver eller hva det het for noe. Det ble jeg mobba for i mange år for jeg fikk ikke lære å skrive bra og lese ordentlig og sånt noe. Så det ble helt stopp etter hvert for at jeg tok det opp med både læreren og foreldra mine og det. Det ble helt slutt. Jeg tok det opp med hele klassen og."

Elevenes opplevelse slik det er gjengitt i denne hovedkategorien, viser at skolen er en krevende læringsarena å delta på, og at det utfordrer deres personlige mestringsressurser.

5.5 Oppsummering og konklusjon

Mine informanter formidler at de i ulik grad står framfor mange utfordringer og belastninger i skolehverdagen, allikevel uttrykker de stor grad av trivsel. De er sårbare, samtidig viser de en vilje og et pågangsmot til å takle de mange utfordringer de står ovenfor. De benytter mestringsressurser både i seg selv og i omgivelsene. Resultatene kan oppsummeres i følgende hovedtrekk:

- De opplever å kunne noe, og de lærer best ved konkret, virkelighetsnær undervisning, samtidig uttrykker de læring og mestring i fag som vi opplever som mer teoretiske i skolen. Det å lære bort til andre i læresituasjoner de selv mestrer, opplever de er en god måte selv å lære på. De har kunnskap om emner andre ikke kjenner til. Måloppnåelse gir mestring uavhengig av kunnskapsnivå.
- De vil gjerne velge selv, ha større grad av innflytelse og medvirkning både på innhold og organisering av skoledagen, samt medvirke til sin egen læringsprosess. Tilhørighet til fellesskapet er viktig for dem. Der vil de gjerne lære og være, innenfor en mangfoldig og fleksibel ramme.
- De reflekterer over relasjoner til andre. Alle har eller har hatt et nært forhold til en lærer eller en assistent. Venner er viktig for dem, noen å stole på og som gir trygghet og støtte. Relasjoner er også komplisert og konflikter oppstår, men de uttrykker et register av løsningsstrategier.
- Lærevanskebegrepet viser seg å være vanskelig for dem å forholde seg til.

Konklusjonen på mine funn ser jeg i lys av studiens problemstilling om hvordan unge med lett utviklingshemming/ generelle lærevansker opplever mestring i sitt læringsmiljø. Ungdommene i denne undersøkelsen opplever mestring. Noen opplever oftere mestring enn andre. Som svar på forskningsspørsmålet om vesentlige faktorer for dem som grunnlag for opplevelse av mestring, er de klare i sitt budskap; det er å kunne noe, å lære bort til andre, å delta i fellesskapet gjennom felles opplevelser og erfaringer. De uttrykker behov for et fleksibelt skoletilbud, samtidig vil de ha utfordringer og oppleve mestring på egen hånd; altså en balanse i støtte og utfordringer. Trygghet til lærere og elever er vesentlig, samtidig vil de bli sett og respektert som vanlige elever, med de individuelle behov de har. Med hensyn til forskningsspørsmålet om lærevansker, kan det virke som det er to virkelighetsforståelser som kolliderer, ekspertens mot individet. Det er ikke lærevanskene som er til hinder for læring, men barrierer i omgivelsene. Et godt eksempel på dette er Arnes utsagn om og opplevelse av at medelever ikke ville at han skulle lese høyt i klassen fordi han leste for sakte.

KAP.6 DRØFTING AV FUNN, SAMT AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Dette kapitlet er delt inn i fire avsnitt. I det første avsnittet 6.1 blir funnene drøftet i forhold til kapitlet om lett utviklingshemming, tidligere forskning, samt den teoretiske referanserammen i kapittel 3. Avsnitt 6.1 er delt inn i følgende underavsnitt: 6.1.1 omhandler kompetanse, knyttet til informantenes erfaringer av å kunne noe. 6.1.2 omhandler fellesskapet, oppfatninger av tilhørighet og opplevelser knyttet til relasjoner til lærere, medelever og venner. 6.1.3 tar for seg å få velge selv; medbestemmelse. I 6.1.4 vil forståelse av lærevanskebegrepet og den betydning begrepet har for ungdommene, bli drøftet. Siste avsnitt 6.2 vil avsluttende kommentarer være knyttet til at ungdommenes bidrag i denne studien og den kunnskapen de vil kunne tilføre forskerfellesskapet.

6.1 Drøfting av funn

Funnene vil bli drøftet i det følgende ut i fra fire tema som jeg anser fremstår som særlig sentralt i mitt materiale: kompetanse, fellesskapet, medbestemmelse og selvoppfatning.

Temaene i underavsnittene er en operasjonalisering av mestringsbegrepet slik det trer fram i mitt materiale, og det siste tema selvoppfatning, mener jeg også omfatter mestring i vid forstand. De fire drøftingstemaene springer ut fra de fire hovedkategoriene i funnkapitlet: læringsmiljø og mestring, relasjoner og mestring, betingelser for skolegang og mestring og de unges forståelse av begrepet lærevansker.

Funnene vil bli drøftet opp mot teori og forskning som er redegjort for tidligere i oppgaven og presenteres ut i fra det Kvale (2001) kaller de to nivåene *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* og *teoretisk forståelse*. I metodekapitlet er kritisk forståelse forklart som en kritisk lesning til det som blir sagt. Man kan fokusere på innhold eller på personen som uttaler seg. Ved teoretisk forståelse knytter man en teoretisk ramme ved tolkning av en uttalelse. Jeg finner det naturlig å ta for meg begge nivåene samtidig. Jeg har valgt de temaer som jeg oppfatter at mine informanter gjennomgående og tilbakevendende var mest opptatt av å formidle, og som jeg synes er de mest interessante. Jeg vil supplere temaene i overskriften med sitater direkte fra ungdommene selv. Dette for å synliggjøre de unges plass og deres nærvær i studien. Funnkapitlet viser bredden i det ungdommene var opptatt av. I drøftingskapitlet vil jeg ta for meg det mest sentrale i mitt materiale. Temaene jeg velger, overensstemmer ikke helt med hovedkategoriene i funnkapitlet, men viser essensen i

informantenes budskap. Jeg vil drøfte disse områdene; kompetanse, fellesskapet, medbestemmelse, og selvoppfatning. Organisering av undervisningen blir et eksempel på et overlappende tema. Med ulikt perspektiv kan det drøftes både under tema fellesskap og under tema medbestemmelse.

6.1.1 Kompetanse

"Det er jo den beste måten å lære seg sjøl på. Å lære bort til andre."(fra intervju med Arne)

Viktigheten av elevenes opplevelser av å erfare at de kan noe, underbygges også som en av de to hoveddimensjonene kompetanse og tilhørighet, som grunnlag for mestringens vilkår (Sommerschild, 1998). Stortingsmelding nr. 30 utlegger kompetanse som " evnen til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave" (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 31). Denne definisjonen er langt på vei i overensstemmelse med Sommerschilds (1998) forståelse av kompetansebegrepet, nemlig det å ha kunnskap om noe og å kunne få til noe. En ekstra dimensjon ved begrepet som kan tillegges, er i følge Gunnerstad (2007) at denne kompetansen er til glede for andre. Kompetanse blir med utgangspunkt i dette i det følgende operasjonalisert i læringsbegrepene å kunne noe, lære best, lære bort, jfr. intervju - spørsmålene.

Informantene i min undersøkelse trives godt med praktiske aktiviteter som ekskursjoner, uteskole, kroppsøving, kunst og handverk, men de opplever også trivsel, læring og mestring i fag som matematikk, norsk, engelsk, samfunnsfag og natur - og miljøfag. De har en klar oppfatning av og erfaring med at disse aktivitetene og fagene er noe de er gode på og at de har kunnskap og ferdigheter de vil dele med andre. I tillegg vil noen av dem ha flere utfordringer. Lars ville ha flere utfordringer i sløyd og Arne uttrykte misnøye over en tidligere lærer som han mente satt og snakket om noe helt annet. De formidler at de gir hjelp til andre i fag som blir omtalt som mer teoretiske i skolen. Det å være til nytte for andre, er også noe som både Arne og Lars påpeker. Arne uttrykker at arbeidsgiver ikke ville klare seg uten han. I tillegg peker utsagnet på et annet forhold, nemlig at arbeidsoppgavene er reelle arbeidsoppgaver, i dette tilfelle kjøp og salg av blomster og fuglekasser, male hytte, pløying av jordbruksareal for dyrking. Ros og anerkjennelse er viktig for dem. De uttrykker at trivsel i fag er knyttet enten til bestemte fag, eller som Ingvild uttrykker det; at trivsel i faget er relatert til hvilken lærer eller assistent hun har. Det at de lærer best ved virkelighetsnær undervisning, er vel ikke et overraskende funn, men det som imponerer meg, er deres bevissthet om hvordan de lærer.

Befring (1997) uttrykker i sin artikkel om berikelsesperspektivet at skolen i sterkere grad må være opptatt av virkelighetsnær, konkret undervisning framfor formal utdanning og abstrahering. Jeg velger her å supplere den teoretiske referanserammen for denne studien fordi dette perspektivet gir en ekstra dimensjon. Befring (1997) påpeker at må skolen utvikle en metodikk som gjør at elevene lærer av hverandre og tar vare på hverandre. Et grunnleggende prinsipp i berikelsesperspektivet er et skifte i lærers fokus til å se på læring som en prosess som involverer både læringsinnhold og hvordan man lærer. Mange elever med lærevansker ser ikke ut til å ha oppnådd slike metakognitive strategier. Dette kan skyldes at de bare blir møtt med oppmuntring om å prøve videre. Uten kunnskapen om hvordan de lærer, vil de fortsette å gjøre feil og vil kunne se på seg selv som at de ikke er i stand til å lære. Det er interessant når Engelsen, Eide og Meling (2009) i sin artikkel "Er kjempebra godt nok?", om utvikling av vurderingskompetanse, tar for seg hvordan læreren håndterer læringsdialogen med eleven. Deres undersøkelse gir en klar indikasjon på at faglig sterke elever har vesentlig mer faglig dialog med læreren sin enn hva som er tilfelle med faglig svake elever. Det er altså viktig å stille krav og gi faglige utfordringer til alle elever, også de faglig svake slik at de også kan bli mer selvstendige i det faglige læringsarbeidet sitt. Ros og oppmuntring er ikke nok, ros som bare er knyttet til utføring, er uten effekt, fordi den gir lite læringsrettet informasjon, sier de og viser til Hatties og Timperlays (2007) forskning om at feedback har stor betydning for læring. (Referert i Engelsen m. fl. 2009).

Sitat hentet fra Arnes fortelling om at han lærer best ved å lære bort til andre, underbygger også viktigheten av å legge vekt på læring gjennom praksisfellesskapet, jfr. det sosiokulturelt perspektiv på at læring alltid finner sted i en gitt kontekst. To prosesser finner sted, en indre kognitiv prosess og en ytre sosial eller kommunikativ prosess (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Hvordan kan det ha seg at mine informanter gir uttrykk for og opprettholder et godt selvbilde, til tross for at de ikke er "akademisk sterke"? Sommerschild (1998) uttrykker det slik at det er individets egen vurdering av ferdighetene som nærer selvbilder og at denne egenoppfatningen ikke alltid er sammenfallende med den reelle kompetansen. Selvbilde er noe mer enn summen av opplevd kompetanse. Følelsen av egenverd framkommer også i samspill med andre, egenverd er altså både kompetansebasert og relasjonsbasert. Det at mine informanter utenfor skolen, på andre erfaringsområder, kunne delta på styrketrening, ha venner, gå på kino, være flinke til dans, til dataspill eller til å jobbe, var forhold som positivt påvirket deres egenverd. Skaalvik og Skaalvik (2005), forklarer det på en tilnærmet lik måte at skoleprestasjoner har

sterkere sammenheng med akademisk selvoppfatning enn med egenverd. Egenverdet påvirkes sterkere av om elevene tror de er flinke på skolen, enn av deres reelle skoleprestasjoner.

Lærere og en verdsatt assistent, har slik jeg ser det, klart å formidle til mine informanter at de lykkes og de viser dem at læring skjer. De påpeker faglig og sosial framgang og sammen med eleven setter de realistiske mål for dem, slik at elevene uansett utgangspunkt, opplever mestring. Det er også interessant at de opplever mestring i fag som allmennheten oppfatter som kognitivt utfordrende. Det kan være et argument for tilpasset undervisning i alle fag og at alle elever bør ha alle fag. Har vi lykkes i en bedre vurderingspraksis, ved oppnåelige mål for hver enkelt elev? Sette mål i forhold til seg selv og ikke sammenligne med andre.

Thora syntes det gikk fint med de fleste fag i ungdomsskolen, samtidig som hun på spørsmål om tentamener og eksamen, forteller at hun hadde bare tentamen og heller ikke karakterer i alle fag. Men hun syntes det gikk bra faglig allikevel. Til tross for skolens sortering og kvalitetstempling av hennes prestasjoner, føler hun at hun lærer. Opplevelse av læring trenger ikke være knyttet til gode eller dårlige karakterer eller mangel på sådanne.

Til tross for sine utfordringer i relasjoner til andre, klarer Ingvild å formidle at hun opplever at hun har kunnskaper og ferdigheter og opplever mestring når hun er i aktiviteter som gym, fjellklatring, uteskole, ekskursjoner. Hun opplever mestring i det å kunne noe, å kunne hjelpe andre både på skolen og for de hjemme. Hun forteller at hun opplever glede over at hun mestrer "å betale tilbake igjen" når hun handler, og at hun kan lese i avisa om hvem som har bursdag og hva som skjer med den ungdomsskolen hun egentlig sokner til. Hun er også stolt over at hun kan løkkeskrift, tross finmotoriske vansker.

6.1.2 Fellesskapet

"Da er vi sammen alle sammen, da. Vi er ikke i noen grupper" (fra intervju med Thora)

Tilhørighet og trygghet knyttet til lærer er viktig for alle mine informanter. Å ha en nær fortrolig og venner som er til å stole på, blir også trukket fram som vesentlig. De berører den andre hoveddimensjonen i grunnlaget for mestringens vilkår, nemlig tilhørighet (Sommerchild 1998). I noen av informantenes utsagn finner jeg sterke, såre og klare ønsker om mer deltakelse i skolefellesskapet. Når de ser tilbake på skoletiden og besvarer spørsmålet: *Hvordan vil du beskrive din skolegang til nå?*, formidler alle informantene turer og ekskursjoner som noe de husker godt fra sin skoletid. Det at alle var sammen; opplevelse

av fellesskapet var viktig for dem alle. Spesielt jentene er gjennomgående opptatt av organiseringen av undervisningen og skoletilbudet, og de uttrykker at enetimer og gruppetimer det kan være både ensomt og oppleves som stigmatiserende. Jeg blir samtidig slått av deres evne til å reflektere over kompleksiteten, utfordringer, utrygghet, mobbing og konflikter som kan oppstå i relasjoner til andre, både lærere og medelever. Ingvild illustrerer dette dilemmaet på sin uttrykksfulle måte. Hennes fokus er på at hun føler seg mobbet, utenfor og stigmatisert, og hun vil heller ikke identifisere seg med dem hun er på gruppe med. Hun ønsker ikke å bytte skole, men hun vil delta mer i fellesskapet med klassen, for eksempel i kroppsøving, kunst og handverk, og mat og helse. Hun har da med seg assistent og det blir et dilemma for henne. Hun tror hun vil kunne klare seg uten og vil samtidig kunne slippe å være stemplet som en som trenger mye hjelp. Samtidig uttrykker hun at hun så klart ville kjent seg litt tryggere hvis hun hadde assistent, men at hun ikke er veldig avhengig av det. Det at hun har de beste lærere hun noen gang har hatt, gjør at hun vil være på denne skolen, tross stadige stressituasjoner i friminutt og i gruppa som hun til tider som ikke vil identifisere seg med.

Mine informanters behov for fellesskapet samsvarer med Tangen undersøkelse (1998) om hvordan elever med særskilte behov opplever sin livskvalitet i videregående skole. Dette kaller hun "det gode møtet", uttrykt slik elevene sier det:

- å kjenne noen,
- å møte vennlige, interesserte og greie lærere,
- å ha en eller flere venner å være sammen med i klassen/eller skolen,
- å lære,
- å få holde på med noe ordentlig- et arbeid,
- å få hjelp når en mener en trenger det,
- å ha innflytelse over sin egen situasjon (Tangen, 1998 s. 369)

For mine informanter var venner av stor betydning for dem, og flere hadde varige vennskap fra barneskolen av. De hadde få, men gode venner, og de opplevde venner som en støtte for seg selv. Tre av fire informanter var sterkt emosjonelt knyttet til nåværende eller tidligere lærer og en av dem savnet fortsatt "IOP- læreren " fra barneskolen. En av informantene var mest fornøyd med assistenten hun hadde hatt.

Befring (1997) hevder at heterogeniteten i elevgruppene vil tilby utfordringer og muligheter til å øke læringsammenheng. Dette står i sterk kontrast til prinsipper og praksiser om homogen gruppering og sortering som akselererer diagnostisk aktivitet og intensiverer tendenser til ekskludering. Jeg opplever at det er et tankekor at vi går fra å være født inn i en heterogen sammenheng, kommer inn i et homogent skolesystem og skal videre i et heterogent samfunn, jfr. Ytterhus' undersøkelse i kapittel 2 i studien.

I mine informanternes perspektiv vil fellesskapet ha en verdi i seg selv, de vil bli sett og bli anerkjent. I tillegg gir to av informantene uttrykk for et læringsperspektiv på fellesskapet, nemlig at de lærer best sammen med andre. I det sosiokulturelle perspektiv på læring vektlegges det at læring skjer i samspill med andre.

Både Lars, Arne, Thora og Ingvild gir uttrykk for at vi trenger et mangfold og en fleksibilitet i undervisningstilbudet. Arne trives godt på tilrettelagt opplegg på naturbruk, savner ikke nærmiljøskolen, har mange mestringsopplevelser daglig og trives 110 % på skolen. Kontrasten til dette er Ingvild som er i "spesgruppe". Hun vil heller ikke til nærmiljøskolen, men ønsker kun noen flere timer med klassen, altså kombinasjon gruppe og klasse. Hun sier samtidig at hun trives godt med aktiviteter, fag og lærere, at alt er mer tilpasset henne, men allikevel er hun sår på det at hun skiller seg ut. Ingvild påpeker at hun er gitt en rolle som hjelpetrengende og etter egen oppfatning, egenskap som dum. Slik det er påpekt i tidligere i oppgaven av Skaalvik (2005), danner oppfatningen av roller, grunnlag for selvoppfatning.

Skal man endre elevens opplevelse av sitt læringsmiljø, må man endre forhold som er av betydning for den enkelte elevs opplevelse (Skaalvik 2005). Jeg oppfatter at for mine informanter er de vesentligste faktorer; fleksibiliteten i tilbudet, og at de må få oppleve at de velger det selv. Slik det er påpekt tidligere, støtter Sæthres undersøkelse (2008) mine informanternes engasjement for organisering av tilbudet; organiseringen av spesialundervisningen viste seg å være av stor betydning for hvordan elevene utviklet seg i løpet av de 3 årene i videregående skole. Det ser ut som om valg av organisering kan være avgjørende for hvordan elevene utviklet seg. Hennes informanter kommer ikke med noe fasitsvar til ulike former for organisering, men den sosiale kontakten med jevnaldrende blir viktigere etter hvert som de blir eldre og skolen må variere og revurdere undervisningsformene etter hvert som eleven utvikler seg. Alle elever må gis tid for å erverve sosial kompetanse. Felles erfaringer er nødvendig for å kunne samhandle og det må legges tilrette for jevnalderskontakt, parallelt med veiledning og støtte fra voksne. Det paradoksale synliggjøres i Ytterhus og Tøssebros studie

(2005) at den segregerte organiseringen kan bidra til at barn og unge med store lærevansker avskjæres fra sosiale arenaer hvor barn befinner seg.

Opplevs organiseringen av undervisningen som verdsettende? Jeg oppfatter at elevene så og opplevde en sammenheng mellom organisering og verdsetting. Uviljen mot enetimer hang igjen hos Thora, og Ingvild opplevde at de var jo så synlige på spesgruppa. Det er viktig å bli sett av andre fordi verdsetting finner i stor grad sted i fellesskapet, noe som jeg oppfatter at Thora og Ingvild også formidler. Det er interessant, at sett i verdsettingssammenheng, viser Sæthres studie (2008) at utplassering er et verdsatt virkemiddel for elevene hvis det oppleves relevant. Arne hadde kun positive erfaringer fra sin faste utplassering i arbeidslivet i ungdomsskolen. Han opplevde at han jobbet med noe ordentlig og det var meningsfylt for han.

I en oppsummering fra Sæthre (2008) om effekten av spesialundervisningen ut fra av organiseringen av elevene, konkluderer hun med at forskningen er ikke entydig. Hun viser både til forskning som viser at man bør redusere bruk av klasser med redusert elevtall og til forskning som viser at det er i disse klassene elevene trives best. Ingvild og Arne gir støtte til de ulike opplevelser på dette. Arne gir inntrykk av at han ser at hans skoletilbud dekker hans behov, interesser og utviklingsmuligheter, og at han ser en sammenheng og en mening i tilværelsen, jfr. Antonovsky (1991). Jeg oppfatter Ingvilds utsagn at hun ikke ser denne sammenhengen.

6.1.3 Medbestemmelse

"Så jeg grua meg litt til å begynne her, men jeg tror det er det beste valget jeg noen gang har gjort og begynt her" (fra intervju med Arne).

Få og ta ansvar, medbestemmelse vil være en viktig faktor inn under kompetansebegrepet i Sommerchids mestringsmodell (1998) og det vil også være vesentlig i den subjektive opplevelsen av et godt læringsmiljø jfr. "det gode møtet" (Tangen 1998).

Samtlige informanter uttrykker at det "å være med på å bestemme, velge sjøl " er viktig for dem. Lars forteller når han trekker fram det for ham det beste med barneskolen, nemlig uteskolen, at han også kunne velge hvem han ville ha med. Jentene i undersøkelsen har som nevnt, klare oppfatninger av organiseringen av spesialundervisningstimene. De mistrivdes med å være alene med lærer eller assistent i mange timer over flere år. De ønsket å være mer i klassen eller å ha venner med seg inn i enetimen i barneskolen. De ønsker å ha sterkere

innflytelse på det tilrettelagte tilbudet og at tilbudet skal være mer fleksibelt. Noen av informantene er opptatt av å påvirke og medvirke i sin egen læringsprosess, dvs. være med på å bestemme innhold i undervisningen og arbeidsmåter; jfr. Ingvild og Arne, hvor Ingvild lager seg utkast til sin "egen ukeplan" og Arne som verdsetter at han kan påvirke arbeidslista for neste uke. Å bevisstgjøre og anerkjenne elever på det å si ifra, ta egne valg kjenne sine behov og grenser, vil i et langsiktig perspektiv gi en følelse av selvbestemmelse, noe som vil kunne være forebyggende i beskyttelse /vern av seg selv, seksuelt og økonomisk (Tidemand - Andersen, 2008).

Sæthre (2008) påpeker at alle som var med i hennes studie "hadde forutsetninger for på ta valg og å uttrykke egne meninger når det var nødvendig, men ikke alle var lært opp til det. Noen var gått inn i rollen som den andre skulle velge for" (Sæthre 2008 s. 142). Det å gjøre valg, vil kunne oppleves å være deltaker i, ikke tilskuer; altså noe grunnleggende i vår tilværelse. Dermed blir det å lære å velge viktig i individets utvikling: det å ha innflytelse på sin egen situasjon, fra de små dagligdagse valg til større avgjørelser, som linjevalg. Sæthre uttrykker at;

"Selvbestemmelse betyr i praksis ikke det samme for alle. Utøvelse av selvbestemmelse er avhengig av kapasitet hos den enkelte, men at det må være et ideal å trene elevene opp til mest mulig selvbestemmelse, og innenfor rammen av skole finnes det mange muligheter. Det å ta valg kan læres, derfor er det viktig at selvbestemmelse, og ikke minst det at valg har konsekvenser, læres gjennom praksis. Erfaringer kan for disse elever delvis kompensere for kognitive begrensninger." (Sæthre 2008, s. 144).

Kognitive begrensninger kan i denne sammenheng forstås som i manglende evne til å forestille seg tankemessig det en ikke har erfart i praksis (Kylene 1987). (Referert i Sæthre 2008). Av den grunn er det vesentlig for elever med lett utviklingshemming å gjøre seg mange erfaringer dersom valgsituasjoner skal bli reelle for dem, eksempelvis hospitering / utplassering på en videregående skole før man begynner der.

Elevmedvirkning blir sett på som svært viktig i flere utredninger og offentlige dokumenter. I Læreplan for Kunnskapsløftet (2006) vektlegges to viktige dimensjoner; den faglige dimensjonen at elever lærer mer og den samfunnmessige dimensjonen i opplæringen av kunnskaper om demokratiske prinsipper og institusjoner. Hvor omfattende medvirkningen vil

være, og hvordan den utøves, vil variere bl.a. i forhold til elevens alder er og utviklingsnivå, men det er nedfelt som prinsipp!

I NOU-1991:20 *Rettsikkerhet for mennesker med psykisk utviklingshemming* blir selvbestemmelse blir beskrevet som en grunnleggende rettighet. "Hvor den enkelte er funksjonshemmet med hensyn til anvendelse av egne rettigheter, må der iverksettes ordinger som kan kompensere for denne begrensningen". I St.meld. 40 (2002-2003) blir selvbestemmelse omtalt som en av de verdier regjeringens politikk bygger på ovenfor mennesker med funksjonsnedsettelse.

Sæthre (2008) mener at det i hennes studie kan ses en sammenheng mellom organisering av undervisningen og grad av selvbestemmelse. De som ikke gikk i videregående klasse med redusert elevtall, var de som ga uttrykk for at de hadde mest innflytelse på skolesituasjonen.

6.1.4 Selvoppfatning.

"Jeg vil bli behandlet som en av dem" (fra intervju med Thora).

Selvoppfatning vil være et samlebegrep som inkluderer alle vesentlige sider ved en elevs selvoppfatning, det være seg selvvurdering, forventning om mestring, selvverd og selvpresentasjon. (Skaalvik og Skaalvik 2005).

I funndelen kapittel 5.4.1 var spørsmålene om lærevansker i intervjuene vanskelig for informantene å svare direkte på, og mitt utgangspunkt for å stille spørsmålet, var grunnet i min interesse for deres bevissthet om begrepet, om lærevanskene var til hinder for dem, og deres oppfatning av seg selv som kompetente mennesker. De "mangelfulle svarene" åpnet imidlertid nye spørsmål for meg og tankevekkende funderinger.

- Skyldes de mangelfulle svarene, manglende verbalspråk, eller deres opplevelse av ikke å ha vansker? Eller har vi ikke gitt dem språket og begrepene? Vi bruker dem ikke i en tro på at de ikke makter å bruke og forstå dem? Skulle lærevanskebegrepet vært operasjonalisert i gode og aktuelle operasjonaliseringer av begrepet slik at elevene kunne kjenne seg igjen?
- Var det uetisk å stille det spørsmålet? Når er det behov for å si noe om lærevanskebegrepet ovenfor barn og unge, er det først når barnet selv uttrykker vanske for noe at det er behov for det? Selvkritikk til meg og mitt spørsmål?

- Opplevs vanskene større for oss utenfor - eller har mine informanter en overdrevent god selvpåfatning eller fornektning av sine lærevansker?
- De opplever mestring i fag som vi opplever som kognitivt utfordrende. De opplever jo at læring skjer, da er det kanskje ikke så viktig hvilket kunnskapsnivå det skjer på?
- Det å være kompetent er det motsatte av å ha lærevansker. De føler seg ganske kompetente?
- De vil ikke være ofre, de har vilje og evne til å skape sin egen virkelighet?
- Er det identitetsforsvar, men ikke fornektning?

"Når de ersatte ord som utviklingsstørning med til eksempel langsam, tyktes det inta vara en fråga om förnekanden utan mera om att de tyckte att långsam gav en mera adekvat bild av hur de själva uppfattade sina svårigheter" (Gustavsson, 1998, s. 233).

- Sier Thora egentlig nei til min problemstilling? "Jeg vil bli behandlet som en av dem."

Det er nærliggende å tenke at svarene på spørsmålene og tankene ovenfor støtter opp under det kulturelle aktørperspektiv på utviklingshemming. Jeg oppfatter at mine informanter ved dette synliggjør "at en innside konstruerer en utside" som er overraskende for oss, jfr. Johnsen (2008) om sine erfaringer med intervju med tidligere "Trastad gård -pasienter".

Gjennom prosessen med denne studien og ikke minst i spørsmålet om lærevansker, har mine informanter synliggjort postmodernistisk vitenskap eller menneskesyn. Sommerschild (1998) beskriver det som at vitenskapen ikke lenger måler konsensus eller samstemthet, men flerstemthet. Vi beveger oss fra en objektiv virkelighetsforståelse til en subjektiv virkelighetsforståelse. "I den sosialkonstruktivistiske tenkning må verdiens defineres og redefineres av hver og en av oss til stadighet slik at det kan styre våre liv og våre valg." (Sommerchild 1998, s 127). Her uttrykkes noe av det samme; "med en vektforskyvning fra å observere verden til å samtale og samhandle med denne verden "(Kvale 2001, s.189). De unge selv har gitt meg en dypere innsikt, en erkjennelse; - fra å tenke dem " som å ha vansker, " til å forstå at de har et annet perspektiv. Jeg oppfatter at i deres virkelighetsverden er ikke det vi opplever som lærevansker, som er det vesentligste for dem. Det er mer overordnede allmenne prinsipper som handler om en markering av deres likeverd og deres tilhørighet i samfunnet. De framholder likheten framfor forskjelligheten.

6.2 Avsluttende kommentar

Resultatene er interessante. Ungdommene bekrefter at de vil sees på som individer og at de er/representerer en mangfoldig gruppe mennesker. De gir en dypere innsikt i en forståelse av virkeligheten som står i motsetning til en mer stereotyp oppfatning av mennesker med lett utviklingshemming. Kunnskap som her kommer fram gjennom deres innenifraperspektiv, deres fortellinger, om læring, mestring og livet, er en type kunnskap som utgjør et viktig bidrag til å forstå unge med lett utviklingshemming, men det kan også generaliseres i den forstand at andre grupper av elever vil kunne kjenne seg igjen ved deres beskrivelser av sin skolehverdag.

Deres bidrag til denne kvalitative studien, som åpner for å la deres stemme komme til uttrykk og tillegger den stor vekt, gir innblikk i sentrale fenomener som kan gi viktig kunnskap for videre forskning. Sammen gir de fire informantene innsikt som gjør at det har betydning for andre enn bare dem selv.

Funnene bekrefter den teoretiske grunnforståelsen, det sosiokulturelle perspektiv på læring. Samtidig utfordrer de unge også den teoretiske referanserammen som kan være mer rettet mer mot fagfeltet og de som skal jobbe i fagfeltet; rettet mer om dem, enn til å forstå dem? Vi må lytte mer enn forestille oss hva de vil, hvem de er, deres ambisjoner, deres vilje og styrke. Vi vil trenge den type teori som åpner opp for dette.

Mine funn bekrefter lærerens sentrale betydning for elevenes læring og utvikling i skolen og deres opplevelse av deltakelse og tilhørighet." Altså betydningen av nærvær, både i form av personlig og faglig engasjement, og som en kvalitet ved den oppmerksomhet og respekt elever blir til del" (Arnesen 2004, s. 14).

En viktig pedagogisk utfordring vil kunne være å benytte samtalen som verktøy slik at det blir til en reel dialog med elevene. Skolen må gi elever en opplevelse av at det de formidler, er betydningsfylt både for dem selv og andre. Lytter vi nok til deres stemme i det daglige og legger vi tilrette for slike samtaler? Nøkkelen til å forstå mestring ligger i å åpne oss for alle aktørenes subjektive opplevelse. Vi må lytte til deres egen stemme, en kilde for ny kunnskap og erkjennelse av at mennesker med lett utviklingshemming først og fremst er mennesker, mer enn en kategori eller diagnose.

LITTERATURLISTE:

- American Association on Mental retardation (AAMR) (2002). *Mental retardation. Definition, Classification, and systems of support, 10.edition* Washington: American Association on Mental Retardation.
- Antonovsky, A. (1991) *Hälsans mysterium*. Köping: Bokförlaget Natur och kultur
- Arnesen, A. L. (1979) Psykisk utviklingshemmede. I: Hauge, R. (red): *Utenfor samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. L. (2004) *Det pedagogiske nærvær*. Inkludering i møte med mangfold. Oslo: Abstrakt forlag
- Backe-Hansen, E. og Vestby G. M.(1995). *Når barn bidrar i barneforskningen - etiske spørsmål*. Skriftserie 2. Oslo. NESH publikasjon
- Befring, E. (1997): The Enrichment perspective. A Special Education Approach to an Inclusive School. *Remedial and Special Education*, vol.18, no.3, s.182-187.
- Befring, E. (2002) *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E og Tangen, R. (2007) *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag
- Borge, A. I. H. (2003) *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal (Akademisk) Norsk Forlag
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978) *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehaug
- Debes, I. og Jakobsen, M. (2007) *Barnesamtalen i barnevernet. En studie av barns fortellinger om omsorgssvikt*. Masteroppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo. Utdanningsvitenskapelig fakultet.
- Dyste, O. (2001) Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dyste (red) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag:33-72
- Engelsen, K., Eide, T. og Meling, B. (2009) Er ”kjempebra” godt nok? *Spesialpedagogikk* Årgang 74, nr 3 s.4-11
- Fog, J.(1992) *Den moralske grunn i det kvalitative forskningsinterview*. Nordisk Psykologi 1992, 44 (3), 212-229
- Fugleseth, K. og Skogen, K. (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen forlag
- Gjærum, B. og Eilertsen, B. (2002). *Hjerne og atferd*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H.(1998) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehaug.
- Gneriussen, (2008), Normalitet, Mangfold og forvirring. I: Bjørnrå, Guneriussen og Sommerbakk.(red): *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnerstad, A.(2007). Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp. I: Sjøvik, P. (red): *En barnehage for alle*. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanning. Oslo: Universitetsforlaget

- Gustavsson (1998), *Inifrån utanförskapet*. Om att vara annorlunda och deltaktig. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag
- Haug, P. (2006) I: Egelund, N., Haug, P og Persson, B.(2006) *Inkluderande pedagogik i skandinavisk perspektiv*. Stockholm: Liber AB
- Holtay, L.(2007) *Diagnos: Lindrig utvecklingsstörning*. Hur opplever tonåringar och vuxna när de får diagnosen? FOU-rapport 2007-02. Handikapp & habilitering. Stockholms Läns Landsting.
- Hornby, A.S. m.fl. (1974) *Oxford Advanced Learner`s Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press
- ICD-10. *Psyksiske lidelser og atferdsforstyrrelser*. (1999) Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, R (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Om utvikling av læringsmiljøet. Stjørdal: Læringsforlaget
- Johannisson, K. (2003) "Diagnosen frølser og forbannar." Tidsskriften *Axess* nr 5 s33-35
- Johnsen, B. (2008) Utviklingshemming som sosial konstruksjon, Katrines tilfelle I: Bjørnrå, Guneriussen og Sommerbakk.(red): *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. og Tveit,K. (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag
- Korsvold, (2006) *Barns verdi*. En barndom som evneveik på 1950-tallet. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2005) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (Opplæringslova)
- Kunnskapsdepartementet (2006) Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet. Oslo.
- Kvale, S.(2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- La Porta, J.(2007) Foredrag om familiefokuserte tjenester 18.09.07 i Fredrikstad i regi av Sykehuset Østfold, Seksjon barnehabilitering.
- Magnussen, F. (1998) Atferdsforstyrrelser og mestring- hvem skal mestre hva? I: Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H.(1998) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehaug.
- Meyer (2008) Mennesker med utviklingshemming og sosial kapital. I: Bjørnrå , Guneriussen og Sommerbakk. *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH publikasjon (2005). *Forskningssetiske retningslinjer for samfunnskap, humaniora, juss og teologi*.

- Nordstøm, I.(2002), *Samspel på jämlika och ojämlika villkor*. Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater. Stockholm: Pedagogiske institutionen. Stockholms universitet.
- NOU 1991:20 *Rettsikkerhet for mennesker med psykisk utviklingshemming*
- NOU 1985- *Levekår for psykisk utviklingshemmende*.
- Opdal, L. og Rognhaug, B. (2007) i Befring og Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag
- Rygvold, A. og Ogden, T. (2008) *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Rødseth, M. (2004) *Ungdom med traumatisk hodeskade og deres skolesituasjon: En kvalitativ studie*. Oslo: Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Universitet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk.
- Skaalvik E. og Skaalvik S.(1996) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano
- Skaalvik E. og Skaalvik S (2005). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sommerschild, H.(1998) Mestring som styrende begrep. I: Gjørum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H.(1998) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehaug.
- Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Utdanning - og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 40 (2002-2003) *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*
- Stortingsmelding nr 47 (1989-90) *Om gjennomføring av reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Sosialdepartementet.
- Stubrud, L. H.(2001) *Utviklingshemming i et økologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæthre, J. (2008) *Læring og livskvalitet*. Rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, R. (1998) *Skolelivskvalitet på særvilkår*. Elever og foreldre i møte med den videregående skolen. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO
- Tangen, R. (2007) Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer. I: Befring, E og Tangen, R. (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag
- Tidemand - Andersen, C. (2008) Elever med utviklingshemming I: Rygvold og Ogden, *Innføring i spesialpedagogikk* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Ytterhus B.(2004) Sosialt samvær i barnehager og skoler- muligheter og trusler. I: J. Tøssebro (red.) *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur

Ytterhus, B. og Tøssebro, J.(2005) *En skole for alle?* En studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk skole. Trondheim: NTNU- rapport 58. Rapportserie for sosialt arbeid og helsevitenskap.

Vestby, G. M.(1995) I: Backe-Hansen, E. og Vestby G. M.(1995). *Når barn bidrar i barneforskningen - etiske spørsmål*. Skriftserie 2. Oslo. NESH publikasjon

Vedlegg

1. Forespørsel til Sykehuset Østfold om tilgang på pasientopplysninger.
2. Forespørsel til mulige informanter og deres pårørende
3. Skjema for informert samtykke
4. Intervjuguide

Seksjonsleder Magnar Mathisen
Seksjon Barnehabilitering
Sykehuset Østfold
1613 Fredrikstad

Forespørsel om hjelp til å skaffe utvalg til masteroppgave.

Jeg viser til samtale med deg den 7.12.07. Som du er kjent med, holder jeg på med en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen I Østfold. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en studie av personer med lett utviklingshemming som går i ungdomsskole eller videregående skole.

Studiens arbeidstittel er:

”Elever med lett utviklingshemming og mestring i et læringsmiljø.”

Hovedproblemstillingen er:

Hva kjennetegner et læringsmiljø som gir elever med lett grad av utviklingshemming opplevelse av mestring?

For å belyse denne hovedproblemstillingen har jeg satt oppfølgende forskningsspørsmål:

1. Når og under hvilke betingelser opplever eleven at de mestrer på skolen?
2. Når og under hvilke betingelser opplever eleven at de kommer videre i skolen?
3. Når og under hvilke betingelser opplever eleven at de blir satt krav til på skolen?

Da dette er en av målgruppene til Seksjon barnehabilitering i Østfold, er det praktisk for meg at utvalget hentes herfra.

Det er sannsynlig at noen av de aktuelle informantene har vært mine egne pasienter når henvisningsoppdraget har vært avklaring med hensyn til diagnose og eller veiledning til foresatte, skole og PPT. Jeg vil kunne risikere at informanter finner det vanskelig å åpne seg og være ærlige når intervjueren er sammenfallende med den som de var noe i kontakt med i utredningsfasen. Min kontakt med disse informantene har vært svært beskjeden. Min veiledning nesten alltid kun gått til foresatte og fagpersoner. Jeg har drøftet dette med min veileder professor Anne – Lise Arnesen. Da det er vanskelig å unngå denne problematikken i undersøkelsen av denne populasjonen, har jeg latt betenkeligheten vike.

Formålet med masteroppgaven er å bidra til:

- å rette oppmerksomheten på hva elevene selv opplever, ”innenifraperspektivet”.
- å bevisstgjøre foreldre, skole og andre faginstanser på hvilke faktorer som muliggjør mestring og læring for lett utviklingshemmede på skolen.

- å høyne min egen kompetanse og gjøre meg selv i bedre stand til å veilede / holde kurs for foreldre og fagpersoner om denne elevgruppa. Foreldre på våre kurs uttrykker stort behov for kurs om deres barns behov og muligheter - et foreløpig udekket behov, ifølge foreldrene selv.

Som forskningsstrategi har valget falt på kvalitativ metode, semistrukturert intervju. De som vil være aktuelle å intervju er ungdom i alderen 14 til 19år.

Jeg ser for meg følgende prosess som fører fram til et utvalg som nevnt over, og som ivaretar taushetsplikten dere har ovenfor meg:

1. Seksjonslederen tar utgangspunkt i sykehusets arkiv og får datautskrift over alle klienter som er registrert med diagnosen lett psykisk utviklingshemming. Fra denne datautskriften velger han ut pasienter som er født i tidsrommet 1988-1993.
2. I første omgang velger seksjonslederen ut 5-10 aktuelle informanter. Dersom noen av de aktuelle informantene ikke ønsker å delta i undersøkelsen, vil det være aktuelt å hente tilsvarende antall nye. Personene som vil være aktuelle som informanter, er i en alder hvor det er sannsynlig at de fortsatt bor hjemme hos foreldrene. Det er nærliggende å tro at foreldrenes adresser finnes i arkivet.
3. Seksjonslederen sender en skriftlig henvendelse til de aktuelle informantene som prosjektansvarlig har laget ferdig på forhånd. Denne inneholder et informasjonsskriv med erklæring for skriftlig informert samtykke (se vedlegg 2) og de ferdig frankerte returkonvolutter.

Den videre prosessen vil jeg som prosjektansvarlig ta hånd om.

Jeg vil gjennomføre studien i samsvar med Datatilsynets krav. Det innebærer blant annet at intervjuene gjennomføres først etter at informert samtykke er innhentet. Dataene vil bli anonymisert og studien vil ikke bli igangsatt før Datatilsynet har gitt positiv tilbakemelding.

I påvente av godkjenning av prosjektet ber jeg om tillatelse til å prøveintervjue en eller to ungdommer for å kunne utbedre intervjuguiden.

For ordens skyld vil jeg gjøre oppmerksom på at studien gjøres under veiledning av professor Anne – Lise Arnesen ved Høgskolen i Østfold. Har du noen spørsmål til denne henvendelsen, kan hun treffes på telefon 69215148/92080086.

Jeg håper på snarlig svar på om du har mulighet for å bistå meg med å skaffe informanter til min studie.

Med vennlig hilsen

Ellen Boye Brynildsen
Spesialpedagog /masterstudent på masterstudiet i spesialpedagogikk
Tlf: 41929269
Email: ellbry@so-hf.no

Vedlegg:

1. Prosjektbeskrivelse
2. Informasjonsskriv med erklæring for informert samtykke til klienter og deres foreldre/foresatte.

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET:

”MESTRING OG LÆRINGSMILJØ.”

Hei!

Jeg heter Ellen Boye Brynildsen og jobber som spesialpedagog på Seksjon barnehabilitering på Sykehuset Østfold. Jeg er i tillegg student ved masterstudiet ved Høgskolen i Halden, avd. for lærerutdanning. Min veileder er professor Anne- Lise Arnesen.

Som tema for oppgaven har jeg valgt å se nærmere på læringsmiljøet til ungdommer med generelle lærevansker/lett utviklingshemming. Jeg vil derfor spørre om du vil delta i et forskningsprosjekt.

Hensikten er å samle den opplevelsen og erfaringen dere har, og at den senere skal komme andre elever til gode som også har lærevansker.

Tid og sted for intervjuet kan vi avtale. Intervjuet vil vare ca. 1-1,5 time. Det er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen uten at du trenger å oppgi noen grunn. Hvis du er under 18 år, trenger du foreldre/foresattes samtykke for å delta. Foreldrene dine kan få forelagt intervju spørsmålene på forespørsel.

For at jeg bedre skal kunne konsentrere meg om hva du sier, ønsker jeg å ta opp intervjuet på lydbånd. Alle opplysningene du gir, blir ikke gitt videre. Jeg har taushetsplikt. Opplysningene blir gjort anonyme slik at ingen vil kunne skjønne at de kommer fra deg, dette gjelder også materialet som blir publisert i form av masteroppgaven. Lydbåndene vil få et løpenummer som knytte seg til en navneliste. Lydbåndene, erklæringen om informert samtykke og navneliste med løpenummer vil bli slettet når masteroppgaven innleveres 15.11.08.

Studien er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Ved at du fyller ut skjema som er vedlagt og sender den med vedlagte svarconvolutt, sier du deg villig til å være med i undersøkelsen. Har du noen spørsmål før du undertegner, kan du kontakte meg pr. brev, e-mail eller på telefon.

For ordens skyld vil jeg informere deg om at det er seksjonsleder Magnar Mathisen som har funnet fram til deg. Jeg vet ennå ikke om deg. Det er først når du returnerer skjema, eller tar kontakt, at jeg får navnet ditt.

Du kan også kontakte meg etter intervjuet hvis du har kommentarer eller spørsmål.

Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene fra begynnelsen av april til begynnelsen av mai-08.

Jeg ber deg om å besvare vedlagte skjema for informert samtykke. Den utfylte samtykkeerklæringen legges i den frankerte svarkonvolutten og sendes i retur så snart som mulig, helst innen **25.mars-08**.

Med vennlig hilsen

Ellen Boye Brynildsen
Hadelandsveien 8,
1570 Dilling
TEL: 69267698/ 41929269
e-mail: glebb@online.no

INFORMERT SAMTYKKE.

På bakgrunn av det som står i informasjonsskrivet av dato 12.03.08, gir jeg herved samtykke til å la meg intervjuet i forbindelse med masteroppgaven til Ellen Boye Brynildsen. Intervjuet skal handle om læringsmiljøet og mestring i skolesituasjonen til ungdom med generelle lærevansker/lett utviklingshemming.

.....
Dato: Underskrift:

.....
Adresse:

.....
Tlf.nr

Du må ha foreldre/foresattes samtykke dersom du er under 18 år.

.....
Dato Underskrift foreldre/foresatte

Intervjuguide

Læringsmiljøet og mestring i skolesituasjonen for elever med generelle lærevansker.

Innledning: presentasjon av meg selv, hensikten med intervjuet og prosjektet mitt. Å samle den opplevelsen og erfaringen dere har, og at den kan komme andre elever til gode /til nytte som også har lærevansker.

Anonymisering, konfidensialitet.

	Spørsmål	Kommentarer
1	Hvordan vil du (i korte trekk) fortelle om din skolegang fram til nå?	Kan du si noe om det? Kan du gi eks?
Oppfølgingsspørsmål	Er det noe du husker fra skoletida di, opplevelser, turer, 1.skoledag? Trivsel, venner, hvordan det går med fagene, forhold til lærere	
oppsummering	Du har nå fortalt meg om..., Har jeg forstått deg riktig...	
2	Når synes du at du lærer noe på skolen?	
Oppfølgingsspørsmål	Hvordan lærer du best? (måter: Sitte alene, lærer ved siden av, lærer forteller, se ting, vise, gjøre ting, høre på video, tegne? Når lærer du best? I hvilke timer? Hvem er du sammen med? Hva gjør dere da? Har dere snakket om hva dere skal lære? Forstår du hva lærer sier? Er du med på å bestemme hvordan du skal arbeide når du lærer? Er det stille nok når du skal lære noe på skolen? Hjelper andre elever deg med å lære eller hjelper du dem?	

	<p>Skryter de andre av deg når du får til noe, eller skryter du av dem når de får til noe? Sier at noe er bra, fint?</p> <p>Opplever du at du lærer bedre andre steder enn i klasserommet? (på gruppe, alene med lærer eller assistent, ute i naturen?)</p>	
oppsummering		
3	Når trives du best?	
Oppfølgingsspørsmål	<p>I hvilke timer? Hvem er du sammen med? Hva gjør dere da? Er det noe du er fornøyd med?</p> <p>Får du arbeidet med det du er god på?</p> <p>Hva gjør deg glad og hva synes du er morsomt?</p> <p>Sosialt aspekt: trivsel, bestevenn, høre til i klassen, en av gjengen, friminutt, ensomhet, forståelse fra venn, lærer</p>	
oppsummering		
4	Når opplever du at du lærer noe nytt?	
Oppfølgingsspørsmål	<p>I hvilke timer? Hvem er du sammen med? Hva gjør dere da?</p> <p>Lærer du noe nytt hver dag?</p> <p>Blir du fornøyd når du klarer å løse vanskelige oppgaver? Kan du bruke det du har lært til noe hjemme og ellers?</p>	
oppsummering		

5	Når opplever du at du blir satt krav til og du må jobbe hardt og ordentlig?	Kommentarer
Oppfølgingsspørsmål	<p>I hvilke timer? Hvem er du sammen med? Hva gjør dere da?</p> <p>Prøver du å løse oppgavene alene før du ber om hjelp?</p> <p>Kontrollerer lærer at du har gjort leksene dine?</p> <p>Ber lærer deg å hjelpe andre når det trengs?</p> <p>Får du arbeidsoppgaver som er viktige?</p> <p>Har du ansvar for noe?</p>	Kan du si noe om det? Kan du gi eks.
oppsummering		
6	Er det noe du synes er vanskelig/noe som du bekymrer deg for på skolen?	
Oppfølgingsspørsmål	<p>Hva gjør du med det?</p> <p>Hvem eller hva synes du er god hjelp og støtte for deg?</p> <p>På hvilken måte hjelper de eller det deg?</p> <p>Hva slags hjelp har du savnet?</p>	
oppsummering		
7	Er det noe du mener burde vært annerledes på skolen?	
Oppfølgingsspørsmål	Eventuelt hva og hvordan det burde vært løst.	
oppsummering		
8	Hvis du skulle fortelle hva lærevansker er for en som ikke vet det. Hva ville du si?	
oppsummering		

9	Har du noen råd til lærere som har en elev i klassen med lærevansker?	Kommentarer
oppsummering		
10	Har du noen råd til medelever som har en i klassen som har lærevansker?	
oppsummering		
11	<p>Har du noen råd til en skoleelev som er i samme situasjon som deg?</p> <p>Er det noe mer du ønsker å si/ viktig å få fram som jeg ikke har spurt om?</p> <p>Hjelpeord underveis i intervjuet: Kan du si noe om det? Kan du gi eksempler/flere eksempler?</p>	
oppsummering	Vi avslutter nå intervjuet. Hvordan har det vært å bli intervjuet.	