



# **Inkludering av svaksynte elever i klassefelleskapet**

**Gudrun Ytterstad**

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring  
Høgskolen i Finnmark  
Høst 2010

## FORORD

Å skrive masteroppgave om inkludering av svaksynte elever i klassefelleskapet, har vært en inspirerende og lærerik prosess. Jeg vil rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Geir Zakariassen ved Høgskolen i Finnmark, for god oppfølging gjennom raske og konkrete tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke min gode venn og forsker Halgeir Holthe for mange gode faglige diskusjoner, verdifull støtte og oppmuntring gjennom hele masterstudiet.

Sist men ikke minst, vil jeg takke informantene mine, som gjorde det mulig for meg å gjennomføre dette prosjektet.

10. desember 2010

Gudrun Ytterstad

## Innhold

Kapittel 1 - Innledning .....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	6
1.2 Fokus og problemformulering .....	7
1.3 Målsetting .....	9
1.4 Teoretisk forankring og forskningsdesign .....	9
1.5 Grunnlag for egen forforståelse .....	10
Kapittel 2 - Teori .....	13
2.1 Innledning .....	13
2.2 Avklaring av sentrale begreper i oppgaven .....	13
2.2.1 Integrering, inkludering og deltakelse .....	13
2.2.2 Tilpasset opplæring, likeverdig opplæringstilbud og spesialundervisning .....	15
2.3 Ulike modeller for å forstå samhandlingsproblemer mellom synshemmede og seende. 17	
2.3.1 Medisinsk forståelse .....	17
2.3.2 Erving Goffmann's stempingsteori .....	18
2.3.3 Michael Olivers sosiale modell .....	19
2.3.4 Regi Enerstvedts virksomhetsteori .....	20
2.4 Læringsmessige forutsetninger hos blinde barn forstått i lys av sosiokulturell teori .... 21	
2.4.1 Kognitiv utvikling .....	21
2.4.2 Forskningens syn på sosial utvikling hos blinde barn .....	22
2.4.3 Pedagogiske implikasjoner – konsekvenser for deltakelse i klassefelleskapet .....	23
2.5 Læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv .....	24
2.5.1 Virksomhetsteorien .....	24
2.5.2 Symbolsk interaksjonisme .....	27
Kapittel 3 - Metode .....	29
3.1. Innledning .....	29
3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	29
3.3 Metodevalg .....	30
3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju .....	31
3.3.2 Observasjon .....	33
3.4 Valg av informanter .....	34
3.5 Valg av tolkningsstrategi .....	34

3.6	<i>Forskningsetiske vurderinger</i> .....	37
3.7	<i>Gjennomføring av datainnsamlingen</i> .....	38
3.7.1	Kontekstinformasjon.....	38
3.7.2	Møtet med skolen og gangen i datainnsamlingen.....	39
3.7.3	Praktisk gjennomføring av intervjuene.....	39
3.7.4	Praktisk gjennomføring av observasjonene .....	41
3.8	<i>Generaliserbarhet, validitet og reliabilitet</i> .....	41
3.8.1	Generaliserbarhet .....	41
3.8.2	Validitet.....	42
Kapittel 4 - Empiri.....		44
4.1	<i>Innledning</i> .....	44
4.2	<i>Tilrettelegging av det pedagogiske innholdet</i> .....	45
4.2.1	Elevenes opplevelse av sin skolehverdag .....	46
4.2.2	Lærernes opplevelse av å få en svaksynt elev i klassen.....	48
4.2.3	Organisering og fysisk tilrettelegging.....	49
4.2.4	Arbeidsmåter og pedagogisk tilrettelegging .....	51
4.2.5	Samarbeid .....	55
4.2.6	Oppsummering av temaet ”Tilrettelegging av det pedagogiske innholdet” .....	58
4.3	<i>Kommunikasjonskultur og sosialt klima</i> .....	59
4.3.1	Oppsummering av temaet ”Kommunikasjonskultur og sosialt klima” .....	62
4.4	<i>Anvendelse av støtteressurser</i> .....	63
4.4.1	Oppsummering av temaet ”Anvendelse av støtteressurser” .....	65
4.5	<i>Lærernes holdninger og forventninger</i> .....	65
4.5.1	Oppsummering av temaet ”Lærernes holdninger og forventninger” .....	67
4.6	<i>Synsfaglig beredskap</i> .....	68
4.6.1	Kompetanse.....	68
4.6.2	Rådgivning .....	69
4.6.3	Hjelpemidler .....	71
4.6.4	Oppsummering av temaet ”Synsfaglig beredskap” .....	72
4.7	<i>Oppsummering av mine tolkninger så langt</i> .....	73
Kapittel 5 – Tolkning innenfor en teoretisk forståelsesramme .....		75
5.1	<i>Innledning</i> .....	75
5.2	<i>Den svaksynte eleven deltar ikke i klassefelleskapet på lik linje med sine medelever, og hun vegrer seg mot å bruke kompensierende hjelpemidler på skolen</i> .....	76
5.3	<i>Den svaksynte eleven kommuniserer i liten grad sine synsproblemer</i> .....	79
5.4	<i>Alle aktørene i klasserommet mangler hensiktsmessige strategier for å forebygge og oppklare kommunikasjonsbrudd</i> .....	80

<i>5.5 Anvendelsen av den svaksynte elevens støtteressurs, og skolens synsfaglige beredskap</i>	82
<i>5.6 Deltakelse vs. Inkludering</i> .....	83
<i>5.7 Oppsummering</i> .....	85
<i>5.8 Avslutning</i> .....	86
Referanser: .....	87
VEDLEGG .....	89
<i>Vedlegg nr. 1 – Intervjuguider</i> .....	90
<i>Vedlegg nr. 2 – Forespørsel til skolefaglig rådgiver i kommunen</i> .....	99
<i>Vedlegg nr. 3 – Forespørsel til aktuelle skoler</i> .....	100
<i>Vedlegg nr. 4 – Innhenting av tillatelse til videofilming</i> .....	101
<i>Vedlegg nr. 5 – Innhenting av informert samtykke fra fagveileder</i> .....	102

# Kapittel 1 - Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som utøvende lærer på barnetrinnet er jeg opptatt av temaet inkludering. I dagens utdanningssystem, og også i samfunnsdebatten, er prinsippet om rett til tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole for alle svært aktuelt. Prinsippet innebærer at alle elever, uansett funksjonsforutsetninger, skal gå på sin hjemmeskole og være del av et klassefelleskap. Det er stor enighet om prinsippet i seg selv, men forskning viser at det er stor avstand mellom teori og praksis (Haug 1999; NOU 2009/18). Bruk av ulike segregerende organisatoriske tiltak, for eksempel egne grupper for barn med spesielle behov, er fortsatt vanlig i skolen (NOU 2009/18). Årsakene forklares ut fra mange ulike forhold av forskerne. Hva de kommer fram til avhenger av problemstilling og metodisk tilnærming. Noen spør seg om inkludering av absolutt alle er mulig. Hvordan fagfolk ser på dette spørsmålet avhenger i stor grad av hvilken faglig tradisjon de er en del av, og hvilket ståsted de har i praksisfeltet. Det store skillet går mellom et individorientert (medisinsk) perspektiv og et sosialt perspektiv på mennesker med ulike funksjonsnedsettelse. Innenfor det første perspektivet er årsaken til mangelfull tilpasning mellom individ og omgivelser knyttet til selve funksjonsnedsettelsen, og tiltakene rettes inn mot individet gjennom for eksempel medisinsk behandling og rehabilitering (Grue 2004:102). Innenfor den sosiale forståelsen forklares mangelfull tilpasning med forholdet mellom individ og omgivelser. Her er det snakk om menneskeskapte barrierer som hindrer mennesker med funksjonsnedsettelse i å kunne delta på lik linje med alle andre. Slike barrierer kan være fysiske. De kan også være sosiale, knyttet til holdninger, kultur og fordommer. Disse kan sitte hos den funksjonshemmede selv, eller i omgivelsene. De fleste slike barrierer kan bygges ned, og den nye Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven som trådte i kraft 1. januar 2009 skal bl.a. bidra til en slik utvikling (ibid:184).

Jeg har som lærer hatt en grunnleggende tro på at alle elever kan inkluderes. Det normale er at vi som mennesker er svært forskjellige. Et demokratisk samfunn må organiseres slik at det kan favne alle, uavhengig av funksjonsforutsetninger. Ut fra denne tankegangen er det unaturlig å tenke ut fra dikotomien normalitet - avvik. I skolen handler det om å ta høyde for forskjellighet i elevgruppen og å tilrettelegge opplæringen med utgangspunkt i at elevene har ulike behov og forutsetninger. I løpet av masterstudiet i spesialpedagogikk og tilpasset

opplæring har det imidlertid oppstått en usikkerhet hos meg om hvorvidt inkludering av absolutt alle er mulig. Forskning viser som nevnt at det er stor avstand mellom teori og praksis i skolen, og et interessant spørsmål er hva som er årsaken til dette.

Inkludering i skolen handler om deltakelse i klassefelleskapet, og ifølge John Dewey er kommunikasjon veien til deltakelse (Arnesen 2004:278). I denne forbindelse kan man spørre hvordan det forholder seg for mennesker som ikke kan kommunisere på lik linje med de andre i fellesskapet, som ikke kan ta de andre sitt perspektiv? Vil disse oppleve reell inkludering?

## **1.2 Fokus og problemformulering**

Spørsmålene ovenfor kan relateres til flere ulike grupper av elever som for eksempel autister, psykisk utviklingshemmede, døve, blinde etc. I min oppgave velger jeg å fokusere på sistnevnte gruppe, da denne er av spesiell interesse for meg. Jeg har erfaring som kontaktlærer for en sterkt svaksynt elev, og i den forbindelse opplevde jeg mange utfordringer og dilemmaer knyttet til tilpasset opplæring og inkludering. Det at jeg selv er synshemmet, og også har et bredt kontaktnett innenfor gruppen blinde/svaksynte, gjør at jeg har noen perspektiver på hvilke barrierer som fins i forhold til deltakelse og inkludering for denne gruppen. I det videre vil jeg bruke begrepene blind, svaksynt, synsnedsettelse og synshemmet om hverandre. Jeg refererer imidlertid hele tiden til målgruppen for mitt prosjekt, blinde eller sterkt svaksynte elever

Fysiske og sosiale barrierer er det mulig å fjerne. Det fins imidlertid en barriere som er større for synshemmede enn alt det som kan fjernes. Den ligger i at sosial samhandling og menneskelige omgangsformer i stor grad er basert på tolking av kroppsspråk, for eksempel blick, mimikk og smil, gester som signaliserer ulike ting til mottakeren.

Det at sosial samhandling i så stor grad er basert på syn, vil føre til mange utfordringer, både pedagogisk og sosialt, når man har en synshemmet elev i klassen. De ulike aktørene i klasserommet sin evne til å mestre disse utfordringene vil påvirke deltakelsen og inkluderingen av den synshemmede eleven. Disse to påstandene danner grunnlag for problemstillingen i denne studien:

*Hvilke utfordringer er forbundet med deltakelse og inkludering i klassefelleskapet for en elev på småskoletrinnet med sterkt nedsatt synsfunksjon?*

Problemstillingen impliserer mange ulike variabler, knyttet til den svaksynte eleven selv, til omgivelsene og til forholdet mellom disse. Det kan være forhold som angår fysisk tilrettelegging, tilpasset opplæring, holdninger, den sosiale samhandlingen i klassen, ansvar og forpliktelser, bruk av støttefunksjoner etc.

En gruppe fagpersoner innenfor det synsfaglige feltet i Danmark, har foretatt en klasseromsundersøkelse i form av en retrospektiv dokumentasjon av et skoleforløp for en blind jente. Rapporten har navnet "Over muren".

<http://www.visinfo.dk/Forlag/online/fagligt/F0503/index.htm>

Skoleforløpet for den blinde jenta i den danske undersøkelsen var svært vellykket både faglig og sosialt, og målet med prosjektet var å undersøke hvilke forhold som fremmer den blinde elevens sosiale integrasjon i sitt klassemiljø. De kom fram til fem fokusområder som hadde stor betydning for et vellykket skoleforløp. Disse var:

- Det pedagogiske grunnlag
- Designet av kommunikasjonskulturen
- Støtteressursenes anvendelse
- Lærerens rolle
- Den synsfaglige beredskap

De nevnte fokusområdene ligger innenfor en sosiokulturell teoriforankring som jeg har valgt for denne studien. Når jeg skal undersøke hva som påvirker deltakelsen i klassefelleskapet for den svaksynte eleven i min studie, finner jeg det hensiktsmessig å tematisere mine forskningsspørsmål ut fra de overnevnte fem fokusområdene. Jeg har formulert fem forskningsspørsmål, ett fra hvert fokusområde. Disse er som følger:

1. Hvordan er det pedagogiske innholdet i opplæringen tilrettelagt for å bidra til likeverdig deltakelse for alle elevene i klassen, fysisk, pedagogisk og sosialt?
2. Hvordan bidrar kommunikasjonskulturen i klassen til utvikling av anerkjennende relasjoner



3. Hvordan påvirker organiseringen av støtteressursene forholdet mellom den blinde elevens ”vertikale” (ikke jevnbyrdige) og ”horisontale” (jevnbyrdige) relasjoner?
4. På hvilken måte påvirker lærernes holdninger og forventninger deltakelsen til den svaksynte eleven?
5. Hvilken synsfaglig beredskap har skolen i form av kompetanse, rådgivning og hjelpemidler?

Gjennom å søke svar på disse spørsmålene i det empiriske materialet jeg har samlet inn, vil jeg forsøke å skape klarhet rundt problemstillingen jeg har valgt for denne oppgaven.

### **1.3 Målsetting**

Formålet med denne masteroppgaven er tredelt. Først vil jeg beskrive, og prøve å forstå, informantenes egne opplevelser av hvilken betydning elevens synsnedsettelse har for deltakelsen i klassefellesskapet. Jeg vil også forsøke å belyse hvilke utfordringer som er forbundet med å inkludere en sterkt svaksynt elev i klassefellesskapet. Det fins relativt lite empirisk forskning på dette området. En del forskning viser likevel at blinde og sterkt svaksynte barn ofte er truet av sosial isolasjon i sitt skoleforløp (Janson 1996:13). Gjennom å belyse ulike faktorer som kan motvirke en slik tendens, er mitt tredje mål å bidra til bevisstgjøring hos pedagoger som har ansvar for opplæring av blinde og svaksynte barn.

### **1.4 Teoretisk forankring og forskningsdesign**

Prosjektet er forankret innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme. Dette ståstedet vil gjenspeile seg i valg av forskningsdesign, metodologi og inntak av teori. I kapittel 3 vil jeg redegjøre nærmere for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, samt for de metodiske valgene jeg har foretatt. Her vil jeg også gi en nærmere beskrivelse av hvordan valg av problemstilling, fokus og design virker førende for hva jeg finner ut og hva jeg ikke finner ut.

Som teoretisk referanseramme for analyse av de data jeg samler inn, har jeg valgt et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Innenfor dette perspektivet er det en

grunnleggende oppfatning at mennesket handler innenfor praktiske og kulturelle sammenhenger, og i direkte eller indirekte samspill med andre (Säljö 2001).

”I et sosiokulturelt perspektiv står kommunikasjon og språkbruk helt sentralt og utgjør bindeleddet mellom barnet og omgivelsene (Tulviste 1991). Det er gjennom å kommunisere om det som skjer i lek og interaksjon, at barnet blir delaktig i hvordan mennesker i dets omgivelser oppfatter og forklarer ulike fenomener.” (ibid:68)

Fenomenet jeg ønsker å undersøke handler om kommunikasjon og interaksjon mellom en sterkt svaksynt elev og klassefelleskapet, noe som ut fra min mening best kan belyses innenfor en sosiokulturell forståelsesramme.

Som forskningsdesign har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt casestudium. Casestudium er en tilnærming som egner seg godt når man skal studere fenomener i sin naturlige sammenheng og hvor undersøkelsen baserer seg på flere datakilder som for eksempel intervju, observasjon, dokumenter osv. (Thagaard 2009:49). Forskeren har ofte en antagelse som ligger til grunn for undersøkelsen. Fokus for analysen er rettet mot en eller flere enheter. Enhetene kan være enkeltpersoner, grupper eller organisasjoner (ibid). Min studie bygger på ett klassefelleskap som analyseenhet, og jeg vil innhente data gjennom intervjuer og observasjoner.

## **1.5 Grunnlag for egen forforståelse**

Innenfor kvalitativ metode snakker man om den hermeneutiske sirkel. Hva denne teorien går ut på vil jeg beskrive nærmere i kap.3.4 som omhandler valg av tolkningsstrategi. Et viktig moment innenfor den hermeneutiske sirkel er forholdet mellom forståelse og vår egen forforståelse (Johannesen, Tufte og Kristoffersen 2004:313). Sistnevnte er preget av de erfaringer, oppfatninger og forestillinger vi bærer med oss, og former hvordan vi forstår oss selv og andre. Mine egne erfaringer som sterkt svaksynt, og min kunnskap om hvilke utfordringer funksjonsnedsettelsen medfører, er en del av min forforståelse og vil påvirke min tolkning av det empiriske materialet. Det samme gjelder min tidligere erfaring som lærer for en sterkt svaksynt elev, i tillegg til den generelle kunnskapen jeg som mangeårig lærer på småskoletrinnet har tilegnet meg om den norske skolehverdagen.

Mitt synstap er progredierende (framskridende) og innebærer innskrenkelse av synsfelt, nattblindhet og etterhvert dårligere skarpsyn. Jeg fikk diagnosen for ca. 20 år siden, og den ga

meg en forklaring på årsaken til mange ubehagelige opplevelser i løpet av årene før. Disse var knyttet til misforståelser i kommunikasjon og manglende opplevelse av mestring i mørke. For meg ble det, etter å ha fått diagnosen, svært viktig å opprettholde min selvstendighet når synet stadig ble dårligere. Da jeg var nesten praktisk blind i mørket, innebar det at jeg måtte lære å bruke hvit stokk som hjelpemiddel. Det skulle likevel ta svært mange år før jeg var villig til det. Jeg ønsket ikke å skille meg ut og bli plassert i kategorien funksjonshemmet. Jeg ville være som de andre, og fryktet den stigmatiserende virkningen en hvit stokk ville kunne medføre. Selv om jeg fortsatt har relativt godt skarpsyn, mye bedre enn den eleven som er forskningsobjektet for denne studien, er jeg avhengig av svært god og tilrettelagt belysning for å kunne lese og for å kunne navigere i omgivelsene uten stadig å støte bort ting. Slik belysning fører imidlertid ofte til at jeg blir blendet. Det samme gjør motlys fra vinduer. Jeg er også avhengig av tilretteleggende programvare for å kunne nyttiggjøre meg en datamaskin. For å kunne opprettholde min lesehastighet er jeg avhengig av gode kontraster og forstørret skrift. Uten bruk av optiske hjelpemidler som for eksempel lupe, kan det være vanskelig for meg å lese det mine elever har skrevet med vanlig gråblyant.

I sosiale sammenhenger, særlig når det er mørkt, er jeg avhengig av at de jeg er sammen med kommuniserer verbalt. Jeg oppfatter ikke nonverbale gester og mimikk. Ett eksempel på ubehagelige situasjoner som kan oppstå, er når jeg blir tatt for å være overlegen fordi jeg ikke responderer på nonverbale hilsninger på gaten. Et annet eksempel er når den jeg kommuniserer med forflytter seg uten å si ifra, f. eks. på kafe`, og jeg sitter og prater ut i løse luften. Slike situasjoner unngås når de jeg møter eller er sammen med er kjent med min synshemming og verbaliserer sine handlinger.

Gjennom min praksis som lærer har jeg fått viktige perspektiver på hva det innebærer å få en svaksynt elev i klassen. Da jeg var kontaktlærer i 1. klasse for noen år siden, fikk en av mine elever ut på høsten en diagnose som innebærer et raskt progredierende synstap. Utredningen kom som en følge av at personalet i barnehagen hun hadde gått i, hadde gitt uttrykk for mistanke om at eleven så dårlig. I dette tilfellet hadde øyenavdelingen på sykehuset tatt kontakt med Statped, som raskt kom på banen og var tilgjengelig for skolens ledelse og meg som lærer. Selv om jeg selv er svaksynt, hadde jeg ikke kvalifikasjoner i forhold til å undervise en svaksynt elev. Gjennom de fire årene jeg underviste eleven, fikk jeg mye veiledning fra Statped om hvilke pedagogiske implikasjoner elevens synsnedsettelse medførte, og hvordan det kunne kompenseres.

Det ble imidlertid understreket at mine to viktigste oppgaver var å jobbe for å oppnå aksept i klassen for det å være annerledes, og å planlegge opplæringen på en måte slik at alle kunne delta. Jeg fikk tilbud om å delta på flere kurs på et av kompetansesentrene for blinde og svaksynte, hvor jeg lærte hvilke behov eleven min hadde og hvordan disse kunne imøtekommes innenfor en inkluderende ramme. Jeg fikk også tilbud om å delta på videreutdanning innenfor opplæring av blinde og svaksynte elever.

Fra å være en fullt seende elev som tok del i fellesskapet på visuelt baserte premisser, mistet min elev skarpsynet i løpet av halvannet år, og dermed tilgjengeligheten til den informasjonen som fullverdig deltakelse forutsetter. Hennes identitet som var utviklet gjennom en interaksjon mellom henne som seende og omgivelsene vaklet. Hun var ikke lenger i stand til å innfri verken de forventningene hun hadde til seg selv, eller de forventningene som stiltes til henne fra medelevene. Hun hadde heller ikke forutsetninger for å verbalisere dette. Det oppstod nye forventninger fra gruppa med utgangspunkt i den nye situasjonen, og hun skiftet mellom å prøve å imøtekomme disse ut fra sin nye situasjon, og å kjempe for å bli behandlet og regnet med på samme måte som tidligere. Opplæringen måtte tilrettelegges særskilt i de fleste timene og behovet for oppfølging og hjelp fra en voksen økte betraktelig. Sosialt skiftet hun mellom deltakelse og tilbaketrekking. Det oppstod ofte misforståelser i sosiale situasjoner, der det var nødvendig at en voksen hjalp til med å avklare situasjonen.

Mine erfaringer som synshemmet og som lærer for en svaksynt elev som jeg har redegjort for her, preger min forforståelse innenfor det temaet jeg har valgt for masteroppgaven min. Jeg vet at brudd i kommunikasjonen og manglende tilrettelegging av opplæringen kan føre til spenninger mellom den svaksynte eleven og hennes omgivelser. Slike spenninger vil jeg være spesielt sensitiv overfor når jeg skal tolke de dataene jeg har samlet inn. Jeg er bevisst på at den nærheten jeg har til forskningsfeltet ikke er uproblematisk, noe jeg vil komme nærmere inn på i kap.3.8.2 om validitet.

## **Kapittel 2 - Teori**

### **2.1 Innledning**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den teorien jeg har valgt som referanseramme for mitt forskningsprosjekt. Jeg vil starte med å avklare begrepene integrering, inkludering og deltakelse, da disse begrepene er sentrale innenfor tema og problemstilling. Jeg vil også avklare hva som ligger i begrepene tilpasset opplæring, likeverdig opplæringstilbud og spesialundervisning. Andre viktige begreper vil jeg avklare underveis i oppgaven. Jeg vil videre diskutere ulike modeller for å forstå de problemer som kan oppstå mellom synshemmede og seende, og ut fra tidligere forskning beskrive hva det å være synshemmet innebærer i forhold til læring og utvikling. Til slutt i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det læringsteoretiske perspektivet jeg har valgt å ta utgangspunkt i, og drøfte dets relevans i forhold til hvilke utfordringer som knytter seg til deltakelse og inkludering av en svaksynt elev i klassefellesskapet.

### **2.2 Avklaring av sentrale begreper i oppgaven**

#### ***2.2.1 Integrering, inkludering og deltakelse***

I dagens skole er inkludering av elever med spesielle behov et overordnet prinsipp. Dette kan ses som en videreføring av integreringsreformen i skolen på 1970-tallet. Reformen var et tiltak mot den etablerte segregeringspraksisen, hvor barn som ikke passet inn i det såkalt normale fellesskapet fikk sin opplæring utenfor dette. Denne praksisen var ikke i samsvar med verdier som likhet og likeverd. Prinsippet var at alle elever skulle ha rett til å få opplæring på sin hjemmeskole. Problemet var imidlertid at begrepet *integrert* i stor grad var knyttet til enkeltindivider eller grupper av individer med spesielle særtrekk, og disse måtte tilpasse seg til det etablerte systemet. I *inkludering* ligger det at alle deltar på lik linje, både i det faglige og sosiale fellesskapet. Her er det systemet som må endres for å tilpasse seg individet (NOU 2009/18:55).

Det hevdes fra ulike hold at inkludering er et ideologisk begrep, som mer gir uttrykk for en holdning enn for praktiske løsninger (NOU 2009/18; Haug 1999). Begrepet må operasjonaliseres for å kunne gi retning til endring av praksis.

I forbindelse med hvilke forhold på systemnivå som påvirker inkluderingen vises det i NOU 2009/18 til Bachmann og Haug som har operasjonalisert inkluderingsbegrepet gjennom fire punkter:

1. Å øke fellesskapet – alle elever må være medlem av en klasse eller gruppe slik at de får ta del i skolens sosiale liv sammen med andre.
2. Å øke deltakelsen – alle må gi bidrag til fellesskapet ut fra sine forutsetninger
3. Å øke demokratiseringen – alle skal bli hørt, og alle elever og foresatte skal få uttale seg og påvirke egne interesser.
4. Å øke utbyttet – alle skal ha god opplæring faglig og sosialt  
(NOU 2009/18:55)

Ingemar Emanuelson definerte integrering synonymt med måten inkluderingsbegrepet blir forstått på i NOU 2009/18 (Emanuelson 1995:101). For ikke å skape forvirring omkring hva som legges i begrepene, velger jeg i fortsettelsen å erstatte Emanuelsons integreringsbegrep med inkludering når jeg henviser til han. Emanuelson hevder at inkludering handler om å skape vilkår i gruppa som gir mulighet for full deltakelse for alle, og at disse vilkårene i stor grad blir diktret av arbeidsmåter og innhold i undervisningen. Han understreker at inkludering i tillegg handler om fellesskapets evne til å ta ansvar for, og bidra til å løse problemer som kan tilbakeføres til forutsetningene hos elevene. En slik kollektiv kompetanse forutsetter kunnskap om hva det vil si for eksempel å ha en funksjonsnedsettelse, og hvilke utfordringer som følger av denne (ibid).

Når man sammenligner hvilket innhold de ulike forskerne jeg har nevnt ovenfor legger i begrepet inkludering, ser man at det til en viss grad er sammenfallende. Empirisk forskning viser imidlertid at inkluderingsbegrepet tillegges ulike betydninger (Specialpedagogiske skolmyndigheten 2007). I en analyse gjort av Claes Nilholm i 2006, vises det til tre ulike utgangspunkt for forskning om inkludering. Forholdet mellom inkludering og deltakelse er forskjellige innenfor de ulike tilnærmingene (ibid). Begrepet deltakelse har følgelig også ulike betydningsinnhold alt etter hvilken sammenheng begrepet settes inn i.

I det første utgangspunktet Nilholm lister opp, ses inkludering som en rettighet på lik linje med stemmerett og ytringsfrihet. Her er begrepet inkludering ensbetydende med deltakelse. Formålet med forskningen er ifølge Nilholm å belyse hvilke prosesser som bidrar positivt til inkluderingsretten, og hvilke prosesser som truer den. Innenfor et slikt utgangspunkt tas det ikke stilling til om inkludering er bra eller ikke.

Innenfor det andre utgangspunktet betraktes inkludering som ”noe godt” i utgangspunktet. Formålet med forskningen er ifølge Nilholm å bevise at inkludering er positivt for kunnskapsutvikling, sosial utvikling og for vennsksapsrelasjoner, både for barn med og uten funksjonsnedsettelse. Her er begrepene inkludering og deltakelse sammenvevde på det ideologiske planet, og forskernes oppgave er å finne ut hvordan teorien virker i praksis. Et mulig resonnement er at inkludering ikke nødvendigvis fører til deltakelse. I et slikt tilfelle står ikke begrepene i samme nære relasjon til hverandre som under førstnevnte utgangspunkt.

Innenfor det tredje utgangspunktet anvendes inkluderingsbegrepet i en mer organisatorisk betydning i form av blandede grupper, og kan på en måte sammenlignes med integreringsbegrepet slik jeg har anvendt det ovenfor. Her er forskningens oppgave å finne ut om inkludering av alle er bra eller ikke. Deltakelse betraktes ikke som en del av inkludering men som noe som kan oppnås gjennom inkludering.

I tillegg til de nevnte eksemplene, sier Nilholm at deltakelse kan forstås ut fra ulike perspektiver på konsekvenser av funksjonsnedsettelse hos elever. Han beskriver i denne forbindelse det medisinske og det sosiale forståelsesperspektiv. Jeg vil i kap.2.3 redegjøre nærmere for hva disse ulike forståelsesperspektivene innebærer..

### ***2.2.2 Tilpasset opplæring, likeverdig opplæringstilbud og spesialundervisning***

Et viktig prinsipp i skolens styringsdokumenter er retten til *tilpasset opplæring*. Denne retten omfatter alle elever, uavhengig av hvilke særskilte behov noen måtte ha. Målet er at undervisningen skal tilpasses slik at hver enkelt elevs behov og utviklingsmuligheter blir ivarettatt (Stette 2008:17).

Nordahl og Haustätter skiller mellom et smalt og et bredt perspektiv på tilpasset opplæring (NOU 2009/18:58). De fleste lærere tolker begrepet smalt (ibid). Innenfor en smal forståelse er fokus rettet mot den enkelte elev når eleven har problemer i skolen. Individet vektlegges framfor fellesskapet. Innenfor en bred forståelse er fokus rettet mot kollektive tilnærminger i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning. Elevenes problemer i skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng med fokus på læringsmiljøet. Den brede forståelsen har politisk opprinnelse og er mer å forstå som en ideologi eller pedagogisk plattform.

Når det gjelder tilpasset opplæring er det som nevnt tidligere stor avstand mellom ideologi og praksis. Tilpasset opplæring har vært et viktig stikkord i alle læreplanene siden M-87, men en rekke undersøkelser viser at norske lærere ikke makter å realisere dette prinsippet (NOU 2009/18; Haug 1999). Analyser av skolens ulike styringsdokumenter viser at disse stort sett inneholder retoriske formuleringer, og at de mangler konkrete retningslinjer (ibid). Lærerne vet ikke hvordan de praktisk skal gjøre det. Peder Haug beskriver tilpasset opplæring som et vagt og ideologisk begrep, og han sier at ”jo nærmere man kommer klasserommet, dess mer uklar blir både pedagogikken og politikken” (Haug 1999:166). Min forståelse og anvendelse av begrepet tilpasset opplæring, ligger innenfor det som Nordahl og Haustätter omtaler som et bredt perspektiv.

Selv om alle elever har rett til tilpasset opplæring, vil det alltid være noen elever som har behov for særskilt tilrettelegging utover dette for at de skal kunne få et *likeverdig opplæringstilbud*. Retten til likeverd er også et sentralt prinsipp i skolens styringsdokumenter, og i dette begrepet ligger det at enhver elev skal gis mulighet til å komme så langt som det er mulig, med de tilleggsressursene og den tilretteleggingen som må til for at han skal få tilsvarende opplæringsforhold som elever uten tilleggsbehov får gjennom vanlig undervisning. Dette prinsippet danner grunnlaget for retten til *spesialundervisning*. Spesialundervisning innebærer at det på bakgrunn av enkeltvedtak settes i gang særskilte tiltak for en som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, tiltak som bare noen har krav på (Stette 2008:95). Hva de særskilte tiltakene går ut på, vil avhenge av situasjonen. Min forståelse av begrepene likeverdig opplæringstilbud og spesialundervisning, er i samsvar med avklaringen ovenfor.

Skolens viktigste støttespillere i arbeidet med å utvikle en inkluderende skole for alle er Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) og Statped. Begge disse institusjonene har som



mandat å yte tjenester både på individ- og systemnivå. PPT skal hjelpe skolen med kompetanseutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. I tillegg skal de sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det (NOU 2009/18:kap.8). Statped skal gi spesialpedagogiske tjenester som fremmer tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring. I tillegg skal de utvikle kompetanse og formidle kunnskap om brukere med særskilte opplæringsbehov, og om inkluderende og funksjonelle læringsmiljøer (ibid kap. 9).

## **2.3 Ulike modeller for å forstå samhandlingsproblemer mellom synshemmede og seende**

### **2.3.1 Medisinsk forståelse**

Jeg vil nå redegjøre for fire ulike modeller for å forstå hvilke problemer som kan oppstå i samhandlingen mellom synshemmede og seende. Modellene ser på de problemene som oppstår fra ulike perspektiver. Det er ikke slik at modellene utelukker hverandre. Ut fra mitt syn kompletterer de hverandre, og alle modellene er viktige å ta hensyn til når jeg skal tolke mine funn ut fra en teoretisk forståelse.

Jeg vil starte med å avklare hva jeg legger i begrepene *kommunikasjon* og *samhandling*. Disse er sentrale begreper i oppgaven, og jeg har hittil brukt dem om hverandre. Kommunikasjon har blitt beskrevet på svært ulike måter i litteraturen, fra helt snevre til videre definisjoner (Enerstvedt 1982). En vid forståelse av begrepet er at ”kommunikasjon alltid er et moment ved all virksomhet” (Broch m.fl. 1991:19). En snever forståelse kan være avgrensning til verbal og non-verbal informasjonsutveksling mellom mennesker (<http://www.snl.no>). I min oppgave bruker jeg begrepet kommunikasjon innenfor sistnevnte betydning. Når jeg bruker begrepet samhandling erstatter det en vid forståelse av kommunikasjon, og må forstås som en åndelig og fysisk vekslevirkning mellom mennesker (Enerstvedt 1982:91). Begrepet omfatter både den bevisste og ubevisste formidlingen som skjer mellom de som samhandler, samt det rent mekaniske i kommunikasjonsprosessen. Samhandling omfatter også det som de involverte fysisk gjør sammen eller samarbeider om (ibid).

Som nevnt er funksjonshemming ikke noe entydig begrep. Det kan ha flere ulike betydninger ved at det kan beskrive ulike fenomener. Begrepet er forankret i ulike overordnede forståelser eller paradigmer (Grue 2004:101). Innenfor den medisinske forståelsesrammen som har preget store deler av det 20. århundre, beskrives funksjonshemming som en sykdom eller skade. Her er fokus på individuelle kjennetegn (ibid). WHO har utviklet et klassifiseringssystem for ulike typer funksjonshemminger der følgende hovedbegreper er felles for dem alle: Disorder, impairment, disability og handicap (Valberg og Fosse 1997:19).

Dette klassifiseringssystemet er helse relatert og støtter derfor opp under den medisinske forståelsen av funksjonshemming. Selv om det kan være vanskelig å finne norske begreper som helt dekker betydningen av de engelske, mener Valberg og Fosse at det er mulig å beskrive WHO's gruppering av synshemming slik:

”Funksjonell synshemming kan skyldes organdefekter eller lidelser (disorder) som fører til tap eller svekkelse av en eller flere delsynsfunksjoner (impairment). Konsekvensene vil som regel være en mangelfull diskriminasjons- og gjenkjenningsevne av visuelle stimuli. Når denne begrensningen setter personen ute av stand til å mestre (disability) normale oppgaver vil vedkommende være satt tilbake, og hun eller han har dermed et handicap i forhold til egne og andres forventninger” (Valberg og Fosse 1997:19).

Denne definisjonen kan tolkes som om det fins en kausal sammenheng mellom selve skaden eller svekkelsen, og funksjonshemmingen. Nettopp denne koblingen er det som skaper den skarpe motsetningen til en sosial forståelse av funksjonshemming. Innenfor den sosiale forståelsen legges det sterk vekt på at det ikke fins noen slik sammenheng, og at funksjonshemming er et produkt av sosiale forhold som ligger utenfor individet. To sentrale målbærere av dette perspektivet er den amerikanske sosiologen Erving Goffmann og den engelske sosiologen Michael Oliver.

### ***2.3.2 Erving Goffmann's stemplingsteori***

Goffmann var opptatt av stigmatiseringen av funksjonshemmede, og mente at rehabiliteringstenkningen kunne føre til en sosialt konstruert avhengighet hos denne gruppen. Gjennom ulike eksempler i sin bok ”Stigma” viser han hvordan de stigmatiserte på ulike måter blir ekskludert fra en fullverdig deltakelse i det sosiale fellesskapet (Goffmann 1975). Goffmann's arbeider på dette feltet har blitt kalt stemplingsteorien. Goffmann utfordret den medisinske forståelsen som forutsatte at de problemer som funksjonshemmede opplevde

hadde en direkte sammenheng med deres medisinske tilstand (Grue 2004:113). Han skilte mellom ”de normale” og ”de stigmatiserte”. De stigmatiserte var de som enten gjennom å inneha en fysisk skade eller svekkelse, eller gjennom en eller annen form for avvikende adferd var påført en skramme på sin sosiale identitet. Gjennom sin stempingsteori tar Goffmann et oppgjør med våre forutinntatte holdninger til, og frykt for det som avviker fra det som i samfunnet oppfattes som normalt. Teorien handler også om hvordan funksjonshemmede tilegner seg de identitetsforestillinger som råder i samfunnet, og deretter lever opp til disse forestillingene (ibid).

Goffmann opererte med tre ulike typer identitet (Levin og Trost 2005:150). *Sosial identitet* ser han på som en identitet eller egenskap som blir tilskrevet individet i møter med fremmede. *Personlig identitet* mener han også er en tilskrevet identitet, men denne baserer seg på bedre kunnskap om personen enn det tilskrivelsene fra fremmede innebærer. Når det er snakk om selvet eller ”me”, et begrep jeg vil redegjøre for under punkt 2.5.2, bruker Goffmann termen *opplevd identitet* (ibid).

### ***2.3.3 Michael Olivers sosiale modell***

En kritiker av Goffmann's stempingsteori er den engelske sosiologen Michael Oliver. Han kritiserer Goffmann for å legge for stor vekt på mellommenneskelige møter mellom funksjonshemmede og ikke funksjonshemmede (Oliver 1990:68). Dette mener han går på bekostning av fokus på de samfunnsmessige barrierene som settes for mennesker med funksjonsnedsettelse. Han beskylder Goffmann for ikke å ha klart å legge fra seg åket fra den individualistiske (medisinske) tilnærmingen til funksjonshemming (ibid:67). Innenfor Olivers sosiale modell trekkes det et klart skille mellom impairment (skade, svekkelse) og disability (funksjonshemming). Denne forståelsen stod i sterk opposisjon til den rådende tenkningen omkring funksjonshemming, den medisinske forståelsen, slik den ble definert av WHO (Grue 2004:119). Det sentrale i Olivers modell er fraværet av kausalitet mellom impairment og disability. Det er altså ikke bestemte kjennetegn ved individet som forårsaker funksjonshemming. Innenfor Olivers modell er det fysiske og sosiale barrierer i omgivelsene som fører til funksjonshemming. Det kan for eksempel være barrierer i forhold til manglende

tilrettelegging og tilgjengelighet, eller diskriminering. Løsningen for den funksjonshemmede ligger i å få fjernet disse samfunnskapte barrierene.

Den sosiale modellen har de seneste tiår ført til et paradigmeskifte når det gjelder forståelsen av funksjonshemming (Grue 2004:184). I Norge er ”Tilgjengelighets- og diskrimineringsloven” som trådte i kraft 1. januar 2009, en klar konsekvens av en samfunnsmessig erkjennelse av at funksjonshemming tilskrives forholdet mellom individ og samfunn, og ikke en persons spesifikke egenskaper.

Da Michael Oliver lanserte sin sosiale modell, møtte den likevel kritikk fra flere hold. Mye av kritikken kom fra funksjonshemmede selv. Den gikk hovedsakelig ut på at til tross for at modellen kan fungere godt på samfunnsnivå, så ignorerer den fullstendig funksjonshemmedes egne opplevelser av sin situasjon. Jeg vil trekke fram en av kritikerne, Sally French, som selv er synshemmet. Hun hevder at hennes synstap påfører henne noen begrensninger som ikke kan løses ved at den sosiale modellen får gjennomslag i samfunnet. Som eksempler nevner hun at hun ikke kan kjenne igjen folk på gaten og at hun ikke kan tolke non-verbal kommunikasjon (French 1993:17). Hun viser gjennom eksempler hvordan dette forårsaker en forstyrrelse i kommunikasjonen mellom henne selv og seende. French tilskriver ikke denne forstyrrelsen kun selve synsskaden, fordi den også er knyttet til en sosial reaksjon hos de seende. French hevder at det er i møtet mellom den synshemmede og den seende at problemet oppstår (ibid). Konsekvensen av denne påstanden er at verken en medisinsk forståelse av synshemming eller Olivers sosiale modell alene kan forklare de problemene som oppstår i kommunikasjon og samhandling mellom synshemmede og seende.

#### ***2.3.4 Regi Enerstvedts virksomhetsteori***

Poenget ovenfor er i tråd med det Regi Enerstvedt hevder når han kritiserer den sosiale modellen. Enerstvedt er tilhenger av en både-og-forståelse hvor den medisinske og sosiale modellen lever side om side, og blir brukt i den grad de er relevante i forhold til å forklare det man ønsker å forklare (Enerstvedt 1995:8). Enerstvedt hevder at det ikke er et utvendig forhold mellom individ og samfunn, men et indre forhold hvor det er menneskets virksomhet som utgjør bindeleddet.

Som jeg har beskrevet ovenfor, forklarer stemplingsteorien funksjonshemming som en sosial konstruksjon hvor mennesker med funksjonsnedsettelse blir påtvunget sosialt konstruerte merkelapper av de ”normale”. Olivers sosiale modell forklarer funksjonshemming som et resultat av sosiale og fysiske barrierer i omgivelsene. Enerstvedt representerer en teori som forklarer funksjonshemming som noe som oppstår i menneskets virksomhet, i vekselvirkningen mellom individ og samfunn. Denne teorien overskrider det klassiske problemet med forholdet mellom individ og samfunn, og kalles virksomhetsteorien. For meg er det her viktig å understreke at virksomhetsteorien ligger innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling, og jeg vil derfor beskrive den mer utførlig under punkt 2.5 som omhandler dette.

## **2.4 Læringsmessige forutsetninger hos blinde barn forstått i lys av sosiokulturell teori**

### ***2.4.1 Kognitiv utvikling***

Hans Bollingmo viser i sin hovedfagsoppgave hvordan det hos blinde barn foregår de samme perseptuelle og kognitive prosessene som hos seende (Bollingmo 1994:11). Blinde barns psykiske og sosiale interaksjon med omgivelsene reguleres imidlertid av informasjon de har tilegnet seg gjennom ikke-visuell persepsjon. Bollingmo viser til Piaget som mente at den auditive, den taktile og den kinestetiske sans blir avgjørende for å få en forståelse av omgivelsene (ibid).

Vygotsky mente, i motsetning til Piaget, at kompensering ved hjelp av andre sanser har sin begrensning. Derimot har utvikling av språket en nøkkelfunksjon for å oppnå sosial deltakelse, som ifølge Vygotsky må være det viktigste målet med opplæringen av blinde barn, i tillegg til å utvikle sine faglige ressurser (Vygotsky 1993:57). Han mente at det i realiteten ikke er noen grunnleggende forskjell på hvordan blinde og seende barn lærer og utvikler seg, men at tilretteleggingen av de ytre omgivelsene har avgjørende betydning (ibid:59).

Vygotsky framhever språkets betydning for å oppnå sosial deltakelse på denne måten:

” (...) the major line of psychological development for a blind person is aimed at overcoming his defect by means of social compensation, by acclimating himself to the experience of the seeing world with the help of speech. The word conquers the blindness.” (Vygotsky 1993:104)

Slik jeg tolker dette sitatet, sier Vygotsky at nøkkelen til full sosial deltakelse for blinde, retter seg mot å overkomme sin defekt ved sosial kompensasjon. Gjennom å aklimatisere seg til erfaringene fra de seendes verden ved hjelp av språket, vil ordet overvinne blindheten.

#### ***2.4.2 Forskningens syn på sosial utvikling hos blinde barn***

Tidligere studier viser i hovedsak store variasjoner i den sosiale utviklingen blant blinde barn. (Janson 1996:11). Janson viser til en nyere tysk studie utført av Brambring i 1996, som viser de samme resultater. Noen av barna er på samme nivå i sosial utvikling som jevnaldrende seende barn. Ut fra dette sluttet det at blindhet i seg selv ikke er en faktor som påvirker den sosiale utviklingen, sosial kompetanse eller sosiale interesser hos barn. Utviklingen avhenger av omgivelsenes måte å forholde seg til barnet på, samt barnets egen evne til å ta i bruk alternative strategier som kompenserer for synstapet (ibid). Den primære sosialiseringen skjer i familien, og familiemedlemmenes evne til å erkjenne, akseptere og ta hensyn til det blinde barnets særskilte behov for støtte og tilrettelegging er svært viktig. Det er også viktig å stimulere det blinde barnets interesse for omgivelsene (ibid).

Janson refererer til studier som viser at blinde barn er mer ensomme enn seende barn i skolefellesskapet (Janson 1996:13). Han refererer også til studier som viser at blinde barn som er inkludert i vanlige skoler har en lavere grad av samspill med sine klassekamerater enn seende barn. Vanskelighetene er blant annet relatert til misforståelser i kommunikasjonen og gjensidige vanskeligheter med å fange hverandres oppmerksomhet (ibid). I denne forbindelse knyttes problemene til det sosiale samspillet mellom flere parter, og ikke til den ene eller den andre partens egenskaper og forutsetninger. Sosialt samspill er nettopp sosialt, altså en felles oppgave. Dersom det mislykkes kommer det av at begge parter mangler strategier til å løse problemet (ibid). Dette underbygger oppfatningen av at problemer i samspillet mellom det blinde barnet og seende ikke kan tilskrives synshemmingen alene eller det sosiale miljøet alene. Problemet oppstår i situasjonen eller virksomheten, og må derfor forstås ut fra det perspektivet.

Vurdert samlet viser forskningen at blinde og svaksynte barns kognitive og sosiale utvikling ikke påvirkes av synsnedsettelsen i seg selv. Den avhenger imidlertid av ulike betingelser som tilretteleggingen av de ytre omgivelsene og kommunikasjonen mellom de ulike aktørene.

I det videre vil jeg beskrive hvilke pedagogiske konsekvenser som følger av disse spesielle betingelsene, når målet er deltakelse og inkludering.

### ***2.4.3 Pedagogiske implikasjoner – konsekvenser for deltakelse i klassefelleskapet***

Saklig informasjon og åpenhet er viktige virkemidler når man skal oppnå aksept i gruppa for det å være annerledes. I tillegg har måten man tilrettelegger og strukturerer miljøet rundt den synshemmede eleven på, stor betydning for grad av inkludering (Emanuelson 1995; Janson 1996). Lærestoffet og organiseringen av undervisningen må tilpasses slik at alle kan delta. Man må velge arbeidsmåter som stiller den synshemmede eleven på lik linje med sine medelever (ibid). Det fysiske miljøet må tilrettelegges slik at den synshemmede i størst mulig grad kan være selvstendig. Man må stille krav til den synshemmede eleven både faglig og sosialt på lik linje med de andre elevene (ibid).

Eleven må få hjelpemidler som kan kompensere for synstapet, noe som er en forutsetning for et likeverdig opplæringstilbud. Hun må også få opplæring i blindeteknikker som setter henne i best mulig stand til å opprettholde sin selvstendighet og som minsker stemplingspresset i sosiale situasjoner. Bl.a. er evnen til å rette blikket mot den man kommuniserer med en viktig faktor i den sosiale integreringen av synshemmede (Goffmann 1975; Janson 1996).

Sist men ikke minst avhenger en vellykket inkludering av samarbeidet mellom de personene som har ansvar i klassen til den synshemmede eleven (Emanuelson 1995:105). Felles planlegging og en bevisst fordeling av arbeidsoppgaver er viktig. Dersom man ikke lykkes med dette, øker sjansen for segregering (ibid). Det er svært viktig å være bevisst hvordan man bruker støtteressursen som tildeles den blinde eleven. Dersom denne oppleves som stemplende, virker den mot sin hensikt (Janson 1996:15). Det er en hårfin balanse mellom tålmodig støtte til å gjøre erfaringer på egne premisser, og nødvendig støtte til å løse oppgaver som vanskeliggjøres på grunn av synstapet. Læreren må være svært bevisst på ikke å stille seg i veien for den blinde elevens utvikling av horisontale relasjoner til klassekamerater (ibid).

## **2.5 Læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv**

Som jeg nevnte i innledningen, har jeg valgt et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling som teoretisk referanseramme for denne studien. Et slikt perspektiv er ifølge Olga Dysthe ingen enhetlig størrelse (Dysthe 2001:34). Det fins ingen sosiokulturell læringsteori. Et sosiokulturelt perspektiv omfatter ulike retninger og vektlegginger, som for eksempel virksomhetsteorien og ulike teorier om symbolsk interaksjonisme (ibid).

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling er et viktig prinsipp at all kommunikasjon og samhandling foregår innenfor ulike kontekster (Säljö 2001:132). Våre handlinger og vår forståelse er situert i ulike sosiale praksiser. Dysthe legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, og at samhandlingen skjer i en kontekst. Hun fremhever også at i et sosiokulturelt perspektiv er interaksjon og samarbeid grunnleggende forutsetninger for at læring kan finne sted. Det å *kunne*, er nært knyttet til individets evne til å delta i ulike praksisfellesskap (Dysthe 2001:42).

Da mitt prosjekt går ut på å studere kommunikasjon og samhandling innenfor et klassefellesskap, er det naturlig å ta utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Innenfor dette perspektivet fokuserer jeg spesielt på virksomhetsteorien til Regi Enerstvedt og George H. Mead's teori om symbolsk interaksjonisme. Det er grunnleggende begreper innenfor disse to teoriene som vil danne utgangspunkt for tolkningen av de fenomener som framkommer i det empiriske materialet. Jeg vil derfor i det videre redegjøre spesielt for hva virksomhetsteorien og teorien om symbolsk interaksjonisme går ut på.

### **2.5.1 Virksomhetsteorien**

Virksomhetsteorien har sitt utspring i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. (Broch m.fl. 1991:11). Virksomhetsteorien ser på forholdet mellom individ og samfunn som et indre forhold, hvor den menneskelige virksomheten utgjør bindeleddet. Individet er innvevd i samfunnet og omvendt. Gjennom å se på individet som en del av samfunnet og på samfunnet som individenes kooperative virksomhet, blir det ingen motsetning mellom det kollektive og det individuelle (ibid:16). Virksomhetsteorien. ser mennesket som et subjekt og vil medvirke til å avskaffe alle forhold som gjør mennesket til et objekt for utviklingen



(ibid:15). Følelser, behov, ferdigheter og forestillinger blir til gjennom virksomheten. Bare gjennom å observere hva et menneske gjør, kan man trekke slutninger om hva det tenker, føler eller har behov for.

Jeg vil nå redegjøre for noen sentrale begreper innenfor virksomhetsteorien. Disse begrepene vil være med og danne utgangspunkt for den teoretiske tolkningen av de fenomener som framkommer gjennom analysen.

### *Menneskets virksomhet som tre relasjoner*

Regi Enerstvedt mener at virksomhetsprosessene foregår på tre forskjellige nivåer (Enerstvedt 1995:34). Disse er som følger:

1. Relasjonen mellom organismen og omgivelsene. Dette tilsvarer relasjonen mellom menneskets kropp og naturen rundt. Den omfatter også de kjemiske og biologiske prosesser som foregår i mennesket.
2. Relasjonen subjekt-objekt. Denne relasjonen tilsvarer forholdet mellom mennesket og de fysiske objektene skapt av mennesker, og som mennesket tar i bruk i sine praktiske og teoretiske aktiviteter.
3. Relasjonen subjekt-subjekt. Denne relasjonen tilsvarer samhandlingen og kommunikasjonen mellom to eller flere mennesker (ibid).

Relasjon 1 og 2 ligger til grunn for, og bidrar til å konstituere relasjon 3. Samtidig foregår det en vekselvirkning mellom de ulike relasjonene, og forstyrrelser i en av dem vil innvirke på de to andre. For å kunne få en helhetlig forståelse av mennesket, er det derfor viktig å ta hensyn til alle de tre relasjonene (ibid).

### *Virksomhet som innhold og form*

Regi Enerstvedt sier at virksomheten utgjør menneskets særegne væremåte, og at denne danner en helhet av innhold og form. Innholdet er menneskets gjenstandsmessige virksomhet, og formen er kommunikasjon (Enerstvedt 1982:90). Enerstvedt definerer kommunikasjon som ”den praktisk-materielle og åndelig informasjonelle vekselvirkning i og mellom subjekter” (ibid:91). Kommunikasjonens mål er å bli forstått (Østberg 1998:73). Enhver menneskelig virksomhet inneholder et innholdsaspekt og et formaspekt. Kommunikasjon kan forekomme både som form og som innhold. Et eksempel på kommunikasjon som form kan

være et samarbeid om en oppgave i klasserommet. Undervisning er et eksempel på kommunikasjon som innhold, da selve undervisningen blir middelet i virksomheten (ibid:74).

### *Flukt, tilpasning og forandring*

Gjennom sin virksomhet har mennesket utviklet tre hovedstrategier for å takle motsetninger som oppstår mellom det ytre og det indre. Det kan dreie seg om behov, motiv eller følelser. Hedvig Broch betegner disse strategiene som henholdsvis flukt, tilpasning og forandring (Broch m.fl. 1991:43). Fluktstrategien illustrerer hun med et eksempel fra dyreverdenen. Dersom temperatur og oksygeninnhold pga. forurensning i vannet ikke er i overensstemmelse med laksens biologiske behov, må den flykte til renere vann for å overleve (ibid:43). Menneskelige fluktstrategier kan for eksempel være å ruse seg, eller det kan være sosial tilbaketrekking. Vi mennesker har også utviklet ulike typer tilpasningsstrategier. For voksne kan det for eksempel være "å sette tæring etter næring". For barn kan det for eksempel handle om å tilpasse sine egne ønsker og adferd til andres behov og forventninger. I forandringsstrategien ligger det et potensial for utvikling. I stedet for å tilpasse sine egne interesser og behov til den gitte situasjonen, prøver man å endre situasjonen slik at den tvert om tilpasses egne behov og interesser (ibid:41).

Jeg har nå vist hvordan virksomhetsteorien overskrider det klassiske skillet mellom individ og samfunn. Gjennom den menneskelige virksomheten bindes individ og samfunn sammen og danner grunnlag for to sosiale kategorier, individ og samfunn. Menneskenes behov, motiver og følelser har sitt utspring i virksomheten, og disse bestemmer hvilke handlingsstrategier mennesket velger i sin virksomhet.

Jeg har også beskrevet hvordan menneskets virksomhetsprosess foregår på tre nivåer, og at en helhetlig forståelse av mennesket krever en analyse på alle disse tre nivåene. Det er nettopp det jeg vil gjøre i den teoretiske drøftingen av de fenomener som framkommer i det empiriske materialet.

Til slutt i teoridelen vil jeg gi en kort presentasjon av George H. Meads teori om symbolsk interaksjonisme. Teorien vektlegger kommunikasjon og samhandling, og er en egnet teoretisk tilnærming når jeg skal analysere mine data. I likhet med virksomhetsteorien, ser også denne teorien på menneskene som subjekter (Østberg 1998:77).

### *2.5.2 Symbolsk interaksjonisme*

Teorien om symbolsk interaksjonisme av George H. Mead ble publisert i 1937. Symbolsk interaksjonisme kan forstås som et perspektiv, en måte å forstå på, et utgangspunkt for en analyse av den sosiale virkeligheten (Levin og Trost 1996:11). Mead var opptatt av skolens ansvar for å stimulere til refleksive læringsprosesser og utvikling av sosial kompetanse hos elevene. Han hevdet at kjernen i slike læringsprosesser ligger i sosial samhandling og evnen til å ta andres perspektiv (Thuen og Vaage 1989:82). Nedenfor vil jeg redegjøre for sentrale begreper innenfor Mead's teori om symbolsk interaksjonisme, som vil være viktige i tolkningen innenfor en teoretisk forståelse.

#### *Gest, kommunikasjon, signifikante symboler*

Mead's utvikling av begrepene gest og kommunikasjon er en nøkkelargumentasjon i forhold til det å ta andre sitt perspektiv (Dysthe 2001:138). Han skiller mellom to kategorier gester, pantomimiske og vokale. Med pantomimiske gester mener han kroppslige uttrykk som for eksempel mimikk, bevegelser, positur og lignende (kroppsspråk). Vokale gester er alt fra skrik, rop og enkeltord til avanserte språklige ytringer (verbalt språk). Vanligvis støtter kroppsspråk og verbalt språk opp om hverandre, men de kan også stå i motsetning til hverandre (ibid). Mead forklarer hvordan kommunikasjonen utvikler seg fra å være en samtale med gester til konstituering av signifikante symboler. Han ser på gesten som en fase i en sosial handling; gesten er sosial fordi den retter seg mot noen. Gestens funksjon er å formidle mening til den eller de som er involvert i kommunikasjonen. Når de involverte parter har en felles forståelse av gestens mening, kan gesten kalles et signifikant symbol. At gesten er et signifikant symbol, betyr at den funksjonelt sett har samme virkning på avsender og mottaker. Dette er en grunnleggende forutsetning for å kunne ta andre sitt perspektiv (ibid:139). Mead la i likhet med Vygotsky spesiell vekt på betydningen av det verbale språket, fordi det er knyttet til bevisstheten og evnen til refleksiv tenkning (Thuen og Vaage 1989:89).

#### *Å ta andres perspektiv*

Å ta andre sitt perspektiv handler om å se på seg selv som et objekt gjennom "å kunne være den andre" samtidig som en "er seg selv" (Dysthe 2001:139). Det handler om selvutvikling, sosialisering og evne til refleksjon (ibid). Mead anser perspektivtaking som vesentlig i et kommunikasjonsforløp (Thuen og Vaage 1989:105). Gjennom å ta andre sitt perspektiv kan

vi foregripe den andres reaksjon på det vi selv står i ferd med å kommunisere, og vår egen ytring kan derved modifieres. Ifølge Mead utvikler mennesket sin evne til å ta andres perspektiv gjennom to trinn: Lek og spill (Dysthe 2001:139). Gjennom å observere rollelek hos barn, vil vi se perspektivtaking i sin mest enkle form. Leken utvikler seg gjennom at barnet skifter mellom å innta ulike roller (ibid:90). I rolleleken fins det ingen regler for organisering. Barns lek utvikler seg fra rollelek til regellek, for eksempel ”Hauk og due” eller ”Haien kommer”. Gjennom å delta i slik lek lærer barnet handlingskoordinering. Det lærer å kontrollere og organisere sine egne handlinger i forhold til de reglene som gjelder. De lærer også å manipulere regler og å skape nye regler. Regelleken bidrar til barnets selvutvikling ved at det lærer å mestre strukturerte sosiale situasjoner (Dysthe 2001:139).

### *”I” og ”me” – selvets ulike faser - og signifikante andre*

Mead mener at selvet har to ulike komponenter, ”I” og ”me”. ”I” representerer framveksten av det nye, et spontant, ikke forutbestemt initiativ (Thuen og Vaage 1989:91). ”Me” representerer det forutbestemte, det konvensjonelle og vanemessige, og bidrar til selvregulering og sosial kontroll (ibid). Sosialiseringen av barnet blir mediert av mennesker det står i nær relasjon til. I Meads terminologi kalles disse *signifikante andre*. Disse personenes regler, krav, håp, ønsker, oppfatninger m.m. overføres til barnet, og blir konstituert gjennom bruk av belønning og straff (Stangvik 1979:34). ”I” er derimot ikke determinert av den sosiale situasjonen. ”I” representerer hvordan en selv oppfatter og reagerer på sin sosiale situasjon. Våre personlige verdier og holdninger er lokalisert i ”I”. Mead hevder at disse to fasene, ”I” og ”me”, henger sammen, og at begge må ses på som viktige bidrag i sosialiseringprosessen (Thuen og Vaage 1989:91). Et grunnleggende trekk er at barnet evaluerer sin egen oppfatning av seg selv og egen dugelighet i forhold til omgivelsenes oppfatninger av en selv. Dersom det oppstår en uoverensstemmelse mellom egen og andres oppfatning av ”me”, vil det føre til en spenningstilstand hos barnet (Stangvik 1979:76). Målet med selvevalueringsprosessen er å redusere denne spenningstilstanden, noe som kan skje ved at barnet endrer sin selvoppfatning slik at den blir i tråd med det andre mener. Dersom uoverensstemmelsen i oppfatningen av ”me” medfører en reduksjon av eget selv, kan det få betydning for barnets posisjon og relasjon til de andre i gruppa (ibid:75).

Sistnevnte problemstilling er aktuell i forhold til den svaksynte eleven som er målet for denne studien. Det samme gjelder evnen til å ta andres perspektiv, fordi en vellykket

kommunikasjon forutsetter at partene tolker konteksten noenlunde likt. Den svaksynte eleven har ikke tilgang til samme informasjon som sine kommunikasjonspartnere, og hun har også problemer med å oppfatte nonverbal kommunikasjon. Brudd i kommunikasjonen kan hindre partene i å ta den andres perspektiv. Problemet kan imidlertid kompenseres gjennom at tanker, følelser og handlinger verbaliseres.

## **Kapittel 3 - Metode**

### **3.1. Innledning**

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har foretatt for å finne svar på forskningsspørsmål og problemstilling. Med utgangspunkt i min vitenskapsteoretiske forankring vil jeg redegjøre for de metodene jeg har valgt for innsamling av data og tolkningsstrategi. Jeg vil også redegjøre for etiske vurderinger og gjennomføringen av datainnsamlingen. Til slutt vil jeg drøfte oppgavens generaliserbarhet, validitet og reliabilitet.

### **3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt**

Vitenskapsteori omhandler mange spørsmål og disipliner. Det finnes ulike tilnærminger til vitenskap, og disse går etter paradigmatisk skillelinjer, hvor oppfatningen av hva som er kunnskap og sannhet er forskjellige. Disse oppfatningene bygger igjen på ulike grunnantagelser om verden, samfunnet, individet, erkjennelsen, språket, forholdet mellom teori og empiri m.v. (Olsen og Pedersen 2006:137). Et viktig skille kan trekkes mellom positivismen på den ene siden, der virkeligheten ses på som objektiv og kvantifiserbar, og konstruktivismen på den andre siden, der virkeligheten ses på som kontekstuell og dynamisk (ibid:157-159). Vitenskapsteori vil være en dimensjon i alle praktiske valg og teknikker i et prosjektarbeide (ibid:138). Mitt forskningsprosjekt er forankret innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme, fordi jeg studerer sosiale konstruksjoner som inkludering, deltakelse og samhandling. Det fins ingen absolutte sannheter om disse

fenomenene. De vil være kontekstuelle fordi de alltid har sitt utspring i spesielle situasjoner, og fenomenene må forstås innenfor den sosiokulturelle rammen de framtrer i (Thagaard 2009:43). Derfor vil jeg på fenomenologisk vis forsøke å ha en åpen holdning til informantenes beskrivelser, og tolke disse innenfor den konteksten de tilhører.

Fenomenologisk teori legger vekt på at forskeren må se bort fra sine forkunnskaper om det fenomenet som studeres (Kvale 2006:40). Ut fra en hermeneutisk tolkningsforståelse er dette ikke mulig og heller ikke ønskelig. Begrunnelsen for denne påstanden vil jeg komme nærmere inn på under punkt 3.4 som omhandler valg av tolkningsstrategi. Mine mange år som lærer, og min erfaring med hvilke utfordringer blinde og svaksynte møter på, påvirker helt klart mine oppfatninger. Jeg har valgt en hermeneutisk tolkningstilnærming til denne studien, og verdsetter og benytter meg av min forforståelse. Hva denne innebærer, har jeg redegjort for i kap.1.5.

### **3.3 Metodevalg**

Tradisjonelt skilles det mellom to typer metodetilnæringer innenfor forskning, kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode, for eksempel spørreundersøkelser, egner seg godt dersom man søker breddekunnskap om forekomsten av et bestemt fenomen. Hensikten med en kvalitativ tilnærming er å få fram dybdekunnskap som kan bidra til å skape forståelse for ulike sosiale fenomener (Johannesen, Tuft og Kristoffersen 2004:34). Kvalitative metoder som intervju og observasjon, gir mer rom for nærhet til fenomenet man skal studere enn kvantitative metoder (Thagaard 2009:19).

Som nevnt er et av målene med denne oppgaven å beskrive og forstå et sosialt fenomen. Ut fra et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn kan et fenomen kun forstås innenfor den konteksten og den sosiokulturelle rammen det framtrer innenfor. Fenomenet jeg har valgt å undersøke er hvilken betydning kommunikasjonsforutsetningene hos en synshemmet elev har for deltakelsen i klassefelleskapet. For å kunne beskrive og forstå det som skjer i samhandlingen mellom den synshemmede eleven og de andre aktørene i klasserommet, og hvordan dette påvirker hennes deltakelse, er jeg avhengig av å få en viss nærhet til det

fenomenet jeg skal studere. En kvalitativ tilnærming vil derfor være best egnet for å kunne skape klarhet rundt min problemstilling.

Intervju og deltakende observasjon er to av de mest brukte metodene for å samle inn kvalitative data (Johannesen, Tufte og Kristoffersen 2004). Jeg anser disse to metodene som svært relevante i denne studien.

For å få belyst forskningsspørsmålene, vil jeg foreta kvalitative forskningsintervjuer av den synshemmede eleven selv, hennes mor, kontaktlærer, faglærer i matematikk og gym., og en representant fra skolens ledelse. Jeg vil redegjøre nærmere for mitt valg av informanter under punkt 3.3.

Jeg har valgt å supplere datainnsamlingen med to ulike observasjoner av samhandlingssituasjoner i klassen. Formålet med observasjonene er å få informasjon om hvordan kommunikasjonen og samhandlingen forløper mellom den svaksynte eleven og en medelev, og mellom den svaksynte eleven og lærer. Jeg ønsker å se hva som skjer dersom det oppstår brudd i kommunikasjonen, hvem som tar initiativ til å oppklare misforståelser og hvilken måte det gjøres på.

Enhver metode har sine muligheter og begrensninger. Ved å kombinere observasjon og intervju, vil jeg i tillegg til min egen fortolkning av materialet også få informantenes beskrivelser og innblikk i deres forståelse av det fenomenet jeg skal belyse. Av hensyn til omfang og tidsperspektiv på dette prosjektet velger jeg å begrense studien til kun *en* skole og *en* elev. Hvilke konsekvenser dette utvalget får for prosjektet mitt, vil jeg drøfte under punkt 3.8.1 som omhandler generaliserbarhet.

### **3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju**

Det som skiller et forskningsintervju fra en vanlig samtale, er at det er faglig strukturert og det har en klar hensikt. Forskningsintervjuet preges av asymmetri i maktforholdet mellom informant og intervjuer, fordi det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen (Kvale 2006:21). Det er likevel viktig at forholdet mellom partene er preget av respekt og en anerkjennende holdning (Eide og Winger 2003:59).

Som intervjuform har jeg valgt det Tove Thagaard kaller det semistrukturerte eller halvstrukturerte intervju (Thagaard 2009:89). Det innebærer i praksis at jeg vil utarbeide en intervjuguide, som er en liste over de temaer og spørsmål som jeg skal gjennomgå i intervjuet, og disse har sitt utspring i de forskningsspørsmålene som undersøkelsen min skal belyse. Under intervjuet har jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å oppnå større dybde. Denne typen intervju beskrives av Steinar Kvale som *det kvalitative forskningsintervju* (ibid). Hensikten er å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på å fortolke de beskrevne fenomenene (Kvale 2006:21). Da det er nettopp det som er et av formålene med mitt prosjekt, vil det meste av datainnsamlingen foregå gjennom kvalitative forskningsintervjuer.

Før intervjuene har jeg utarbeidet semistrukturerte intervjuguides som består av nøye planlagte tematiske (åpne) spørsmål. Intervjuspørsmål har ifølge Steinar Kvale en tematisk og en dynamisk funksjon (Kvale 2006:77). Tematisk har jeg relatert intervjuspørsmålene til forskningsspørsmålene mine, og til den teorien som jeg legger til grunn for analysen. Dynamisk skal spørsmålene bidra til å skape en positiv interaksjon mellom intervjuer og informant (ibid). For å oppnå dette har jeg forsøkt å formulere spørsmål som er korte og lette og forstå, samtidig som de skal motivere informantene til å fortelle om egne erfaringer og opplevelser. Intervjuguidene gir også rom for å forfølge og utdype interessante tema som kan dukke opp underveis. For å sikre at jeg får fram data som er relevant for problemstillingen min, har jeg i tillegg til de åpne tematiske spørsmålene utarbeidet forslag til detaljerte, utforskende underspørsmål. Intervjuguidene for elev, lærere og mor vil være litt forskjellige. Fra lærerne ønsker jeg, i tillegg til et personlig perspektiv også et metaperspektiv på hvordan de opplever samhandlingen mellom den blinde eleven og klassekameratene. Fra eleven ønsker jeg en beskrivelse av hvordan hun opplever sin egen situasjon. Ved å intervjuer mor får jeg enda et perspektiv på hvordan deltakelsen i klassefellesskapet kan påvirkes av den funksjonshemmingen som synstapet medfører.



### **3.3.2 Observasjon**

Innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme vil observasjon være en gunstig metode når man skal finne ut og prøve å forstå hva som skjer i den sosiale samhandlingen (Johannesen, Tufte og Kristoffersen 2004:114).

”Observasjon innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for studien, og registrerer sine iakttakelser på bakgrunn av sanseinntrykk, først og fremst ved å erfare, se og lytte” (Johannesen, Tufte og Kristoffersen 2004:113).”

En observasjon kan være åpen eller skjult (ibid:122). Ved skjult observasjon vet ikke deltakerne at det foregår en observasjon. I denne studien vil alle deltakerne være informert om at det foregår en observasjon. Den vil være åpen. Forskeren må også ta stilling til i hvilken grad hun selv skal delta i situasjonen som observeres. Dersom hun velger å være deltakende i den samhandlingssituasjonen som observeres, kalles det observerende deltaker. Man kan også innta en posisjon som tilstedeværende observatør. Da deltar man ikke aktivt men gjør sine observasjoner fra sidelinjen (ibid). Jeg vil innta sistnevnte posisjon når jeg skal gjøre mine observasjoner. Begrunnelsen er at jeg ønsker å unngå at jeg selv påvirker direkte den samhandlingssituasjonen jeg skal observere. Jeg vil registrere dataene ved hjelp av videoopptak. På den måten sikrer jeg dokumentasjon både av verbal og nonverbal kommunikasjon. Det vil være en strukturert observasjon hvor jeg på forhånd har definert hva og hvem som skal observeres.

Som nevnt har jeg planlagt å observere når lærer legger fram nytt lærestoff for klassen. I denne situasjonen er det vanlig på småskoletrinnet at klassen sitter i ring. Mitt fokus vil da være på lærer og den svaksynte eleven. Jeg skal også observere en samhandlingssituasjon mellom den svaksynte eleven og en medelev. Det kan enten være under et gruppearbeid eller i en spillsituasjon. Her vil jeg ha fokus både på den svaksynte eleven og medeleven. I begge observasjonene vil jeg fokusere på hva som skjer dersom det oppstår brudd i kommunikasjonen, hvem som eventuelt tar initiativ til å oppklare misforståelser og hvilken måte det gjøres på. Da en stor del av kommunikasjonen i sosial samhandling foregår via kroppsspråk, er det viktig at denne blir registrert som data. Når jeg går igjennom videoopptaket, vil jeg først skrive ned det som blir sagt verbalt. Deretter vil jeg gå igjennom opptaket på nytt og fylle inn mine tolkninger av kroppsspråk.

### **3.4 Valg av informanter**

Mitt valg av informanter for dette prosjektet er strategisk i forhold til å få svar på problemstillingen min. Jeg har valgt *en* skole som har *en* sterkt svaksynt elev på småskoletrinnet. Eleven har ikke tilleggshandikap. Mitt fokus på kommunikasjon vil dermed begrenses til hovedsakelig å gjelde manglende mulighet til å oppfatte visuell kommunikasjon. I utgangspunktet hadde jeg planlagt å intervju bare den svaksynte eleven selv og hennes kontaktlærer. I tillegg hadde jeg planlagt å innhente informasjon fra skolens ledelse om elevens synsfunksjon, overgang fra barnehage til skole og hvilke forberedelser og tilretteleggingstiltak som var satt i verk i forbindelse med skolestart. Jeg fikk vite at eleven først kom til skolen fra en annen kommune i 2. klasse, og fagveileder som representerte ledelsen, hadde begrenset informasjon om elevens synsfunksjon. Jeg bestemte meg derfor for å foreta et intervju med mor for å få slik informasjon. Hun hadde i utgangspunktet stilt seg til min disposisjon dersom jeg ønsket det. I møtet med fagveileder fikk jeg også vite at kontaktlærer ikke underviste eleven i noen fag. Jeg bestemte meg derfor for å prøve å få et intervju med faglærer i matematikk og gym, noe han stilte seg positiv til. Både mors og faglærers beskrivelser og oppfatninger vil være viktige for å få belyst forskningsspørsmålene mine. I mitt møte med fagveileder fikk jeg også mye informasjon som kan bidra til å belyse mine forskningsspørsmål. Jeg hadde lydopptak fra møtet og ønsket å behandle materialet som intervjudata. Jeg innhentet derfor samtykke fra fagveileder til å sitere fra det transkriberte materialet i etterkant.

### **3.5 Valg av tolkningsstrategi**

I arbeidet med tolkning av de data jeg samler inn, velger jeg en hermeneutisk tilnærming. Tolkning er den delen der jeg skal presentere min forståelse for meg selv og andre. Helt enkelt betyr dette oversettelse. Innenfor hermeneutikken skjer tolkningen innenfor en språklig formidlet fortolkningsramme (Gustavsson 2008:72). Man søker etter mening i en tekst. Gjennom å beskrive og fortolke de ideer og handlinger som kommer til uttrykk i teksten, kan man få en forståelse av intensjoner og sammenhenger. Hermeneutikk er en form for indirekte observasjon basert på tolkning av mening i tekst (Kvam 2008). Mitt datamateriale vil være transkriberte tekster fra intervjuer og observasjoner. Når jeg skal tolke materialet velger jeg en

hermeneutisk tilnærming med utgangspunkt i Steinar Kvaales tre nivåer, *selyforståelse*, *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* og *teoretisk forståelse*. Disse tre nivåene innenfor hermeneutisk meningsfortolkning vil jeg redegjøre nærmere for litt senere.

Innenfor kvalitativ metode snakker man om den hermeneutiske sirkel (Johannesen, Tufte og Kristoffersen 2004:313). Den illustrerer for det første at all fortolkning skjer i en stadig bevegelse mellom helhet og del. Et annet hovedmoment innenfor den hermeneutiske sirkel er at forståelsen er kontekstuell. Med det forstår jeg at hvordan noe kan fortolkes er avhengig av konteksten det opptrer i (ibid). Vegard Kvam problematiserer dette ved å spørre hvordan man lukker en kontekst (Kvam 2008). Han hevder at en aktør vil inngå i flere ulike kontekster. Det er viktig at en forsøker å bygge opp et så helhetlig bilde som mulig av aktørens eller sakens kontekst (ibid).

I min studie vil det være viktig å ta hensyn til hvordan hele skolens kultur og rammebetingelser vil påvirke det som skjer i klasserommet. Jeg må også ta hensyn til min rolle som del av konteksten i intervjusituasjonen, og dynamikken mellom informanten og meg som intervjuer. Under observasjonene må jeg være klar over hvordan min tilstedeværelse og videofilming kan påvirke konteksten.

Et tredje hovedmoment innenfor den hermeneutiske sirkel er forholdet mellom forståelse og vår egen forforståelse (Johannesen, Tufte og Kristoffersen 2004:313). Sistnevnte er preget av de erfaringer, oppfatninger og forestillinger vi bærer med oss, og former hvordan vi forstår oss selv og andre. Forforståelsen er en forutsetning for å kunne forstå. I mitt prosjekt forsøker jeg å ha et bevisst forhold til min egen forforståelse, og også være åpen for å endre oppfatning.

Vegard Kvam bruker begrepet ”metodologisk toleranse” som en posisjon man bør bestrebe som forsker (Kvam 2008). Den innebærer en grunnleggende åpenhet for at andre forskere kan bidra med perspektiver og tolkninger som er forskjellige fra det vi selv har kommet fram til. Metodologisk toleranse innebærer også en grunnleggende forståelse for at våre egne tolkninger er mer eller mindre sikre antagelser. Kvam henviser til H. G. Gadamer som sier at vår forståelse av et fenomen bygger på visse forutsetninger, og at en som fortolker vil begrenses av ens egen hermeneutiske situasjon (Kvam 2008, s. 217).

Et forskningsarbeides troverdighet og gyldighet avhenger i stor grad av at forskeren tydeliggjør hvordan egne fordommer, verdier og intensjoner kan ha betydning for det resultatet man kommer fram til. En slik redegjørelse vil gi leseren informasjon om på hvilken bakgrunn man har foretatt sine slutninger (Kvam 2008).

Gjennom hele prosjektet mitt har jeg forsøkt å ivareta disse prinsippene. Dette har jeg redegjort for i kap.1.5, kap.3.7 og kap.3.8. Jeg har vært særlig bevisst på hvordan egne erfaringer som synshemmet og som tidligere lærer for en synshemmet elev kan virke inn på fortolkningsprosessen. Jeg er også klar over at jeg kan bære med meg fordommer som jeg ikke har et bevisst forhold til, og som kan være med på å påvirke min forståelse av fenomenet jeg forsker på. I så fall håper jeg å gjennomskue et slikt problem når jeg tolker min egen tekst med det samme kritiske blikket som jeg tolker mine informanternes beskrivelser. Denne formen for tolkning tilsvarende det Steinar Kvale beskriver som *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*, noe jeg vil redegjøre nærmere for nedenfor.

Steinar Kvale beskriver som nevnt tre nivåer innenfor hermeneutisk meningsfortolkning: Selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse (Kvale 2006:144).

På nivået *selvforståelse* forsøker forskeren å formulere det den intervjuede selv mener med sine uttalelser. Tolkningen er mer eller mindre begrenset til informantens selvforståelse (ibid). På dette nivået vil jeg i en fortettet form forsøke å presentere informantens egen forståelse av de spørsmålene jeg stiller. For å sikre mest mulig presise beskrivelser av informantens refleksjoner, vil jeg benytte relativt mange sitater fra det transkriberte materialet.

Det neste nivået, *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* (common sense), innebærer at forskeren kan tolke informantens utsagn innenfor en bredere forståelsesramme enn informanten selv, ved å stille seg kritisk til det som blir sagt eller gjort. Spørsmålene som stilles til teksten kan fokusere enten på en uttalelses innhold, eller på personen som står bak (ibid). På dette nivået vil jeg tolke informantens utsagn og observasjonene med et kritisk blikk, og diskutere ulike måter å forstå dem på. Jeg vil forsøke å berike tolkningen av informantens uttalelser gjennom å se på fenomener fra flere ulike perspektiver. Tolkningen må likevel ligge innenfor det som Kvale omtaler som en allmenn fornuftig tolkning hvor det kan oppnås konsensus (ibid:145).

På det tredje nivået tolker forskeren dataene inn i en teoretisk forståelsesramme. En slik tolkning vil sannsynligvis gå lengre enn både informantenes selvforståelse og en tolkning basert på sunn fornuft (ibid:146). Jeg vil på dette nivået tolke mitt empiriske materiale i lys av de teoretiske inntakene jeg har valgt for denne studien. Jeg har valgt å la tolkningen innenfor en teoretisk forståelse utgjøre kapittel 5 i oppgaven. Jeg finner det hensiktsmessig fordi jeg da kan tolke fenomener som framkommer under framstillingens ulike temaer i sammenheng. Gjennom å tolke fenomenene i lys av ulike teoretiske perspektiver, samt tidligere forskning, søker jeg å oppnå en dypere forståelse av disse.

### **3.6 Forskningsetiske vurderinger**

I ethvert forskningsprosjekt må forskeren gjennom hele forskningsprosessen ta stilling til etiske dilemmaer som oppstår. I studier som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, som ved intervju og deltakende observasjon, er det tre grunnleggende prinsipper som gjelder. Disse er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjekter (Thagaard 2009:25).

Jeg har i mitt prosjekt innhentet informert samtykke både på systemnivå og på individnivå. I forkant av intervjuene informerte jeg om målsettingen med prosjektet og hva jeg ville stille spørsmål om. Jeg informerte også om hvordan datamaterialet skulle brukes og at informantene var garantert anonymitet. Det er ikke brukt noen navn i det transkriberte materialet. Verken skolen jeg har foretatt undersøkelsen på eller informantene skal kunne gjenkjennes. Alt materialet behandles konfidensielt og slettes når prosjektet er avsluttet.

Jeg kontaktet Fou-ansvarlig på HiF, for å undersøke om den type video-opptak jeg hadde planlagt var konsesjonspliktig. Det var den ikke. Via kontaktlærer innhentet jeg tillatelse fra foresatte i elevens klasse til å videofilme i klassen.

I intervjusituasjonene la jeg vekt på åpenhet og å etablere tillit og trygghet. Informantene fikk selv styre hva de ville svare eller ikke svare på, uten at jeg stilte spørsmål ved det. Det er viktig at informantene ikke opplever situasjonen som en belastning. Når man foretar forskningsintervju med barn, stilles man overfor spesielle krav til etikk og sensitivitet (Eide

og Winger 2003:11). I intervjusituasjonen forsøkte jeg hele tiden å ha en anerkjennende holdning til barnets uttalelser og ikke stille spørsmål ved dem. Jeg tok også hensyn til at eleven syntes en time var lenge, og jeg avsluttet intervjuet da jeg merket at hun var sliten og ukonsentrert.

Et etisk dilemma jeg har tatt hensyn til, er at jeg som forsker har et annet perspektiv på fenomenet som studeres enn informantene, og at det vil farge min fortolkning av det informantene formidler. Jeg tenker konkret på min erfaring som synshemmet og som tidligere lærer for en svaksynt elev. I analysen har det derfor vært viktig å sikre at tolkningen av dataene blir så gyldige og pålitelige som mulig.

### **3.7 Gjennomføring av datainnsamlingen**

#### ***3.7.1 Kontekstinformasjon***

Skolen til den svaksynte eleven er en 1-7 skole med ca 200 elever på småskoletrinnet. Disse er fordelt på fire aldersblandede klasser. To klasser har elever på 1. og 2. trinn, og to klasser har elever på 3. og 4. trinn. Det er tre lærere i hver klasse. Disse har et felles ansvar for alle elevene i klassen, samtidig som de har kontaktlæreransvar for hver sin gruppe på 15-18 elever. Lærerne i hver klasse fordeler fag og arbeidsoppgaver seg imellom. I hvert av fagene norsk, matematikk og engelsk er elevene delt inn i 3 ulike grupper ut fra faglig nivå, og antallet i gruppene kan variere. Denne organiseringen medfører at gruppene ikke er konstante i de ulike fagene. Gruppene fordeler seg på ulike rom, og høyden på bord og stoler varierer fra rom til rom. Elevene har ikke egne pulter, men er samlet rundt bord av ulike størrelser.

Den svaksynte eleven har en medfødt synsskade som innebærer at hun er nesten helt blind på venstre øye og hun har betydelig nedsatt syn på høyre øye. Hun mangler dybdesyn og hun har behov for sterke kontraster og forstørret skrift når hun skal lese. Omfanget av synsskaden ble først gjort kjent for mor da datteren gikk i 1. klasse. Eleven har derfor ikke hatt noen form for tilrettelegging i barnehagen eller i 1. klasse.

### ***3.7.2 Møtet med skolen og gangen i datainnsamlingen***

Jeg hadde satt av fire hele dager til datainnsamlingen. Jeg opplevde å bli tatt godt imot av både lærere og elever. Den første dagen var jeg bare til stede i klassen og gjorde meg litt kjent med elevene og organiseringen av undervisningen. Jeg informerte elevene om at jeg var der for å se hvordan de hadde det og hva de gjorde på skolen. Jeg fortalte om min egen synshemming og sa at jeg ønsket å se hvordan det er på skolen for barn som ser dårlig. Etter at jeg hadde forsøkt å avmystifisere min tilstedeværelse, gled jeg inn i miljøet – tilsynelatende som en vanlig voksen. Den andre dagen foretok jeg intervju med kontaktlærer etter at undervisningstiden var over. Den tredje dagen gjennomførte jeg de planlagte observasjonene. Denne dagen gjennomførte jeg også intervju med eleven. Den siste dagen intervjuet jeg faglærer og mor.

I løpet av de tre hele dagene jeg var sammen med klassen, gjorde jeg mange observasjoner som ikke er med i datagrunnlaget for studien. Jeg er bevisst på at alle observasjonene mine vil kunne være med på å prege min forforståelse når jeg skal analysere materialet. Det vil jeg i så fall gjøre rede for så godt det lar seg gjøre i analysen.

### ***3.7.3 Praktisk gjennomføring av intervjuene***

Intervjuet med ledelsen ble foretatt på fagveileders kontor tre uker før jeg skulle være i klassen. Dette varte ca. en halv time. Fagveileder var imøtekommende og svarte på de spørsmålene han hadde kunnskap om. Under dette intervjuet fikk jeg vite at eleven var ny i 2. klasse, og at synsproblemene ikke hadde vært kjent i forkant.

I løpet av den tida jeg hadde vært på skolen før jeg startet datainnsamlingen, hadde jeg følelsen av at jeg hadde etablert god kontakt med alle lærerne i klassen. Jeg opplevde en god atmosfære under intervjuene med kontaktlærer og faglærer, som foregikk på et av skolens møterom.. Begge virket muligens litt anspent i starten, men etter hvert opplevde jeg situasjonen som avslappet. Som innledning til disse to intervjuene informerte jeg om målsettingen med prosjektet og hva jeg ville stille spørsmål om. Jeg informerte også om at de ville få tilbakemelding om resultatet og at de var garantert anonymitet. Intervjuet med

faglærer tok ca. en halv time (noe som var avtalt på forhånd), mens intervjuet med kontaktlærer varte en time.

Intervjuet med eleven ble foretatt i et grupperom tilknyttet det store læringsrommet. Dette ble benyttet som stillerom. Intervjuet ble etter avtale med eleven foretatt mens de andre elevene var ute, og foregikk derfor helt uforstyrret. For å skape en god og trygg atmosfære i intervjusituasjonen innledet jeg med å spørre om dagligdagse ting som familie og venner, samt om skolen hun hadde gått på der hun bodde før. Jeg fortalte henne også litt om meg selv og jobben min og om målsettingen med intervjuet. Eleven virket tillitsfull og avslappet i situasjonen, om enn en smule preget av stundens alvor. Før jeg startet selve intervjuet, informerte jeg henne om at jeg hadde tenkt at dette kunne vare en time, men at hun gjerne måtte ta pauser dersom hun ønsket det. Hun syntes en time hørtes lenge ut, så jeg sa at vi kunne slutte før hvis hun ble sliten. Under intervjuet var det vanskelig å få fyldige beskrivelser, uansett hvordan jeg stilte spørsmålene. Hun svarte ofte konkret med bare ett ord eller korte setninger. Dette kan ha sammenheng med det uvante i selve intervjusituasjonen, og at eleven opplevde meg som en autoritet på lik linje med lærerne. Det kan også ha sammenheng med kommunikative og hukommelsesmessige forutsetninger knyttet til alder, ordforråd, konsentrasjon etc. Noen ganger når jeg spurte om hun kunne fortelle meg om noe, svarte hun at hun ikke husket så godt. Etter ca. en halv time virket eleven sliten og ukonsentrert, og da fant jeg det riktig å avslutte intervjuet.

Intervjuet med mor ble foretatt hjemme hos henne. Elevens stefar var også til stede, men han deltok ikke i intervjusituasjonen. Til dette intervjuet hadde jeg laget en mindre strukturert intervjuguide, da jeg ønsket at hun skulle snakke mer fritt om det hun selv opplevde som viktig. Etter at vi hadde hilst og snakket litt uformelt, informerte jeg henne om målsettingen med prosjektet, hva jeg ville spørre om, tilbakemelding om resultat og at hun var garantert anonymitet. Jeg opplevde mor som svært imøtekommende i situasjonen som varte i ca. 40 min. Hun var opptatt av at datteren fikk den oppfølgingen og tilretteleggingen hun trengte på skolen for å kunne delta på lik linje med de andre elevene.

Alle intervjuene ble tatt opp på lyd etter samtykke fra informantene. Etter at intervjuene var avsluttet, fikk jeg også tilbakemelding fra alle informantene om at intervjusituasjonen hadde opplevdes grei.



### ***3.7.4 Praktisk gjennomføring av observasjonene***

Observasjonen av samhandling mellom den svaksynte eleven og en medelev måtte jeg ta på nytt, da det ikke var lyd på det første videoopptaket. Materialet fra det første opptaket ble ikke transkribert og er ikke med i grunnlaget for analysen. Observasjonen ble foretatt i en matteøkt der det var lagt opp til at elevene skulle spille brettspill. Det mislykkede opptaket ble foretatt med hele gruppa til stede, og mange hadde lyst til å bli filmet. Etter hvert virket det som fokuset på videokameraet avtok, og elevene konsentrerte seg om å spille. Det har ikke vært filmet i klassen med videokamera tidligere, så dette var en ny situasjon for elevene. Da jeg oppdaget at opptaket vart mislykket, ble det tilrettelagt for at den svaksynte eleven fikk sitte på stillerommet og spille et spill sammen med en venninne før de skulle gå ut. Jeg spurte om det var greit at jeg filmet mens de spilte, og ingen hadde noen innvending mot det. Videofilmingen i denne situasjonen syntes ikke å anfekte venninnen. Den svaksynte eleven var lite meddelssom i situasjonen. Hun virket konsentrert om spillet og så ikke på kamera.

Observasjonen av den svaksynte elevens samhandling med lærer ble foretatt i en norsk-økt hvor det ble presentert en ny bokstav. Interessen for videokameraet avtok fort blant de andre elevene, mens den svaksynte eleven også i denne situasjonen var stille. Jeg kan ikke se bort fra at hun under begge observasjonene er påvirket av selve konteksten med videofilming; det å ha fokus rettet mot sin person.

## **3.8 Generaliserbarhet, validitet og reliabilitet**

### ***3.8.1 Generaliserbarhet***

Innenfor kvalitativ forskning er ikke formålet å presentere en allmenngyldig sannhet. Målet er å frambringe forskning som er gyldig innenfor den konteksten fenomenet studeres i (Kvale 2006:161). Det sier seg selv at resultatet av denne casestudien som omfatter kun en elev på en bestemt skole, ikke gjenspeiler noe tverrsnitt av hvilke utfordringer som er forbundet med deltakelse og inkludering i klassefelleskapet for svaksynte elever på småskoletrinnet. Viktige fenomener som framkommer i min studie, samsvarer imidlertid i stor grad med tidligere forskning på området. Dette gjelder særlig forholdet mellom tilpasset opplæring og

inkludering. Jeg mener derfor at min studie kan ha en viss overføringsverdi til andre beslektede kontekster. Jeg håper at denne oppgaven kan ha relevans og nytteverdi for skoler som mottar svaksynte eller blinde elever for første gang, og som ikke har opparbeidet seg kompetanse på området. Det er som nevnt en del av min målsetting.

### **3.8.2 Validitet**

Validitet er knyttet til tolkning av data. Det handler om gyldigheten av de tolkninger som forskeren kommer fram til (Thagaard 2009:201). Spørsmålet om validitet kan vurderes ut fra om resultatet av undersøkelsen representerer den virkeligheten som er studert. Validitetsspørsmålet i denne oppgaven er om det er grunn til å feste lit til den informasjonen som kommer fram om hvilke faktorer som påvirker deltakelsen til og inkluderingen av den svaksynte eleven. Validering kan ses på som en kvalitetssikring av det forskningsmessige håndverket.

Jeg har forsøkt å være aktivt bevisst på dette gjennom hele prosessen. I tillegg til grundig forberedelse og sikring av kvaliteten på intervjuguidene, har jeg vært tydelig på de valgene jeg har gjort med hensyn til metode og teoretisk referanseramme. I kap.1.5 har jeg redegjort relativt grundig for grunnlaget for min egen forforståelse, og hvordan den vil påvirke meg som forsker. Jeg er bevisst på at den nærheten jeg har til forskningsfeltet mitt, både som synshemmet og som lærer, ikke er uproblematisk. En fordel er ifølge Tove Thagaard, at de erfaringene jeg bærer med meg gir et særlig godt grunnlag for å forstå det fenomenet jeg studerer (Thagaard 2009:203). På den annen side er det en fare for at jeg kan overse nyanser som er forskjellige fra mine egne erfaringer (ibid). Jeg har forsøkt å ivareta validiteten ved å ha et bevisst forhold til hvordan min forforståelse kan ha påvirket min tilnærming til informantenes beskrivelse, både under intervjuene og i tolkningsprosessen. Likevel kan man ikke se bort fra at min subjektive fortolkning til en viss grad har påvirket hvilke sitater jeg har valgt ut. Jeg har søkt å motvirke dette ved først å tematisere intervjuguidene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og deretter gjengi relativt mange og lange sitater fra alle informantene under hvert tema.

Under intervjuene la jeg vekt på å etablere trygghet i situasjonene før selve intervjuene startet. Jeg vektla også å ha en åpen holdning til informantenes beskrivelser. I tolkningsprosessen

validerte jeg med utgangspunkt i de tre nivåene som inngår i Steinar Kvaless modell for hermeneutisk meningsfortolkning, selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse.

Informantenes selvforståelse kunne best blitt ivaretatt gjennom at de i etterkant leste igjennom det transkriberte materialet. Dette var ikke ønsket, men jeg valgte likevel å sende det til fagveileder i forbindelse med at jeg innhentet samtykke til å referere fra den transkriberte teksten fra intervjuet med han. For å sikre at informantenes *selvforståelse* kommer fram, har jeg som nevnt valgt å presentere relativt mange og lange sitater, og latt disse tale for seg. På nivået *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* vil spørsmålet om validitet være knyttet til om mine tolkninger av informantenes utsagn er allment akseptable. Jeg har her gjort rede for min forståelse og tolkning ved å underbygge argumentasjonen med flere sitater innenfor samme tema. På nivået *teoretisk forståelse* vil validitetsspørsmålet være knyttet til om de teoretiske inntakene jeg har gjort i oppgaven er relevant for fortolkningen av materialet, og at jeg har operasjonalisert viktige begreper som tolkningen tar utgangspunkt i.

For å sikre validiteten av de to observasjonene jeg har foretatt ved bruk videofilming, har jeg i tolkningsprosessen tatt hensyn til hvordan selve filmingen kan ha påvirket konteksten. I tillegg har jeg avgrenset fokus til kun den svaksynte eleven og den personen hun samhandler med. Under observasjonen av samhandlingen mellom den svaksynte eleven og en medelev når de spilte et spill, var dette enkelt fordi begge aktørene var i kamerafokus hele tiden. Under observasjonen av samhandlingen mellom den svaksynte eleven og lærer, var det mange elever til stede i rommet, i tillegg til at det var mye bevegelse. Jeg kan derfor ikke se bort fra at ulike gester fra medelevene kan ha påvirket konteksten. Jeg refererer i empiridelen fra en sekvens under sistnevnte observasjon, hvor det oppstod en episode mellom den svaksynte eleven og en medelev. Her hadde jeg begge aktørene i kamerafokus hele tiden. Det er likevel en mulighet for at gester fra lærer eller andre elever kan ha påvirket det som skjedde mellom den svaksynte eleven og medeleven som jeg filmet. I tolkningen beskriver jeg kun det jeg så, og trekker ingen sikre konklusjoner.

### **3.8.3 Reliabilitet**

Begrepet reliabilitet refererer i utgangspunktet til om en annen forsker gjennom å benytte de samme metodene ville kommet fram til samme resultat (repliserbarhet) (Thagaard 2009:198).

Begrepet er knyttet til en positivistisk forskningslogikk, hvor nøytralitet er et viktig forskningsideal og hvor det ikke tas hensyn til relasjonen mellom forskeren og det som studeres. Innenfor kvalitativ forskning, som har en konstruktivistisk forankring, fremheves prosesser hvor kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og informant (ibid). Reliabilitet innenfor kvalitativ forskning er et spørsmål om pålitelighet og troverdighet. Det er viktig at forskeren redegjør grundig for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (ibid). For å øke reliabiliteten i min studie var jeg svært bevisst på måten spørsmålene i intervjuguidene ble utformet på. Jeg forsøkte å stille så åpne spørsmål som mulig, fordi jeg ønsket fyldige beskrivelser fra informantene. Sistnevnte mener jeg at jeg oppnådde i relativt stor grad. Unntaket var fra den svaksynte eleven selv. Jeg la vekt på å etablere en trygg atmosfære før intervjuene startet. Jeg forsøkte å være bevisst på mitt eget kroppsspråk og ordvalg under intervjuene, slik at min kommunikasjon ikke ble førende for hva informantene ville fortelle.

Jeg var svært nøye under transkriberingen av datamaterialet mitt. Alle opptak er transkribert ordrett, selv om jeg valgte å foreta den på bokmål istedenfor på dialekt. Både under datainnsamlingen og i analysen har jeg vært bevisst på hvordan min forforståelse, verdier og holdninger kan ha preget min tilnærming til, og forståelse av informantenes beskrivelser. Jeg har videre vært åpen om mine framgangsmåter, samt bakgrunnen for de tolkninger jeg gjør i analysen.

Jeg er bevisst at reliabiliteten kan påvirkes av konteksten intervjuene gjennomføres i. Ut fra at intervjuet med den svaksynte eleven ble gjennomført i et av hennes klasserom, ser jeg ikke bort fra at min autoritet som lærer har påvirket henne til å ”pynte” litt på svarene ut fra hva hun trodde jeg ønsket eller forventet å høre.

## **Kapittel 4 - Empiri**

### **4.1 Innledning**

I dette kapitlet vil jeg foreta en tolkning av de data jeg har samlet inn med utgangspunkt i Steinar Kvaales to første nivåer, *selvforståelse* og *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*

(Kvale 2007:144). Tolkningen innenfor Kvales tredje nivå, *teoretisk forståelse*, vil som tidligere nevnt utgjøre kapittel 5 i oppgaven. Begrunnelsen for denne framgangsmåten har jeg redegjort for i kap.3.5.

På *nivå en*, vil jeg i en fortettet form forsøke å formulere hvordan informantene selv opplever at ulike forhold påvirker den svaksynte elevens deltakelse i klassefelleskapet. For å sikre mest mulig presise beskrivelser av informantenes refleksjoner, har jeg også valgt å bruke relativt mange sitater fra det transkriberte materialet. Dersom det oppstår pauser når informantene snakker, markeres det med tre prikker. Sitater som er lengre enn halvannen linje vil bli skilt ut fra teksten ved innrykk. Det samme gjelder beskrivelser fra observasjonene. På *nivå to* vil jeg ut fra min egen kritiske forståelse, forsøke å berike informantenes utsagn gjennom å se på dem fra ulike perspektiver. Min egen forståelse vil bli presentert mellom sitatene, men kan også komme som oppsummerende betraktninger etter flere sitater som tematisk står i sammenheng.

Jeg har valgt å organisere analysen temamessig. Det innebærer at presentasjonen er ordnet etter de ulike temaene som forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i. Hvert tema avsluttes med en oppsummering.

Til slutt i dette kapitlet, under punkt 4.7, vil jeg gi en kort oppsummering av de mest sentrale fenomenene som har framkommet under analysen, og som bidrar til å belyse forskningsspørsmålene. Disse vil danne grunnlag for en teoretisk tolkning i lys av et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling i kapittel 5.

## **4.2 Tilrettelegging av det pedagogiske innholdet**

Forskningsspørsmålet knyttet til dette temaet er:

*Hvordan er det pedagogiske innholdet i opplæringen tilrettelagt for å bidra til likeverdig deltakelse for alle elevene i klassen, fysisk, pedagogisk og sosialt?*

I analysen velger jeg å fokusere på organisering og arbeidsmåter, samt samarbeidet mellom de ulike partene som har ansvar for opplæringen. Dette er elementer som ut fra tidligere forskning har vist seg å ha stor betydning for grad av inkludering og deltakelse for blinde og svaksynte elever (Emanuelson 1995, Janson 1996).

#### ***4.2.1. Elevens opplevelse av sin skolehverdag***

For å få et inntrykk av hvordan eleven selv opplevde sin skolehverdag, startet jeg med å spørre om hva hun liker best på skolen og hva hun liker å lære om. På disse spørsmålene svarte hun ”Vet ikke helt. Å skrive.” Jeg fulgte opp med å spørre om det er flere ting, og da svarte hun ”Ja, å være ute”. Svarene hennes var korte og konkrete. På spørsmål om hva hun liker å lære om inne, svarte hun ”Matte”. Jeg fulgte opp med å spørre om hun synes noe er vanskelig i matte, og da svarte hun ”Nei”.

Eleven brukte ingen hjelpemidler i mattetimene. Ut fra min forståelse av hva som kan være vanskelig, fulgte jeg opp med å spørre om hun noen ganger synes det er vanskelig å se hva som er på bildene i matteboka, og hva som står der. På det spørsmålet svarte hun ”Noen ganger”. For å få informasjon om hvordan hun håndterer situasjoner hvor hun ikke ser, spurte jeg hva hun gjør da. Hun svarte: ”Jeg rekker opp handa.” Hun sier her at hun tar initiativ til å få hjelp. Dette er en uttalelse jeg vil komme tilbake til og drøfte nærmere under punkt 4.3.

Elevene bruker av og til å sitte på biblioteket og lese når de har stasjonsundervisning. Jeg spurte den svaksynte eleven om hun hadde lesetv med seg dit, og det svarte hun bekreftende på. Da jeg spurte henne hvordan hun likte å bruke lesetv, svarte hun ”Ikke bruke den”. Jeg fulgte opp med å spørre hva hun ikke likte med den, og da svarte hun: ”Det blir forstørret og så får jeg så veldig vondt i hodet når jeg ser på den”.

Eleven gir her uttrykk for at hun foretrekker å lese uten lesetv, noe jeg også observerte da hun satt og leste sammen med flere andre på biblioteket. I løpet av den tida jeg var i klassen, så jeg ikke at hun brukte lesetv en eneste gang. Hennes utsagn om at hun ikke liker å bruke lesetv står i motsetning til et av utsagnene hun kom med senere i intervjuet. Da jeg spurte om hun synes de voksne er flinke til å ta hensyn til elever som ikke ser så godt, svarte hun: ”Ja, men x er ikke så flink fordi han bryr seg ikke om lesetv’n min.” Jeg fulgte opp med å spørre om han glemmer den, og da svarte hun: ”Nei, ikke sånn at han når han sier at jeg ikke trenger den.” Jeg tolker disse utsagnene som uttrykk for at eleven både liker og ikke liker å bruke lesetv.

Jeg stiller meg undrende til hva som kan være årsaken til denne ambivalensen. En mulig grunn kan være at lesetv’n ikke var regulert i riktig høyde i forhold til noen av stolene i de ulike rommene, og dermed måtte medføre en ukomfortabel arbeidsstilling. Eleven oppgir selv

som grunn at hun får vondt i hodet av å bruke lesetv. Det er trolig ikke en årsak alene, da hun ikke gir uttrykk for dette problemet hjemme. Mor uttalte bl.a.:

”For det er ingen tvil om at den hjelper henne. Det ser vi kjempegodt her hjemme. Hun bruker den alltid når hun leser (...) Før var det slik at hun klarte å lese i noen få minutter, hun lå jo med hodet ned på...(...) Nå når hun har fått lesetv, så er det slik at hun sitter og leser en hel bok på 20 sider med stor skrift. Det er ikke noe problem, det er ikke syting en eneste gang.”

Mor gir her uttrykk for en forståelse av at datteren ikke vegrer seg mot å bruke lesetv hjemme.

En mulig tolkning av elevens ambivalente holdning til lesetv på skolen, kan ut fra min oppfatning også være at hun ikke ønsker den stigmatiserende virkningen det kan få for henne dersom hun skiller seg ut fra de andre.

Da jeg under intervjuet med fagveileder spurte hvordan synstapet til den svaksynte eleven ytret seg i skolesammenheng, trakk han fram gymtimene som spesielt vanskelig for henne. For å finne ut hvordan den svaksynte eleven selv opplever gymtimene, startet jeg med å spørre om hva hun liker å gjøre i gymsalen. Hun svarte: ”Jeg vet ikke helt.” Jeg snudde spørsmålet og spurte om det er noe hun ikke liker å gjøre i gymsalen, og da svarte hun: ”Å spille fotball.” Jeg fulgte opp med å spørre hva hun gjør hvis de andre spiller fotball, og da svarte hun at hun bruker å se på. Eleven kom ikke med flere eksempler selv. Jeg refererte da til gymtimen de hadde hatt samme dag hvor de lekte *Hauk og due* og *Haien kommer* (fangeleker), og spurte om hun syntes det var moro. Dette spørsmålet svarte hun bekreftende på. Eleven gir her uttrykk for at hun ikke deltar i fotball, men at hun liker fangeleker som *Hauk og due* og *Haien kommer*. Sistnevnte kan ha sammenheng med måten jeg stilte spørsmålet på (ledende). Da jeg spurte mor hvordan synstapet til datteren ytret seg i skolesammenheng, trakk også hun fram gymen som et problem. Hun sa:

”(...) Grunnen til at jeg vet at hun plages i gymen er at hun var med på allidrett. Da var vi mye i gymsal og jeg var trener for klassen hennes som hadde en time på ettermiddagen (...) Så da fikk jeg observert henne veldig mye - i forhold til ballspill, springing og masse folk. Hun trivdes ikke i det hele tatt. Jeg måtte dra henne med meg.”

Mor gir her uttrykk for en forståelse av at datteren ikke liker å være i gymsalen.

Faglærer i gym gir uttrykk for en opplevelse av at den svaksynte eleven virker uttrygg når det er mye springing, og at hun ikke vil delta, men heller se på leker som for eksempel *Hauk og due*.

Eleven gir under intervjuet et generelt inntrykk av at hun trives godt på skolen, men hun påpeker også ting hun ikke liker, som for eksempel fotball og å bruke lesetv. I tillegg sier hun at hun ikke liker fargelegging og å perle, fordi det er så vanskelig å se.

Slik jeg forstår dette, gir den svaksynte eleven uttrykk for at dårlig syn hindrer henne i å delta i en del av de aktivitetene som det legges opp til på skolen. I slike situasjoner observerte jeg at hun ofte reagerte med å trekke seg ut eller gjemme seg bort.

#### **4.2.2 Lærernes opplevelse av å få en svaksynt elev i klassen**

Både kontaktlærer og faglærer sier at de ikke visste at de skulle få en svaksynt elev i klassen før to dager før hun kom. De hadde heller ikke fått noen informasjon om hvordan synstapet artet seg for eleven. Verken faglærer eller kontaktlærer har erfaring med blinde eller svaksynte barn. Begge lærerne ga uttrykk for at de var spente på hvordan den svaksynte eleven ville tilpasse seg i miljøet. Faglærer beskrev sin opplevelse på denne måten:

”Jeg var jo litt spent på hvor hemmet hun var og hvor mye hun så. Jeg visste jo veldig lite før hun begynte her. Men når hun begynte ... jeg synes at ... hun var liksom... jeg fikk kanskje en sånn følelse eller at kanskje jeg tenkte at hun var en i mengden ... at hun klarte seg såpass bra, holdt jeg på å si. Hele tiden så vet jeg om henne, men hun var en del av elevene og av gymtimen ... (nøling) jeg vet egentlig ikke hvilke tanker jeg gjorde meg. (...) så var det noen ganger hun kom bort til meg og sa at hun ville sitte på scenekanten ... altså ... ho var litt utrygg (...).”

Jeg tolker disse utsagnene fra faglærer som et uttrykk for usikkerhet i forhold til hvordan han skal forholde seg til det å ha en svaksynt elev i klassen. Han sa videre:

”(...) så etter hvert liksom, når vi fikk hatt noen møter med foreldrene, så fikk jeg jo litt mer orden på det og fikk vite mer. Og når vi da liksom er mer deltakende sammen med henne, eller har en voksen som springer sammen med henne og holder henne i hånden, så får du henne med. (...) Vi har jo hatt mange andre øvelser også sånn som hinderløype eller sånne samarbeidsøvelser, og det ... (nøling) hun er med altså. Med ball, sånn øye-handkoordinering er det litt vanskelig for henne, men hun prøver nå å være med.”

Jeg spurte videre om han bruker noen spesiell tilrettelegging som markører, for eksempel kjepler. Han svarte:

”Nei ikke egentlig (...) Nei, ikke som markering. Jeg setter opp noen slik at de kan springe slalom i en hinderløype, men jeg har ikke akkurat henne i bakhodet.”

Faglærers gir uttrykk for at han er bevisst på hva som er vanskelig for eleven å få til i gymsalen. Han sier også at den svaksynte eleven deltar i mange aktiviteter gymtimene, men at han ikke tenker spesielt på henne når han planlegger aktivitetene.

Til tross for at faglærer er bevisst elevens vanskeligheter med å delta i enkelte aktiviteter, reflekterer han ikke over hvordan han kan tilrettelegge for deltakelse for henne. Unntaket er at en voksen kan holde henne i hånden eller springe ved siden av henne, en løsning som ut fra min mening vil kunne virke stigmatiserende.



Kontaktlærer uttrykker et ønske om å tilrettelegge på en god måte for den svaksynte eleven, men sier også at hun har mye å lære:

”(...) Og jeg tenkte hvordan takler jeg dette, hvordan gjøre en bra jobb i forhold til å tilrettelegge for henne. Og hvordan fungerer hun. Det var noe jeg prøvde å se fort – hvordan hun tilpasser seg den type undervisning som vi har, og basen og sånt. Det var jeg veldig spent på i forhold til at hun ser såpass dårlig som hun gjør. Så jeg gjorde meg jo tanker, og med en gang tenkte jeg at her har jeg mye å lære (...)

Kontaktlærer spør seg her om hvordan eleven vil tilpasse seg eksisterende organisering og arbeidsmåter. Da jeg fulgte opp med å spørre om de hadde vurdert å endre på disse, svarte hun:

”I utgangspunktet, når vi startet i høst, så kjørte vi slik vi hadde tenkt. Vi så at hun fungerte ganske godt i systemet når hun kom. Hun gikk liksom inn og trivdes og fulgte på en måte med i alt dette nye. Vi hadde veldig mye sosialt i begynnelsen, og dette med regler og alle disse tingene så kjørte vi som normalt. Men så så vi jo både hennes behov for å bruke mer tid på ting, og at vi som lærere kunne tilrettelegge ting for henne. I enhver økt må vi være tilstede og hjelpe henne litt. Det behovet så vi ganske fort. Det er noe vi har snakket ganske mye om, det å være tilstede for henne i begynnelsen og etablere en god start.”

Både faglærer og kontaktlærer har en opplevelse av den svaksynte eleven som positiv og deltakende. Begge gir imidlertid uttrykk for at de ganske fort så at det knyttet seg en del utfordringer til elevens deltakelse. I det videre vil jeg beskrive og analysere hvordan eksisterende organisering og arbeidsmåter påvirker deltakelsen til den svaksynte eleven.

#### ***4.2.3 Organisering og fysisk tilrettelegging***

I tillegg til viktigheten av at eleven bruker lesetv som hjelpemiddel i opplæringen og får forstørrede kopier, har lærerne fått veiledning fra Statped i hva som er en gunstig plassering for eleven i forhold til tavle og lysforhold. Det brukes whiteboard på alle rommene. Disse gir mye gjenskinn slik at det kan være vanskelig å se hva som skrives på dem. Kontaktlærer forteller at det er en utfordring å følge opp rådene fra Statped innenfor eksisterende organisatoriske rammer. Hun sier det slik:

”De tingene der har vi prøvd å følge opp, men det er ikke så lett når rommene forandres hele tiden, pulter flyttes og benker står ene dagen sånn og neste dag sånn. I og med at vi ikke har noe fast rom, så er det stadige utfordringer for å tilpasse de fysiske forholdene på en god måte.”

Kontaktlærer gir uttrykk for en opplevelse av at stadige ommøbleringer på de ulike rommene vanskeliggjør en gunstig plassering i forhold til tavle og lysforhold for den svaksynte eleven.

Kontaktlærer gir ikke uttrykk for at de har vurdert å endre eksisterende organisering, slik at den svaksynte kunne være på et fast rom. Dette til tross for at eksisterende organisering medfører både fysiske og pedagogiske barrierer for eleven.

Både i norsk- og matematikkøktene hadde den svaksynte eleven fast plass nærmest tavla. Et problem var likevel at hun hadde motlys der hun satt, og det var mye gjenskinn fra whiteboarden. I forbindelse med elevens plassering i forhold til tavla, sa faglærer:

”Det ble vi enige om ganske tidlig at hun må sitte ganske nært. Jeg prøver å ha henne fremst slik at hun ser, men man må bare innrømme at man er nok for dårlig å tenke på å bruke større tuss og å skrive større. Så der må man gå i seg selv og bare tenke.”

Faglærer gir uttrykk for en forståelse av at eleven ser på tavla hvis hun sitter fremst, og han skriver med tykk tuss og stor skrift. Han tar imidlertid selvkritikk fordi han kan glemme av å legge til rette for dette i noen situasjoner.

Ut fra min forståelse er det vanskelig å vite hvor mye eleven ser på tavla. Jeg hadde selv store problemer med å tyde det som ble skrevet på den. Jeg opplevde ikke mens jeg var i klassen at den svaksynte eleven uttrykte at hun ikke så. Dette til tross for at både mor og lærerne forventet det av henne. Det kan ha ulike årsaker. En mulig tolkning er at hun ikke er klar over selv hva hun ikke ser. Hun har en medfødt synsskade, og har aldri sett mer enn hun gjør nå. Det at hennes visuelle oppfatning av verden har vært annerledes enn andres, har verken hun eller omgivelsene vært klar over. Hva denne forskjellen går ut på, er trolig svært vanskelig for den svaksynte eleven å forstå. Det kan også tenkes at hun ikke ønsker oppmerksomhet rundt sin annerledeshet og manglende mestring av situasjonen.

Kontaktlærer gir uttrykk for at den svaksynte elevens vegring mot lesetv kan være en konsekvens av at det er tungvint å dra den med seg mellom de ulike rommene. Dette forholdet kommenterer også mor:

”(...) Hadde hun hatt en fast plass, hadde det vært så mye lettere med de hjelpemidlene som hun har. Da hadde det ikke vært et pes å skulle lese med lesetv. For den hadde stått der.”

Et annet utsagn var:

”Det som vi har tenkt er at de har stoler fra hjelpemiddelsentralen som hun kan få, men da blir det slik at først skal du dra med deg lesetv, og så skal du dra med deg en stol. Så jeg tenker at hun må føle etter hvert at hun blir en byrde.”

Mor gir her uttrykk for en oppfatning av at organiseringen av opplæringen påvirker datterens læringssituasjon på en negativ måte.

Slik jeg forstår kontaktlærer og mor, forventes det at den svaksynte eleven selv tar ansvar for tilrettelegging med lesetv. Hun må selv sørge for å flytte den med seg hver gang hun bytter rom. En slik praksis er ikke forenlig med skolens plikt til å gi alle elever tilrettelagt og tilpasset opplæring.

#### ***4.2.4 Arbeidsmåter og pedagogisk tilrettelegging***

En viktig forutsetning for å skape vilkår for likeverdig deltakelse for alle elevene i klassen, er valg av arbeidsmåter. Jeg spurte kontaktlærer om det var gjort bevisste valg av arbeidsmåter i klassen som var begrunnet. Hun svarte slik:

”På en måte så er vi jo tre forskjellige som jobber, og vi velger nok litt forskjellige måter ut fra hvem vi er, hvilke fag vi skal ha og hvilken gruppe vi har.”

Kontaktlærer gir uttrykk for en forståelse av at den enkelte lærers valg av arbeidsmåter styres ut fra hvem læreren er, hvilket fag det undervises i og hvilken gruppe det er snakk om.

Hun nevner ikke eksplisitt at det tas hensyn til den svaksynte elevens behov. Det at det velges forskjellige arbeidsmåter ut fra hvem den enkelte lærer er, tolker jeg som at de tre lærerne i klassen ikke nødvendigvis har en felles forståelse av hvilke arbeidsmåter som fremmer læring og likeverdig deltakelse for alle elevene i klassen.

Kontaktlærer har ikke den svaksynte eleven i noen fag, men hun beskrev hvordan hun jobbet med sine grupper på følgende måte:

”(...) så varierer jeg jo hele tida i forhold til oppgave. Jeg bruker alt fra å samle dem i klassering og ha gjennomganger, til at de deltar, altså er med i gjennomgangen og er framme og gjør forskjellige ting. Jeg jobber mye praktisk i all innlæring så jobber de også med leker (...) I norsk det å lage bokstaver med kroppen og bygge ord på gulvet. Jeg bruker måter der de er med aktivt – jeg har jo første.”

Jeg tolker dette utsagnet som at kontaktlærer har et bevisst forhold til elevenes deltakelse. For å få svar på hvordan hun forholder seg til den svaksynte eleven spesielt, spurte jeg om synstapet noen ganger hindrer henne i å delta i aktiviteter og samtaler. Hun svarte med følgende eksempel:

”Og så når det blir ting som flaskesangen. Her er jo en lek hvor de skal stå høyt oppe og hoppe ned. Der har jeg prøvd å komme med forslag som kan gjøre det litt lettere for henne (...) Første gang hadde hun lyst til å være med fordi hun visste at det var en sang, det var en lek, men når hun skjønnte at hun måtte opp på benken, så ville hun ikke det lenger. Da prøvde jeg å finne en løsning der og da, for jeg hadde ikke lyst til at hun skulle trekke seg, men da ville hun ikke.”

Kontaktlærer forteller med dette hvordan hun prøvde å tilrettelegge aktiviteten slik at den svaksynte eleven også kunne delta. Jeg fulgte opp med å spørre om hun hadde alternative leker hun kunne bruke som hun visste eleven mestret, og da svarte hun følgende:

”Ja, hun er veldig glad i mimeleker for eksempel der hun får hvisket noe i øret. Der er hun alltid veldig deltakende. Og andre sangleker med bevegelser liker hun veldig godt. Og alt med dans synes hun er veldig artig ... klappeleker. Så hun deltar egentlig på veldig mange leker.”

Kontaktlærer gir uttrykk for en opplevelse av at den svaksynte eleven deltar i de fleste lekbetonte aktiviteter det blir lagt opp til. Hun forteller også om situasjoner hvor eleven melder seg ut av aktiviteter:

”(...) Så er det jo of... altså ikke ofte, men en del ganger kommer hun og sier at hun er sliten i øynene, at hun er kjempesliten i øynene. Da opplever jeg at hun må på en måte begrense seg og stoppe. Og så har hun jo også sagt en del at hun er kvalm. Og det er jo også det samme. Da tenker jeg at hun kanskje trenger å sette seg ned litt og hvile.”

Kontaktlærer opplever at eleven av og til melder seg ut av aktiviteter fordi hun trenger å hvile. Hun sier ikke hvilke situasjoner det gjelder, men siden eleven sier at hun er sliten i øynene, er det grunn til å tro at det er aktiviteter som krever mye syn, som for eksempel lesing og tavleundervisning.

Jeg spurte kontaktlærer hvordan lærerne kompenserer for visualisering ved bruk av bilder, i lærebøker for eksempel. Hun svarte: ”Det er et spørsmål jeg synes det er vanskelig å svare på siden jeg sjelden har henne i fag.” Det å få tilgang til samme informasjon som de andre elevene er viktig for at den svaksynte eleven skal kunne delta på lik linje med de andre elevene i klassen. Jeg ønsket derfor å få svar på om dette er et tema som diskuteres blant lærerne. På spørsmål om dette er noe de snakker om, svarte kontaktlærer:

”Nei, akkurat det har vi ikke ... annet enn at hun har behov for å få ting forstørret, hun har behov for å se ting nærmere. Så der blir det bare spekulasjoner, eller at du må spørre noen av de andre i forhold til hvordan de gjør det i norsk og matte.”

Det at kompenserende teknikker, som er en viktig del av den synsfaglige beredskap, ikke er et tema som diskuteres blant lærerne kan ha ulike årsaker. En nærliggende tolkning er likevel at lærerne mangler kompetanse på området, noe jeg vil komme tilbake til under punkt 4.6.

Måten kontaktlærer beskrev at hun gjennomførte bokstavinnlæringen på i sin gruppe, var veldig lik måten det ble gjort i gruppa til den svaksynte eleven da jeg foretok observasjon av samhandlingen mellom henne og lærer:

”Læreren begynner med å spørre elevene ulike spørsmål om hvordan bokstaven skulle skrives og plassering i bokstavhuset. Den svaksynte eleven virker konsentrert og rekker opp handa flere ganger. Hun får svare en gang. Læreren bekrefter hele tiden de svarene elevene gir, og hun beskriver også verbalt hvordan hun former bokstaven og hvor hun plasserer den i bokstavhuset. Den svaksynte eleven

følger instruksjonene som blir gitt av lærer, som å tegne bokstaven i lufta og på bordet et visst antall ganger. Det er mye småsnakk og kommentarer fra elevene, men den svaksynte eleven sier ingen ting og henvender seg ikke til noen. Da noen av elevene skal lage bokstaven Æ på gulvet, sitter hun på plassen sin ved bordet hele tiden. De andre elevene følger engasjert med i det som foregår, snakker og kommer med forslag til løsninger. Den svaksynte eleven ser mot det som foregår. Hun beveger munnen, men sier ikke noe. Etterpå skal de synges "tre små kinesere" på æ. Den svaksynte eleven gjør først noen grimaser, men det kommer ingen lyd. Etterpå holder hun handa for munnen. Hun synger ikke. Når læreren igjen begynner å stille spørsmål til elevene om forslag til ord, deltar hun aktivt ved å rekke opp handa. Hun får svare en gang, og hun snakker veldig lavt. Det er så mye småprat i klasserommet at det er vanskelig å høre hva hun sier."

Det jeg har sett hittil i denne økta er at den svaksynte eleven virker konsentrert og deltakende i den verbale kommunikasjonen mellom lærer og elever. Hun deltar imidlertid ikke i noen form for samhandling eller samtaler med noen av de andre elevene i gruppa.

En grunn til dette kan være at hun ikke har andre elever ved siden av seg der hun sitter. Jeg tenker også at det kan være et utslag av usikkerhet fordi hun har problemer med å tolke konteksten.

Arbeidsmåtene i matematikkgruppa til den svaksynte eleven var ifølge faglærer hovedsakelig preget av tavleundervisning og selvstendig jobbing i matteboka.

Som vist tidligere er tavleundervisning en arbeidsmåte som virker begrensende på deltakelsen til den svaksynte eleven. Det at det i tillegg er lagt opp til individuell jobbing, kan også hindre muligheten for eleven til å få hjelp fra medelever dersom hun ikke ser ut fra tekst og bilde hva hun skal gjøre. Kontaktlærer trekker fram som et problem at den svaksynte eleven sjelden får fullført sine arbeidsoppgaver. Hun beskriver det slik:

"Ja, det i hvert fall jeg har observert er at hun bruker lang tid i oppstarten når hun får en ny oppgave. Å få en oversikt over arket eller arkene, hva er det hun skal gjøre, hva og hvor er det hun skal gjøre noen ting. Det å lese for eksempel, dersom det står en liten tekst om hvordan oppgaven skal løses. Det å få lest den teksten og de tingene. Hun har ikke problemer med å løse selve oppgaven, men det er oppstarten. Det som tar tid for henne er å orientere seg og komme i gang. Det gjør at hun ofte ikke blir ferdig med de tingene hun skal gjøre (...) det må være utilfredsstillende og alltid måtte avslutte før hun har gjort ting ferdig."

Kontaktlærer gir uttrykk for en opplevelse av at problemet for eleven ikke er å løse oppgavene hun får, men å finne ut hva hun skal gjøre.

Slik jeg forstår dette, er det egentlige problemet at eleven ikke får god nok veiledning når hun arbeider med oppgaver som krever mye syn. Det er ut fra mitt syn trolig et ressurs spørsmål. Dette medfører at eleven ikke får fullført sine arbeidsoppgaver.

Kontaktlærer beskriver også en konkret situasjon hvor samhandling bidrog til at eleven fikk gjort ferdig en oppgave:

"Jeg husker spesielt en gang vi skulle lage et tosiders påske-egg som skulle limes sammen. Hun hadde jobbet steinhardt med dette mønsteret. Jeg hadde tegnet mønsteret opp litt kraftigere for det var veldig mye detaljer på det. Hun synes det var litt vanskelig, men hun hadde lyst til å gjøre det, for det er klart,

de skulle henge det opp og... Hun var kjempefornøyd da hun hadde gjort det ferdig, men så innså jeg at det var bare den ene siden hun hadde gjort ferdig, og da hadde de andre vært ferdig en stund. Da hadde hun jobbet kjempehardt, og da tenkte jeg på hvordan jeg skulle løse det for at hun skulle bli fornøyd. Da spurte jeg om hun hadde lyst på litt hjelp fra noen av venninnene som satte seg sammen med henne og fargela sammen med henne. Det blir liksom en sånn koselig ting, og så fikk hun fargelagt andre siden også. Det er såne ting... det er klart at det kan være... da kjenner hun nok på det på en måte.”

Denne situasjonen ble løst på en god måte for eleven. Det er likevel grunn til å stille spørsmål ved at situasjonen oppstod. Dersom det i en økt legges opp til fargeleggingsoppgaver uten alternative aktiviteter som den svaksynte eleven mestrer, er ikke vilkårene for likeverdig deltakelse tilstede. I slutten av det siste sitatet fra kontaktlærer gir hun uttrykk for en opplevelse av at situasjoner hvor eleven ikke får fullført sine arbeidsoppgaver muligens kunne påvirke selvfølelsen hennes. Det samme gjør mor i følgende sitat:

”Hun får aldri gjort seg ferdig. Jeg tenker at det kan være en liten selvtillitsknegg for henne også. Alle de andre blir ferdige, men hun blir aldri ferdig.”

Jeg stiller også spørsmål ved hvordan daglige opplevelser av tilkorkkometthet og manglende mestring virker på den svaksynte elevens selvutvikling. En mulig årsak til at hun i liten grad verbaliserer sine problemer, kan være at hun ikke er helt komfortabel med situasjonen.

Når elevene hadde stasjonsarbeid, skiftet de mellom fem stasjoner. Disse var veiledet lesing, stillelesing, data, arbeidshefte og bygging. Jeg spurte kontaktlærer hvordan overgangen mellom stasjonene fungerer for elevene. Hun fortalte at stasjonene følger en fast løype slik at det skal være lettere å vite hvor man skal. Når det gjaldt den svaksynte eleven sa hun følgende:

”Men det som er med henne er at hun følger strømmen veldig. Hun ser på de andre og så følger hun med. Det kan gjøre at man tror hun har forstått det, men så har hun egentlig ikke helt oversikten. (...) I stasjonene kan hun svirre seg litt bort, glemme seg av en plass, henge igjen en plass. (...) Men det er jo litt det der igjen ... jeg tror det er mest personlighet og at hun er nysgjerrig.”

Kontaktlærer gi uttrykk for en opplevelse av at eleven følger strømmen i stor grad, og muligens ikke har oversikten. Det at eleven enkelte ganger svirrer seg litt bort under stasjonsundervisningen, forstår kontaktlærer som et utslag av nysgjerrighet.

Ut fra mitt syn er dette en litt lettvent forklaring. Jeg tenker at det kan være en mulighet for at eleven utsetter oppgaver som krever mye syn fordi hun opplever dem som slitsomme, eller at hun glemmer seg bort fra situasjoner hun ikke mestrer.

Selv om det på stasjonene er lagt opp til at elevene kan samarbeide, så jeg lite samhandling mellom den svaksynte eleven og medelever i disse situasjonene. Da de hadde stillelesing satt hun og et par venninner på biblioteket og leste i hver sin bok. Det var ikke spesielt godt lys

der de satt og hun brukte ikke lesetv. Hun holdt heller ikke boka nært øynene. På en stasjon jobbet de i et arbeidshefte knyttet til tema ”Vår”. Heftet til den svaksynte eleven var ikke forstørret opp. Hun satt ved et bord sammen med et par andre elever og jobbet. I denne situasjonen observerte jeg at hun anstrengte seg veldig for å se.

Ut fra min kunnskap om den svaksynte elevens synsproblemer, tror jeg at hun simulerte at hun leste på biblioteket. I så tilfelle velger jeg å tolke det som at hun ikke ønsket å skille seg ut fra de andre. Grunnen til at hun ikke hadde fått forstørrede kopier kan være at læreren som hadde laget heftene hadde glemt det av i en hektisk hverdag. En nærliggende tolkning er likevel at den svaksynte eleven selv ikke ønsker forstørrede kopier. En av kontaktlærers uttalelser kan tyde på dette:

” (...) det var for eksempel tilfelle i norsk at hun sa at nå hadde hun lesetv, så hun trengte den ikke (forstørret kopi) (...) det var akkurat som hun ikke ville skille seg ut (...) hun syntes det var best å ha den lille, og hun ville ha den og spurte om å få den.”

Kontaktlærer gir her uttrykk for en forståelse av at eleven ikke ønsker forstørrede kopier fordi hun ikke vil skille seg ut.

Mor fortalte om en observasjon hun hadde gjort den dagen hun hadde vært på besøk i klassen:

” (...) Alle elevene fikk utdelt et hefte med oppgaver. Vær så god, sett dere ned og jobb. Det var mange unger som plagdes da, det var ikke bare henne. Jeg tenker hvis du får forklart på forhånd hva det er vi skal gjøre for noe, og så får du ett ark, og så begynner du med det. Istedenfor å få ei blekke med masse ting (...).”

Mor gir her uttrykk for misnøye med måten arbeidet med arbeidshefte er organisert på. Denne uttalelsen fra mor tolker jeg som at arbeidsmåten ikke er tilpasset alle elevene i klassen.

#### **4.2.5 Samarbeid**

Da jeg ba kontaktlærer beskrive hvordan samarbeidet fungerer mellom lærerne som har ansvar for klassen svarte hun:

”Ja, vi bruker egentlig mye tid til samarbeid. Mandager har vi stort sett alltid et felles møte med de andre lærerne, og da er det begge læringsrom (klasser) som har første og andre. Da går vi igjennom hvordan uka er. Vi ser på hva som er skrevet ned, og får ting inn på ukeplanen vi skal skrive for neste uke. Da lager vi en felles plan for uka, og så er det selvfølgelig sånne små variasjoner på hvert læringsrom. Når vi har gjort det, går vi inn på vårt arbeidsrom og bruker enda mer tid på å diskutere hvordan gjør vi det konkret, hvordan fordeler vi det. Vi må organisere veldig mye siden vi har de forskjellige gruppene. (...) Så vi diskuterer hele tida hvordan vi skal legge opp hver enkelt økt egentlig. Så vi går igjennom det slik at vi vet hva vi skal gjøre. Tirsdagene bruker vi også litt tid på det samarbeidet. Hver tirsdag morgen har vi to timer møte, alle vi på teamet, pluss fagveilederen vår.”

Kontaktlærer gir uttrykk for at det brukes mye tid på samarbeid. Hun beskriver hvordan mye av samarbeidstiden går med til å planlegge innhold og organisering av elevgruppa som helhet innenfor teamet, men også sammen med lærerne på det andre læringsrommet for 1. og 2. klasse. Hun nevner ikke eksplisitt hvordan det planlegges for å imøtekomme enkeltelevers behov. På spørsmål til kontaktlærer om hun føler at hun får nok tid til å diskutere utfordringene som er knyttet til det å ha en svaksynt elev i klassen og det hensynet som må tas til henne, svarer hun:

”Det skulle helt sikkert ha vært mer tid. (...) Henne tar jeg opp jevnlig på dette tirsdagsmøtet der alle er til stede. (...) Hver gang det er nye endringer, eller hvis jeg får tilbakemelding fra foreldrene om at en del ikke... så tar jeg kontakt med enkeltlærere for å sette dem inn i hvordan ting er. (...) Jeg har rett og slett satt henne opp som et punkt. Det er sånn jeg kan gjøre det når jeg ikke kan følge henne opp hele tida selv. Så må jeg på en måte repetere de tingene litt ofte. Det synes jeg er viktig for hun er jo mitt ansvar.”

Kontaktlærer sier at hun informerer de andre lærerne og ledelsen på tirsdagsmøtene om endringer i opplegget rundt den svaksynte eleven, og om tilbakemeldinger fra foreldrene. Hun gir uttrykk for, slik jeg forstår det, at hun føler et stort ansvar for at den tilretteleggingen den svaksynte eleven har behov for blir fulgt opp. Hun gir samtidig uttrykk for at det kan være vanskelig å følge opp de tiltakene de har blitt enige om, siden hun ikke har henne så mye selv. Slik jeg tolker kontaktlærers uttalelse, går samarbeidet rundt den svaksynte eleven ut på at kontaktlærer informerer de andre, og ikke en diskusjon rundt hvordan de kan tilrettelegge for henne på en best mulig måte, for eksempel gjennom organisering og arbeidsmåter.

Jeg spurte også faglærer om han opplevde at det var satt av nok tid til felles planlegging for lærerne som hadde ansvar for den svaksynte eleven. Han svarte:

”Det kunne gjerne vært mer tid til det. Men vi sitter jo nede, det blir litt mer uformelle samtaler. Så har vi jo lagsmøtene hver tirsdag hvor vi også kan ta opp enkeltelever, men... gjerne mer tid opp mot den svaksynte eleven og kanskje andre elever som vi vet har en IAP/IOP på seg. Det kunne vært nyttig. Hvordan vi kan jobbe bedre med dem og gjøre ting annerledes ... ja mange ting.”

Faglærer gir uttrykk for at han ønsker mer tid til å diskutere hvordan de kan legge opp undervisningen for å imøtekomme elever med særlige behov.

I intervjuet med kontaktlærer nevner hun ikke hvordan samarbeidet med ledelsen fungerer bortsett fra at fagveileder deltar på tirsdagsmøtene. Jeg ser i ettertid at svar på dette spørsmålet kunne gitt en pekepinn på hvordan ledelsen følger opp sitt ansvar for å legge til rette slik at alle elevene kan delta på like vilkår. Bl.a. tenker jeg at det er ledelsen som bør ta initiativ til debatten om hvilke tilpasninger i miljøet, fysisk og pedagogisk, som er viktige når man har en svaksynt elev på skolen. En uttalelse fra faglærer kan tolkes som om



kommunikasjonen mellom ledelsen og lærerne ikke fungerer tilfredsstillende. Han sa følgende: ”Nå er det jo ikke så lenge siden, det var jo her i vinter at foreldrene var her på et møte, og nå er det vel skrevet en IOP (individuell opplæringsplan) på henne.” Da jeg sa at det var en IAP (individuell arbeidsplan) hun hadde fått, sa han: ”Er det IAP hun har fått ja.”

Faglærer gir her uttrykk for en forståelse av at den svaksynte eleven har fått en IOP, og ikke en IAP. Forskjellen mellom disse vil jeg redegjøre for i kap.4.4.

Disse utsagnene kan tolkes som om faglærer ikke er kjent med innholdet i planen. Hvem sitt ansvar det er at innholdet ikke er kjent for han, har jeg ikke grunnlag i datamaterialet for å si noe om.

På spørsmål til kontaktlærer om hvordan hun opplever at samarbeidet med foresatte fungerer sa hun: ”Det synes jeg er et veldig ok samarbeid. Jeg har hatt et greit samarbeid der vi har fått snakket om ting. (...)” Mor beskrev samarbeidet med skolen på følgende måte:

”Jeg har inntrykk av at de er veldig innstilt på skolen til å hjelpe datteren min, og både lærerne og ledelsen, i hvert fall rektor som vi har snakket med, er innstilt på å gjøre det hun har behov for, for at hun skal få det best mulig. Og det er jo veldig positivt, synes jeg.”

Kvaliteten på samarbeidet mellom skole og hjem oppleves som god av begge parter.

Kontaktlærer sier videre:

”(...) *de* har ønsket en veldig tett kontakt, de har ønsket en mail eller telefon hver uke. Det har jeg sagt at jeg synes er litt mye å klare å følge opp. Jeg tar gjerne en oppdatering jevnlig, men jeg *skal* klare å følge opp det også på en måte der jeg faktisk klarer å holde det jeg lover.”

Kontaktlærer gir uttrykk for at hun ikke har kapasitet til å imøtekomme foreldrenes ønske om en ukentlig kontakt.

Hennes begrunnelse for at hun ikke kan imøtekomme foreldrene, tolker jeg som forståelig ut fra min erfaring med arbeidstrykket for lærerne i skolen. Jeg stiller samtidig spørsmål ved hva som kan være grunnen til foreldrenes ønske om ukentlig tilbakemelding. En tolkning kan være at de vil se til at datteren hele tiden får den tilretteleggingen hun har behov for, slik at hun ikke sakker akterut faglig. En slik tolkning kan underbygges av følgende utsagn fra mor: ”Hvis de ikke legger til rette på skolen og hun faller utenfor, så tror jeg det er noe hun får problemer med senere i livet.” Hun sa videre:

”Men så er det litt det, at i og med at vi er så fersk, så vet man ikke helt hva hun trenger heller. De har ikke hatt noen svaksynte elever før, så de vet heller ikke hva hun trenger.”

Mor uttrykker at hun er fornøyd med både lærernes og ledelsens vilje til å legge til rette for datteren. Ut fra min forståelse kan det imidlertid virke som om hun ikke er overbevist om at skolen har nødvendig kompetanse til å imøtekomme datterens behov.

#### ***4.2.6 Oppsummering av temaet "Tilrettelegging av det pedagogiske innholdet"***

Arbeidsmåter og organisering av opplæringen er ikke endret etter at det kom en svaksynt elev i klassen. Organiseringen av opplæringen medfører både fysiske og pedagogiske barrierer for den svaksynte eleven. Fysisk ved at eleven stadig skifter gruppe og må forflytte seg mellom ulike rom. I disse situasjonene er det forventet at hun selv skal ta med seg lesetv'n. Det at stolene i de ulike rommene har ulik høyde utgjør også en pedagogisk barriere, fordi det vanskeliggjør bruken av lesetv. Arbeidsmåter som tavleundervisning og individuell jobbing i bok eller arbeidshefte vanskeliggjør deltakelsen for den svaksynte eleven, fordi hun har problemer med å se det som blir skrevet på tavla, samt å avlese tekst og bilder på papiret. Dette forsøkes hovedsakelig kompensert ved bruk av lesetv og forstørrede kopier. Verbalisering av det som blir skrevet på tavla og individuell oppfølging av den svaksynte eleven er ikke satt i system, men avhenger av lærer og situasjon.

Eleven gir under intervjuet et generelt inntrykk av at hun trives godt på skolen, men hun påpeker også ting hun ikke liker, som for eksempel fotball og å bruke lesetv. I tillegg sier hun at hun ikke liker fargelegging og å perle, fordi det er så vanskelig å se. Både faglærer og kontaktlærer gir uttrykk for en opplevelse av den svaksynte eleven som positiv og deltakende. Begge sier også at de ganske fort så at det knyttet seg en del utfordringer til elevens deltakelse. De gir uttrykk for at de ønsker å legge til rette for henne på en god måte. Kontaktlærer sier at hun opplever det som problematisk, siden hun ikke selv har eleven i noen fag. Faglærer gir uttrykk for en usikkerhet i forhold til hvordan han praktisk kan gjøre det.

Ut fra min forståelse imøtekommer ikke eksisterende arbeidsmåter og organisering prinsippet om at alle skal ha likeverdig tilgang til undervisning og materiell. Det er i stor grad den svaksynte eleven som må tilpasse seg omgivelsene, ikke omvendt. De tilpasninger som foretas er hovedsakelig med midler som kompenserer for hennes synstap - individrettede tiltak. Et problem er imidlertid at den svaksynte eleven unngår den type tilrettelegging som

gjør henne forskjellig fra de andre elevene i klassen. Slik jeg ser det, bidrar dette til at hun sjelden får fullført sine arbeidsoppgaver, og at hun ofte trekker seg ut av eller gjemmer seg bort fra læringssituasjoner hun ikke mestrer.

Det er gode rutiner for samarbeid mellom lærerne i klassen. Både kontaktlærer og faglærer ønsker likevel mer tid til å samarbeide om elever med spesielle behov. Samarbeidet mellom skole og hjem ble beskrevet som godt både av mor, kontaktlærer og fagveileder.

### **4.3 Kommunikasjonskultur og sosialt klima**

Forskningsspørsmålet knyttet til dette temaet er:

*Hvordan bidrar kommunikasjonskulturen i klassen til utvikling av anerkjennende relasjoner?*

Gjennom spørsmålene til kontaktlærer søkte jeg en beskrivelse av det sosiale klima i klassen. Jeg ønsket også svar på hvordan og i hvilken grad den svaksynte eleven kommuniserer sine synsproblemer, og hvilke holdninger som kommer til uttrykk hos medelevene. Jeg spurte videre om det er spesielle ting i forhold til kommunikasjon som blir vektlagt med utgangspunkt i at det er en svaksynt elev i klassen. Fra den svaksynte eleven søkte jeg svar på om hun opplever at det skjer brudd i kommunikasjonen mellom henne og de andre aktørene i klasserommet. Jeg søkte også svar på hvordan dette blir håndtert av henne selv og de andre.

Da jeg spurte kontaktlærer hvordan hun vil beskrive det sosiale klima i klassen svarte hun:

”Jeg synes det er et positivt klima.(...) I kontaktlærergruppa er det veldig god aksept for hennes behov i forhold til det å ... vi har snakket om det åpent hele tida, om hennes synshemming. (...) det kommer kommentarer... for det var noen som sa for eksempel at hun hadde så rare øyne. Og da så jeg behovet for å si noe om det. Det er det eneste jeg faktisk har hørt av negative kommentarer. Det var idet hun kom, tidlig oppstart for da så de... Nå ser de ikke de tingene i det hele tatt. En annen dag var det noen som sa at hun hadde så fine øyne, og da har jeg sjelden sett noen så glad.”

Jeg fortsatte med å spørre om det er spesielle ting i kommunikasjonen som blir vektlagt med hensyn til det å ha en svaksynt elev i klassen. Da svarte hun:

”Det har vært naturlig å ta ting opp fordi det har kommet utstyr. Hun har kommet med det ene brilleparet og så har hun kommet med et nytt brillepar. Ungene ser det jo, og hun er veldig stolt av disse tingene. (...)Når hun har fått lesetv`n har vi sett på den og beundret den og syntes den var utrolig flott. Så har hun fått vist den frem og vært utrolig stolt av den.”

Kontaktlærer gir uttrykk for at hun opplever det sosiale klimaet i klassen som godt, og at det er god aksept i kontaktlærergruppa for den svaksynte elevens behov. I denne gruppa vektlegges kommunikasjon rundt hjelpemidler som den svaksynte eleven har, ulike briller og lesetv.

Etter min mening er åpenhet rundt, og alminneliggjøring av elevens hjelpemidler viktig. Like viktig er det imidlertid at både elever og lærere øver på å verbalisere handlingene sine i kommunikasjon med den svaksynte eleven, for eksempel når de viser ting eller når de plutselig forflytter seg til en annen aktivitet. Dette framkommer ikke som et tema, noe jeg tolker som et resultat av manglende kompetanse på det synsfaglige området.

På spørsmål til kontaktlærer om den svaksynte eleven ber om hjelp i situasjoner hvor hun er hemmet av synstapet, svarte hun:

”Det kan være hvis hun føler at ting er veldig vanskelig å lese, at hun må anstrenge seg veldig mye, så spør hun om hjelp eller sier ifra at dette er vanskelig.”

Jeg fulgte opp med å spørre om på hvilken måte hun ber om hjelp. Da svarte hun:

”Da kommer hun bort til oss voksne (...) og hun sier det heller ikke høyt, hun rekker ikke opp handa og sier det høyt. Hun kommer bort og sier noe om det.”

Kontaktlærer gir uttrykk for en forståelse av at eleven kun ber om hjelp hvis noe er veldig vanskelig å lese, samtidig som hun unngår de andre elevenes oppmerksomhet.

Kontaktlærers uttalelser står i motsetning til den svaksynte elevens egen uttalelse under punkt 4.2.1, der hun sier at hun rekker opp handa og ber om hjelp. Dette kan tolkes som at hun tror at jeg i likhet med mor og lærere, forventer at hun sier ifra når hun ikke ser. Følgende uttalelse fra mor kan underbygge en slik tolkning:

”Jeg tror det er mest i skolesammenheng at hun benytter seg av det å si ifra. For der har vi snakket mye om at hun må si ifra når hun ikke ser (...) men jeg har ikke opplevd når hun leker med unger at hun har sagt ifra at hun ikke ser det de holder på med (...)”

Ut fra mors forståelse, sier ikke datteren ifra at hun ikke ser når hun leker med andre hjemme. Hun tror derimot at hun sier ifra på skolen fordi hun er blitt fortalt at hun skal gjøre det.

Det at den svaksynte eleven ikke sier ifra i noen stor grad, kan tolkes som at hun ikke ønsker fokus på sin annerledeshet. En annen tolkning kan også være at hun ikke er bevisst kommunikasjonssvikten.

Jeg spurte den svaksynte eleven om de noen ganger snakker i klassen om hva som kan være vanskelig når man ikke ser så godt. Dette svarte hun bekreftende på. Jeg fulgte opp med å spørre henne hva hun sier da. Hun svarte: ”Jeg sier ingen ting.” Jeg stilte henne et ledende spørsmål om det var læreren som forteller det, og da svarte hun: ”Jepp”. Da jeg fulgte opp

med å spørre hva læreren sier da, svarte hun: ”Jeg vet ikke helt.” Jeg spurte også hva elevene sier, og da svarte hun: ”De sier ingen ting. De sier bare ja.” Da jeg spurte hva som kan være vanskelig når man ikke ser så godt, svarte hun: ”Å lese... eller å se fotball eller...”

Eleven nevner ikke problemer som kan oppstå i kommunikasjonen mellom henne og de andre aktørene i klasserommet. For eksempel at hun ikke ser når det skrives på tavla, vises bilder fra bøker, samt når medelever viser henne noe eller gir nonverbale tegn som hun ikke oppfatter. Dette tolker jeg som at hun ikke er bevisst problemet.

Jeg spurte kontaktlærer om den svaksynte eleven hadde like mange venner som de andre, hvilket inntrykk hun hadde av det. Hun svarte:

”Jo, det opplever jeg at hun har (...) Hun har flere typer venninner også, både det at de er en liten venninnegjeng som både har kranglet en del og hatt sine opp- og nedturer, og også det å kunne leke med andre, sånn som med R for eksempel. Altså de har en relasjon, de har vært en god del i lag. Og samtidig har hun vært mye sammen med S og M – der krangler de en god del.”

Kontaktlærer forteller her at hun opplever at eleven har flere venninner, men at hun krangler en del med noen av dem.

Det at venninner krangler kan være ganske normalt. I dette tilfellet kunne det likevel vært interessant og visst hva de kranglet om. En mulighet kan være at det oppstår brudd i kommunikasjonen som kan føre til konflikter mellom dem.

R, som hun i det siste har vært en god del sammen med, opplevde jeg som en jente med gode kommunikative forutsetninger. Det var hun som var med i observasjonen av spillsekvensen, som jeg nå vil referere:

”R verbaliserte hele tiden hva hun fikk på terningen og telte høyt når hun flyttet. Hun ga også tydelig uttrykk for om hun kom til en fordelaktig plassering eller det motsatte på spillebrettet. Hun tok initiativ til å oppklare misforståelser som oppstod fordi den svaksynte eleven ikke så når hun fikk ekstrakast eller måtte stå over kast. Under denne observasjonen var det R som stod for den verbale kommunikasjonen. Den svaksynte eleven sa svært lite, men aksepterte den rettleidingen hun fikk fra R. Hennes verbale kommunikasjon begrenset seg nesten til at hun kun hvisket hvor mye hun fikk når hun kastet terningen. Hun kommuniserte mer med kroppsspråk ved at hun stadig så på venninnen og smilte, og ved at hun gjorde seierstegn med hendene.”

Jeg tolker samhandlingen i denne spillsekvensen som god. Det oppstod få brudd i kommunikasjonen, noe som etter min oppfatning kan tilskrives R sine verbale kommunikasjonsferdigheter.

På spørsmål til kontaktlærer om den svaksynte eleven er flink til å argumentere for egne synspunkter, svarte hun: ”Jeg vet ikke om det er så mange situasjoner der hun har gjort det til nå. Hvis du tenker på å fremme sin sak eller si hva hun mener.” Hun sa også:

”Det har jeg sett i disse venninnesammenhengene at hun kan være ganske tøff. Så jeg tror ikke hun lar seg trække på tærne og lar andre bøfle henne til sides helt. Hun er lita og hun er stille på mange måter, men hun er ganske tøff. Men i plenumssituasjoner så er hun ikke den som hiver seg først frem og roper høyt.”

Da jeg ikke fulgte opp med å stille spørsmål om hvordan tøffheten arter seg, er det vanskelig å si om den er verbal.

Under observasjonen i norskøkt oppstod følgende situasjon:

”Den svaksynte eleven tok en lesebok fra en felles hylle som tilhørte en gutt i klassen. Da han ville ta boka fra henne, holdt hun den fysisk unna han. Det så ut som om hun trodde det var hennes bok, men hun brukte ingen ord i situasjonen. Da gutten på anmodning ikke fikk boka tilbake, sa heller ikke han noe mer. I denne situasjonen tok verken den svaksynte eleven eller den andre gutten ansvar for å løse situasjonen. Den løste seg da læreren kom og ga den svaksynte eleven hennes bok. Læreren så ut til å ha oppfattet situasjonen, men hun sa heller ingen ting.”

Denne konfliktsituasjonen forløp og løste seg, uten at det foregikk noen form for verbal kommunikasjon mellom de involverte.

I hvilken grad de involverte parter tok den andres perspektiv i denne situasjonen, er vanskelig å tolke siden ingen ting ble sagt.

#### **4.3.1 Oppsummering av temaet ”Kommunikasjonskultur og sosialt klima”**

Den svaksynte eleven gir i liten grad uttrykk for sine synsproblemer. Hun tar heller ikke initiativ til å oppklare brudd i kommunikasjonen, for eksempel ved tavleundervisning, selv om dette er forventet av henne. Kontaktlærer uttrykker en forståelse av at medelevene har en anerkjennende holdning til den svaksynte elevens hjelpemidler. Det er imidlertid lite fokus i klassen på hva som forventes i kommunikasjon og samhandling med en som er sterkt svaksynt. Alle aktørene mangler hensiktsmessige strategier for å forebygge og oppklare kommunikasjonsbrudd.

Kontaktlærer gir uttrykk for at hun opplever det sosiale klimaet i klassen som godt, og forteller at det er god aksept i kontaktlærergruppa for den svaksynte elevens behov. Den svaksynte eleven gir ikke uttrykk for problemer i kommunikasjonen mellom henne og de andre aktørene i klasserommet. For eksempel at hun ikke ser når det skrives på tavla, vises bilder fra bøker, samt når medelever viser henne noe eller gir nonverbale tegn som hun ikke oppfatter.

Det at den svaksynte eleven ikke kommuniserer sine synsproblemer i noen særlig grad, kan ut fra min oppfatning ha flere årsaker. En grunn kan være at hun ikke selv er klar over når det oppstår brudd i kommunikasjonen. Det kan også tenkes at hun ikke ønsker fokus på det å

være annerledes. Lite fokus på hvilke utfordringer som knytter seg til kommunikasjon og samhandling mellom seende og svaksynte, tolker jeg som manglende bevissthet rundt problemstillingen.

#### 4.4 Anvendelse av støtteressurser

Forskningsspørsmålet knyttet til dette temaet er:

*Hvordan påvirker organiseringen av støtteressursen forholdet mellom den svaksynte elevens vertikale (ikke jevnbyrdige) og horisontale (jevnbyrdige) relasjoner?*

I intervjuet med fagveileder søkte jeg informasjon om hvilke støtteressurser den svaksynte eleven har. Fra lærerne ønsket jeg å få fram hvordan disse anvendes i opplærings situasjonene.

Fagveileder skilte mellom individuell opplæringsplan (IOP) og individuell arbeidsplan (IAP). IOP er knyttet til vedtak om spesialundervisning og er et kjent begrep for meg. IAP er derimot et begrep jeg ikke har hørt før. For å få avklart hva dette skillet innebærer, spurte jeg om det var gjort enkeltvedtak om spesialundervisning. Ut fra både forvaltningsloven og opplæringsloven vil et vedtak om IOP være juridisk bindende. Fagveileder svarte:

”Nei, fra PPT sin side så var det anbefalt en IOP i kroppsøving pr. dags dato. Det er gjort et vedtak om at hun skal ha tilrettelegging i kroppsøving, og hun skal ha tilrettelegging i noen andre timer også, hvor vi har satt inn voksen styrking på ei gruppe pga. der er den svaksynte eleven og et par andre elever som ...”

Ut fra det fagveileder sier, er det ikke gjort et juridisk bindende vedtak om ekstra ressurs til den svaksynte eleven. Det er derimot gjort et vedtak om tilrettelegging, som innebærer at eleven skal få en støtteressurs i form av ekstra assistent. Vedtaket er slik jeg forstår det, gjort innenfor rammen av tilpasset opplæring. Det er fortsatt litt uklart for meg, men min tolkning er at vedtaket utgjør det fagveileder kaller IAP, eventuelt at vedtaket skal danne grunnlag for en mer spesifisert plan for opplæringen til den svaksynte eleven.

Fagveileder ga uttrykk for en forståelse av at det ikke har noen betydning i forhold til ressurser om eleven har IAP eller IOP. Han sa: ”Vi må uansett ta ressurser fra en plass og gi til henne. Vi får ikke noe ekstra selv om hun får en IOP.”

Ut fra min forståelse er det en vesentlig forskjell på om den svaksynte eleven har en IOP eller en IAP. Ressursen kan ikke tas fra eleven når det er gjort vedtak om spesialpedagogiske tiltak

og IOP. Det kan den derimot, som jeg vil vise nedenfor, når vedtaket er gjort innenfor rammen av tilpasset opplæring. I slike tilfeller står ledelsen fritt til å disponere ressursene slik den til enhver tid mener er mest hensiktsmessig.

Da jeg spurte faglærer om han hadde assistent i gymtimene, svarte han:

”Ja, etter hvert så kom det... det har vært litt til og fra. Assistentordningen er jo sånn at er det noen vikarer som mangler, så blir assistenten hentet ut og tatt... så det har vært veldig mye til og fra rett og slett, og det er jo selvfølgelig ikke bra for henne.”

Faglærer sier at assistenten som skulle komme i gymtimene ofte blir omdisponert dersom det trengs vikarer. Ut fra hans forståelse er dette ikke bra for eleven.

Assistentordningen slik faglærer beskriver den, er ut fra min mening uforutsigbar. En konsekvens er at den hindrer et forberedende samarbeid mellom lærere og assistenter, som er en viktig forutsetning for en god oppfølging og inkludering av den svaksynte eleven.

En uttalelse fra kontaktlærer kan underbygge min tolkning. På spørsmål om hvordan hun mener at spesialundervisningen skal organiseres for at den skal gi best mulig utbytte for den svaksynte eleven, svarte hun:

”Først så synes jeg det må være samme person som kommer, som gjør at hun blir trygg på en person og kan forholde seg til *det*, og at den personen vet om hennes behov, slik at hun slipper å føle på at det er nytt for personen hver gang. For da får hun den samme følelsen av... altså, at det er noe med meg, hver gang det kommer en ny assistent som kanskje ikke vet hvordan hun skal hjelpe henne. Jeg synes det er utrolig viktig at det er stabilt og at det er den samme personen. Så må jo den personen være godt informert, og det kan du først gjøre når det er noen stabile. Så hvis det er *en* assistent som følger henne, så vil jeg jo kunne ta et ordentlig møte med den assistenten, og gi den en god innføring i hvordan den kan følge henne opp på best måte.”

Kontaktlærer gir uttrykk for den oppfatning at anvendelsen av støtteressursene ikke må oppleves som stemplende for den svaksynte eleven. Hun sier videre:

”Jeg synes jo det er viktig at det ikke blir en som går etter henne for det har hun ikke behov for. Vi må se hvilken aktivitet det er når... for noen ganger trenger hun ikke hjelp i det hele tatt, og da må hun få lov til å ha den frie følelsen av at hun faktisk ikke trenger... (...) Men det er igjen det der at når det er noen permanente, så kan man gi den beskjeden. Sånn at hun *blir* fulgt opp på den riktige måten, det at hun får være i fred og være selvstendig.”

Kontaktlærer opplever det også som viktig at støtteressursen ikke må hindre relasjonen mellom den svaksynte eleven og medelevene (horisontal relasjon).

Måten kontaktlærer vektlegger *blir* på i den siste setningen, tolker jeg som at den svaksynte eleven i dag ikke blir fulgt opp på en riktig måte.

Da jeg spurte faglærer hvordan han brukte assistenten i matteøktene, svarte han: ”Vi har hatt en assistent i matte, men den assistenten er fra i høst brukt på en annen som har IAP.”



Faglærer sier her at ressursen det var gjort vedtak om at den svaksynte eleven skulle ha i matematikk, er overført til en annen elev med IAP. For å få informasjon om hvilken holdning faglærer har til bruk av støtteressurser i klassen, fulgte jeg opp med å spørre hvordan han ville gjort det dersom han hadde hatt en assistent. Han svarte:

”Den assistenten nå som jeg har hatt, har jeg brukt opp mot en elev som har IAP, og det har vært et must opp mot han. Så hvis den svaksynte hadde blitt påtenkt, hadde fått en ekstra ressurs, så måtte jeg jo brukt den opp mot henne. Og assistenten hadde fått opplæring på disse redskapene. Jeg ville jo gjerne hatt dem med i gruppa, det tror jeg. Jeg vet ikke om det å ta henne ut, at de sitter en annen plass, jeg vet ikke om det kunne vært hensiktsmessig for henne? (spørrende tonefall).”

Faglærer gir uttrykk for usikkerhet i forhold til hvordan støtteressursen best kan anvendes. Ut fra min tolkning ser han imidlertid ut til å tenke en til en, og ikke en ressurs for klassen som kontaktlærer var inne på.

#### **4.4.1 Oppsummering av temaet ”Anvendelse av støtteressurser”**

Den svaksynte eleven har ekstra assistent noen få timer pr. uke som et ledd i tilpasset opplæring. PPT har anbefalt at eleven får en IOP i gym, noe som forutsetter at det er gjort enkeltvedtak ut fra forvaltningsloven. Ledelsen ønsket ikke å følge PPT’s anbefaling, og det er derfor ikke fattet vedtak som fastslår rett til ekstra oppfølging. Det er ikke en fast assistent som innehar støtteressursen for den svaksynte eleven, og det er heller ikke noe formelt samarbeid mellom lærerne og de ulike assistentene.

Kontaktlærer gir uttrykk for en bevisst holdning til at anvendelsen av støtteressursene ikke må oppleves stigmatiserende for den svaksynte eleven, og heller ikke stå i veien for relasjonen mellom henne og medelevene.

Ressursen som er tildelt den svaksynte eleven er fleksibel, og dermed uforutsigbar ut fra min mening. Dette, i tillegg til manglende samarbeid mellom lærere og assistenter, medfører at det er vanskelig å utnytte den på en god måte for eleven.

#### **4.5 Lærernes holdninger og forventninger**

Forskningsspørsmålet knyttet til dette temaet er:

*På hvilken måte påvirker lærernes holdninger og forventninger deltakelsen til den svaksynte eleven?*

Her var det viktig å få fram i intervjuene om lærerne hadde de samme krav og forventninger til den svaksynte eleven som til de andre elevene i klassen. Samtidig ønsket jeg å få fram om lærernes holdninger til elevens funksjonsforutsetninger kan bety noe for hennes faglige deltakelse. I intervjuet med fagveileder var det viktig å få belyst ledelsens holdning til hvordan de vil ivareta den svaksynte elevens rett til likeverdig deltakelse i klassefelleskapet.

Både kontaktlærer og faglærer gir uttrykk for en positiv holdning til den svaksynte eleven, og begge beskriver henne som velfungerende og deltakende. Faglærer gir uttrykk for at han opplever henne som ”en i mengden”. Samtidig gir begge lærerne uttrykk for en opplevelse av at eleven har problemer med å henge med i en del aktiviteter, og at hun trenger spesiell tilrettelegging.

Ut fra det kontaktlærer sier, er det ikke er foretatt endringer i organisering og arbeidsmåter etter at den svaksynte eleven begynte i klassen. Lærerne gir uttrykk for at de begrensninger hun hadde som følge av dårlig syn ble forsøkt kompensert med individrettede tiltak, som lesetv og forstørrede kopier. Eleven syntes imidlertid å vegre seg mot denne type tilrettelegging.

Ut fra mitt syn er individrettede tiltak viktige. For å minske dette behovet, er det imidlertid like viktig at fokus rettes mot kollektive tilnærminger i undervisningen. Med det mener jeg at man utformer læringsmiljøet på en måte slik at alle kan delta. Slik jeg tolker den svaksynte elevens situasjon, er det hun som må tilpasse seg omgivelsene, og ikke omvendt.

Fagveileder gir også uttrykk for en opplevelse av den svaksynte eleven som velfungerende. Som tidligere nevnt er han uenig med PPT i forhold til hennes behov for en individuell opplæringsplan (IOP). Han sa det slik:

”PPT ville ha en IOP, men slik jeg leser kunnskapsløftet, så har ikke hun noe problem med å nå de målene. Hun er velfungerende, hun er flink sosialt, hun prater for seg. Hun fungerer godt i veldig mange settinger. Hun har jo denne synshemmingen som sagt, men jeg følte ikke at hun trengte å gå utenom opplæringsplanen og ha egne mål. (...) så jeg fant ut at hun trengte en IAP.”

Denne uttalelsen tolker jeg som at fagveileder forsøker å unngå særordninger for den svaksynte eleven, som et spesialpedagogisk tilbud innebærer. Hans holdning til synshemming som kommer til uttrykk i sitatet, tolker jeg som at han ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvilke pedagogiske implikasjoner det innebærer hvis man skal legge til rette for at eleven skal kunne delta på lik linje med de andre elevene i klassen.

Fagveileder sa videre:

”(...) jeg synes det blir feil å skulle presse igjennom en IOP som egentlig bare er en masse papirarbeid, i forhold til en sånn elev. Det blir bare masse ekstra skrivearbeid. Det hun trenger er tilrettelegging, og med tilrettelegging så når hun målene.”

Fagveileder gir uttrykk for en forståelse av at den svaksynte eleven vil nå kompetansemålene gjennom tilrettelegging. Han sier at en IOP er unødvendig og bare vil medføre mye ekstraarbeid.

Dette kan tolkes som at det ligger praktiske motiver til grunn for faglærers standpunkt om at den svaksynte eleven ikke trenger spesialundervisning for å nå målene i læreplanen. Bakgrunnen for at han ikke ønsker å binde opp ressurser kan også tenkes å være økonomisk motivert.

Faglærer konkretiserer ikke hva han legger i begrepet tilrettelegging. Gjennom en alminneliggjøring av begreper som for eksempel tilrettelegging, vil det slik jeg ser det være en fare for at det spesielle tilsløres og at elever med særlige behov usynliggjøres. Det kan tenkes at skolen dersom de hadde måttet utarbeide en IOP for den svaksynte eleven, hadde blitt ført inn i en debatt om hva som er god tilrettelegging for henne. Svært mye kan tilrettelegges gjennom hensiktsmessig organisering, og valg av arbeidsmåter som har fokus på *alle* elevers aktive deltakelse. Som jeg har vist tidligere, så virker det ikke som om dette har vært et tema da det meste av den tilretteleggingen jeg så var individrettede tiltak. Jeg vil ikke tolke dette som en bevisst holdning fra lærernes og ledelsens side, men heller som en konsekvens av manglende kompetanse.

#### ***4.5.1 Oppsummering av temaet ”Lærernes holdninger og forventninger”***

Både lærerne og ledelsen beskrev den svaksynte eleven som en velfungerende jente som mestrer sin funksjonshemming godt, og som har funnet seg godt til rette i miljøet. Lærerne ga uttrykk for positive holdninger til å gi den svaksynte eleven et tilrettelagt opplæringstilbud.

Faglærer gir uttrykk for at han opplever den svaksynte eleven som ”en i mengden”. Denne holdningen kom også, som vist tidligere, til uttrykk ved valg av arbeidsmåter i gym og matematikk.

Ut fra mitt syn kan en slik holdning medføre fare for at den svaksynte elevens spesielle behov tilsløres, og at hun blir usynlig i mengden. Problemet forsterkes gjennom at eleven synes å være lite bevisst selv på egne behov, og at hun ikke ønsker å skille seg ut fra mengden.

## **4.6 Synsfaglig beredskap**

Forskningsspørsmålet knyttet til dette temaet er:

*Hvilken synsfaglig beredskap har skolen i form kompetanse, rådgivning og hjelpemidler?*

I intervjuguidene til lærerne hadde jeg i tillegg til punktene om kompetanse, rådgivning og hjelpemidler, med et punkt som gikk på fysisk og pedagogisk tilrettelegging. Da forhold som angår tilrettelegging ble grundig belyst i analysen under kap.4.2, velger jeg å ikke gjenta disse i analysen av synsfaglig beredskap. Jeg velger å konsentrere analysen rundt kompetanse, rådgivning og hjelpemidler.

### **4.6.1 Kompetanse**

Ifølge både mor og fagveileder hadde de ikke hatt svaksynte elever på skolen tidligere. På spørsmål til kontaktlærer om hvilken opplæring de har fått innenfor det synsfaglige området, svarte hun følgende: ”Nei, det begrenser seg egentlig til den informasjonen vi har fått på de to møtene med Statped.” Hun ga uttrykk for at dette hadde vært verdifull informasjon, men at hun ønsket å øke sin kompetanse. Hun sa det slik:

”Hvis jeg skulle fulgt henne opp lenger nå, så har jeg ønsket å kunne vite mer. Hun vil sikkert få et økende behov for tilrettelegging og tilpasning av ting, og det å bruke utstyret godt nok. Det venter jeg jo på å få vite nå, men det er en del andre ting... informasjon.”

Jeg spurte fagveileder om skolen hadde fått tilbud om kurs eller synsfaglig kompetanseheving, og han svarte følgende:

”Jeg har ikke sett noe. Jeg har vært innom kommunen sine sider og sett hva som ligger der, og der er det ingen ting. Så det må være sånne spesialister som har kurs.”

Jeg fulgte opp med å spørre om de hadde etterspurt noe, og da svarte han:

”Vi har ikke etterspurt noe kursing i forhold til situasjonen slik den er nå, men jeg tipper på at etter hvert som det blir mer tekniske hjelpemidler og en del sånne ting, så håper og tror jeg at vi får tilbud om det.”

Fagveileder knytter her behovet for kompetanse opp mot bruk av hjelpemidler. Han nevner ikke pedagogiske kompetanse innenfor det synsfaglige området som et behov. Det tolker jeg som manglende kunnskap om den svaksynte elevens særskilte behov.

Da jeg spurte fagveileder hvordan samarbeidet fungerer med Statped, som har som mandat å bidra til kompetanseutvikling på skolen, svarte han: ”Jeg har ikke hatt noe kontakt med Statped. Det er kontaktlærer som har snakket med henne.” Jeg fulgte opp med å spørre om de andre lærerne i klassen var med på møtene. Han svarte slik:

”Ja altså, vi har jo hele tiden orientering i forhold til elever når det er noe. Så vi bruker tid til å viderefremme den kunnskapen man trenger. Vi har snakket en del om henne og hvordan vi skal tilrettelegge for henne.”

Jeg spurte videre om samarbeidet mellom lærerne er timeplanfestet. Han svarte:

”Vi har lagsmøter to timer hver tirsdag, og disse bruker vi til sånne typer ting. Da har vi elevsaker på sakslista. Da er det sånn at når kontaktlærer har hatt statped på besøk så kommer det automatisk en orientering til oss andre om hva vi må vite.”

Fagveileder sier at han ikke selv har vært i kontakt med Statped. Ut fra hans forståelse, kommer det automatisk en orientering fra kontaktlærer til de andre om hva må vite.

Ut fra min oppfatning har skolens ledelse et overordnet ansvar for å legge til rette slik at den svaksynte eleven får et likeverdig opplæringstilbud. En slik tilrettelegging krever førstehånds kjennskap til elevens synsproblematikk, og hvilke praktiske og pedagogiske konsekvenser synsnedsettelsen medfører. Jeg tolker det slik at ledelsen ikke tar dette ansvaret, noe jeg vil underbygge med enda en uttalelse fra fagveileder:

”På siste møte vi hadde orienterte PPT litt om de hjelpemidlene som er bestilt. Jeg har ikke fått noen orientering om hva som eventuelt er mulighetene. Jeg har forstått at den kompetansen sitter hos PPT og hos mor. Jeg tror det har vært en dialog mellom dem om hva hun trenger.”

Fagveileder gir uttrykk for en forståelse av at kompetansen sitter hos PPT og mor, og at det foregår en dialog mellom disse. Han etterspør ikke selv den kompetansen som foreligger.

#### **4.6.2 Rådgivning**

Kompetanse og rådgivning er to områder som henger sammen. Jeg har allerede vært inne på hvilken rådgivning som var gitt fra PPT og Statped. Jeg vil under dette punktet redegjøre for hva som kom fram da jeg spurte eksplisitt hvordan samarbeidet med PPT og Statped fungerer.

På dette spørsmålet svarte fagveileder følgende: ”Når det gjelder PPT, så kom de på banen og har vært og observert og skrevet en rapport. Det er vi for så vidt glad for at de kom på banen.” Fagveileder beskrev videre uenigheten mellom han og PPT når det gjaldt den svaksynte elevens behov for en individuell opplæringsplan. Denne uenigheten har jeg analysert i kap.4.4.

I beskrivelsen av samarbeidet med PPT fortsatte han med å si: ”PPT har nå på en måte vært inne og sett og skrevet litt og sånn. Det er jo veldig greit. Det er jo veldig greit for foreldrene også.”

I dette tilfellet ønsket ikke fagveileder å følge de rådene som PPT gav i forhold til å utarbeide en individuell opplæringsplan for den svaksynte eleven. Fagveileders holdning har jeg i kap.4.4 tolket som manglende kompetanse på hvilke behov for tilrettelegging den svaksynte eleven faktisk har.

Når det gjelder rådgivningen fra Statped, deltok ikke fagveileder på møtene, men delegerte til kontaktlærer å videreformidle informasjon.

Jeg spurte kontaktlærer om hun hadde fått noen veiledning og hjelp fra PPT, og hun svarte: ”Nei, jeg har ikke fått noen veiledning og hjelp, bare hatt ett møte hvor vi så på hvor hun hadde behov.”

Ut fra kontaktlærers forståelse, har hun ikke fått veiledning og hjelp fra PPT. Hun nevner ikke rapporten som PPT har skrevet. Jeg vil derfor stille spørsmål ved om hun har sett den.

Kontaktlærer har som vist tidligere gitt uttrykk for at hun hadde ønsket en mye tettere kontakt med Statped for å få veiledning. De hadde kun hatt to møter i løpet av hele skoleåret. Grunnen til at det ikke hadde vært mer kontakt, var at kontaktpersonen på Statped hadde vært sykemeldt.

Slik jeg tolker dette, ønsker kontaktlærer å øke sin kompetanse slik at hun kan tilrettelegge bedre for den svaksynte eleven.

Mor gir også uttrykk for at hun har ønsket mer veiledning omkring de spesielle behov datteren har i skolesammenheng. Hun beklager manglende kontakt med Statped, men sier at hun er fornøyd med den kontakten hun har hatt med PPT. Mor gir uttrykk for at hun ønsker mer informasjon, slik at hun kan stille konkrete krav til skolen.

Slik jeg forstår dette, ønsker mor å følge opp skoleilbudet til datteren på en bedre måte, men hun er usikker på hvilke krav hun skal stille i denne forbindelse. Ut fra mitt synspunkt kan det synes som om mor ønsker å øve et sterkere trykk på skolen.

### 4.6.3 Hjelpemidler

Av tekniske hjelpemidler hadde eleven bare lesetv. Kontaktlærer fortalte at det hadde vært bestilt en lupelampe som gikk på hjul, men denne var levert tilbake fordi den var ødelagt.

Eleven hadde ikke egen datamaskin, og det var ikke tilrettelagt med forstørrelsesprogram på noen av maskinene i læringsrommet. Da jeg spurte kontaktlærer om det gikk bra for den svaksynte eleven å se på skjermen hvis det er mye farger og dårlige kontraster svarte hun:

”Ja, hun har ikke klaget på det. Hun har sittet veldig rolig og jobbet med de tingene og vist entusiasme for å gå på datadelen. Men når du sier det så er det jo kjempe.... Altså det går jo an å forstørre skjermbildet. Det er jo sånn som er litt lurt. (...) De har jobbet litt med bokstavinnlæring og tekstskaping, men det har de ikke gjort så mye. Men det er det jo kjempebehov for å få forstørret bokstaver. Selv har jeg ikke tenkt på det med fargene.”

Kontaktlærer gir uttrykk for at hun ikke før har tenkt på at den svaksynte eleven kan ha problemer med å tolke skjermbildet på datamaskinen, men hun reflekterer rundt det mens hun snakker med meg. Hun sier at eleven har ikke gitt uttrykk for noe problem i forbindelse med å jobbe med data.

Dette kan tolkes som at eleven ikke visste om noe bedre. Ut fra min kunnskap om den svaksynte elevens synsproblemer, kan jeg vanskelig tenke meg at hun har samme utbytte som de andre elevene ved bruk av datamaskin.

Mor forteller at det er en gutt ved en annen skole som har samme diagnose som hennes datter. Hun var blitt kontaktet av mor til denne gutten, som gjerne ville bidra med råd både til henne og skolen. Bl.a. fortalte denne moren at gutten hennes hadde egen datamaskin med skanner og forstørrelsesprogram som gjorde han uavhengig av lesetv. Da jeg snakket med mor om datterens vegring mot lesetv, ga hun uttrykk for at hun hadde tenkt å søke om slikt utstyr til datteren sin.

Jeg stiller meg undrende til at ikke eleven har fått datamaskin med skanner og tilrettelagt programvare allerede. Årsaken har trolig sammenheng med en avventende holdning fra PPT, kombinert med ledelsens fraskrivelse av ansvar. Denne tolkningen vil jeg underbygge med følgende utsagn fra fagveileder:

”(...) vi har hatt møte med PPT og de har vært på banen for å se hva hun har behov for nå i 2. klasse, og hva vil hun få behov for i 3. klasse osv. En del av de tingene hun har behov for har hun ikke behov for akkurat nå men det vil komme etter hvert. Nå har hun jo fått ei sånn leselupe som hun kan legge bøkene under og litt sånn her. Mens det som på en måte var viktig for henne nå, det var egentlig kroppsøvinga ifølge PPT (...)”

Under intervjuet tolket jeg dette utsagnet som at synsskaden til den svaksynte eleven kan være progredierende. Jeg fulgte derfor opp med å spørre om det. Fagveileder svarte:

”Det vet jeg ikke. Jeg har bare forstått det slik at pr. dags dato, sånn rent faglig, så henger hun godt med. Men de (PPT) forventer at det blir vanskeligere etter hvert. Kanskje fordi de faglige utfordringene blir større(...) Hun kan få vondt i hodet, og dem regner med at den belastningen vil bli større når det blir mer skolearbeid, og at det derfor vil bli behov for mer hjelp (...)

Fagveileder gir uttrykk for en forståelse av at elevens økende behov for hjelpemidler kan ha sammenheng med større belastning og hodepine etter hvert som arbeidstrykket på skolen øker.

Ut fra mitt syn, ville man kunne forebygge problemer for den svaksynte eleven gjennom å være i forkant med tilretteleggingen.

På et konkret spørsmål til fagveileder senere i intervjuet, om eleven har egen datamaskin svarte han: ”Det vet jeg ikke. Jeg vet at hun jobber på de datamaskinene vi har, for det har jeg sett. Men om det har vært vurdert egen pc det vet jeg ikke.”

Fagveileder gir uttrykk for at han er ukjent med om det er vurdert egen datamaskin for den svaksynte eleven.

Jeg tolker fagveileders uttalelser i dette tilfellet, som at han overlater til PPT å vurdere hvilke behov for hjelpemidler den svaksynte eleven har. Det er ikke, til tross for PPT's anbefalinger, utarbeidet en individuell opplæringsplan for eleven som beskriver hvilke behov hun har, samt beskriver hvordan opplæringen organiseres og hvilke arbeidsmåter som benyttes. Det vil derfor være ukjent for PPT hvordan det jobbes med eleven til daglig. Ut fra min oppfatning kan det skape problemer i kommunikasjonen mellom PPT og skolen, når det er snakk om hvilken særlig tilrettelegging som er nødvendig for den svaksynte eleven. Som vist i flere sitater både fra lærerne og fagveileder, beskrives eleven som velfungerende både faglig og sosialt. Denne analysen har likevel vist at tilretteleggingen innenfor eksisterende pedagogiske og organisatoriske rammer ikke imøtekommer hennes behov, verken faglig eller sosialt.

#### ***4.6.4 Oppsummering av temaet ”Synsfaglig beredskap”***

Kontaktlærers erfaringer og refleksjoner gjennom skoleåret utgjorde en viktig kompetanse i forhold til den svaksynte elevens behov, men hun følger ikke eleven videre neste skoleår. Det var ikke tatt initiativ fra ledelsens side til kompetanseheving innenfor det synsfaglige feltet. Rådgiving til lærerne begrenset seg til to møter med Statped gjennom hele skoleåret. I tillegg hadde kontaktlærer hatt ett møte med PPT, hvor behov for hjelpemidler ble diskutert. Av



hjelpemidler hadde eleven lesetv både på skolen og hjemme. Eleven hadde ikke tilgang til datamaskin med forstørrelsesprogram.

Både lærerne og mor ga uttrykk for usikkerhet i forhold til hvordan de kunne tilrettelegge for den svaksynte eleven på en god måte. De ønsket mer veiledning fra Statped. Fagveileder sier at han ikke har deltatt på de to møtene med Statped, men ut fra hans forståelse får han videreformidlet informasjon gjennom kontaktlærer. Han uttrykte usikkerhet om hvorvidt eleven trenger egen datamaskin, og viste til PPT's vurderinger når det gjelder elevens behov for hjelpemidler.

I og med at det ikke er utarbeidet en IOP for den svaksynte eleven, som ville ha medført halvårige evalueringsrapporter, er det trolig ukjent for skolens samarbeidspartnere hvordan det tilrettelegges for eleven til daglig og hvilke utfordringer som oppstår. Manglende kommunikasjon rundt dette og mangelfull kompetanse på skolen, bidrar slik jeg ser det til at eleven ikke får den tilretteleggingen og de hjelpemidler hun ut fra opplæringsloven har rett på.

#### **4.7 Oppsummering av mine tolkninger så langt**

På bakgrunn av de tolkninger jeg har foretatt i dette kapitlet, med utgangspunkt i Steinar Kvaales to første nivåer innenfor hermeneutisk meningsfortolkning, vil jeg nå gi en oppsummering av de mest sentrale fenomener som framkommer innenfor hvert tema.

Under temaet "Tilrettelegging av det pedagogiske innholdet" gir lærerne uttrykk for vilje til å tilrettelegge for deltakelse for den svaksynte eleven. Ut fra min tolkning er det imidlertid slik, at den organisering og de arbeidsmåter som er valgt hindrer likeverdig deltakelse for den svaksynte eleven. Tilpasninger foretas hovedsakelig gjennom individrettede tiltak. Slik jeg ser det, unngår eleven den type tilrettelegging som gjør henne forskjellig fra de andre elevene, noe som medfører at hun ofte trekker seg ut fra situasjoner hun ikke mestrer, og at hun ikke får fullført sine arbeidsoppgaver.

Under temaet "Kommunikasjonskultur og sosialt klima" er det ut fra kontaktlærers forståelse åpenhet i kontaktlærergruppa om synsproblemene. Ut fra min tolkning bidrar ikke dette til at

den svaksynte eleven i særlig grad gir uttrykk for hva som er vanskelig for henne. Slik jeg ser det, mangler også alle aktørene i klasserommet hensiktsmessige strategier for å forebygge og oppklare brudd som oppstår i kommunikasjonen.

Under temaet ”Anvendelse av støtteressurser” gir lærerne uttrykk for at den ressursen som er tildelt den svaksynte eleven er fleksibel og dermed uforutsigbar. Etter min mening hindrer dette lærerne i å utnytte ressursen på en god måte for eleven.

Under temaet ”Lærernes holdninger og forventninger” gir lærerne uttrykk for en opplevelse av den svaksynte eleven som en velfungerende jente som mestrer sin funksjonshemming godt, og som har funnet seg vel til rette i miljøet. Faglærer gir uttrykk for at han opplever henne som ”en i mengden”. Ut fra min oppfatning kan en slik holdning medføre fare for at den svaksynte elevens spesielle behov tilsløres, og at hun blir usynlig i mengden.

Under temaet ”Synsfaglig beredskap” gir både lærerne og mor uttrykk for usikkerhet i forhold til hvordan det best kan tilrettelegges for den svaksynte eleven på skolen. De ønsket mer veiledning fra Statped. Ut fra fagveileders forståelse er det mor og PPT som best kan vurdere elevens behov. Han var likevel uenig med PPT i at eleven burde ha en IOP. Av hjelpemidler hadde eleven kun lesetv. Manglende kommunikasjon rundt elevens behov og mangelfull kompetanse på skolen, bidrar ut fra mitt syn til at eleven ikke får den tilretteleggingen og de hjelpemidler hun ut fra opplæringsloven har rett på.

Denne oppsummeringen har tatt utgangspunkt i den tematiske rekkefølgen som forskningsspørsmålene representerer. Innenfor et virksomhetsteoretisk perspektiv er det nødvendig å ta hensyn til at fenomener som framkommer under ulike temaer står i relasjon til hverandre og må sees i sammenheng. Jeg velger derfor i neste kapittel å gå bort fra denne tematiske rekkefølgen. Jeg velger istedenfor å organisere framstillingen under nye overskrifter, hvor ulike fenomener blir drøftet i sammenheng under flere problemstillinger.

## Kapittel 5 – Tolkning innenfor en teoretisk forståelsesramme

### 5.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg tolke viktige fenomener som har framkommet under tolkningen i kap.4 i lys av et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Denne tolkningen utgjør Steinar Kvaales 3. nivå innenfor hermeneutisk meningsfortolkning, teoretisk forståelse. Gjennom å tolke fenomenene i lys av ulike teoretiske perspektiver og tidligere forskning, søker jeg å oppnå en dypere forståelse av hva fenomenene kan være et uttrykk for.

Jeg velger å organisere framstillingen på følgende måte:

Under punkt 5.2 vil jeg drøfte problemet med at den svaksynte eleven ikke deltar på lik linje med sine medelever, og at hun vegrer seg mot å bruke kompenserende hjelpemidler på skolen.

Under punkt 5.3 vil jeg drøfte problemet med at den svaksynte eleven ikke kommuniserer sine synsproblemer slik det forventes av henne.

Under punkt 5.4 vil jeg drøfte problemet med at aktørene i klasserommet mangler hensiktsmessige strategier for å forebygge og kompensere for kommunikasjonsbrudd.

Under punkt 5.5 vil jeg drøfte elevens støtteressurser og skolens synsfaglige beredskap.

Under punkt 5.6 vil jeg diskutere den svaksynte elevens posisjon i klassefelleskapet i lys av begrepene deltakelse og inkludering.

Under punkt 5.7 vil jeg oppsummere hva jeg har kommet fram til innenfor en teoretisk forståelse av de fenomenene jeg har drøftet. Under dette punktet vil jeg også forsøke å skape mest mulig klarhet rundt problemstillingen for dette prosjektet:

*Hvilke utfordringer er forbundet med deltakelse og inkludering i klassefelleskapet for en elev på småskoletrinnet med sterkt nedsatt synsfunksjon?*

Under punkt 5.8 avslutter jeg med noen tanker om oppgavens relevans for andre i feltet.

## **5.2 Den svaksynte eleven deltar ikke i klassefelleskapet på lik linje med sine medelever, og hun vegrer seg mot å bruke kompenserende hjelpemidler på skolen**

Som vist i kap.4, deltar ikke den svaksynte eleven på lik linje med de andre elevene i undervisningssituasjonen. Hun får sjelden fullført sine arbeidsoppgaver, og hun trekker seg ofte ut av læringssituasjoner hun ikke mestrer. Hun vegrer seg også mot å bruke hjelpemidler som skal kompensere for synsnedsettelsen. Kontaktlærer og mor uttrykker bekymring for at hun kan sakke akterut faglig.

Ut fra et individorientert (medisinsk) perspektiv (Grue 2004:101) er det mulig å tolke det slik at problemet ligger hos eleven, det at hun har en synsskade. Dersom hun ikke hadde vegret seg mot å bruke kompenserende hjelpemidler, så kunne hun oppnådd større grad av deltakelse faglig. Ut fra Michael Olivers sosiale forståelse (ibid), vil man kunne trekke den slutning at måten læringsmiljøet er tilrettelagt på skaper unødvendige barrierer og hindrer likeverdig deltakelse for den svaksynte eleven. Ut fra et virksomhetsteoretisk perspektiv er det ikke spørsmål om enten eller, men et både og (Enerstvedt 1996:8). For å forstå hva som påvirker deltakelse og inkludering for den svaksynte eleven, vil jeg derfor på den ene siden ta hensyn til sosiale faktorer som holdninger hos de menneskene som omgir eleven og organisatoriske strukturer. På den andre siden vil jeg også ta hensyn til at selve synsskaden medfører mekaniske brudd i kommunikasjonen, og hvordan dette kan påvirke elevens opplevelse av sin egen situasjon.

I kap.2.6.1 viste jeg hvordan menneskets virksomhetsprosess deles inn i tre relasjoner som står i et dialektisk forhold til hverandre:

- 1) Relasjonen organisme-omgivelser
- 2) Relasjonen subjekt-objekt
- 3) Relasjonen subjekt-subjekt.

Relasjon 1 impliserer i denne tolkningen bl.a. hvordan synsskaden oppleves og arter seg for eleven. Relasjon 2 handler om elevens gjenstandsmessige virksomhet. Eksempler jeg vil trekke frem her er elevens bruk av hjelpemidler, og praktisk utførelse av skolearbeid. Relasjon 1 og 2 ligger til grunn for, og er med på å konstituere relasjon 3, som omfatter

elevens kommunikasjon og samhandling med de andre aktørene i klasserommet. Forstyrrelser i relasjon 1 og 2 kommer, som jeg nå skal vise, til uttrykk i relasjon 3. Samtidig har det som skjer i relasjon 3 betydning for hva som blir forstyrrelser i relasjon 1 og 2. Dersom vi ønsker å forstå de totale kommunikasjonsmessige og sosiale betingelsene som gjelder i samhandling mellom den sterkt svaksynte eleven og de andre aktørene i klasserommet, må vi derfor ta hensyn til alle tre relasjonene (French 1993, Enerstvedt 1996).

For eksempel virker det som om den svaksynte elevens bevissthet (eller manglende sådan), om egne behov (relasjon 1), kan ha betydning for hvordan hun opptrer i ulike sosiale sammenhenger som familie og skole (relasjon 3). Hvordan disse på ulike måter svarer på hennes opptreden, vil igjen virke tilbake på hvordan hun takler sin funksjonshemming (relasjon 1). Det at diagnosen har vært kjent bare et knapt år, og at eleven ikke har fått spesiell tilrettelegging tidligere, kan bidra til at eleven ikke tenker at hun har behov for spesiell tilrettelegging. I familien er det imidlertid fokus på at hun trenger forstørrelse når hun skal lese, og her bruker hun ifølge mor alltid lesetv (relasjon 2). På skolen vegrer hun seg mot spesiell tilrettelegging. Her blir hun beskrevet som en velfungerende jente som mestrer sin funksjonshemming godt, og som har funnet seg godt til rette i miljøet (relasjon 3).

Disse holdningene kan bidra til at hun ikke selv tenker over egne behov, og ikke i større grad gir uttrykk for dem. En annen tolkning kan være at det skapes et behov i virksomheten for ikke å skille seg ut. Hun bruker så *tilpasning*, som ifølge virksomhetsteorien er en av tre hovedstrategier mennesket bruker for å takle motsetninger mellom det ytre og det indre (relasjon 1) (Broch m.fl. 1991:43). Hvordan eleven takler synshemmingen sin på skolen, for eksempel at hun i liten grad sier ifra når hun ikke ser (relasjon 1), virker igjen tilbake på hvordan hun blir møtt av omgivelsene (relasjon 3). Lærerne gir uttrykk for at det er lett å glemme tilretteleggingsbehovet til den svaksynte eleven i en travel hverdag. Det er også mulig å tenke seg at lærerne opplever det som et dilemma, at eleven gir uttrykk for at hun ikke trenger forstørrede kopier eller lesetv. Samtidig som lærerne vet at slik tilrettelegging kan gjøre det lettere for henne, ønsker de å respektere de behov eleven selv gir uttrykk for at hun har. Det fins ikke sitater i datamaterialet som kan underbygge en slik tolkning. Den må ses som en konsekvens av min forforståelse, og bygger på erfaringer fra egen undervisningspraksis.

Et eksempel på hvordan det som skjer i relasjon 3 virker tilbake på relasjon 1, er øyelegens måte å beskrive diagnosen til eleven på. Verken mor eller eleven har fått innsikt i hva synsskaden innebærer og konsekvenser av denne. Mor sier det slik:

”Så jeg trodde jo hele tiden at hun så relativt godt på høyre øye, og greit på venstre øye. Det var det vi fikk vite hele tida, helt til en dag da vi fikk vite at hun så kjempedårlig på venstre øye og ikke så godt på høyre øye.”

Denne mangelen på kunnskap har skapt forstyrrelser mellom eleven selv og hennes egen kropp. Mor beskriver det slik:

”(…) hun var jo veldig sein å gå. Hun for og gikk rundt bordet og holdt seg fast hele tida, og det er jo ikke rart hvis du ikke ser (…). Og samme så har hun vært veldig usikker på ski, i nedoverbakker. Når du ikke har dybdesyn er ikke det heller så rart. (…). Og samme med syklinga, brukte vi også mye tid på.”

I tillegg til forstyrrelser mellom den svaksynte eleven og hennes kropp (relasjon 1), bidrar uvitenheten om synsskaden ytterligere til å skape forstyrrelser i kommunikasjonen med andre mennesker (relasjon 3). Det at den svaksynte eleven framstår som lite verbalt kommunikativ i sosiale sammenhenger, kan være en følge av usikkerhet som har oppstått i forbindelse med forstyrrelser i informasjonsutveksling mellom henne og omgivelsene i sosialiseringprosessen. Det er grunn til å tro at manglende opplevelse av mestring i ulike sosiale og læringsmessige situasjoner, kan ha innvirket på elevens selvfølelse. En annen konsekvens av manglende informasjon om synsskaden, er at hun ikke har fått den tilretteleggingen hun har hatt krav på for å kunne delta på lik linje med de andre både i barnehage og 1. klasse (relasjon 2).

Som vist i kap.4.3, var det åpenhet om synsproblemene i kontaktlærergruppa til den svaksynte eleven. Både kontaktlærer og de andre elevene hadde en anerkjennende holdning til eleven og hennes behov for tilrettelegging. Det som ble fokusert var imidlertid hjelpemidler, ikke de kommunikasjonsmessige implikasjonene som synsskaden medfører. Kommunikasjonen rundt introduksjonen av lesetv (relasjon 3) hadde vært positiv, og kontaktlærer beskrev den svaksynte eleven som utrolig stolt i denne situasjonen. Det kan tyde på at hun selv anerkjente sitt behov for å få kompensert for synsskaden (relasjon 1). Det som her skjer i relasjon 3 får en positiv innvirkning på relasjon 1. Det viste seg likevel at den svaksynte eleven etter hvert mistet interessen for lesetv'n og vegret seg mot å bruke den på skolen. En årsak til det kan være at hun stadig opplever forstyrrelser i kommunikasjonen (relasjon 3) og at disse fører til forstyrrelser i relasjon 1, hennes forhold til egne forutsetninger. Som vist i kap.4.2 påhviler ansvaret for å unngå brudd i kommunikasjonen i stor grad den svaksynte eleven. Både mor og lærere formaner henne om å si ifra hvis hun ikke ser, noe hun likevel i liten grad gjør. Dette

tolker jeg som nevnt tidligere, som at hun ikke er bevisst problemet. I tillegg kan det tenkes at hun ikke ønsker oppmerksomhet rundt det å være annerledes, med den faren for stempling som det representerer (Grue 2004:113).

Dersom det oppstår forstyrrelser i informasjonsutvekslingen som følge av et mekanisk brudd i kommunikasjonen (relasjon 3), kan dette få stor betydning for den svaksynte elevens praktiske utførelse av sitt skolearbeid.. Det oppstår da en forstyrrelse mellom *virksomhetens form* (kommunikasjonen) og *virksomhetens innhold* (gjenstandsmessig aktivitet), som igjen kan få følger for den svaksynte elevens læring og utvikling (Enerstvedt 1982:90). Et eksempel er hvordan det ved tavleundervisning oppstod forstyrrelser i informasjonsutvekslingen mellom den svaksynte eleven og lærer. Dette medførte i noen situasjoner at eleven ikke deltok i samtalen i undervisningssituasjonen. Et annet eksempel er at eleven utsetter eller unngår aktiviteter som krever mye syn. Ifølge Enerstvedt foreligger det et dialektisk forhold mellom virksomhetens form og virksomhetens innhold (ibid:91). Når det oppstår forstyrrelser i kommunikasjonen, får det konsekvenser for den svaksynte elevens generelle virksomhet. Manglende motivasjon hos eleven kan derfor ha sammenheng både med de problemene hun møter i kommunikasjon og samhandling med de andre aktørene i klasserommet, og hennes problemer med å gjennomføre aktiviteter som krever mye syn. Det at eleven utsetter eller unngår aktiviteter kan også være *flukt*, en annen av de tre hovedstrategiene mennesker bruker for å takle motsetninger mellom det ytre og det indre (Broch m.fl. 1991:43).

### **5.3 Den svaksynte eleven kommuniserer i liten grad sine synsproblemer**

Som vist i kap.4 er det sjelden at den svaksynte eleven kommuniserer at hun ser dårlig. Dette til tross for at både mor og lærerne har sagt at hun må gjøre det. For å forstå dette velger jeg her å relatere problemet til elevens sosialisering og selvoppfatning.

Under kap.2.4.2 viste jeg at blind- eller svaksynthet i seg selv ikke er en faktor som påvirker barnets personlige utvikling (Janson 1996:11). Ifølge Janson avhenger utviklingen av omgivelsenes måte å forholde seg til barnet på, samt barnets evne til å ta i bruk alternative strategier som kompenserer for synsnedsettelsen. Under den primære sosialiseringen er

signifikante andre sin evne til å erkjenne, akseptere og ta hensyn til barnets behov for støtte av stor betydning (ibid). Under denne prosessen har den svaksynte eleven blitt behandlet som et barn med ”normale” forutsetninger. Det har ikke blitt kompensert for hennes reduserte synsfunksjon verken i barnehage eller i 1. klasse. Etter at omfanget av skaden er blitt kjent, har eleven imidlertid kommet i en situasjon hvor hennes ”me” er blitt revurdert av hennes signifikante andre, som jeg i dette tilfellet definerer som familie, venner og lærere. Situasjonen har sannsynligvis ført til en spenningstilstand for eleven (Stangvik 1979:76). Hun er usikker på hvem hun egentlig er, og hun formår verken å stille spørsmål om dette eller å ta de andres perspektiv på hennes evner og forutsetninger, eventuelt manglende sådanne. Man kan si at det har oppstått en konflikt mellom signifikante andre sine tilskrivninger av den svaksynte eleven, og hennes egen selvoppfatning. I samsvar med Erving Goffmans terminologi kan man trolig si at det har oppstått en konflikt mellom personlig identitet og opplevd identitet (Levin og Trost 2005:150).

#### **5.4 Alle aktørene i klasserommet mangler hensiktsmessige strategier for å forebygge og oppklare kommunikasjonsbrudd**

En viktig konsekvens av den svaksynte elevens synsskade, er at hun har begrensede muligheter til å delta i nonverbal kommunikasjon. Visuell informasjon i form av blikk mimikk og pantomimiske gester kan være vanskelig å få med seg. Det samme gjelder visuelle henvisninger som brukes i undervisningssituasjoner. Dette kan bidra til at det oppstår brudd i kommunikasjonen mellom henne og den eller de hun samhandler med. I kap.4.4 viste jeg at den svaksynte eleven hadde et til dels konfliktfylt forhold til noen venninner. En tolkning kan være at de har en manglende evne til å ta hverandres perspektiv i kommunikasjonen. For den svaksynte eleven kan manglende visuelle referanser føre til at hun tolker det meste av informasjonen ut fra seg selv og sitt ståsted. For venninnene kan problemet være at de ikke er bevisst på at den svaksynte eleven ikke får med seg all nonverbal kommunikasjon som skal hjelpe henne til å tolke konteksten. Dersom kommunikasjonen mislykkes, mangler i så fall begge parter strategier for å løse problemet (Janson 1996:13). Dette underbygger oppfatningen av at problemer i samspillet mellom den svaksynte eleven og medelever og lærere, ikke kan tilskrives synshemmingen alene eller det sosiale miljøet alene. Problemet oppstår i virksomheten de ulike aktørene er inndradd i, og må forstås ut fra det perspektivet.



George H. Mead var opptatt av skolens ansvar for å stimulere til refleksive læringsprosesser og utvikling av sosial kompetanse hos elevene. Han hevdet at kjernen i slike læringsprosesser ligger i sosial samhandling og evnen til å ta andres perspektiv (Thuen og Vaage 1989:82). En grunnleggende forutsetning for å kunne ta andres perspektiv, er at de gester som benyttes kan kalles signifikante symboler. Det innebærer at de funksjonelt sett har samme virkning på avsender og mottaker. Innenfor den konteksten som min oppgave beskriver, vil manglende kunnskap om hva det innebærer å se dårlig gjøre det vanskelig å ta den andre sitt perspektiv, både for den svaksynte eleven selv og for de hun samhandler med. De har ikke en felles visuell forståelse av verden, og vil derfor kommunisere på forskjellig grunnlag.

Mead la i likhet med Vygotsky spesiell vekt på det verbale språket i samhandlingen, fordi det stimulerer til refleksiv tenkning. Vygotsky hevdet at nøkkelen til full sosial deltakelse for blinde ligger i språket (Vygotsky 1993:104). Som vist i kap.4 var den svaksynte eleven lite verbalt kommunikatív. Under begge observasjonene kommuniserte hun svært lite verbalt. Det var mest hviskede enstavelserord. I spillsekvensen med venninnen brukte hun derimot mange pantomimiske gester som for eksempel smil, imøtekommende blick og klapping i hendene. Hun sa også ”yess” da hun vant spillet. Venninnen verbaliserte hele tiden sin opplevelse av spillets gang. Det som kunne ført til brudd i kommunikasjonen, var at den svaksynte eleven ikke så når hun måtte stå over et kast eller fikk ekstrakast. I disse situasjonene fikk hun rettledning fra venninnen, noe hun godtok. I denne spillsituasjonen så det ut til at den svaksynte eleven og venninnen tok hverandre sitt perspektiv. Grunnen til at samhandlingen var vellykket kan være at de brukte en rekke signifikante symboler.

Mead hevdet at barn utvikler evnen til å ta andres perspektiv gjennom to trinn. Først gjennom rollelek, dernest gjennom regellek (Dysthe 2001:139). Spill er en form for regellek. Andre former for regellek er fangeleker som for eksempel *Hauk og due* og *Haien kommer*. Gjennom å delta i slik lek lærer barn bl.a. å kontrollere og organisere sine egne handlinger i forhold til de reglene som gjelder. I kap.4.2 har jeg vist at den svaksynte eleven ikke deltar i slik lek. Dette fordi synsskaden medfører tap av kontroll i forhold til omgivelsene i slike situasjoner. Den svaksynte elevens manglende erfaring med slik lek kan trolig føre til at hun får et dårligere utgangspunkt enn sine medlever til å utvikle evnen til å ta andres perspektiv.

I kap.4.3 beskrev jeg en situasjon der den svaksynte eleven tok leseboka som tilhørte en medelev fra ei felles hylle og holdt den fysisk vekk fra han, uten at hun brukte ord. Medeleven prøvde å nå boka, men ga fort opp. Heller ikke han brukte ord. Situasjonen løste

seg da læreren oppfattet situasjonen og kom til den svaksynte eleven med hennes bok, også uten å si noe. Hvordan de involverte i situasjonen opplevde den, hva de tenkte og hvorvidt noen tok den andres perspektiv er vanskelig å tolke. Måten læreren løste situasjonen på, kan tyde på at hun tok elevenes perspektiv i situasjonen. Medelevens måte å forholde seg på, kan tolkes som om han tar den svaksynte elevens perspektiv. Han vet at hun ser dårlig og forstår hennes handling ut fra det. En annen tolkning kan imidlertid være at han ikke ønsket en konflikt. Den svaksynte eleven ser ut til å tolke situasjonen ut fra seg selv og sitt ståsted. Hun tror det er hennes bok. Det foregikk imidlertid ingen samtale som bidrog til refleksjon og oppklaring.

### **5.5 Anvendelsen av den svaksynte elevens støtteressurs, og skolens synsfaglige beredskap**

Det at skolen bruker assistent istedenfor lærer som støtteressurs for den svaksynte eleven, fører ifølge kontaktlærer til mer individorientert støtte en nødvendig. Ressursen var dessuten fleksibel og uforutsigbar, og det var ikke noen rutiner for samarbeid mellom assistenter og lærere. Et slikt samarbeid er ifølge Ingemar Emanuelson viktig for å oppnå en vellykket inkludering av blinde og svaksynte elever (Emanuelson 1995:105). Både det at skolen bruker assistent istedenfor lærer, samt at assistentene tas ut av sin støttfunksjon til stadighet for å bli brukt som vikarer, velger jeg på bakgrunn av egen erfaring fra praksisfeltet å tolke som en konsekvens av trange budsjetterammer.

Kontaktlærer er ikke fornøyd med måten støtteressursen brukes på i dag. Hun er opptatt av at anvendelsen av støtteressursen ikke må oppleves som stemplende for den svaksynte eleven. I tillegg er hun opptatt av at støtteressursen ikke må stå i veien for relasjonen mellom den svaksynte eleven og medelevene. En slik anvendelse av støtteressursen vil følge Ulf Janson virke mot sin hensikt (Janson 1996:15).

Den svaksynte eleven var ikke innvilget rett til spesialundervisning, men fikk ifølge fagveileder tilrettelegging innenfor rammen av tilpasset opplæring. Dette er en ideell tanke, og i tråd med politiske intensjoner. Problemet er imidlertid at både ledelsen og lærerne, i likhet med de fleste av sine kolleger i norsk skole, ser ut til å tolke begrepet tilpasset opplæring innenfor et smalt perspektiv (NOU 2009 nr. 18:58). Tilretteleggingen ble kun gitt i

form av individrettede tiltak. Innenfor en bred forståelse av tilpasset opplæring, som er en forutsetning for inkludering (ibid), er fokus rettet mot læringsmiljøet og kollektive tilnærminger i undervisningen, i tillegg til individuell tilpasning. Når verken arbeidsmåter eller organiseringen av opplæringen er planlagt ut fra det formål at alle skal kunne delta, øker behovet for individuell oppfølging av den svaksynte eleven, med det stemplingspresset det kan medføre.

Skolens ledelse hadde ikke tatt initiativ til kompetanseheving innenfor det synsfaglige feltet. Både lærerne og mor ga uttrykk for at de ønsket og hadde behov for opplæring i hvilke pedagogiske konsekvenser som følger av elevens synsskade. Ledelsens egen manglende kompetanse på dette feltet er trolig årsak til dens manglende initiativ. Statped som bl.a. har som mandat å gi veiledning til skoler som har blinde og svaksynte barn (NOU 2009/18, kap.9), hadde vært fraværende, med unntak av to møter med kontaktlærer. Ledelsen var ikke involvert i disse møtene. Det kan synes som om det er noe uklare ansvarsforhold i forholdet mellom skolen og Statped.

Tilgang til datamaskin med tilrettelagt programvare kunne trolig påvirket elevens opplæringssituasjon på en positiv måte. Lesetv'n som eleven hadde på skolen, var som vist i kap.4 lite funksjonell. Grunnen til at det ikke ved starten av skoleåret var søkt om egen datamaskin til eleven, kan som vist i kap.4.6.2, være manglende kommunikasjon og informasjonsutveksling mellom skolen og PPT. Det ligger innenfor PPT's mandat å bistå skolene i å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov (NOU 2009 /18, kap.8).

## **5.6 Deltakelse vs. Inkludering**

Som vist i kap.4, deltar ikke den svaksynte eleven på lik linje med de andre i opplæringssituasjonen. Hun er likevel en del av klassefellesskapet og er ikke utsatt for segregerende organisatoriske tiltak. Kan man da si at hun er inkludert?

I innledningen viser jeg at prinsippet om at alle har "rett til tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole for alle" er overordnet i alle skolens styringsdokumenter. Alle lærere har plikt til å tilstrebe at dette overordnede prinsippet realiseres. Forskning viser imidlertid at

det er stor avstand mellom teori og praksis (NOU 2009, nr. 18; Haug 1999). En av årsakene er at begrepet inkludering er ideologisk skapt, og at det tolkes på forskjellige måter både blant de som jobber i praksisfeltet og av forskere. Som vist i kap.2.2.1 refererer Claes Nilholm til tre ulike utgangspunkt for forskning om inkludering, og hvor forholdet mellom inkludering og deltakelse er forskjellige innenfor de tre tilnærmingene. Innenfor det første utgangspunktet er inkludering ensbetydende med deltakelse. Ut fra denne tolkningen av begrepet må man konkludere med at den svaksynte eleven ikke er inkludert i klassefelleskapet. Innenfor det andre utgangspunktet er et mulig resonnement at inkludering ikke nødvendigvis fører til deltakelse. Ut fra dette resonnementet kan man slutte at den svaksynte eleven er inkludert. Innenfor det tredje utgangspunktet brukes inkluderingsbegrepet i en mer organisatorisk betydning og kan sammenlignes med integreringsbegrepet. Her betraktes deltakelse som noe som kan oppnås gjennom inkludering. Også ut fra en slik tolkning vil den svaksynte eleven være inkludert.

Ut fra Ingemar Emanuelsons definisjon av integrering, som vist i kap.2.2.1 samsvarer med dagens inkluderingsbegrep, går det ut fra min mening ikke an å si at den svaksynte eleven er inkludert i klassefelleskapet (Emanuelson 1995:101). Han hevder at lærestoffet og organiseringen av undervisningen må tilpasses slik at alle kan delta. Organiseringen i klassen til den svaksynte eleven utgjorde både fysiske og pedagogiske barrierer for henne. Emanuelson hevder videre at det må velges arbeidsmåter som stiller den svaksynte eleven på lik linje med sine medelever. Arbeidsmåtene som ble brukt i klassen hennes, for eks. i gymen, ekskluderte henne fra flere aktiviteter. Hun trakk seg også ofte ut av aktiviteter som krevde mye syn. Tavleundervisning ekskluderte også den svaksynte eleven, dersom det som ble skrevet ikke samtidig ble verbalisert.

Ut fra Bachmann og Haug sin operasjonalisering av inkluderingsbegrepet (NOU 2009/18:55), vil jeg heller ikke påstå at den svaksynte eleven er inkludert.. Her kreves det bl.a. at alle skal ha god opplæring både faglig og sosialt. Jeg vurderer ikke den faglige opplæringen av den svaksynte eleven som så god at den tilfredsstillende dette kravet. Mangel på tilrettelegging medførte at hun ofte trakk seg ut av læringssituasjoner hun ikke mestret, og hun fikk sjelden gjort ferdig sine arbeidsoppgaver.

Denne drøftingen viser at selv om den svaksynte eleven er en del av klassefelleskapet, så er hun ikke nødvendigvis inkludert. Det er stor forskjell på det å delta, og det å være en del av.

## 5.7 Oppsummering

Jeg har nå drøftet hvordan ulike faktorer påvirker inkluderingen av den svaksynte eleven i klassefellesskapet. Jeg vil i denne oppsummeringen søke å skape mest mulig klarhet rundt oppgavens problemstilling, gjennom å konkretisere hvilke utfordringer som er forbundet med å sikre likeverdig deltakelse for, og dermed inkludering av eleven.

Problemer knyttet til organisering og kommunikasjon skaper forstyrrelser i den svaksynte elevens gjenstandsmessige virksomhet. Det viser seg ved at hun ofte trekker seg ut av opplærings situasjoner hun ikke mestrer, og hun får sjelden fullført sine arbeidsoppgaver. Dette fenomenet kan også sees på som flukt, en strategi hun tar i bruk for å redusere stemplingspresset som er forbundet med det å være annerledes. De tilpasninger som foretas er hovedsaklig gjennom individrettede tiltak, noe eleven unngår. En viktig utfordring for skolen, er å finne fram til en organisering av opplæringen som ikke medfører unødvendige fysiske og pedagogiske barrierer for den svaksynte eleven. I tillegg vil det være en utfordring for skolen, innenfor en bred forståelse av tilpasset opplæring, å finne fram til undervisningsformer som har fokus på *alle* elevers aktive deltakelse.

Aktørene i klassefellesskapet mangler felles strategier for å forebygge og kompensere for brudd som oppstår i kommunikasjonen. Manglende kunnskap hos den svaksynte eleven selv, lærere og medelever om hva det vil si å ha en synsnedsettelse, gjør det også vanskelig å ta andres perspektiv. Elevens selvoppfatning stemmer trolig ikke overens med signifikante andre sine tilskrivninger av henne. Utfordringen for skolen i denne forbindelse, vil være å finne fram til metoder innenfor opplæringens rammer, som kan bidra til å utvikle elevenes verbale kommunikasjonsferdigheter. Samtidig må man finne fram til tiltak som kan bidra til å bygge opp en felles forståelse hos alle aktørene om hva det vil si å ha en synsnedsettelse. En slik forståelse er en forutsetning for at *alle* aktørene i klasserommet skal kunne ta ansvar for, og bidra til å løse de problemene som kan tilbakeføres til den svaksynte elevens funksjonsforutsetninger.

Som støtteressurs har den svaksynte eleven en ekstra assistent noen få timer pr. uke. Måten den var organisert på bidrog ikke til likeverdig deltakelse og inkludering av eleven. I denne forbindelse er skolens utfordring å finne fram til rutiner som gjør støtteressursen for eleven

forutsigbar, og sikrer tid til forberedende samarbeid mellom den som innehar støtteressursen og lærerne. I tillegg må den organiseres på en måte som ikke oppleves som stemplende for eleven, eller står i veien for hennes horisontale relasjoner.

Både skolens ledelse og lærerne er opptatt av å tilrettelegge opplæringen på en best mulig måte for den svaksynte eleven. Jeg har likevel kommet fram til at det er manglende samsvar mellom overordnede krav og forventninger om tilpasset opplæring og inkludering, og den kompetansen som må være til stede for å realisere en slik målsetting. I tillegg til generell pedagogisk kompetanse på tilpasset opplæring, mangler både lærerne og skolens ledelse spesiell kompetanse innenfor det synsfaglige feltet. En viktig utfordring for skolen er slik jeg ser det, å få utarbeidet en plan for kompetanseutvikling innenfor tilpasset opplæring generelt, og det synsfaglige feltet spesielt. Skolens viktigste støttespillere i dette arbeidet vil være PPT og Statped. I denne forbindelse vil en annen viktig utfordring være å få til et avklart ansvarsforhold mellom skolen og dens samarbeidspartere.

## **5.8 Avslutning**

I innledningen stilte jeg spørsmål om hva som kan være årsaken til avstanden mellom teori og praksis når det gjelder inkludering av elever med spesielle behov i skolen. Hvilke utfordringer står vi overfor? Jeg tenkte særlig på hvordan det forholder seg for mennesker som ikke kan kommunisere på lik linje med de andre i fellesskapet, som for eksempel blinde og svaksynte. Gjennom arbeidet med denne studien har jeg kommet fram til at utfordringene knytter seg både til den svaksynte eleven selv, medelevene, lærerne og til skolens ledelse, samt til forholdet mellom de ulike aktørene. For å redusere stemplingspresset som er forbundet med å være annerledes, vegrer eleven seg mot å bruke hjelpemidler som kan gjøre opplæringssituasjonen lettere for henne. Både lærerne og skolens ledelse mangler kompetanse i hvordan fysiske, pedagogiske og sosiale barrierer kan bygges ned, dersom tilretteleggingen skjer innenfor et bredt perspektiv på tilpasset opplæring. Alle aktørene mangler kunnskap om hva det vil si å være svaksynt, og dermed muligheten til å ta den andre sitt perspektiv. De mangler også felles strategier for å forebygge brudd som oppstår i kommunikasjonen

I denne studien har jeg forsøkt, ved hjelp av mine informanter, å frambringe kunnskap om hvilke utfordringer som er forbundet med inkludering av *en* svaksynt elev på *en* bestemt skole. Resultatene jeg har kommet fram til, ville kanskje vært annerledes dersom jeg hadde valgt andre informanter på andre skoler som har blinde eller svaksynte elever. De kommunikasjonsmessige utfordringene knyttet til inkludering som jeg har påvist i min studie, tror jeg likevel at også andre vil kunne oppleve. I tillegg viser forskning, som nevnt i innledningen, at de fleste lærere forstår tilpasset opplæring innenfor et smalt perspektiv (NOU 2009/18:58). Ut fra dette tenker jeg at resultatene jeg har kommet fram til kan ha en viss overføringsverdi til beslektede kontekster - skoler som mottar svaksynte eller blinde elever for første gang, og som ikke har opparbeidet seg kompetanse på området.

## Referanser:

- Arnesen, A-L. (2004) *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Bollingmo, H.J. (1994) *Særskilt tilrettelagt auditivt materiale for synshemmede barn*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Trondheim NTNU.
- Broch, H. m.fl. (1991) *Virksomhetsteorien. En innføring og eksempler*. A/S Falken Forlag, Oslo.
- Dysthe, O. (2001) *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS, Oslo.
- Eide B. J. og N. Winger (2003) *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Emanuelson, I. (1995) *Integrering og konsekvensar av integreringsideologien*. I: Haug, P. (red.) *Spesialpedagogiske utfordringar*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Enerstvedt, R. (1982) *Mennesket som virksomhet*. Tiden Norsk Forlag, Oslo.
- Enerstvedt, R. (1995) *Critique of the Concept of Normalization as a Basis for Dignity of Life and Three Related Contributions*. A/s Falken Forlag, Oslo.
- French, S. (1993) *Disability, impairment or something between?* I: J. Swain m.fl.: *Disabling Barriers - Enabling Environments*. London, Sage.
- Fugleseth K. og K. Skogen (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.

- Goffman, E. (1975) *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*. Dansk utgave, Nordisk Forlag A.S, Copenhagen.
- Grue, L. (2004) *Funksjonshemmet er bare et ord – forståelser, framstillinger og erfaringer*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Gustavsson, B. (2008) *Kunnskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Studentlitteratur, Stockholm.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen – grunnlag, utvikling og innhald*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Janson, U. (1996) *Skolgården som møtesplats. Samspel mellan elever med och utan synsskadar*. Stockholms Universitet. Pedagogiske intitution: Gruppen for handikapforskning, rapport nr. 9.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. og L. Kristoffersen (2004) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Kvam, V. (2008) *Tolkning, rasjonalitet og sannhet i pedagogisk-historisk forskning*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 3/2008.
- Levin, I. og J. Trost (2005) *Hverdagsliv og samhandling*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Nordtvedt, P. og H. Grimen (2004) *Sensibilitet og refleksjon*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- NOU 2009:18 *Rett til læring*. Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning, Oslo.
- Oliver, M. (1990) *The Politics of Disablement*. The Macmillan Press Ltd., London.
- Olsen P.B. og K. Pedersen (2006) *Problemorienteret projektarbeide*. Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg C.
- Säljö, R (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. J. W. Cappelens forlag AS, Oslo.
- Specialpedagogiske skolmyndigheten (2007) *Man vil ju vara som alla andra*.
- Stangvik, G. (1979) *Self-Concept and School Segregation*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Gøteborg.
- Stette, Ø. (2008) *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. PEDLEX Norsk skoleinformasjon, Oslo.

Store Norske Leksikon



Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen.

Thuen H. og S. Vaage ( 1989) *Oppdragelse til det moderne*. Universitetsforlaget, Oslo.

Valberg, A. & P. Fosse (1997) *Synsprøving og WHO's kategorier for synshemming*. Synspunkt, 12 (1).

Videncenter for synshandicap (2006) *Over muren*.

<http://www.visinfo.dk/Forlag/online/fagligt/F0503/index.htm> Funnet 17.01.2010.

Vygotsky, L. S. (1993) *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 2: The Fundamentals of Defectology*. Editors of the English translation: Roberth W. Rieber and Aaron S. Carton. Plenum Press, New York and London.

Østberg, T. (1998) *Døvhed og døve – belyst ved tre sosiologiske forståelsesmodeller*. Skådalen Publication, Series nr. 5.

## **VEDLEGG**

## Vedlegg nr. 1 – Intervjuguider

### INTERVJUGUIDE – ELEV

#### Innledning

- Spørre om skole og venner før hun flyttet hit
- Fortelle litt om meg selv, og jobben min.
- Informere om målsettingen med intervjuet.
- Informere om varighet og rett til å ta pauser.

*Hvordan er det pedagogiske innholdet i opplæringen tilrettelagt for å bidra til likeverdig deltakelse for alle elevene i klassen?*

- Hva liker du best på skolen?
- Hva synes du det er morsomt å lære om?
  - Hva gjør dere da?
- Bruker barna i klassen å samarbeide og hjelpe hverandre?
  - Hvordan liker du det?
- Hvordan liker du matte?
  - Hva pleier dere å gjøre i mattetimene?
  - Er det noe som er vanskelig?
- Leser dere mye på skolen?
  - Hva syns du om lesing?
- Hva pleier dere å gjøre i gymsalene?
  - Hvordan liker du å være i gymsalen?

*Bidrar kommunikasjonskulturen i klassen til utvikling av anerkjennende relasjoner?*

- Har det skjedd noen ganger at du ikke forstod hva læreren mente fordi du ikke kunne se hva hun gjorde? Hvis hun viser noe for eksempel.
  - Hva gjorde du da?
- Skjer det noen gang at du ikke forstår hva vennene dine mener fordi du ikke kan se hva de gjør? For eksempel hvis de skal fortelle deg hvordan du gjør en ting og bare viser det uten å si hva de gjør.
  - Hva gjør du da?
- Har det skjedd noen gang at andre har blitt sint på deg fordi du for eksempel har dyttet eller krasjet uten at du mente det?

- Hvordan føler du det inni deg da?
- Hva sier du til dem etterpå?
- Snakker dere i klassen om hva som kan være vanskelig når man ikke ser så godt?
  - Hva sier du da?
  - Hva sier læreren din?
  - Hva sier de andre barna?
- Har det skjedd noen gang at de du lekte med plutselig ble borte?
  - Kan du fortelle om det?
  - Hva gjorde du da?
- Hender det noen ganger at du ikke finner noen å være sammen med?
  - Hva gjør du da? Skjer det ofte?

*Hvordan påvirker organiseringen av støtteressursene forholdet mellom den svaksynte elevens vertikale (ikke jevnbyrdige) og horisontale (jevnbyrdige) relasjoner?*

- Hvem liker du å leke sammen med?
  - Har du en bestevenn?
- Hva liker du best å gjøre i utetida?
- Hvor mange barn er det i klassen din?
- Hvordan synes du det er å være i så stor klasse?
- Hva gjør du når du trenger hjelp til noe?
  - Liker du best å få hjelp av en voksen, eller av en annen elev i klassen?
- Hva gjør dere når noen har bursdag?
- Får dere velge selv noen ganger hva dere skal gjøre i timen?
  - Hva velger du da?
- Hva liker du å gjøre når du ikke er på skolen?
  - Har du noen å leke sammen med da?
  - Får du noen ganger besøk av noen i klassen?
  - Hva gjør dere da?
  - Bruker du å gå på besøk til noen?

*På hvilken måte påvirker lærerens holdninger og forventninger deltakelsen til den svaksynte eleven?*

- Er det noe du ikke liker på skolen?
  - Kan du fortelle om det?
- Har dere noen klasseregler? Hvilke?
  - Hvordan klarer dere å følge reglene?
- Har dere ordenselever som har ansvar for forskjellige ting i klassen?

- Hva har ordenselevene ansvar for?
- Hvordan liker du å være ordenselev?
- Er det noe som blir slitsomt når man ikke ser så godt?

*Hvilken synsfaglig beredskap har skolen i form av kompetanse, rådgivning, tilrettelegging og hjelpemidler?*

- Synes du at de voksne er flinke til å ta hensyn til elever som ikke ser så godt?
- Er det noe de voksne på skolen kan gjøre for at ting skal bli lettere for disse barna?
- Er det noe de andre barna i klassen kan gjøre?

## **SLÅ AV LYDOPPTAKEREN!**

### Avslutning

- Hvordan synes du det var å bli intervjuet?
- Er det noe du har lyst til å si eller spørre om før vi slutter?
- Jeg synes det var veldig fint at jeg fikk lov til å snakke med deg om du har det på skolen.

## INTERVJUGUIDE – KONTAKTLÆRER

### Innledning

- Informere om målsettingen med prosjektet og hva jeg vil stille spørsmål om
- Tilbakemelding om resultatet
- Garantere anonymitet

*Hvordan er det pedagogiske innholdet i opplæringen tilrettelagt for å bidra til likeverdig deltakelse for alle elevene i klassen?*

- Hvordan opplevde du det som lærer å skulle få en svaksynt elev i klassen?
- Fikk det noen konsekvenser for valg av organisering og arbeidsmåter på trinnet?
- Hvilke arbeidsmåter bruker dere i klassen?
  - Hvordan begrunner dere valg av arbeidsmåter?

- Skjer det noen ganger at synstapet hindrer eleven i å delta i aktiviteter og samtaler?
- Kan du gi eksempler på slike situasjoner?
- Hvordan kompenserer dere for visualisering ved bruk av bilder?
- Tar samtaler ofte utgangspunkt i bilder i lærebøkene?
- Deltar eleven i slike samtaler?
- Kan du beskrive hvordan samarbeidet fungerer mellom lærerne som har ansvar for klassen?
  - Er det avsatt tilstrekkelig tid til felles planlegging?
  - Hvilke tema knyttet til den svaksynte eleven er det behov for å diskutere?
  - Hvordan er ansvaret mellom lærerne som er til stede i klassen fordelt?
- Hvordan fungerer samarbeidet med foresatte?

*I hvilken grad bidrar kommunikasjonskulturen i klassen til utvikling av anerkjennende relasjoner?*

- Hvordan vil du beskrive det sosiale klima i klassen?
  - Hvordan jobber dere for å utvikle et godt klassemiljø?
- Er det spesielle ting som blir vektlagt fordi dere har en svaksynt elev i klassen?
- Hvordan tenker du at eleven opplever sin funksjonshemming?
  - Ber eleven om hjelp i situasjoner hvor hun blir hemmet pga synstapet?
  - Hvilke situasjoner er det snakk om?
  - På hvilken måte ber hun om hjelp?
  - I hvilken grad opplever du at det er viktig for eleven å mestre ting selv?
  - Gir eleven uttrykk for frustrasjon over ikke å se i noen situasjoner? I hvilke og på hvilken måte?
  - Hvordan møter du henne i slike situasjoner? (Anerkjennelse av elevens virkelighet)
  - Hvordan ser du på å involvere klassen i slike situasjoner?
- Hvilke holdninger kommer til uttrykk hos medelevene?
  - Opplever du at eleven blir stigmatisert i noen situasjoner?
  - Hva gjør dere for å oppnå aksept i gruppa for det å være annerledes?

*Hvordan påvirker organiseringen av støtteressursene forholdet mellom den svaksynte elevens vertikale (ikke jevnbyrdige) og horisontale (jevnbyrdige) relasjoner?*

- Hvordan mener du at spesialundervisning bør organiseres for å gi best mulig utbytte til eleven?

- Er dette en aktuell problemstilling i fagteamet?
- Skjer det at eleven ikke deltar i klassens fellesundervisning?
- Når? Hva gjør hun isteden?
- Opplever du at eleven får tilstrekkelig oppfølging, faglig og sosialt?
- Hvordan opplever du at eleven trives på skolen?
  - Forhold til de voksne og til medelever.
  - Er eleven hovedsakelig aktiv eller passiv deltakende i felles aktivitet?
  - I hvilken grad tar hun og medelevene initiativ til samhandling?
  - Hvordan og når avtales det hvem som skal leke sammen ute, og hva de skal gjøre?
  - Tar eleven selv initiativ i slike situasjoner eller blir hun spurt?
  - Har eleven like mange venner som andre?
  - Har hun en bestevenn?
  - Tilhører hun en gruppe venner?
  - Er eleven med på fritidsaktiviteter sammen med medelever?
  - Er eleven sammen med klassekameratene i fritiden?

*På hvilken måte påvirker lærerens holdninger og forventninger deltakelsen til den svaksynte eleven?*

- Stilles det samme faglige krav til denne eleven som til de andre når det gjelder måloppnåelse?
- Stilles det samme krav til denne eleven som til de andre i forhold til sosiale ferdigheter?
  - Hvordan vurderer du elevens sosiale ferdigheter generelt?
  - Er hun flink til å lytte og til å ta andre sitt perspektiv?
  - Hvordan bruker hun kroppsspråk? (vende ansiktet mot samtalepartner, rekke opp hånden, nikke og riste på hodet i relevante situasjoner)
  - Er eleven flink til å argumentere for egne synspunkter?
  - Stiller eleven spørsmål når det er noe hun ikke forstår?
  - Behersker eleven reglene i felles lek?

*Hvilken synsfaglig beredskap har skolen i form av kompetanse, rådgivning, tilrettelegging og hjelpemidler?*

- Hvilken opplæring har dere fått innenfor det synsfaglige området?
  - Har dere samarbeid med PPT og statped? Hva går dette samarbeidet ut på?
  - Har dere fått informasjon og tilbud om kurs?
- Tas det spesielle hensyn i forhold til fysisk tilrettelegging?
  - Hvilke kompensasjonsteknikker bruker eleven for å orientere seg?
- Er det behov for spesiell tilrettelegging av lærestoffet?
  - Hvordan tilrettelegges lærestoffet for henne?

- Har eleven noen hjelpemidler?
  - Hvordan fungerer samarbeidet med hjelpemiddelsentralen?
  - Hvilken veiledning har dere fått om hvilke hjelpemidler som fins?
  - Har dere vurdert å ta i bruk noen av disse?

## SLÅ AV LYDOPPTAKEREN!

### Avslutning

- Hvordan synes du det var å bli intervjuet?
- Er det noe du vil si eller spørre om før vi avslutter?
- Jeg er veldig glad for, og takker så mye for at du har stilt opp for meg og lagt til rette, slik at jeg fikk gjennomført dette feltarbeidet på en slik god måte.

## INTERVJUGUIDE – FAGLÆRER I MATEMATIKK OG KROPPSØVING

### Innledning

- Informere om målsettingen med prosjektet og hva jeg vil stille spørsmål om
- Tilbakemelding om resultatet
- Garantere anonymitet

*Hvordan er det pedagogiske innholdet i opplæringen tilrettelagt for å bidra til likeverdig deltakelse for alle elevene i klassen?*

- Hvordan opplevde du det som lærer å få en svaksynt elev i klassen?
- Er det spesielle utfordringer knyttet til matematikkundervisningen?
  - Hvilke?
- Fikk det noen konsekvenser for valg av organisering og arbeidsmåter på trinnet?
- Hvilke arbeidsmåter bruker dere i matematikktimene?
  - Hvordan begrunner dere valg av arbeidsmåter?
  - Skjer det noen ganger at synstapet hindrer eleven i å delta i aktiviteter og samtaler?
  - Kan du gi eksempler på slike situasjoner?
  - Hvordan kompenserer dere for visualisering ved bruk av bilder og konkrete?
  - Tar samtaler ofte utgangspunkt i bilder i lærebøkene?
  - Deltar eleven i slike samtaler?

- Eleven har fått IAP i kroppsøving. Hvilke utfordringer i faget utløste dette behovet?
  - Hva er forskjellig fra den ordinære opplæringsplanen?
- Kan du beskrive hvordan samarbeidet fungerer mellom lærerne som har ansvar for klassen?
  - Er det avsatt tilstrekkelig tid til felles planlegging?
  - Hvilke tema knyttet til den svaksynte eleven er det behov for å diskutere?
  - Hvordan er ansvaret mellom lærerne som er til stede i klassen fordelt?

*I hvilken grad bidrar kommunikasjonskulturen i klassen til utvikling av anerkjennende relasjoner?*

- Hvordan tenker du at eleven opplever sin funksjonshemming?
  - Ber eleven om hjelp i situasjoner hvor hun blir hemmet pga synstapet?
  - Hvilke situasjoner er det snakk om?
  - På hvilken måte ber hun om hjelp?
  - I hvilken grad opplever du at det er viktig for eleven å mestre ting selv?
  - Gir eleven uttrykk for frustrasjon over ikke å se i noen situasjoner? I hvilke og på hvilken måte?
  - Hvordan møter du henne i slike situasjoner? (Anerkjennelse av elevens virkelighet)
  - Hvordan ser du på å involvere klassen i slike situasjoner?
- Hvilke holdninger kommer til uttrykk hos medelevene?
  - Opplever du at eleven blir stigmatisert i noen situasjoner?
  - Hva gjør dere for å oppnå aksept i gruppa for det å være annerledes?

*Hvordan påvirker organiseringen av støtteressursene forholdet mellom den svaksynte elevens vertikale (ikke jevnbyrdige) og horisontale (jevnbyrdige) relasjoner?*

- Hvordan mener du at spesialundervisning bør organiseres for å gi best mulig utbytte til eleven?
  - Er dette en aktuell problemstilling i fagteamet?
  - Skjer det at eleven ikke deltar i klassens fellesundervisning?
  - Når? Hva gjør hun isteden?
  - Opplever du at eleven får tilstrekkelig oppfølging, faglig og sosialt?

*På hvilken måte påvirker lærerens holdninger og forventninger deltakelsen til den svaksynte eleven?*



- Stilles det samme faglige krav til den svaksynte eleven som til de andre når det gjelder måloppnåelse i matematikk?

*Hvilken synsfaglig beredskap har skolen i form av kompetanse, rådgivning, tilrettelegging og hjelpemidler?*

- Er det behov for spesiell tilrettelegging av lærestoffet i matematikk?
  - Hvordan tilrettelegges lærestoffet for henne?
- Bruker eleven noen hjelpemidler i matematikktimene?
  - Hvilken veiledning har dere fått om hvilke hjelpemidler som fins?
  - Har dere vurdert å ta i bruk noen av disse?

## **SLÅ AV LYDOPPTAKEREN!**

Avslutning

- Hvordan synes du det var å bli intervjuet?
- Er det noe du vil si eller spørre om før vi avslutter?
- Jeg er veldig glad for, og takker så mye for at du har stilt opp for meg og lagt til rette, slik at jeg fikk gjennomført dette feltarbeidet på en slik god måte.

## INTERVJUGUIDE – MOR

Innledning

- Informere om målsettingen med prosjektet og hva jeg vil stille spørsmål om
  - Tilbakemelding om resultatet
  - Garantere anonymitet
- 
- Har eleven vært svaksynt siden fødselen eller er det en progredierende lidelse?
    - Hvis nei, var synsproblemet kjent før eleven begynte på skolen?
  - Hvordan ytrer synstapet seg i skolesammenheng?
  - Hadde din datter behov for spesiell tilrettelegging når hun begynte på skolen?
    - Enn i barnehagen

- Hvordan opplevde du overgangen til ny skole?
- Hvordan opplever du at din datters behov blir ivaretatt på skolen nå?
- Deltar hun på lik linje med de andre elevene i klassen?
  - faglig
  - sosialt
- Hvordan fungerer samarbeidet med skolen?
  - Eksterne samarbeidspartnere som ppt, statped, hjelpemiddelsentralen?

## **SLÅ AV LYDOPPTAKEREN!**

### Avslutning

- Hvordan synes du det var å bli intervjuet?
- Er det noe du vil si eller spørre om før vi avslutter?
- Jeg er veldig glad for, og takker så mye for at du har stilt opp for meg og lagt til rette, slik at jeg fikk gjennomført dette feltarbeidet på en slik god måte.

## **SPØRSMÅL TIL FAGVEILEDER**

1. Har eleven vært svaksynt siden fødselen, eller er det en progredierende lidelse?
2. Hvordan ytrer synstapet seg i skolesammenheng?
3. Var synsproblemet kjent før eleven begynte på skolen?
4. Hvilke forberedelser ble i så fall gjort på skolen før skolestart (fysisk tilrettelegging, søknad om ekstra ressurser, kompetanseutvikling)?
5. Hadde dere noe samarbeid med den skolen eleven kom fra?
6. Hvordan fungerer samarbeidet med PPT og Statped?
7. Har dere fått tilbud om kurs/synsfaglig kompetanseheving?
8. Hvordan fungerer samarbeidet med foresatte?
9. Har eleven noen hjelpemidler?
10. Hvilken veiledning har dere fått om hvilke hjelpemidler som fins?
11. Får eleven spesialundervisning?
12. Hvordan organiseres denne?
13. Er det tilrettelagt for samarbeid mellom lærerne som har ansvar for eleven?
14. Får eleven noen form for adl- eller mobilitetsopplæring på skole?

## Vedlegg nr. 2 – Forespørsel til skolefaglig rådgiver i kommunen

---

**Fra:** Gudrun Elisa Ytterstad

**Sendt:** 6. januar 2010 13:54

**Til:**

**Emne:** master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring

Hei!

Jeg viser til telefonsamtale vedrørende mitt feltarbeid i masterstudiet. Jeg tar master i "Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring" ved Høgskolen i Finnmark. Jeg er nå igang med masteroppgaven som skal utgjøre et lite forskningsprosjekt.

Temaet mitt er inkludering i skolen, og fokus er på kommunikasjonens betydning for deltakelse og inkludering. Noen grupper elever har ikke forutsetninger for å kommunisere på fellesskapets premisser og for å ta de andre sitt perspektiv. En av disse gruppene er blinde og svaksynte. Denne gruppen har problemer med å oppfatte ikke-språklig kommunikasjon, som sies å utgjøre ca. 80% av all kommunikasjon. Jeg har erfaring som kontaktlærer for en svaksynt elev og vet at det fins mange kompenserende teknikker for å kunne delta. Jeg vet også at det er mange utfordringer, både for eleven selv, medlever og lærere.

Mitt forskningsspørsmål er: "Har den blinde småskoleelevens kommunikasjonsforutsetninger noen betydning for deltakelsen i klassefellesskapet?"

Jeg har ingen hypotese om hva svaret på dette spørsmålet er. For å kunne gjennomføre undersøkelsen er jeg avhengig av at en skole med en blind elev på småskoletrinnet ønsker å delta. Alternativt kan jeg foreta undersøkelsen på mellomtrinnet. Rent metodisk tenker jeg å være tilstede i klassen til den blinde/svaksynte eleven ca. en uke. I løpet av den tiden ønsker jeg å foreta et intervju med eleven det gjelder og et intervju med kontaktlæreren. Jeg ønsker også å foreta et par observasjoner av samhandlingssituasjoner melleom den blinde eleven og medelever. For å unngå for mange variabler når jeg skal tolke datagrunnlaget er det viktig at den blinde/svaksynte eleven ikke har tilleggshandikap.

Min forespørsel gjelder tillatelse til å ta kontakt med aktuelle skoler i kommune.

Alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt og slettet når arbeidet er avsluttet.

Jeg vil også i mitt arbeid holde meg innenfor de etiske prinsipper og retningslinjer som gjelder for all forskning.

Håper på snarlig tilbakemelding!

Med vennlig hilsen

Gudrun Ytterstad

telf. 48049886

### Vedlegg nr. 3 – Forespørsel til aktuelle skoler

---

**Fra:** Gudrun Ytterstad

**Sendt:** 25. januar 2010 08:39

**Til:**

**Emne:** masteroppgave

---

Hei!

Jeg viser til telefonsamtale vedrørende mitt feltarbeid i masterstudiet. Jeg tar master i "Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring" ved Høgskolen i Finnmark. Jeg er nå igang med masteroppgaven som skal utgjøre et lite forskningsprosjekt.

Etter å ha fått tillatelse fra skolefaglig rådgiver \_\_\_\_\_, har jeg innhentet opplysninger på PPT om hvilke skoler i \_\_\_\_\_ kommune som har elever i min målgruppe. Jeg fikk vite at det er to aktuelle skoler, hvorav \_\_\_\_\_ er den ene.

Temaet mitt er inkludering i skolen, og fokus er på kommunikasjonens betydning for deltakelse og inkludering. Noen grupper elever har ikke forutsetninger for å kommunisere på fellesskapets premisser og for å ta de andre sitt perspektiv. En av disse gruppene er blinde og svaksynte. Denne gruppen har problemer med å oppfatte ikke-språklig kommunikasjon, som sies å utgjøre ca. 80% av all kommunikasjon. Jeg har erfaring som kontaktlærer for en svaksynt elev og vet at det fins mange kompenserende teknikker for å kunne delta. Jeg vet også at det er mange utfordringer, både for eleven selv, medlever og lærere.

Min problemstilling er: "Hvordan påvirker den blinde småskoleelevens kommunikasjonsforutsetninger deltakelsen i klassefellesskapet?"

Jeg har ingen hypotese om hva svaret på dette spørsmålet er. For å kunne gjennomføre undersøkelsen er jeg avhengig av at en skole med en blind elev på småskoletrinnet ønsker å delta. Rent metodisk tenker jeg å være tilstede i klassen til den blinde/svaksynte eleven 4-5 dager. I løpet av den tiden ønsker jeg å foreta et par observasjoner av samhandlingssituasjoner mellom den blinde eleven og medelever/lærer.

Konkret tenker jeg på en situasjon hvor lærer formidler nytt lærestoff til gruppen, og en situasjon hvor den blinde/svaksynte eleven er i en samhandlingssituasjon med 1-2 medelever (spiller spill, gruppearbeid e.l.) Jeg ønsker også å foreta et intervju med eleven det gjelder og et intervju med kontaktlæreren. For å unngå for mange variabler når jeg skal tolke datagrunnlaget er det viktig at den blinde/svaksynte eleven ikke har tilleggshandikap. Dersom dere finner dette interessant og ønsker å delta, må det innhentes tillatelse fra den blinde/svaksynte elevens foresatte, samt foresatte til de elevene som er tilstede under observasjonene. Jeg vil benytte video-opptak som støtte i disse situasjonene, og må i den forbindelse søke om konsesjon.

Alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt og slettet når arbeidet er avsluttet.

Jeg vil også i mitt arbeid holde meg innenfor de etiske prinsipper og retningslinjer som gjelder for all forskning.

Håper på positiv tilbakemelding!

Med vennlig hilsen

Gudrun Ytterstad

telf. 48049886

#### **Vedlegg nr. 4 – Innhenting av tillatelse til videofilming**

Til foresatte i 2. Klasse

18.-21. mai skal jeg gjennomføre et prosjekt i 2. klasse i forbindelse med masterstudium i ”Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring”. Formålet er å undersøke om deltakelsen i klassefellesskapet påvirkes for en elev som har en synshemming.

Jeg vil samle inn data gjennom intervjuer og deltakende observasjon. Tillatelse til å gjennomføre intervjuene er allerede innhentet fra dem det gjelder. Jeg vil ha behov for å videofilme to samhandlingssituasjoner mellom den svaksynte eleven og lærer/medlever. Opptakene vil bli transkribert til tekst, hvor deltakerne blir

anonymisert ved bruk av fiktive navn. Disse vil kun bli brukt som grunnlag for analyse i mitt prosjekt. Etter at prosjektet er avsluttet vil opptakene bli slettet. Dersom noen har motforestillinger mot at deres barn er med på video-opptak, må dere gi beskjed til kontaktlæreren innen 18. mai.

Med vennlig hilsen  
Gudrun Ytterstad

### **Vedlegg nr. 5 – Innhenting av informert samtykke fra fagveileder**

---

**Fra:** Gudrun Ytterstad  
**Sendt:** 12. september 2010 14:35  
**Til:**  
**Emne:** masteroppgave  
Hei, og takk for sist!

Nå er jeg godt igang med analysen av de dataene jeg samlet inn hos dere til masteroppgaven min. Jeg ser i ettertid at jeg mangler informert samtykke fra deg til å bruke opplysningene du gav meg i analysen. (Jeg innhentet kun samtykke fra skolens ledelse til å foreta undersøkelsen på deres skole.) Det innebærer at du gir meg tillatelse til å referere fra det transkriberte materialet. Den praktiske informasjonen som jeg innhentet i møtet med deg er svært viktig for å få belyst problemstillingen min. De viktige spørsmålene har jeg uthevet i teksten. Jeg håper derfor at du gir meg ditt samtykke! Jeg legger ved den transkriberte oversettelsen av lydopptaket fra møtet, slik at du kan gå igjennom den. Alt som ble sagt er referert ordrett. I står for intervjuer og F står for fagveileder. Dersom du mener at du har uttalt deg uklart i noen sammenheng, kan jeg rette på det. Alle mine informanter er garantert full anonymitet og all informasjon blir behandlet konfidensielt. Verken navn på personer, skole eller stedsnavn er oppgitt i teksten. Grunnlagsmaterialet vil bli slettet når oppgaven er ferdig.

Mvh Gudrun ytterstad