

Barnas stemme – hvem lytter?

Samtaler med barn med lærevansker

Björg Løhaugen

Masteroppgave i sosialt arbeid

Høgskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag

Barnas stemme – hvem lytter? Samtaler med barn med lærevansker

Bjørg Løhaugen

Masteroppgave i sosialt arbeid

Mai 2008

Høgskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang reise, både i tid og i kunnskap. Sjelden har det å være ”i prosess” vært en så dekkende beskrivelse for hvordan jeg har opplevd at arbeidet har vært.

I denne prosessen har flere hjulpet og støttet meg. Først må jeg få takke de fem barna og deres foreldre, som har latt meg få intervju barna om skoledagen. Samtalene med dem har gjort meg ydmyk i forhold til at alle har viktig kunnskap å bidra med. Jeg er takknemlig for materialet de har gitt meg slik at dette prosjektet har kunne bli en realitet.

Stor takk også til alle vennene mine og familien min som har trodd på meg og støttet meg gjennom de fire årene som har gått. Torunn med sin ukuelige optimisme, ”Hellas-gjengen” som har vært en uvurderlig støtte og kilde til inspirasjon og ikke minst min kjære ektemann Michael. Takk også til min arbeidsgiver, Grimstad kommune, som har sett viktigheten av at medarbeiderne har høy kompetanse og lagt forholdene til rette for at studiet har latt seg gjennomføre.

Uten veileders oppfølging hadde det ikke blitt noen oppgave, og professor i sosialt arbeide, Irene Levin skal ha stor takk for å sjenerøst ha delt av sin kunnskap og gitt av sin tid i utallige veiledninger.

Arendal 30.04.2008

Björg Løhaugen

”All children and young people of the world, with their individual strengths and weaknesses, with their hopes and expectations, have the right to education. It is not our education systems that have at right to a certain type of children.”

(Bengt Lindquist, UNESCO konferanse, 1994)

Innholdsfortegnelse

Forord	s. 2
Innholdsfortegnelse	s. 3
Sammendrag	s. 5
Summary	s. 7

Kapittel 1 – Tema og problemstilling

1.0 Introduksjon	s. 9
1.1 Skolens mål	s. 10
1.2 Spesialundervisning og PP-tjenesten	s. 11
1.3 Min interesse	s. 12
1.4 Hensikt og problemstilling	s. 14
1.5 Begrepsavklaringer	s. 15
1.6 Oppgavens struktur	s. 17

Kapittel 2 – Kunnskapsstatus og teori

2.0 Innledning	s. 19
2.1. Barn som informanter	s. 19
2.2 Kunnskapssyn	s. 20
2.3 Kunnskapsstatus og forskning	s. 22
2.4. Vennskap	s. 25
2.5 Sosial kompetanse	s. 29
2.6. Oppsummerende kommentarer	s. 30
2.7 Symbolsk interaksjonisme	s. 30
2.8. Oppsummering	s. 35

Kapittel 3 - Metode. Valg, refleksjon og dilemma

3.0 Innledning	s. 36
3.1 Forskningsmetoden	s. 37
3.2 Populasjon og utvalgsriterier	s. 39
3.3. Rekrutteringsarbeide – veien frem til barna	s. 40
3.4 Det faktiske utvalget	s. 44
3.5 Intervjuet	s. 46
3.6. Foreldres tilstedeværelse	s. 48
3.7 Etske refleksjoner	s. 49

Kapittel 4 - Resultat og analyse

4.0 Skole og Venner	s. 54
DEL I - Vennskap	
4.1 Tegningene	s. 54
4.2 Venner – ”.. hvor mange?”	s. 55
4.3 Vennskap – utfordringer	s. 57
4.4 Vennskap med andre barn med lærevansker?	s. 58
4.5 Vennskapsriterier	s. 59

4.6 Kjønn	s. 62
4.7 Fritiden	s. 63
4.8 Oppsummering	s. 65

DEL II - Skoledagen

4.9 Friminutt	s. 65
4.10 Signifikante andre	s. 68
4.11 Tiltak med fokus på utvikling av sosiale ferdigheter	s. 70
4.12 Medvirkning	s. 71
4.13 Skoleveien	s. 72
4.14 Å være med hjem	s. 73
4.15 Terminologi	s. 74
4.16 Heldige?	s. 76
4.17 Materialets art	s. 77
4.18 Oppsummering	s. 79

Kapittel 5 – Hva har denne studien gitt

5.0 Innledning	s. 80
5.1 Substansielle funn – venner, vennsforhold og signifikante andre	s. 81
5.2 Metodologisk bidrag – tegning som hjelpemiddel og mål	s. 83
5.3 Teoretiske implikasjoner- et ordløst felt	s. 84
5.4 Praktiske implikasjoner – endringer i praksis	s. 86
5.5 Avsluttende kommentarer	s. 88

Litteraturliste	s. 90
-----------------	-------

Vedlegg

Tegningene
Intervjuguide
Informasjonsskriv til foreldre

Sammendrag

Utgangspunktet for å gjøre denne studien er mine erfaringer fra praksisfeltet og en forelesning om forskning og barn på Høgskolen i Oslo som inspirerte meg til å rette fokus mot barnet som selvstendig forskningssubjekt. Etter å ha arbeidet i PP-tjenesten en tid, mente jeg å se at vi ikke involverer elevene som får spesialundervisning tilstrekkelig i arbeidet. Barna får i liten grad komme frem med sine fortellinger om det sosiale aspektet ved skolehverdagen, og denne studien er et bidrag for å endre på dette.

Studiens hensikt er å få frem barnas egne beskrivelser av skolehverdagen, deres opplevelser og sosiale relasjoner. Det er gjort lite forskning på dette området. Jeg valgte en åpen problemstilling som skulle gi rom for at barna kunne komme frem med sine fortellinger.

Hvordan beskriver barn som mottar spesialundervisning skolehverdagen? Hvilke aktiviteter er de med på og hvem er de sammen med?

I studien har jeg innhentet informasjon ved å benytte to innfallsvinkler, tegning og intervju. Hensikten er å ha flere veier til informasjonen og å benytte en metode som ga rom for at barna kunne formidle sine opplevelser så fritt som mulig. Barna ble spurt om å tegne seg selv og vennene sine, før jeg intervjuet dem om skolehverdagen. Ved å bruke dagen som struktur for intervjuet og spørre hendelse for hendelse, fikk jeg beskrivelser av hvem barna var sammen med og hva de gjorde.

Det har vært en utfordring å rekruttere informanter til studien, noe jeg var uforberedt på. I oppgaven drøfter jeg hvordan disse vanskene kan forstås ut fra flere perspektiver. Det kan være at synet på barn som informanter samt beskyttelse av barna, har vært med på å gjøre veien frem til barna lengre enn jeg på forhånd hadde forutsett.

Resultatene viser at alle barna i utvalget tegnet venner, men de som hadde størst lærevansker tegnet færre venner enn dem med mindre vansker. Venner og foreldre fremstår som signifikante andre i barnas fortellinger, mens lærere og andre voksenpersoner på skolen i liten grad beskrives av informantene. De er ikke signifikante i intervjuene med barna, noe jeg hadde forventet før undersøkelsen startet ut ifra barnas behov for hjelp.

Gjennom analysen har jeg sett på ulike kriterier som barna benytter når de definerer venner. Noen har fokus på i hvilken situasjon eller arena man treffes, andre på type relasjon eller aktivitet mens for noen er hyppighet av kontakt, følelsesmessig nærhet samt likhet og kjønn sentralt. Med et unntak tegnet alle informantene venner av samme kjønn.. At man har felles arenaer synes å være et fellestrekk ved alle vennskapsforholdene, men ellers er det store individuelle variasjoner i forhold til hvor ofte man treffer venner og hva man gjør sammen.

Etter å ha arbeidet med undersøkelsen en tid fremsto taushet som et sentralt tema. Det viste seg både i forhold til den praksisen jeg kjente forut for undersøkelsen, og i vanskene som oppstod da jeg skulle rekruttere informanter. Barn som mottar spesialundervisningen er tause i betydning tausgjorte både innen forskning og i hverdagen. De blir i liten grad spurt. Barna har fortalt om venner og aktiviteter, men materialet var også preget av ordknappe beskrivelser. Vansker med rekruttering av informanter, ordknappe beskrivelser og at barna i liten grad setter ord på fenomenet spesialundervisning eller medvirkning, har jeg kalt det ordløse felt.

Summary

The background for doing this study is my experiences from practice related to work, and a lecture regarding children and research at Oslo University College which inspired me to set focus on the child as an independent subject of research. After having worked in the Educational and psychological services provided by the municipal public school system (no: PP-tjeneste) for some time, I observed that we do not involve the pupils who receive special education sufficiently in our work. Only to a low extent do these children get the opportunity to bring forward their stories about the social aspect of schooldays, and this research is a contribution to change this.

The purpose of the study is to bring out the children's own descriptions of everyday school life, their experiences and their social relations. It has been done little in this field of research so far. I chose an open research question which was meant to give the children space to present their own stories: *How do children who receive special education describe everyday school life? Which activities do they participate in, and who do they spend time with?*

In the study I have gathered information by using two approaches; drawing and interview. The intention is to have several ways to gather information and using a method which gave the children the opportunity to express their experiences as freely as possible. The children were asked to draw themselves and their friends before I interviewed them about their everyday school life. By using the school-day as a structure for the interview and asking questions event by event, I achieved descriptions of who the children spent time with and what they were doing.

It has been a challenge to recruit informants for the research, which I was unprepared for. In my study I discuss how these difficulties can be understood from several perspectives. It might be that the view on children as informants as well as the protection of them, has contributed to making the distance to the children longer than what I had foreseen in advance.

The results show that all the children in the selection drew friends, but those with several learning difficulties drew fewer friends than the ones with less difficulties. Friends and parents appear as significant others in the children's stories, while teachers and other adults in

school are described to a lesser degree by the informants. They are not significant in the interviews with the children, something I had expected them to be before the research started, considering the children's need for help.

Through the analysis I have looked at different criteria the children use when they define friends. Some focus on which situation or arena one meets in, others on type of relation or activity, while others again find frequency of contact, emotional closeness, similarity and gender to be central. With one exception, all the informants drew friends of the same gender. Having common arenas seems to be a common feature in all the friendships, but apart from that there are great individual variations regarding how often they meet friends and what they do together.

After having worked with the study for some time, an area of silence appeared as a central theme. It became apparent both when considering the practice I had prior to the research, and in the difficulties I experienced when recruiting informants. Children who receive special education are a silenced group, both in research and in everyday life. They are to a low extent asked. The children have talked about friends and activities, but the material was characterized by descriptions of few words. Problems with the recruiting of informants, description of few words and the fact that the children to a low extent use words for the phenomena of special education or participation, describe what I have called the silenced field.

Kapittel 1 - Tema og problemstilling

1.0 Introduksjon

Det er torsdag morgen, snøen ligger som et mykt silkehvitt teppe over skolegården og venter på at mer enn 200 barn skal ta det i bruk. Klokken er litt før 0800 om morgenen og rektor låser bilen på parkeringsplassen før hun snur seg og går mot skolebygningen. På veien ser hun Stian som jobber iherdig med å måke en gangvei. Han er rød i ansiktet av innsatsen - hele kroppen tas i bruk når han kaster bort snøen i raske tak. Da rektor nærmer seg tar han seg så vidt tid til å rette ryggen et kort øyeblikk, vinke entusiastisk til henne og rope med et strålende ansikt: "Jeg blir hos deg et år til jeg, Inger", før han raskt bøyer seg igjen for å ta neste spadetak.

Det er vinter og vi er på Lillemo skole hvor Stian er elev. Han har lærevansker som gjør at han ikke klarer de faglige kravene som hans alder skulle tilsi. Det er arbeidet med å finne et opplegg for ham hvor han både kan få faglig fremgang ut fra sine forutsetninger, men også hvor trivsel og opplevelse av mestring blir ivaretatt. Vaktmesterarbeide er en av Stians oppgaver og han får positive kommentarer på jobben han gjør fra mange. Når vi treffer Stian har han kvelden før fått vite at han skal fortsette på Lillemo skole også neste skoleår, noe han selv har ønsket.

I en forelesning om forskning og barn, ble jeg konfrontert med egen praksis i forhold til å følge opp og evaluere de tiltakene jeg i mitt arbeide i PP-tjenesten anbefaler for barn og unge. Jeg hadde ikke tenkt at min masteroppgave skulle dreie seg om barn, og hadde vurdert å la være å følge forelesningen fordi temaet ikke var aktuelt for meg. Da jeg allikevel var tilstede opplevde jeg at temaet var svært relevant i forhold til mitt arbeide med elever i skolen. Jeg ble særlig oppmerksom på hvordan mangelen på barns medvirkning i forskning historisk har ført til at deres kunnskap i liten grad har kommet frem.

I PP-tjenesten utreder vi barn og anbefaler faglig støtte og hjelp i forhold til ulike vansker, men hvordan har barn med spesialundervisning det? Hvilken kunnskap har vi om dette? I arbeidet vet vi mye om barnas vansker og om faglig nivå. Det lages planer for utvikling i forhold til lesing, skriving, regning osv, men hvordan elevene faktisk opplever sin egen situasjon er det liten oppfølging og vurdering av. Hvem snakker med barn?

I ansvarsgruppemøter rundt barnet er det sjelden barnet selv deltar. Som regel uttaler de voksne seg på vegne av barnet. PP-tjenesten har heller ingen faste rutiner hvor man samtaler med barna om tiltakene eller hvordan skoledagen er etter at man har satt i verk spesialundervisning. Hva synes barna egentlig om det tilbudet de får? Trives de? Har de venner eller er de ensomme? Hvem er de sammen med? Slike spørsmål har interessert meg.

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er egne erfaringer. Nicolaysen (2005) understreker betydningen av å ta disse på alvor, og å utvikle kunnskap metodisk og kritisk i forhold til dem. Hun påpeker at det å drive med vitenskapelig kunnskapsutvikling innebærer et epistemologisk brudd med hverdagskunnskapen.

Masteroppgaven er en anledning til å reflektere over egen praksis og på denne måten utvikle ny kunnskap og forståelse som jeg kan ha nytte av i arbeidet. Som forsker tar man andre perspektiver enn man har anledning til i det daglige arbeidet, og et av formålene med denne undersøkelsen er å utvide min egen kunnskap og forståelse og formidle denne til flere. Å rette et kritisk blikk mot praksisfeltet som jeg arbeider i innebærer en særlig utfordring. Det er både en fordel og en ulempe å kjenne feltet godt. Man risikerer å være "blind" for viktige spørsmål eller problemstillinger når man skal forske på områder man selv er en del av. Samtidig som god kjennskap til feltet også gir kunnskap og mulighet til å stille spørsmål som en utenforstående ikke ville hatt. Noen vil hevde at når man forsker på eget praksisfelt, vil man ikke ha tilstrekkelig objektivitet i forhold til forskningstema. Mange forskningsfelt og viktige kunnskapsbidrag har imidlertid oppstått nettopp med bakgrunn i at fagpersoner ut ifra egne erfaringer og opplevelser så behov for å utvikle kunnskap om det de arbeidet med.

Fokus i studien er elever som har spesialundervisning i skolen og de forhold som berører det sosiale aspektet ved skolehverdagen, som klassekamerater, lek og samhandling. Jeg vil høre barnas egne beskrivelser av skoledagen, da "barnas stemme" i liten grad kommer frem i sakkyndige uttalelser i PP-tjenesten, offentlige plandokumenter eller i praksis for øvrig.

1.1. Skolens mål

I formålsparagrafen til opplæringsloven står det at skolen skal legge til rette for utvikling hos elevene slik at de kan bli "gagnlege og sjølvstendige menneske"(Opplæringsloven § 1-2). I Læringsplakaten som binder sammen den generelle delen og den fagspesifikke delen av det nye læreplanverket, står det at skolen skal:

”Stimulere elevene og lærlingene / lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse”
(Kunnskapsløftet 2006, <http://www.utdanningsdirektoratet.no> Lastet ned 19.12.07)

Dette gjelder alle elever i norsk skole, også dem med lærevansker og spesialundervisning. Utvikling av sosial kompetanse er tydelig uttrykt som et eget mål i tillegg til mer tradisjonelle skolefaglige målsettinger. Denne undersøkelsen vil se på det sosiale aspektet ved skoledagen til elever som får spesialundervisning.

Min vurdering er at mye av praksis rundt spesialundervisning har fokus på det faglige aspektet ved skolehverdagen og at man i for liten grad retter oppmerksomheten mot også det sosiale aspektet. Praksis dreier seg *om* eleven. Det er ikke tradisjon for å ta eleven aktivt med i arbeidet. Det er heller ikke rutiner i forhold til å snakke *med* eleven om de tiltakene som settes i verk, for å sjekke ut hva eleven mener om tiltakene og hvordan de fungerer.

Foreldre, skole og PP-tjeneste arbeider på vegne av barnet, men spør sjelden hva det mener. Dette kommer frem i undersøkelsen ”Eleven i fokus” av Gøgaard, Hatelvik og Markussen (2004), som påpeker at brukermedvirkning både fra foreldre og eleven selv ofte er mangelfull eller fraværende.

1.2. Spesialundervisning og PP-tjenesten

I norsk skole har man siden 1980 tallet gradvis bygget ned spesialskoler og spesialklasser og arbeidet for å integrere alle elever i ”normalskolen”. Alle barn har krav på et undervisnings-tilbud på den skolen de bostedsmessig hører til (Opplæringsloven. § 8-1), uavhengig av fysisk, sosial og kognitiv fungering. Skolen skal legge til rette for den enkelte elev, slik at han / hun får utvikle seg ut fra sine forutsetninger.

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), er hjemlet i Opplæringsloven og er kommunens sakkyndig organ i forhold til retten til spesialundervisning. Denne rettigheten gjelder for elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning (Opplæringsloven § 5-1). Spesialundervisning er først og fremst den ressursen som bevilges i et enkeltvedtak og som gir rammen for undervisningstilbudet. Begrepet brukes imidlertid upresist om både ressursen og selve undervisningen, det faglige innholdet, som eleven får.

Hva vil det si å ikke ha tilfredsstillende utbytte av undervisningen? PP-tjenesten gjør denne vurderingen gjennom utredning av elevens vansker og behov og ved gjennomgang av elevens skoletilbud. Det er ingen klare kriterier for hva som anses som tilfredsstillende, og det er store variasjoner mellom kommunene i forhold til andel barn som mottar spesialundervisning. Kriteriene for spesialundervisning er delvis en skjønnsmessig vurdering.

Hvis PP-tjenesten vurderer at et barn har krav på spesialundervisning, skrives en sakkyndig uttalelse hvor behovet for hjelp beskrives. Denne uttalelsen danner grunnlaget for et enkeltvedtak. I de fleste kommuner er vedtaksmyndighet delegert til rektor på skolen. Når vedtaket er endelig, utarbeides det en Individuell Opplæringsplan (IOP) for barnets undervisning, hvor mål, metoder, omfang og tiltak er beskrevet.

I Norge fikk 6,3 % av elevene i grunnskolen spesialundervisning i 2007 (Kostra 2007). Tallene varierer fra kommune til kommune, hvor noen kommuner har en prosentandel på opp mot 20 %, mens andre kommuner melder at de ikke har noen elever som mottar spesialundervisning.

Organiseringen av spesialundervisning er varierende. Undervisningen gis som tilbud i gruppe utenfor klassen hvor flere elever samles, som timer hvor eleven er alene med en lærer eller som en ekstra lærerressurs i klassen. Det gis også noe spesialundervisning ved at eleven følges opp av assistenter eller miljøterapeuter i klassen eller i mindre grupper.

1.3 Min interesse

Etter å ha arbeidet som PP-rådgiver en tid, mente jeg å se at vi ikke involverer elevene i tilstrekkelig grad i arbeidet. Verken skole eller PP-tjeneste har rutiner for å etterspørre elevens kunnskap om sin egen situasjon. Jeg ønsker ved denne studien å rette fokus mot eleven og få frem deres beskrivelser av skoledagen.

Denne undersøkelsen er viktig, både ut ifra vurderingen av at det i praksis mangler tradisjon for deltakelse fra elevene, men også at det innen forskningsfeltet har vært lite gjort på området. Flere påpeker behovet for utvidet kunnskap om elever som får spesialundervisning. Fylling (2000) skriver "Der eksisterer lite forskning om elevers egen opplevelse av spesialundervisning, av sitt liv og av sin hverdagssituasjon" (Fylling 2000: 49). I boken "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig" påpeker Dalen (2006) at det i forhold til trivsel er gjort en del

undersøkelser uten at barna selv er spurt. ”Det vi burde legge mer vekt på, er resultater fra studier som sier noe om hvordan elever selv opplever skolehverdagen. På dette feltet finnes lite forskning” (Dalen 2006:68). Og det er her min forskningsinteresse ligger. Andre som har påpekt behovet for det manglende fokuset på eleven i skolen er Nordahl (2002). Han uttalelse: ”Fraværet av eleverfaringer synes å være en konsekvens av en systematisk fortielse av elevens stemme” (Nordahl 2002: 21).

I rapporten til Solli (2004) som sammenfatter kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge skriver han: ”Denne kunnskapsstatusen viser at en skal være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner. Det er fortsatt behov for mer forskning på spesialundervisningens praksis i form av studier om organisering og effekt både i bredde og dybde” (Solli 2004:13).

I NRK P1`s program ”Ukeslutt” 1.april 2006 var det et innslag om spesialskoler. Man spør om spesialskoler bør innføres igjen, etter at man i en lengre periode har arbeidet målrettet i Norge for å legge ned disse skolene og integrere alle elever i ”normalskolen”. Man intervjuet barn som gikk på spesialskole og barn som gikk i ordinær skole. Foreldrene er også intervjuet om sine tanker om spesialskole og de dilemmaer de har møtt. Daværende kunnskapsminister Djupedal forsvarer ideen om inkludering og at alle barn skal være sammen på den samme skolen. Det skal legges til rette for at alle skal være en del av samfunnet vårt og at hele mangfoldet av mennesker skal være representert. Han understreker imidlertid at vi vet lite om hvordan barn med spesielle behov har det i skolehverdagen.

Sandbæk (2002) viser hvordan barn beskriver livet sitt på en annen måte enn voksne. ”A common finding (...) was that the children played a particularly important role with regard to providing positive information about themselves and their lives” (Sandbæk 2002:213). Barna selv er ressursorienterte, mens barna i de voksnes beskrivelser fremstår med betydelige vansker. Av den grunn er det viktig å spørre barna om deres beskrivelser, slik at ikke voksne blir alene om å definere barnas situasjon. Kanskje kan barna gi nye perspektiver i tillegg til våre problemorienterte?

1.4. Hensikt og problemstilling

Hensikten med undersøkelsen er å høre hva barna har å si om skoledagen sin, og med dette rette fokuset mot enkelteleven i skolen og viktigheten av å snakke med elevene om skoledagen deres. Kanskje undersøkelsen kan være med på å endre noe av dagens praksis.

Jeg ønsker å utvikle kunnskap og forståelse om barn med spesialundervisning som fenomen. Fokus er undersøkende hvor hensikten er å få frem barnas perspektiv. Videre ønsker jeg med undersøkelsen å understreke at sosialarbeideren er en viktig samhandlingspartner for skolen, og da med tanke på de perspektivene vi kan bidra med som et supplement til pedagogenes kunnskap. Hovedfokuset er imidlertid den enkelte elev og deres stemme.

Temaet er også viktig i forhold til barnas rett til å bli hørt. Madsen (2006) viser til FN barnekonvensjon når han skriver

”Her er innflytelse formulert som en rettighet, det vil si retten til å bli hørt, respektert og få tilgodesett sine særskilte behov. Å treffe beslutninger uten å involvere barnet selv er et brudd på barnets universelle rettigheter” (Madsen 2006:148)

”Det er klokt å spørre barnet. Det kjenner sin verden. Og det har en rett til å bli hørt” (Tiller 2006:79). Det kan etter min mening ikke sies bedre eller gis bedre begrunnelser for hva som er bakgrunnen for denne undersøkelsen.

Spørsmålene var mange da jeg startet arbeidet med temaet. Jeg ønsker å rette fokus mot personen i situasjonen (Levin 2004), det vil si barnet i skolen som får spesialundervisning. Denne masteroppgaven er et bidrag til å rette blikket mot et kunnskapsfelt og en elevgruppes egne erfaringer som til nå har vært lite synlige i forskningssammenheng.

Studien vil belyse forhold rundt elevens skoledag. Undersøkelsen retter fokus mot sosiale forhold som samhandling, aktivitet og vennskap samt barnas deltakelse i utformingen av skoledagen.

Hvordan opplever barn som får spesialundervisning sin skolehverdag? Hvem er de sammen med? Hva gjør de? Har de venner eller går de ofte alene? Trives de? Hva er de opptatt av? Hva sier de om skoledagen? Bli det spurt? Virker det negativt for elever å bli tatt ut av den konteksten de fleste elever tilhører, nemlig klassen? Eller oppnår man ved dette tiltaket å gi barnet en optimal tilpasning slik at man får til opplevelse av mestring og lærelyst.

Problemstillingen blir: *Hvordan beskriver barn som mottar spesialundervisning skolehverdagen? Hvilke aktiviteter er de med på og hvem er de sammen med?*

1.5. Begrepsavklaringer

Oppgavens tema er barn og deres skolehverdag. Definisjon og avgrensning av termen¹ ”barn” er vanskelig, ikke minst fordi det er et ord som alle har et forhold til. Alle har vært barn. Det er sjelden innholdet drøftes annet enn i vitenskaplige sammenhenger. En person på 40 år vil for de fleste fremstå som voksen dersom man benytter alder som avgrensning. Denne personen vil imidlertid alltid være barnet til sin mor og far, ut ifra en relasjonell definisjon. (Levin og Trost 1996, Tiller1989) Man kan også definere barn ut fra generasjon, det vil si personer som er født i løpet av et bestemt tidsrom.

I dette forskningsarbeidet benytter jeg alder når jeg definerer termen barn. Slik skolen i Norge er organisert, henger alder også sammen med elevrollen. Begynner man på skolen i 2008, er man i de fleste tilfeller født i 2002 og fyller 6 år i løpet av kalenderåret. Å være for eksempel 10 år i Norge, innebærer også at man er elev i 4 eller 5.klasse, avhengig av når på året man fyller år.

I undersøkelsen er barn personer under 18 år, som er elever i grunnskolen i Norge. Noen vil hevde at begrepet ungdom også dekker denne gruppen og skiller ungdom fra barn. I min undersøkelse gjør jeg ikke dette skillet, og benytter termen barn også der ungdom kunnet vært benyttet. Begrunnelsen for dette er at barna i undersøkelsen har ulik kognitiv og sosial fungering, slik at de aldersmessig vil kunne bli betegnet som ungdom, mens man ut fra funksjon vil kunne benytte betegnelsen barn på noen områder.

Er det et klart skille mellom barn og voksen? Burgess (2006) drøfter barn som egenskap og skriver ”Hvem er autorisert til å rettferdiggjøre en skillelinje som *tilskriver* visse egenskaper til noen og *fraskriver* disse egenskapene til andre?” (Burgess 20006:67). Er det spesielle egenskaper som skiller barn fra voksen? Man vil kunne hevde det, blant annet ved å vise til at mindre barn ikke kan abstrahere og er på konkretplan i sin forståelse av verden. Hva da med en kvinne på 50 år som har Downs syndrom og er psykisk utviklingshemmet? Er hun barn

¹ Med term menes et ord, en betegnelse eller etikett for et gitt fenomen. Med begrep siktes til forestillingen om fenomenet (Levin 1994).

eller voksen? Ut fra sin alder er hun voksen, men legger man egenskap til grunn for definisjonen er hun barn.

Er det å være barn være noe man blir ferdig med? Helt og fullt og aldri vender tilbake til? Er barn / voksen en dikotomi? Svaret avhenger av hvordan man definerer barn. I forhold til alder vil svaret være ja, man slutter å være barn og går over til å være voksen etter en viss alder. Men ut fra egenskap som definisjon, vil man kunne hevde at barn / voksen ikke er dikotomier, men vil kunne variere gjennom et livsløp.

I oppgaven har jeg noen ganger brukt termen barn, mens jeg andre ganger bruker termen elev. Termene er i noen grad brukt om hverandre for å variere. "Elev" benyttes om barn som går i norsk skole, og som har sitt daglige arbeide i form av elevrollen der. Elevene har samtidig mange roller, de er venner, fotballspillere, svømmere, barnebarn, osv, men i denne undersøkelsen er det elevrollen som gjør disse barna interessante for meg.

Jeg har også benyttet termen informanter i flere sammenhenger hvor jeg viser til gruppen barn jeg har intervjuet i denne undersøkelsen. Noen steder har jeg også brukt betegnelsen "barna i undersøkelsen" hvor jeg like gjerne kunne skrevet informantene. Der jeg har skrevet "Barna sier", eller "noen av barna" betyr det informantene jeg har intervjuet.

Begrepet skoleklasse / klasse er brukt, på tross av at det ble fjernet i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Opplæringsloven § 8-2 beskriver hvordan skolen kan organisere undervisningen og elevene. Betegnelsen "gruppe" benyttes istedenfor klasse i lovteksten. I og med at de fleste kjenner klassebegrepet godt og at det fremdeles på mange skoler opprettholdes en inndeling som svarer til det tidligere klassebegrepet, velger jeg å bruke denne betegnelsen. Videre er begrepet "gruppe" vanskelig definerbart og gir slik jeg vurderer det, et dårligere bilde for leseren av de faktiske forhold. Informantene har selv benyttet begrepet klasse i intervjuene, hvilket gjør at jeg velger å holde på begrepet i denne oppgaven.

Å finne termer som beskriver barnas ulike vansker har vært en utfordring. Barn som mottar spesialundervisning er omtalt som en enhetlig gruppe, mens den i virkeligheten består av barn som adferdsmessig, kognitivt, motorisk og psykologisk er svært ulike. Å si at barna i undersøkelsen har et handikap vil være dekkende for noen, mens andre trolig ikke vil kjenne seg

igjen i en slik definisjon. Det samme gjelder termen funksjonshemming. For noen vil det å si at barnet har en ”vanske” kunne fremstå som en utydeliggjøring av barnets fungering. Jeg benytter derfor termen lærevanske, som er dekkende for de fleste elever som får spesialundervisning, selv om graden av vanske varierer i svært stor grad. Birkemo (1999) gir følgende definisjon av lærevansker:

Lærevansker kan defineres som en psykologisk eller nevrologisk betinget hemning i motoriske, perseptuelle, språklige, kognitive og sosiale funksjoner som bidrar til at barn og unge ikke tilegner seg de kunnskaper og ferdigheter en forventer at de skal mestre på bestemte alderstrinn (Birkemo 1999:131).

I oppgaven har jeg hatt behov for et begrep som både er dekkende for gruppen informanter, og for populasjonen samlet sett. Lærevansker vurderes som den termen som best dekker fenomenet, eller rettere sagt mangfoldet av fenomener, som det er snakk om.

1.6 Oppgavens struktur

I dette kapitlet har jeg gitt en introduksjon til tema og problemstilling og beskrevet mangler ved egen yrkespraksis og arbeide i forhold til barn som får spesialundervisning, som bakgrunn for studien. I neste kapittel vil jeg vise til relevant forskning på området og gi en introduksjon av feltet spesialpedagogikk. Forskning hvor barn som får spesialundervisning uttaler seg om sin egen situasjon, er etterspurt av flere.

Ulike teoretiske tilnærminger kunne vært benyttet i studien. Jeg har brukt termer fra symbolsk interaksjonisme for å forstå de fenomenene jeg vil studere. I kapittel to beskrives sentrale termer innenfor dette perspektivet, som jeg anvender i analysen av dataene.

I kapittel tre har jeg en gjennomgang av metoden som er benyttet og utfordringer i forhold til rekrutteringsarbeidet. Å få frem barnas egne fortellinger ut ifra deres forutsetninger var viktig. Metodisk har jeg brukt tegning i tillegg til intervju. Et etisk dilemma som oppstod underveis er beskrevet og drøftet.

Kapittel fire er en analyse av data som ble samlet inn. Første del av kapitlet beskriver venner og vennsforhold, mens andre del har fokus på skoledagen og aktiviteter. Ulike kriterier beskriver hva barna legger til grunn når de beskriver sine venner.

I det femte og siste kapitlet oppsummerer jeg funn i undersøkelsen og her drøftes hvilke kunnskapsbidrag studien har gitt.

Kapittel 2 – Kunnskapsstatus og teori

2.0. Innledning

Som det kommer frem i kapittel 1 er studiens hensikt å få frem barnas egne beskrivelser av skolehverdagen, deres opplevelser og sosiale relasjoner. Jeg har med dette et barneperspektiv (Ulvik 2005). Utfordringen er å møte barnas uttalelser på deres premisser og få frem deres meningskonstruksjoner.

Dette kapitlet inneholder to deler. Først drøfter jeg kunnskapsstatus og forskning i feltet, mens jeg på slutten av kapitlet skriver om det teoretiske perspektivet, symbolsk interaksjonisme, som er benyttet i denne undersøkelsen.

2.1. Barn som informanter

Forskning hvor barn er informanter har ingen lang tradisjon, sett i et historisk perspektiv. Det er lett slik at voksne benyttes som informanter på vegne av barna. Woodhead og Faulkner (2000) beskriver at det skjedde et skille i synet på forskning vedrørende barn i 1991, da det engelske tidsskriftet British Psychological Society's *Ethical Code* kom ut med et nummer hvor de endrer fokus på barnet fra å være et objekt for forskning til å bli vurdert som en selvstendig aktør på linje med voksne. Utover 1990-tallet ble barnet nå sett som *deltaker*. Man endret fokus fra å forske *på* barn, til å høre på hva de selv sa om områder av eget liv slik man tidligere bare hadde spurt voksne om.

En måte å forstå det manglende fokuset på barnet, kan være at det har vært og fremdeles vurderes som enklere å spørre voksne. Man tar for gitt at voksne snakker samme "språk" som forskeren. Det kan også være at vi som voksne tenker at vi vet hva barna kommer til å fortelle, vi har jo alle vært barn en gang og vet hvordan det er (Levin 1989). Det gir oss en posisjon til å være spesialister på deres kunnskap. Vi har mer kunnskap og kanskje også en holdning om at barn i alle fall ikke har noe nytt å bidra med inn i vår komplekse verden. Barndom er en forberedelse til voksenverdenen og slik å forstå som et tidligere stadium i en utvikling vi voksne er kommet lengre i.

Det kan også handle om selve synet på kunnskap. Barn blir i noen grad vurdert som mindre sannferdige enn voksne. Ulvik (2005) beskriver det slik: "En positivistisk kunnskapsproduksjon kan bidra til en skepsis i forhold til barn som informanter, rettet mot

informantenes ”troverdighet” (Ulvik 2005:29). Barns utsagn og uttalelser blir på denne måten ugyldiggjort og holdt utenfor vitenskapen. Dette gjelder trolig i enda større grad barn som har ulike vansker.

Er det riktig at barn i mindre grad snakker sant enn det voksne gjør? Levin (1994) hevder at voksne tar for gitt at vi har en mer sann kunnskap enn barn. Vi vet best og vi vet også hva som er riktig. Hun stiller spørsmål ved denne påstanden og spør om det kan være slik at barn kanskje sitter med en kunnskap som er *forskjellig* fra de voksnes? Hvis vi har vansker med å forstå hva barna formidler, handler det i like stor grad om at kunnskapen skiller seg fra de voksnes og av den grunn er vanskelig å oppfatte, som at kunnskapen ikke er sann. ”Når et barn forteller om sin virkelighet, og vi voksne ikke oppfatter hva det dreier seg om, handler det lite om at den ene eller andre har rett, men mer at vi har et metodeproblem” (Levin 1994:115).

Også Tiller er opptatt av barn som informanter (Tiller 2006). Han understreker hvordan vi må gå til dem som besitter informasjonen, nemlig barna, for å øke vår kunnskap om dem. Samtidig beskriver han hvordan synet på barn som informanter gjør at vi lettere søker kunnskap hos voksne.

”Holdninger til dette å intervju barn viser seg ofte som oppfatninger av, at barn savner kunnskap – endog om sine egne anliggender – og dessuten at de mangler evne til objektivitet, at de misforstår, feiltolker, projiserer, osv. Det virker som om man regner med at slike trekk er særlig vanlige hos barn, til tross for at fenomenene i første rekke er avdekket og konstatert hos voksne individer (Tiller 2006:16).

Disse utfordringene vil ikke gjelde, som Tiller peker på, spesifikt for barn. Som voksne møter vi ofte mennesker som har en annen tolkning og forståelse av hendelser enn vi har. Tiller mener, at barn har kunnskap som vi voksne ikke må tro at vi har. Det vil si at det kan være snakk om ulike former for kunnskap. Det er viktig å ha respekt for barnas kunnskapsformidling, deres definisjon av situasjonen. Det er barnet som tolker og interagerer med sosiale objekt i verden og de interagerer også med seg selv. Det er deres forståelse jeg i denne studien ønsker å hente frem. Barnas fortellinger vil være slik de definerer situasjonen og er således sannheten for dem.

2.2. Kunnskapssyn

Spesialpedagogikken ble på mange måter først et forskningsområde da hovedfag startet i 1976 og deretter da det første doktorgradsprogrammet ble innført 10 år senere (Befring 1997). Det

har imidlertid vært drevet forskning på området tidligere fra andre fagfeltet. Spesialpedagogikken har vært kritisert for at den for ensidig har hentet sitt kunnskapsgrunnlag fra teorier innen medisin og psykologi. Den diagnostiske tradisjonen har vært sentral i disse fagene og kan forklare det individorienterte fokuset i spesialpedagogikken. Anvendt i skolen har det imidlertid klare svakheter fordi man ser bort fra systemperspektivet og individet som aktør (Nordahl 2002).

I dag finner vi i hovedsak to forståelsesformer og vitenskapsteoretiske orienteringer innen feltet. Den ene har fokus på ulike vanskegrupper (individperspektiv), mens den andre i større grad er opptatt av systemperspektiv (Solli 2004). Denne forståelsesmodellen finner vi igjen hos Nordahl i rapporten ”Inkluderende spesialundervisning?” (Markussen m. fl. nr.19/2007). Han benytter betegnelsen ”den kategoriske orienterte spesialpedagogikken” som tar utgangspunkt i individet, mens den andre retningen hvor årsaken til vanskene finnes i samfunnets struktur og mellommenneskelige relasjoner, betegnes som ” den relasjonelt orienterte spesialpedagogikken”. I Emanuelsson (2001) beskrives de to kunnskapssynene som elever *med* vansker og elever *i* vansker. Det er viktig å understreke at disse modellene eksisterer side om side, det har ikke vært et paradigmeskifte hvor den ene modellen har måttet vike plassen til fordel for den andre.

En annonse for et innføringsstudium i spesialpedagogikk i regi av Aftenskolen er et godt eksempel på det individorienterte kunnskapssynet i feltet.

”Målet for kurset er å gi en faglig forståelse og grunnleggende kunnskap om de vanligste gruppene av funksjonshemning og er utformet etter en felles disposisjon: definisjon, forekomst, årsaksforhold, teori, kartlegging og tiltak.”
(Agderposten 27.8. 2007).

På tross av at praksisfeltet preges av individperspektivet med fokus på diagnostisering av vansker, har ulike styrings- og plandokumenter ganske entydig fokuserer på relasjonsperspektivet. Dette påpekes blant annet av Befring (1997). ”Det er elles neppe tvil om at det spesialpedagogiske heilskapsperspektivet lenge har hatt trange kår. Symptomdiagnostikken har derimot vore på frammarsj”(Befring 1997:152). Det er et forholdsvis stort sprik mellom hvordan skolen beskrives i offentlige utredninger, og som Befring påpeker, praksisfeltet.

Nordahl (2002) er talsmann for systemperspektivet, og understreker viktigheten av å samtidig ha med aktørperspektivet i skolen. Han er opptatt av at man skal ta elever på alvor og forstå

deres vansker ut ifra hvordan omgivelsene møter dem. Samtidig må man vise interesse for den enkelte elevs genuine erfaringer og snakke med elevene om deres opplevelse av situasjonen. Han skriver i innledningen til boken "Eleven som aktør" at hans utgangspunkt for å skrive boken var en stigende interesse for hvordan elevene opplever skolen. Hans forskervirke har aktualisert spørsmålet. Allikevel er det først og fremst Nordahls stemme vi hører gjennom boken, som på vegne av barna argumenterer for viktigheten av aktørperspektivet i skolen.

2.3 Kunnskapsstatus og forskning

Innen fagfeltet spesialundervisning er det lite forskning vedrørende elever som får spesialundervisning og deres situasjon i skolen. Som Fylling (2000) skriver avslutningsvis i sin rapport om kjønnsforskjeller i spesialundervisningen: "Der eksisterer lite forskning om elevers egen opplevelse av spesialundervisning, av sitt liv og av sin hverdagssituasjon" (Fylling 2000:49). Da jeg tok kontakt med forsker ved NOVA, Thomas Nordahl, i 2005 med spørsmål om aktuell litteratur og forskning på området, fikk jeg som svar at temaet etter hans mening var svært viktig, men at det ikke fantes mye litteratur relatert til elevperspektivet i spesialundervisning.

Det var imidlertid interessant at da jeg gikk tilbake i tid fant jeg at på 1970-tallet var forskningen på forhold i skolen i større grad preget av å fange aktørenes handlinger med kvalitative metoder. Monsen (1986) nevner flere forskningsprosjekt hvor særlig deltakende observasjon i klasserommet er brukt som metode, og viser til hvordan forskerne har hentet inspirasjon fra Cooley og Mead. "Det er denne tradisjonen, den symbolske interaksjonisme, som de senere årene har blitt grunnlaget for en serie kvalitative studier av det sosiale livet i klasserommet" (Monsen 1986:168). Forskningstradisjonen synes imidlertid ikke å ha blitt videreført på 1990-tallet.

I min søken etter aktuell litteratur og relevant forskning på feltet, fant jeg Lidèns (1997) undersøkelse om skole- hjem samarbeide "Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om." Tittelen vekket min interesse. Lidèns hensikt har vært å få frem barnas egne meninger, og hun har derfor valgt å snakke direkte med barna. Hun har gjennomført gruppeintervjuer med 80 elever, fra to til fire barn i hvert intervju. Foreldre har besvart spørreskjema. Lidèn har med sitt forskningsdesign, valgt en annen metode enn hva jeg gjør. Hennes undersøkelse retter seg heller ikke spesielt mot barn som har spesialundervisning, men disse er også med i utvalget.

Elleve prosent av foreldrene har svart at de har barn som har behov for spesielt tilrettelagt undervisning. Lidèn drøfter ikke denne gruppen separat, men de inngår i det samlede utvalget.

Undersøkelsens tema er samarbeidet mellom skole og hjem med fokus på barnet. Her finner Lidèn at det i stor grad er skolens og lærernes behov som setter dagsorden. Det er også ulik oppfatning av deltakelse, hvor foreldre ønsker de kunne bidratt mer enn de gis anledning til. Interessant å merke seg er at på spørreskjemaundersøkelsen er svarprosenten lav. Rundt 50 % har besvart skjemaet, og Lidèn spør om det kanskje er de mest aktive foreldrene som svarer. Sånn sett er kanskje det reelle bildet av medvirkning ennå lavere.

Jeg har merket meg at Lidèn uttrykker at hun er positivt overrasket over hvilket potensiale barna utviser for å kunne bli tatt mer med på råd og vurderinger om sosiale prosesser i skolehverdagen. ”Kanskje mest overraskende er den selvinnsikten, vurderingen av andres situasjon og forståelsen for sosiale prosesser, som en del av barna legger for dagen” (Lidèn 1997:25). Selv om hensikten er å få tak i barnas uttalelser i denne studien, lar Lidèn seg overraske av barnas kapasitet. Jeg ser dette som en illustrasjon på hvordan vi som hovedregel tar et ”voksenperspektiv” i møte med barn og forventer deretter. Ubevisst preges vi av en holdning om at vi vet best, og lar oss derfor overraske av at barna også har viktig kunnskap å bidra med.

En annen studie som har betydning for min problemstilling er ”Min skolehverdag – Spesialundervisning med barnet i fokus”(Tronvoll 1999). Tronvoll ønsket å få økt kunnskap om hvordan elevene opplevde skolehverdagen, særlig med fokus på samspill og sosiale forhold. Det ble gjennomført intervjuer med elever, lærere og foreldre i bydelen Nardo i Trondheim. Til sammen utgjør materialet 85 intervjuer. Arbeidsrapporten som gjengir undersøkelsen beskriver trekk ved materialet. Flere funn blir kort behandlet. I rapporten gis et inntrykk av at elevenes utsagn blir stilt opp mot lærernes, og at lærernes utsagn, tillegges mer vekt enn barnets egne beskrivelser. ”Men bildet kunne lett blitt for positivt betont hvis ikke materialet også inneholdt informasjon fra problemfokuserne voksne” (Tronvoll 1999:9). For meg synes det som om Tronvoll med denne uttalelsen gir inntrykk av at hun ikke helt kan stole på at barna forteller virkeligheten. Deres egne beskrivelser blir ikke drøftet som selvstendige kunnskapsbidrag. Slik studien fremstår tar man ikke barnas perspektiv, men undersøker hva barna sier i forhold til andres uttalelser. Barna blir ikke tatt på alvor.

En stor og sentral studie i Norge om spesialundervisning er gjort i 2004 av Grøgaard, Hatlevik og Markussen. Det er en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Undersøkelsen er gjennomført som en kvantitativ studie. Den er omfattende og har fokus på alle grupper som er involvert når et barn har spesialundervisning. Her har man også hatt som mål å få frem informasjon fra eleven selv. Dette er gjort ved å benytte spørreskjema som er levert ut til informantene. Svarprosenten er svært lav, kun 25 % på skolenivå. Den lave svarprosenten drøftes i rapporten av forskerne i forhold til generaliserbarhet, men man har allikevel valgt å legge vekt på funnene. ”Vi skal likevel se at særlig seks observasjoner på individnivå, på områder hvor vi har bakgrunnskunnskap, styrker tiltroen til utvalgets representativitet” (Grøgaard m.fl. 2004:25). Blant annet gjelder dette fordelingen av kjønn i utvalget. Ca. to tredjedeler av respondentene var gutter, noe som også preger populasjonen av barn som får spesialundervisning. Totalt svarte 586 elever.

Det er stilt som et krav at eleven må være i stand til å forstå, svare og reflektere i forhold til spørsmålene i spørreskjemaet. Informantene har kunnet få hjelp av lærer eller annen voksen til å svare på spørsmålene. Hvilken gruppe elever som her er tatt med eller ikke, kommer ikke frem i rapporten.

Funn i undersøkelsen er at de som får spesialundervisning trives godt når de opplever skolen som et sted å treffe venner, at lærerne støtter dem sosialt og at undervisningskvaliteten er god.

I denne undersøkelsen ser vi en tydelig tendens til at de sosiale relasjonene fremstår som viktigere enn de faglige. Elever som har venner på skolen og i klassen, som opplever sosial støtte fra lærerne og som skårer lavt på sosial mistilpassning, trives meget godt, alt annet likt, dvs. også om de ellers i liten grad føler at de mestrer skolehverdagens utfordringer” (Grøgaard m..fl.2004:10).

Vi ser hvordan venner og trivsel henger nøye sammen og kan hende er dette viktigere enn å lykkes faglig. Andre undersøkelser viser også hvordan skolen som sosial arena er svært viktig, kanskje viktigere enn faglig aktivitet (Bliding 2007).

Som en oppfølging av undersøkelsen over, har Brandt gjennomført en kvalitativ studie i 2006, ”Til elevens beste”. Her er det foretatt 10 telefonintervjuer med henholdsvis 5 lærere og 5 foreldre. I motsetning til den første undersøkelsen er ikke elever intervjuet. Funnene er i stor grad sammenfallende med hva som beskrives tidligere, og understreker hva som ble påpekt der.

Brandt beskriver hvordan hun benyttet lærere som døråpnere for å komme i kontakt med foreldre, men opplever vansker i rekruttering av informanter. Hun drøfter hva som kan være årsaken til at det var vanskelig å få formidlet kontakt via lærer og videre til foreldrene, og nevner blant annet at det sensitive temaet kan være en forklaring. Videre at feltet er presset og at tidligere forskning ikke entydig gir gode resultater.

Jeg nevner også et interessant bidrag som gir økt kunnskap om elevers hverdag og deres beskrivelser av skoledagen, hovedfagsoppgaven til Hasvold (2007), ”Stjerne i boka og kryss i kateteret...!” Her har hun intervjuet ungdom som barnevernet har omsorg for om deres skolehverdag. Studiet dokumenterer hvor viktig lærere og medelever er for elever som er i en vanskelig situasjon. Om eleven i undersøkelsen har spesialundervisning etter enkeltvedtak er ikke beskrevet, men allikevel gir studien et interessant bidrag for å belyse elevers skolehverdag. Hasvold beskriver vansker med rekruttering og drøfter blant annet om dette kan skyldes at hun har benyttet døråpner for å komme i kontakt med informantene.

Jeg er opptatt av barnas egen stemme i denne undersøkelsen. I Sandbæks (2002) avhandling beskriver hun hvordan barn og foreldre er sosiale aktører i møte med hjelpeapparatet. Hennes utgangspunkt er et ressursperspektiv hvor hun ønsker å fokusere på brukernes egne muligheter også i en situasjon hvor de trenger hjelp.

Kunnskap om barnas ressurser kan skape mer balanserte bilder av barna, bidra til et mer positivt selvbilde for dem det gjelder, og, ikke minst, bidra til nye og konstruktive innfallsvinkler i det praktiske arbeidet, påpeker Sandbæk (<http://www.nova.no> lastet ned 3.12.2007).

I forhold til denne undersøkelsen er Sandbæk aktuell fordi hun understreker viktigheten av å lete etter brukernes opplevelser og få kunnskap om disse. Hun er opptatt av at barna selv i større grad enn de voksne ser muligheter og fokuserer på disse, mens foresatte i større grad beskriver vansker.

Siden jeg i min undersøkelse har fokus både på barn som har spesialundervisning og deres vennskapsforhold, har jeg lett etter forskning også på dette området og funnet noen interessante studier.

2.4 Vennskap

Skoledagen er mer enn undervisning i teoretisk kunnskap. Friminutt, skolevei og også aktiviteter som foregår i timer med fag, er situasjoner hvor elever interagerer med hverandre

og etablerer sosiale bånd. Skole og vennskapsforhold er knyttet tett sammen. Dette viser blant andre Bliding (2007) i sin studie fra Sverige. Hun har undersøkt barns vennskapsforhold i en 4. klasse med særlig fokus på hvordan vennskap oppstår, opprettholdes og eventuelt brytes.

Gjennom studien har Bliding sett hvordan adferd som er ment for å styrke et vennskap, også medfører at andre stenges ute. Utestengelse synes å være vanlig og er en naturlig del av at noen har et venneforhold som dermed ekskluderer andre. Inkludering og utestengelse er tittelen på avhandlingen og en treffende beskrivelse av to gjensidig avhengige størrelser.

Studien er gjennomført som en feltstudie hvor Bliding har observert barna i skolen, både i undervisning og friminutt. Hun har også hatt samtaler med barna, gjennomført som gruppeintervju. Hun har ikke intervjuet barna hver for seg slik jeg har.

På tross av at Bliding ikke har hatt fokus på barn med vansker eller barn som har mottatt spesialundervisning, har hun funn som kan knyttes opp mot temaet i denne studien. Blant annet finner hun som nevnt over at barna benytter skolens aktiviteter som rammer for dannelse av vennskap. Videre at venneforhold på skolen overføres til fritiden, og styrker vennskapet dersom man også holder på med samme fritidsaktiviteter eller blir med hjem til hverandre.

Interessant er også at barna som ikke inkluderes eller velges av de andre barna, ikke finner hverandre som venner.

Det Andreas och Nelly hade gemensamt var främst utenförskapet i relation till de andras gemenskaper i klassen. Deras ömsesidiga val av varandra kan ses som ett sätt att stödja eller att söka och få skydd av varandra i särskilt utsatta situationer snarare än att förankra en närmare relation med varandra” (Bliding 2007:178).

Det er ikke slik at barn som av ulike årsaker holdes utenfor et felleskap søker sammen og blir hverandres venner.

I Blidings undersøkelse synes nærhet og det å ligne hverandre å være viktigste kriterier for vennskap. Barna brukte samme klær eller viste interesse for samme type aktivitet i den perioden de var venner. Hvor hyppig man hadde kontakt var gjerne et uttrykk for nærheten i relasjonen og her bruker Bliding uttrykket ”bästis”. Å være svært mye sammen kjennetegnet en bestevennrelasjon. Bliding finner også en kjønnsdeling av vennskap hvor jenter er venner

med jenter og gutter med gutter, som hovedregel. Vennskap opprettes også ut fra alderskriterier, hvor venner som hovedregel er jevngamle.

Også Kvello (2006) har hatt fokus på barn og vennskap. Han har undersøkt barns vennskskapsforhold gjennom en kvantitativ og en kvalitativ metode der han har hatt som mål å fange barnas egne tanker og meninger, altså deres oppfatninger. Hovedvekten er lagt på den kvantitative studien og analyse av spørreskjema. Man kan spørre om det er mulig å få kunnskap om vennskap ved en spørreskjemaundersøkelse for denne gruppen. Kvello problematiserer selv dette. For å få frem informasjon om hva som betegner en god venn, inneholder spørreskjemaet, som i utgangspunktet har ferdige kategorier, også et åpent felt hvor barna fritt kunne fylle inn tre egenskaper de vurderte som viktige hos en venn. Dette gir en mulighet til å fange opp aspekter som Kvello ikke selv har vurdert. Samtidig vil man med en slik studie ikke like lett kunne fange opp dybdekunnskap eller ny kunnskap

I tillegg har Kvello intervjuet en gruppe ansatte i SFO og også noen av barna som gikk der samt deres foreldre. I utvalget inngår også barn med særskilte behov. Intervjuet er gjort i grupper av barn fra tre til fem, og barna er stilt et spørsmål, ”Har du fått noen nye venner i SFO som ikke går i klassen din”? Etter å ha svart på spørsmålet var intervjuet over. Kvello har ikke hatt som mål å få kunnskap om vennskap og aktiviteter som inngår som en del av disse. Heller ikke barnas fortellinger om skoledagen. I tolkning av resultatene har Kvello fokus på antall venner barna har nominert, ikke annen informasjon barna måtte ha kommet med. Hovedfokus i undersøkelsen er barn og ungdom generelt, men Kvello har også tatt for seg barn med spesialpedagogiske behov spesielt.

Ifølge Kvello (2006) finnes ingen universelle definisjoner av vennskap. Hvordan vennskap defineres vil blant annet være kulturelt betinget, men selve begrepet er kjent langt tilbake i tid i de fleste kulturer. Ifølge Kvello vil det være individuelle variasjoner i vurdering av vennskap, og relasjoner som for utenforstående kan fremstå som negative kan av de som er involvert allikevel betegnes som vennskap.

Faglitteraturen er forholdsvis entydig på at vennskap er viktig. Positive sosiale erfaringer sammen med jevnaldrende betraktes som en nødvendighet for å sikre tilfredstillende sosialisering. De som ikke har eller som har svekkede vennerelasjoner, er betraktelig mer utsatt for å få sosiale vansker og psykiske problemer senere i livet.

En vanlig oppfatning er at å ha mange venner er bra. Kvello (2006) hevder at antall er mindre viktig. ”Å ha minst en venn synes å motvirke en del av de negative følgene som ofte er knyttet til avvisning” (Kvello 2006:182). Relasjonens kvaliteter er viktigere enn mengden relasjoner. Vennskap er viktig som en del av speilingsprosessen, man får tilbakemeldinger på seg selv og bekreftelser på egen identitet. Vennskap betyr også en å dele erfaringer og opplevelser med. Betydningen av mengde venner variere trolig fra person til person, både blant voksne og barn.

Om elever som får spesialundervisning hevder Kvello at de driver med færre utenomfaglige aktiviteter enn barn uten vansker, har færre venner og opplever lavere sosial status enn ungdom i normalpopulasjonen.

Gulbrandsen (2000) har fulgt 25 barn i en 18 måneders periode og intervjuet dem om interaksjon med jevnaldrende. I analysen hadde hun fokus på kjønnsskapende prosesser. Hun finner at det er ulikhet mellom kjønnene og at det blant jentene er noen forhold som fremstår som så selvsagte at de ikke en gang kommenteres særskilt av informantene. Dette gjelder hvilket kjønn man er venner med og alderen de har.

”Blant jentene er for eksempel bestevenninner alltid jevnaldrende, mens de kan passe yngre barn. Å presentere ei 3-4 år yngre jente som bestevenninne, ville avsløre en åtte- niåring som en lite kompetent kjønnnet aktør blant jevnaldrende i disse ungenes oppvekstmiljø” (Gulbrandsen 2000: 263).

Venner er dem man speiler seg i og fremstår for barna i denne undersøkelsen naturlig som jevnaldrende. Gulbrandsen viser hvordan barna søker venner blant de som er like gamle, blant annet for å vise at det er sosialt kompetente. ”Når åtte-niåringene i denne undersøkelsen går ut til de andre ungene i nabolaget, henvender de seg først og fremst til unger på samme alder og av samme kjønn” (Gulbrandsen 2000:269). I undersøkelsen kan dette synes så selvsagt at det er en del av den sosiale orden. Barna uttaler seg om et ”vi” som betyr like gamle og av samme kjønn, uten at det stilles spørsmål ved det. Dette ”vi” er slik barna bruker det selvforklarende. ”Ungenes tilhørighet til det kjønnete og jevnaldrende ”vi” fungerer som referanse for selvforståelse og for utformingen og fortolkningen av sosiale samspill” (Gulbrandsen 2000: 270). I analysen benyttes dette *vi* og motstykket *de* som analytiske verktøy. Gulbrandsen viser hvordan barna med det selvsagte ”vi” også med dette foretar en eksklusjon hvor noen andre er ”de”. Dette sammenfaller med hva vi finner hos Bliding (2007) om inkludering og utestengelse.

2.5. Sosial kompetanse

Det er et mål i skolen at elevene skal utvikle sosial kompetanse. Sosial kompetanse er et uttrykk som benyttes mye, men som defineres ulikt. De fleste er enige om at det er visse ferdigheter som vi må ha for å få til samspill og samhandling med andre, men ulike fagfolk definerer begrepet forskjellig. Ogden (2001) definerer det slik: "...kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner" (Ogden 2001:196), mens Nordahl (2002) beskriver det som "...individets evne til å samhandle med andre i sosiale situasjoner, og er for barn og unge en viktig forutsetning for å mestre jevnaldermiljøet" (Nordahl 2002:174).

Støen (2005) skriver i en artikkel i Spesialpedagogikk om hvordan sosial kompetanse også handler om å mestre balansegangen mellom å være positiv overfor andre, samtidig som man ivaretar egne behov.

Det er gjennom samhandling med andre at man utvikler sosial kompetanse. Mead (Levin og Trost 1996) understreker lekens betydning for utvikling av sosiale ferdigheter gjennom rolletaking. Mead var ikke primært opptatt av roller eller rolleteori, men først og fremst å ta andres holdninger, eller å ta andres perspektiv. Dette er ferdigheter som oppøves i lek. I leken trenes man i samhandling med andre gjennom forhandlinger.

Sosial kompetanse må man ha i samspill med andre mennesker. I dagens samfunn hvor kunnskap er menneskets viktigste ressurs og nettverk anses som personlig kapital, er kanskje sosial kompetanse enda viktigere enn det var for bare noen ti-år siden. Mangelen på alternative arenaer i samfunnet, gjør at det blir stadig viktigere å "lykkes" sosialt på skolen. Skoledagene blir lengre, selve skoleløpet utvides og fritiden består i stor grad av organiserte aktiviteter. Å treffes "i gata" slik man gjorde før, skjer i stadig mindre grad. Barna er avhengig av å finne og utvikle sosiale relasjoner i skoledagen. Tiller (2002) påpeker hvordan det i hans oppvekst fantes andre arenaer for samspill og læring som et supplement til skoledagen. Da gikk man på skole annenhver dag, og tilbrakte mye tid ute i samfunnet sammen med både barn og voksne. Deltakelse i foreldrenes arbeide var ikke uvanlig. I dag er disse arenaene borte.

Undersøkelser om sosial kompetanse viser at de barna som kommer dårligst ut faglig, også er de som har svakest sosial kompetanse (Nordahl m.fl. 2005). Dette kan skyldes at de i utgangs-

punktet stiller svakere enn medelever når det gjelder sosiale ferdigheter, men det kan også være andre forklaringer. Det som er viktig er at når man setter i verk tiltak i form av spesialundervisning må man sikre at disse tiltakene ikke er slik at de svekker barnas posisjon i fellesskapet.

2.6 Oppsummerende kommentarer

Barn som informanter og kilde til kunnskap er drøftet. Hensikten i denne undersøkelsen er å få frem barnas kunnskapsbidrag uten å se dem i lys av andre kilder. Flere forskningsprosjekt belyser sentrale aspekt i forhold til min interesse, men jeg har ikke funnet studier som har tilsvarende design og problemstilling som jeg har valgt. Som vi har sett er det flere studier om barn og vennskap og også enkelte om spesialundervisning. Noen av undersøkelsene har benyttet kvantitative metoder, mens andre er gjennomført ved gruppeintervju og observasjoner.

Mitt anliggende er få tak i barnas eget perspektiv, hvem de er sammen med og hva de gjør. Å ta barnas perspektiv på alvor er vanskelig. Spørsmålet jeg med dette utgangspunktet har stilt meg er hvordan jeg kan få tak i kunnskapen jeg ønsker. I kapittel tre drøfter jeg hvordan jeg metodisk har arbeidet for å nå disse målsettingene. Før jeg kommer nærmere inn på metoden, vil jeg imidlertid løfte frem det teoretiske perspektivet som er studiens bakgrunn.

2.7 Symbolsk interaksjonisme

Symbolsk interaksjonisme består av et sett av perspektiv med ulike variasjoner som man kan gruppere inn under samme overskrift (Levin og Trost 1996). Bakgrunnen for å velge symbolsk interaksjonisme som teoretisk utgangspunkt til denne undersøkelsen, er at jeg der finner hensiktsmessige begreper for å belyse min forskningsinteresse. Begrepene gir meg forståelsesalternativer til de spørsmålene jeg er interessert i. Som Charon (2004) påpeker, må man velge perspektiv ut fra det man vil undersøke. ”My choice depends a great deal, however, on the nature of the question asked” (Charon 2004:8). Symbolsk interaksjonisme er ikke det eneste perspektivet jeg kunne benyttet, men det perspektivet som jeg vurderer at sammenfaller best med mine forskningsspørsmål. Det åpner for å undersøke barnas egne definisjoner og deres beskrivelser av virkeligheten slik de ser den. Symbolsk interaksjonisme tar på alvor aktørenes egne opplevelser, og er godt egnet til å forstå og analysere hverdagen, det vil si livet vi lever. ”Symbolsk interaksjonisme er en måte å forstå på, et perspektiv, et utgangspunkt for en analyse av den sosiale virkeligheten” (Levin og Trost 1996: 11).

Særlig viktig er det at man blir utfordret til å ta på alvor det informantene sier, fordi perspektivet nettopp understreker at mening finnes hos den enkelte. Fokus i denne undersøkelsen er barnas virkelighet, eller sagt som Thomas og Thomas, deres ”definisjon av situasjonen”. Dette betegnes som Thomas teorem. ”If men define situations as real, they are real in their consequences.” Ikke sjelden kan man oppleve å bli overrasket over andres adferd eller meninger, for så å oppdage at utgangspunktet, selve forståelsen av situasjonen, er helt ulik. Vi tolker andres adferd og handler ut i fra vår tolkning, ikke ut ifra hva den andre måtte ha ment med handlingen. Dette er en kontinuerlig prosess som skjer både hos voksne og barn.

Charon (2004) gir følgende definisjon av denne prosessen: ”... the process that leads to the decisions the actor makes along the stream of action” (Charon 2004:127). Han fortsetter ”It is therefore imperativ to understand human action from the definition of the actor” (Charon 2004:128). Elever i skolen og barn som får spesialundervisning handler ut fra sin forståelse av den aktuelle situasjonen og hvordan de tolker andres adferd. De agerer med bakgrunn i hvordan de oppfatter at andre oppfatter dem. Hvordan barna ser på seg selv og beskriver sin skoledag, blir derfor avgjørende for å forstå hvordan de handler.

Sosialt objekt

I denne studien gjør jeg spesialundervisning til et sosialt objekt (Levin og Trost 1996). For meg var spesialundervisning et område som jeg på tross av at jeg arbeidet med til daglig, i liten grad reflekterte over. Ved at det ikke ble gjort til gjenstand for oppmerksomhet, var det heller ikke et sosialt objekt for meg.

”De objekter, det være seg spørsmålet om mennesker, ting eller symboler, som en person gjennom sin definisjon av situasjonen og gjennom sin forestillingsverden på et eller annet vis oppfatter, blir ved denne prosessen en sosialt objekt for denne personen i den gitte situasjonen” (Levin og Trost 1996:93).

Med denne undersøkelsen har jeg fått anledning til slik refleksjon og dermed gjort fenomenet spesialundervisning til et sosialt objekt. Sosiale objekt finnes bare når de fremtrer for oss og vi gir dem navn. I denne studien er det min hensikt å gjøre det i forhold til informasjonsinnhentingen. Gjennom samtaler med barna om skolehverdagen, spesialundervisning og vennskap blir disse fenomenene sosiale objekt for barna og jeg håper at gjennom oppgaven kan de gjøres til sosiale objekt også for andre.

Speilselvet

Utvikling av selvet skjer i samspill med andre mennesker. På tross av noe usikkerhet knyttet til hvem som var opphavspersonen, er Cooley blitt kjent som den som knyttes mot begrepet "the looking-glass-self" eller speilselvet. Ved å speile vår adferd via andre, definerer og re-definerer vi oss selv. I boken "Social Organization" drøfter Cooley hvordan mennesker både er en del av samfunnet og av gruppen, samtidig som man er individer. Vi påvirkes av dem som omgir oss og påvirker dem tilbake. "Certainly everything that I say or think is influenced by what others have said or thought, and, in one way or another, sends out an influence of its own in turn" (Cooley 1909:4).

Som Levin og Trost beskriver denne prosessen som: "Vi styres av våre forestillinger om andres forestillinger om oss" (Levin og Trost 1996: 65). Andre mennesker er avgjørende for utviklingen av et selv gjennom de tilbakemeldingene som vi oppfatter. Vi "speiler" oss i andre, vi tolker det vi oppfatter og dette blir bestemmende for våre handlinger. Ikke alle mennesker er like viktige i denne speilingsprosessen, og man kan dele inn i ulike grupper for å differensiere mellom svært betydningsfulle andre og mindre viktige andre i forhold til hvordan vi oppfatter og agerer på respons fra dem som vi omgås.

Madsen (2006) viser som tidligere nevnt til symbolsk interaksjonisme i sin bok om sosialpedagogikk og skriver følgende om hva som skjer når man handler: "Det innebærer for eksempel at man oppfatter forholdet som et fortolket forhold, der det er menneskenes tolkning av omgivelsenes reaksjoner som skaper den sosiale realiteten som de handler ut fra" (Madsen 2006:170). Det er min tolkning av situasjonen som kan forklare min handling.

Speilselvet er sentralt for utvikling av selvet og selvoppfatningen samtidig som det innvirker på hvordan vi agerer i forhold til andre. Hvilke signaler man oppfatter at andre gir, er avgjørende for hvordan vi forstår oss selv.

Som kritikk av teorien om speilselvet kan innvendes at det blir en forenkling av virkeligheten å beskrive andre personer som speil. Man vil også kunne hevde at Cooleys ståsted i for liten grad tar hensyn til det følelsesmessige aspektet i samhandlingen. Slik jeg ser det er imidlertid speilselvet nyttig, særlig i denne studien som har fokus på barn som er i en utviklingsprosess hvor sosialisering og hva de oppfatter og tolker fra andre kan ha stor innvirkning på utvikling av identitet og selvfølelse.

Sosial orden

Cooley (1902) hevder at det er våre indre forestillinger om andre som utgjør samfunnet. "Society, then, in its immediate aspect, is a relation among personal ideas" (Cooley 1902:119). Tar man på alvor at alle mennesker har sin egen subjektive opplevelse av hva som skjer, og at det er denne man interagerer med, kan man forestille seg at det ville vært umulig å få til samhandling. Samfunnet opprettholdes imidlertid ved at medlemmene underforstått følger visse regler for adferd og samhandling, slik at ikke livet preges av stadige forhandlinger eller konflikter.

"Den sosiale orden som det her er snakk om, innebærer helt enkelt at samfunnet eller dets mindre grupper ikke kan fungere uten en "social order", hvilket innebærer at alle medlemmene har lignende forestillinger om hvordan en skal oppføre seg, hva en skal mene, osv." (Levin og Trost 2004: 46).

Innen symbolsk interaksjonisme vil det ikke være to helt like oppfatninger av sosial orden fordi den enkelte tolker og interagerer med verden ut ifra sine individuelle forestillinger. Forestillingene er imidlertid så sammenfallende at det er mulig å samhandle. Cooley beskriver dette slik: "The social ideas that I have are closely connected with those that other people have, and act and react upon, them to form a whole" (Cooley 1909:10). Ifølge Cooley er disse forestillingene likere jo nærmere vi står hverandre, men blir aldri de samme.

Den sosiale orden preger hvordan vi lever og kan forklare valg og handlingsmønstre. Den er en del av vår verden som vi i liten grad reflekterer over, vi bare følger den. Den sosiale orden merkes først når vi bryter den.

Sosial orden finnes over alt i samfunnet, og selvfølgelig også i skolen. Jeg vil se på dette i forhold til barna i denne undersøkelsen. Hafstad (1989) understreker at det er en del av vår sosiale orden at majoritetens utgangspunkt legges til grunn både i skolen og i samfunnet.

"For det er jo nettopp det å utgjøre det generelle eller vanlige som er majoritetens privilegium og som gjør deres hverdag så mye mindre krevende. Det er dette privilegium som videre gir majoriteten kontrollen når det gjelder å definere og strukturere den sosiale virkeligheten" (Hafstad 1989:41).

Hafstad hevder at barna med handikap på et tidligere tidspunkt enn andre barn, "...prøver å undertrykke egne lyster og behov i kampen for å tilegne seg majoritetens verden" (Hafstad 1989: 47) Det er majoritetens muligheter som setter standard i norsk skole i dag. Fagplaner og opplæringsmål er satt ut fra hva denne gruppen kan klare. Det betyr ikke dermed at det er galt.

Men man skal være oppmerksom på den sosiale orden som er rådende og hvilke konsekvenser det får for barn som på et eller flere områder skiller seg fra jevnaldrende.

Barna handler i forhold til den rådende sosiale orden. I skolen er en dette blant annet at man skal lytte til de voksne og gjøre som de sier. Elever skal følge skolens regler og det læreren bestemmer. Det er ikke en del av den sosiale orden at man stiller spørsmålsteget ved undervisningsopplegg. Før undersøkelsen var min erfaring at elever i liten grad blir spurt om hvordan de opplever skoledagen. Dette var den sosiale orden.

Som beskrevet tidligere i oppgaven har vi sett at det også er en del av den sosiale orden at barn vurderes som mindre pålitelige kilder til informasjon enn voksne. Det stilles spørsmål ved barns uttalelser på en annen måte enn voksnes og man benytter ofte andre kilder til å bekrefte eller avkrefte det barna forteller (Tronvoll 1999).

Signifikante andre

Gjennom hele livet er andre mennesker betydningsfulle for oss i varierende grad. I småbarnsalder er vi avhengig av nære omsorgspersoner, mens jevnaldrende får større betydning etter hvert. Som voksne er det kanskje ektefelle og arbeidskolleger som er viktigst for oss. De fleste fagmiljøer er enige i at for å utvikle oss, trenger vi andre. Levin og Trost (1996) definerer signifikante andre som "...et begrenset antall personer i omgivelsene som blir viktige for barnet gjennom den tidlige innlærings og sosialiseringprosessen" (Levin og Trost 1996:46). Det er ikke det samme som kan ikke sidestilles med vennskap, men defineres som personer som på andre måter er viktige. Forbilder innen sport, musikk eller kunst vil dekkes av definisjonen, likeså en dyktig lærer eller en medelev man ser opp til.

Foreldre er stort sett signifikante andre for sine barn, men etter hvert vil andre få like stor og kanskje større betydning for barnet og ungdommen. Helgeland (2003) skriver: "Foreldre kan betraktes som nære personer for et barn. Etter hvert som barnet utvikles og blir eldre, får andre personer også betydning, som jevnaldrende, førskolelærere, lærere og andre" (Helgeland 2003:12). Når skjer dette? Frønes (2006) hevder at fra og med tidlig ungdomsalder blir de jevnaldrende de dominerende signifikante andre. Hvis man tenker at ungdomstiden starter rundt 12 års alder, vil barna i undersøkelsen aldersmessig tilhøre gruppen Frønes her snakker om. Venner og andre blir stadig mer sentrale for den enkelte mens foreldrenes rolle blir mer perifer, dog ikke uten betydning.

Helgeland (2003) beskriver hvordan signifikante andre er et kontinuum hvor mennesker er mer eller mindre viktige.” Det handler om grader av betydning, både i forhold til situasjon og i forhold til tid.” (Helgeland 2003:12). Charon (2004) beskriver signifikante andre også som mennesker som har negativ betydning for oss, som gjengledere, noen vi er redde for, noen som har såret oss eller som vi er blitt avvist av.

Ifølge Helgeland kan forholdet til andre skifte, slik at en person i en periode er signifikant andre, mens denne personens betydning senere ikke er sentral lengre. Andre vil være signifikante andre gjennom hele livet. Signifikante andre er med andre ord ikke et statisk begrep.

I denne undersøkelsen var jeg spørrende til hvem som var signifikante andre for barna jeg intervjuet. Var det for eksempel slik at de først og fremst beskrev andre barn med lærevansker som sine venner, og derved signifikante andre? Eller hadde de venner både med og uten vansker? Ville det komme frem beskrivelser av voksenpersoner hjemme eller på skolen som fremstår som særlig signifikante? Barn som har lærevansker vil kunne oppleve at voksne blir særlig betydningsfulle, fordi de trenger mer hjelp og støtte enn jevnaldrende. Og ville foreldre fremstå som mer sentrale for disse barna enn andre jevnaldrende? I undersøkelsen ser jeg etter om slike beskrivelser kommer frem i informantenes fortellinger fra skolehverdagen

2.8. Oppsummering

Det teoretiske perspektivet som benyttes i undersøkelsen er symbolsk interaksjonisme. Det gir mulighet til å undersøke barnas virkelighet slik de beskriver og definerer den. Jeg har valgt å legge særlig vekt på sosialt objekt, sosial orden, speilselvet og signifikante andre. Gjennom undersøkelsen gjør jeg spesialundervisning til et sosialt objekt både for barna, leserne og meg selv. For å undersøke deres beskrivelser av skolehverdagen, samhandling og vennskapsforhold benyttes speilselvet. Jeg ønsker å få kunnskap om hvem som er viktige for barna og har derfor trukket inn termen signifikante andre som jeg kommer tilbake til i analysen. Det må understrekes at perspektivet består av flere områder som ikke beskrives her.

I neste kapittel drøfter jeg metodiske valg og beskriver utfordringer ved rekrutteringsarbeidet.

Kapittel 3 - Metode

3.0 Innledning

Som vi har sett i kapittel 2 av gjennomgangen av forskning som gjelder barn som har spesialundervisning, er det lite som er gjort hvor barna er aktører. Det er flere undersøkelser som har fokus på barn i skolen, men kunnskapen er i liten grad samlet inn ved at barna har fått uttale seg direkte om sine opplevelser. Det er det som er min forskningsinteresse. Jeg ønsker å spørre barna selv og få frem deres egne beskrivelser og deres kunnskap. Spørsmålet jeg stilte meg var hvordan jeg skulle samle inn informasjon for å få til dette. Valg av forskningsmetode avgjøres av hva som er problemstillingen (Bjørndal og Hofoss 2004). Hvordan kan jeg belyse min problemstilling rent metodologisk slik at jeg får informasjonen jeg ønsker?

”Hur mätar man vackert?” heter metodeboken som Bo Eneroth skrev i 1987. I denne undersøkelsen spørres det ikke om hva som er vakkert, men om et fenomen som kanskje er like vanskelig å måle i tradisjonell forstand. Undersøkelsens hensikt er å få frem barnas opplevelser av skolehverdagen. Hvordan kan man si noe om dette? Er det mulig å få tak i kunnskap om ”opplevelse”? Har barna et vokabular til å uttrykke disse opplevelsene og erfaringene? Det jeg lurer på medfører at barna må sette ord på forhold de kanskje vanligvis ikke beskriver. Min erfaring og bakgrunnen for å gå i gang med undersøkelsen var at nettopp spesialundervisning snakkes det lite om. Med andre ord ønsker jeg å løfte frem spesialundervisning som sosialt objekt og utfordre barna til å snakke om det.

Det som formidles er en språklig fremstilling av barnas opplevelse. Språket i seg selv er med på å fjerne oss fra opplevelsen, ved at opplevelsen innebærer mer enn det språklige. Den delen av opplevelsen som formidles språklig, er imidlertid ikke mindre viktig. Språket er mitt virkemiddel, utfordringen er å bruke det best mulig. ”Det handler altså slet ikke om at sikre sig mod den overlevering, hvis stemme høres i teksten, men tværtimod om at holde det, som kan hindre en i at forstå den ud fra sagen, på afstand” sier Gadamer. (Gadamer 1999:131). Utfordringene er å møte barnas uttalelser uten å tolke det bare ut ifra min forforståelse og inn i et ”voksenperspektiv”. Fra å ha en ”ekspertrolle” som PP-rådgiver, må jeg innta en ”lytterrolle” i møte med det enkelte barn. Å ta barnas uttalelser på alvor innebærer at jeg på mange måter må bryte med den sosiale orden om at vi voksne vet best, og krever at jeg tilstreber å lytte til barnas kunnskapsbidrag slik de formidler den.

3.1. Forskningsmetoden

Min forskningsinteresse er å få empiri om hvordan barn som har spesialundervisning opplever skolehverdagen. Widerberg (2001) beskriver at kvalitativ forskning har som formål å klargjøre fenomenenes karakter og egenskaper. I Kvales bok om kvalitativ metode (Kvale 1997) skriver han "Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?" (Kvale 1997:17).

Intervju er en metode som kan gi muligheter for å svare på mine spørsmål. I en intervju-situasjon kan man følge barna inn i deres verden. Man kan stoppe opp sammen med barnet og gå tilbake og be om utdyping dersom det er ønskelig. Intervju kan få frem ideer og tanker fra barnet som jeg selv ikke har tenkt på på forhånd. Ved å be barnet fortelle om sin skoledag, åpnes det for innspill jeg trolig ikke selv ville ha klart å tenkt på uten hjelp fra barnet.

En utfordring ved intervju er at kvaliteten på de innsamlede data ikke blir bedre enn hva intervjuer klarer å legge til rette for å få frem. Dersom det gjøres en dårlig jobb med intervjuene, enten ved at forholdene rundt intervjuet ikke er gode, ved at barnet ledes inn på tema som blir for vanskelig, barnet ikke får snakke ut, eller ved at man på andre måter styrer barnet slik at det holder tilbake informasjon, risikerer man å få en annen informasjon enn den som egentlig etterspørres.

Å intervjuer legger et stort ansvar på den som leder intervjuet. Et intervju er kvalitativt svært ulikt en samtale noe Trost (2005) understreker. Planleggingen og gjennomføringen av intervjuet er forskjellig fra det man kan betegne som en samtale, mens det for den som intervjues gjerne kan kjennes som at man har en samtale med intervjuer. I en samtale inngår imidlertid likeverd som et moment, og det er det aldri i et intervju. Her har jeg som forsker et spesielt ansvar, både for ivaretagelsen av den som intervjues, og for det som hentes inn av informasjon. Høy faglig kompetanse er ikke tilstrekkelig hvis man ikke klarer å møte barna og få tillit hos dem og får dem til å ønske og tørre å snakke om det som ønskes, nemlig hvordan de opplever skolehverdagen.

Tiller (2006) understreker den voksnes ansvar i samhandlingen med barnet, for å skape en god situasjon for informasjonsinnhenting slik at barnet får bidra med sitt.

”Det kan uten videre slås fast, at jo mindre relevante de kategorier og dimensjoner, som vi har lagt til grunn for vårt intervju, er for barnas opplevde hverdag, desto mindre pålitelige (”reliable”) er svarene, barn gir på våre spørsmål” (Tiller 2006:27).

Tiller fremhever her noe som er relevant også for denne studien. Ansvar for å få til gode intervjuer, det vil si med informasjon som gir meg kunnskap om mitt forskningsspørsmål, ligger utelukkende på intervjuer.

Fordi målgruppen for denne undersøkelsen har ulike lærevansker, ønsket jeg å utvide kilden til informasjon og ha flere innfallsvinkler. Jeg valgte derfor også å benytte tegning som metode. Valget om å benytte tegning knytter seg opp mot Levins doktorgradsarbeid (Levin 1994). Hennes utgangspunkt var som for meg, at man skulle innhente kunnskap om et forhold som alle kjenner godt og som man sjelden definerer nærmere. Jeg har videreutviklet metoden og overført den til venner, mens Levin konstruerte den i forhold til sin undersøkelse om familier og ste-familier.

Ved å ha et felles fokus (tegningen), skaper man et knyttingspunkt mellom barnet og intervjuer og situasjonen kan oppleves som mindre alvorlig og mer lekpreget for barnet. Samtidig blir tegningen noe konkret å forholde seg til, hvilket er et godt utgangspunkt i intervju med barn som er konkrete i sin forståelse av verden. Videre blir det en visualisering av barnas virkelighet. Tegningen belyser fenomenet sosiale relasjoner og vennskap, og skaper bredde i informasjonsmaterialet.

Levin (1994) benyttet et lignende utgangspunkt i sin undersøkelse om stefamilien, hvor hun intervjuet barn og ba dem om å tegne seg selv og hvem de definerte som tilhørende sin familie.

Hvis vi ønsker å komme på sporet av sider av barns tenkning, følelse og reaksjoner, kan tegning være en metode å bevege seg inn i deres indre verden på. Den gir forskeren kunnskap om deler av barns virkelighet som vanskelig kan nås på annen måte (Levin 1994:138).

Trost (2005) skriver at barn ikke har fått de sperrene vi voksne har i forhold til tegning, og at de er mer frimodige i forhold til å skulle tegne. Jeg ser imidlertid at for den gruppen barn som jeg ønsker å intervju, så er de sårbare i forhold til å oppleve nederlag når noe skal prestes. Også tegninger. Ved å tegne strekfigurer vil kravene til prestasjon forhåpentligvis dempes, samtidig som også barn med motoriske vansker vil ha mulighet for å klare det jeg ber om.

Tegningen gir også en mulighet til å formidle et budskap det kan være vanskelig å sette ord på. Man kan for eksempel tenke seg at tegning bedre vil kunne uttrykke forhold som nærhet eller distanse i et vennskap, enn enkelte av barna vil kunne uttrykke med ord.

Livsformintervju tar aktørperspektivet på alvor, ved at den subjektive beskrivelse fanges. Man tar utgangspunkt i hverdagen, og bruker tid (gjerne gårdsdagen) som strukturerende faktor. Jeg vurderte dette som en godt egnet metode for å svare på mitt forskningsspørsmål. På denne måten vil man ha en struktur i intervjuet og noe konkret å forholde seg til. Som Agnes Andenæs (1991) skriver:

Barnet tilegner seg ferdigheter og bygger opp sin forståelse av sine omgivelser og av seg selv gjennom dagliglivets løpende episoder av sosial interaksjon, og gjennom reflekterende virksomhet over det som foregår (Andenæs 1991: 276).

Ved å ha en gjennomgang av dagen, og da den siste skoledagen, har jeg ønsket å gi barnet en nærhet til det vi snakket om.

3.2. Populasjon og utvalgsriterier

Populasjonen er alle barn i norsk skole som mottar spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Ifølge tall fra Utdanningsdirektoratet har 5,5 % prosent av elevene i grunnskolen spesialundervisning, mens 9.1 % av elevene i ungdomsskolen har spesialundervisning skoleåret 2007 / 2008 (Udir.no. www.utedanningsdirektoratet.no, lastet ned 25.04.2008).

For å få svar på min problemstillingen ønsker jeg å intervju barn som har hatt spesialundervisning i noe tid slik at de har erfaring med slike tiltak. Spesialundervisning settes ofte inn rundt 5. eller 6. trinn. Ungdomsskolen er en utsatt periode for de barna som har vansker av ulike slag. Der er økt faglig fokus, karakterer innføres og dermed øker også gjerne opplevelse av tilkortkomning. Barn som har en funksjonshemming vil også finne færre arenaer for samspill på dette trinnet. *Det første utvalgsriteriet blir derfor barn i 6. og 7.klasse på barneskolen.*

Videre er geografi et utvalgsriterium i forhold til hvilke barn jeg vil intervju. Informantene må komme fra et område som ligger ”innenfor rimelig avstand” til mitt bosted eller arbeidsplass slik at jeg slipper å bruke mye tid på å reise. På en annen side vil jeg ikke benytte barn fra Grimstad kommune hvor jeg har mitt daglige arbeide, i undersøkelsen. Min rolle vil kunne være uklar ved at foreldrene ikke bare ser på meg som forsker, men også som PP-rådgiver.

Foreldre vil kunne føle at de må si ja til en forespørsel fra en som tilhører en tjeneste som har bidratt til at barnet deres får ekstra hjelp. Og hva skjer om de sier nei til at barnet kan delta? Som offentlig ansatt med et gode (spesialundervisning) som jeg rår over, inntreter et maktaspekt. Dette vil kunne påvirke foreldres opplevde mulighet for å svare ja eller nei til en forespørsel fra meg om deltakelse i undersøkelsen. Det vil være vanskelig for meg å ha en forskerrolle i forhold til barn fra Grimstad kommune, som jeg kjenner gjennom mitt arbeide som pp-rådgiver. De vil se på meg som pp-rådgiver, og kanskje ha vansker med å forholde seg til forskerrollen. *Det andre utvalgskriteriet blir derfor barn som bor innen rimelig avstand fra mitt bosted, men ikke elever i Grimstad kommune.*

Jeg ønsket å intervju barn fra forskjellige skoler, både fordi jeg vurderer det som sårbart i forhold til hvilken informasjon jeg vil få med bare å samle inn informasjon fra en skole. Og fordi jeg ikke ønsker at en enkelt skole skal føle seg ”kikkert i kortene”. Ved å benytte informanter fra ulike skoler vil jeg både få et bredere utvalg og jeg vil lettere kunne anonymisere informasjonen. *Mitt tredje utvalgskriterium er barn fra flere skoler.*

Det er både gutter og jenter som får spesialundervisning, med en overvekt av gutter. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser for perioden 1994 til 1999 at fordelingen er ca. 70 % av dem som får spesialundervisning er gutter, mens ca. 30 % er jenter. Ved bare å intervju et av kjønnene ville funnene være ensidige. *Jeg ønsket derfor at både gutter og jenter var representert i utvalget og dette blir det fjerde kriteriet.*

Til slutt var et viktig utvalgskriterium at barna var i stand til å gjennomføre intervjuet. Det vil si at barn uten verbalt språk og barn som utviklingsmessig fungerer på et aldersmessig svært lavt nivå, faller utenfor mitt utvalg. Jeg kunne hatt dem med, men det ville fått innflytelse i forhold til metoden jeg benytter. *Mitt femte utvalgskriterium er barn som kognitivt og utviklingsmessig kan gjennomføre intervju med den metoden jeg valgte.*

3.3. Rekrutteringsarbeidet – veien frem til barna

Elever i grunnskolen er ikke myndige, og det er foreldrene som barnas verger som avgjør om barna kan få delta i en undersøkelse. For å komme i kontakt med foreldrene trengte jeg nøkkelpersoner som kunne hjelpe meg med kontaktetablering. Jeg utformet et informasjonsskriv (se vedlegg) som disse nøkkelpersonene skulle gi til aktuelle foreldre. De som tar imot brevet sier med dette ikke ja til å være med i undersøkelsen, men til at jeg kan kontakte dem

og presentere meg selv og prosjektet mitt, og for å drøfte om jeg kan få intervju barnet deres. Jeg valgte å gjøre det på denne måten for at foreldrene skulle få så god informasjon som mulig før de sa ja til at barna kunne delta. Ved å snakke med foreldrene direkte før de bestemte seg, kunne de stille spørsmål både om undersøkelsen og om selve intervju-situasjonen.

Det er PP-tjenesten som skriver sakkyndige uttalelser om spesialundervisning, og er den instansen som har oversikt over hele gruppen som har slik hjelp, i en kommune. De ble av den grunn sentrale i rekrutteringsarbeidet. Oppgaven jeg ba om hjelp til innebar å informere om at jeg gjorde en undersøkelse, levere ut informasjonsskrivet og spørre om jeg kunne kontakte foreldrene for å drøfte om jeg kunne få lov til å intervju deres barn.

Jeg var blitt advart mot å bruke døråpner for å skaffe informanter av andre studenter og av forskere på Høgskolen som selv hadde erfart at dette kunne være utfordrende. Både i forhold til at utvalget ble selektert utover det man som forsker selv ønsket (Hasvold 2007), men også ved at selve rekrutteringsarbeidet ble forsinket fordi døråpnerne ikke har samme motivasjon til å skaffe informanter som man har selv. Allerede tidlig i prosessen hadde jeg imidlertid kontaktet en kommune som sa seg villige til å hjelpe meg med rekrutteringen, og jeg var derfor optimistisk i forhold til at dette ville gå greit.

Det viste seg imidlertid å bli større vansker enn jeg hadde forutsett. Informasjonsskrivet ble i liten grad levert ut eller ble ikke levert slik jeg ønsket. Jeg kontaktet etter hvert flere PP-kontorer, men etter 6 måneder og kontakt med PP-kontor i 3 ulike kommuner, hadde jeg bare fått kontakt med to foreldre. Begge sa seg villige til å la barna delta i min undersøkelse.

En av kommunene sendte brevet mitt hjem i posten til foreldrene som oppfylte mine utvalgskriterier med et følgeskriv fra PP-tjenesten. De så ingen mulighet for å levere ut brevene personlig. Grunnen til dette er uklar, men stor arbeidsbelastning og en situasjon som innebar mye kontorarbeide og lite klientrettet arbeide i en periode, var trolig noe av forklaringen.

Ved en tilfeldighet fikk jeg vite at det var en forelder som hadde meldt sin interesse i en av kommunene, men da var det gått så lang tid siden jeg hadde vært i kontakt med kommunen, at denne foreldren hadde fått beskjed om at det var for sent, uten at jeg ble kontaktet.

Misforståelsen ble oppklart, kontakt etablert mellom hjemmet og meg og eleven inngår i min undersøkelse.

Jeg valgte til slutt å søke utenfor PP-tjenesten for å rekruttere informanter, og kontaktet en spesialisttjeneste som PP-tjenester har mye samarbeide med. Via min kontaktperson i denne tjenesten ble det etter noe tid fortløpende i utlevering av informasjonsskrivet til foreldre som godtok at jeg kunne kontakte dem vedrørende intervju.

Ved alle kontaktetableringene ble jeg møtt med stor velvilje når jeg informerte om mitt prosjekt og hva jeg ønsket. Jeg fikk tilbakemelding om at prosjektet var både interessant og viktig. Det har derfor vært vanskelig for meg å forstå hvorfor det har vært så tidkrevende å rekruttere informanter. Jeg har brukt mye tid på å reflektere over hvorfor rekrutteringsarbeidet ble så vanskelig. Hvordan kan disse erfaringene forstås?

Et nærliggende spørsmål er hva jeg selv kunne ha gjort annerledes. Var det metoden som bidro til vanskene? Hadde jeg hatt den kunnskapen jeg sitter med i dag, ville jeg benyttet en annen måte å rekruttere informanter på. Hvilke muligheter hadde jeg?

Å sitte på venteværelset til et PP-tjenestekontor og be om å få snakke med foreldre som kom til avtaler, var en mulighet. Problemet med en slik fremgangsmåte er at mange av møtene mellom foreldre og PP-rådgivere foregår på skolene og ikke på PP-tjenesten. I tillegg er det slik at det gjerne er i starten av en kontakt, ved førstegangssamtaler og testing, at foreldre kommer til kontoret. På dette tidspunktet har ikke barna spesialundervisning. Denne fremgangsmåten valgte jeg derfor ikke da den ikke ville fange opp den målgruppen jeg ønsket.

En annen mulighet var å annonsere etter informanter. Lokalavisen Agderposten dekker store deler av Aust-Agder fylke, og passe inn i forhold til området jeg ønsket å rekruttere informanter fra. Jeg vegret meg imidlertid for en slik løsning, både fordi en annonse av noe størrelse er svært kostbart, og fordi det er tenkt å intervju bare et lite antall barn. Kanskje var også en sjenanse en faktor som spilte inn, og usikkerhet i forhold til å eksponere meg selv om mitt prosjekt så tydelig.

I møte med en doktorgradsstipendiat ved daværende Høgskolen i Agder, forteller hun at også hun har brukt mye tid og krefter på å rekruttere informanter. Hennes målgruppe er som min,

barn som mottar spesialundervisning og deres foreldre. Hennes løsning var å lete etter ”ildsjeler” på skolene som hun har benyttet som døråpnere. Kanskje ville jeg ha kommet lettere frem til informanter, dersom jeg hadde kontaktet skoler i andre kommuner og spurt rektorene etter slike personer?

Jeg har hatt ulike strategier i mitt møte med PP-tjenester og de ansatte der. Informasjonen har i noen grad blitt gjort av meg, i noen grad av ansatte på kontoret. Spørsmålet er om jeg har overlatt for mye til andre i forhold til å presentere mitt prosjekt? Tettere oppfølging fra min side kunne kanskje ha ført til mindre vansker med rekrutteringen.

PP-tjenesten er kjent for å være en instans som har høy faglig kompetanse. Man har gjerne en stab hvor kanskje halvparten av de ansatte har embetseksamen. Jeg hadde av den grunn forventninger om at viktigheten av forskning var godt kjent.

Jeg har i kapitlet 2 drøftet hvordan synet på barn har påvirket forskning tidligere. Det stilles spørsmålstegn ved om man kan stole på det barna sier (Levin 1994, Tiller 2006). Er synet på barn som informanter blant fagfolk i mitt praksisfelt, en faktor som har hatt betydning for rekrutteringsarbeidet? En kommune hadde selektert utvalget ved at de hadde holdt ”forsiktede barn” utenfor. Uten å kjenne til de aktuelle barna, mener jeg det kunne ha ligget potensielle informanter i denne gruppen. At barn er stille og forsiktige overfor fremmede betyr ikke at de ikke kan ha viktig kunnskap å bidra med i forhold til min undersøkelse eller at det er umulig å skape en intervjusituasjon for dem.

Dette kan også være et uttrykk for beskyttelse. I sitt hovedfagsarbeide gjorde Munkeby (1997) lignende erfaringer. Hun søkte informanter som hadde forsøkt å begå suicid, og benyttet leger som døråpnere. Hennes tolkning av vanskene i rekrutteringsarbeidet var at legene var redde for konsekvensene ved å snakke om selvmordsforsøkene, og ønsket å beskytte sine pasienter for en slik påkjenning. Kan hende har fagfolk i PP-tjenesten også tenkt at min undersøkelse ville være en belastning for barna, og at de dermed var mindre aktive i rekrutteringsarbeidet enn jeg forventet?” At de voksne rundt barna ønsket å verne dem fra å snakke om et vanskelig tema?

Kan det være at det er så mange masteroppgaver som blir produsert at det ikke lengre sees som viktig å skulle bidra? Eller at det stadig kommer henvendelser om ulike prosjekter, slik

at mitt prosjekt blir et av mange, og av den grunn nedprioriteres? Kan det også være at jeg fikk oppleve den velkjente ”Janteloven”?

En annen mulighet er at PP-tjenesten er avhengig av et godt samarbeide med skolen, og at en undersøkelse som denne kunne skape usikkerhet og virke forstyrrende i forholdet mellom PPT og skole? PP-tjenesten er avhengig av et godt samarbeide med skolene for å få gjort jobben sin. Rådgiverne har ingen formell myndighet overfor sine samarbeidspartnere. Samarbeidet bygger på tillit og gjensidig respekt Ved et kontor var de ansatte usikre på hvordan skolene i kommunen ville reagere hvis de fikk kjennskap til min undersøkelse. De var bekymret for at skolene skal føle seg kontrollert, på tross av at kunnskap om hvilken skole barnet jeg intervjuer går på, ikke er en del av undersøkelsen. Ble min undersøkelse en ”trussel” for et godt samarbeide? I ettertid kan det se ut til at noen var bekymret for at dette kunne bli en konsekvens.

Det var etter at kontakten med spesialisttjenesten at det ble fortgang i rekrutteringsarbeidet. Er det slik at foreldre som har vært i kontakt med andre deler av hjelpeapparatet enn bare PP-tjenesten har lettere for å snakke om barnas vansker? Det kan være at det å ha en diagnose på barnets vansker fører til økt åpenhet. Det er lettere å snakke om noe man har et navn på.

Det var en fagperson med samme utdanningsnivå og innenfor samme fagområde som meg som utført det utløsende arbeidet med å rekruttere informanter. Hadde dette betydning for arbeidet med rekruttering? Jeg er usikker på hva som er de riktige svarene og trolig er de sammensatte. Faktum er imidlertid at mulige informanter er betydelig større i de tre PP-tjenestene jeg kontaktet enn i spesialisttjenesten og allikevel ga det færre informanter. Slik jeg ser det er synet på barns kunnskap samt et behov for å beskytte barna, sentrale faktorer for å forstå de vanskene jeg opplevde.

3.4 Det faktiske utvalget

Utvalget består av fem informanter, to gutter og tre jenter. På grunn av vansker med å rekruttere barn til undersøkelsen valgte jeg underveis å fravike utvalgskriteriene og intervjuer de som har sagt ja da de ble spurt, selv om barna ikke gikk på 6. eller 7. trinn. Jeg vurderte at det var bedre å fravike alderskriteriet for utvalget og få et datamateriale som var større og rommet flere beskrivelser, enn å holde seg strengt til kriteriene jeg hadde.

Informantene i utvalget er hjemmehørende på henholdsvis 6. trinn, 7. trinn, 9. trinn og 1 året i videregående skole. Noen av barna har funksjonshemminger som gjør at de er å sammenligne med yngre barn, og ikke med for eksempel en gjennomsnittlig 7. klassing. Slik sett gir ikke klassetrinn i denne undersøkelsen en god indikasjon på barnas funksjonsnivå.

Jeg har ikke inngående kjennskap til alle barnas familiebakgrunn. Dette er informasjon som jeg anser som lite sentral i forhold til denne undersøkelsen. Gjennom kontakten med foreldre og barna har det imidlertid kommet frem at flere av informantene bor sammen med både mor og far i familier med flere barn.

Barna kommer fra tre forskjellige kommuner og to ulike fylker. Ingen av barna går på samme skole. Dette er gjort av anonymitetshensyn og hva som var mulig.

Informantene har ulik grad av spesialpedagogiske tiltak og det er store variasjoner i forhold til hva som gjør at de har spesialundervisning. Min kunnskap om vansker og sårbarheter bygger på hva foreldre har fortalt, hva barna selv har sagt og klinisk observasjon i intervjuene. Den instansen som har formidlet kontakt mellom foreldre og meg, har ikke gitt informasjon om barnets lærevansker. Det ville vært brudd på taushetsplikten hvis jeg skulle fått slik informasjon uten at foreldrene selv deltok i informasjonsutleveringen. Derfor har jeg latt foreldre selv avgjøre hva de vil fortelle. Informantenes vansker spenner fra spesifikke lese og skrivevansker til sammensatte funksjonshemminger og store lærevansker. Slik sett gjenspeiler mitt utvalg den bredden og store variasjonen som finnes i gruppen elever som har spesialundervisning, et såkalt teoretisk utvalg (Ringdal 2001).

Siden dette er et fagområde jeg kjenner i praksis, vil min kunnskap om barnets lærevansker kunne forstyrre et intervju. Selv om jeg i intervjuet har rollen som forsker, ville jeg kunne ha kommet til å lete etter trekk ved vansken eller spørre ledende etter tiltak jeg ofte vet at settes i verk ved akkurat den type vanske. I stedet har jeg i så stor grad som mulig prøvd å tilpasse meg til det enkelte barn i den konkrete situasjonen. Ved å kjenne lite til det enkelte barn på forhånd har jeg unngått å ha forventninger til at barnet skal oppføre seg slik eller sånn og stilt meg åpen overfor barnets adferd i møte med meg.

3.5. Intervjuet

For å forberede meg til intervjuene deltok jeg høsten 2005 på intervjukurs på Høgskolen i Oslo, avdeling ØKS. Dette ga god trening i å intervju og ikke minst å selv bli intervjuet. Etter å ha utarbeidet intervjuguide og fått mitt prosjekt godkjent av NSD, gjennomførte jeg prøveintervju med en bekjent som gikk i 6. klasse.

Foreldrene ble spurt om hvor intervjuet skulle finne sted. De fleste valgte hjemme hos barnet. Ved å inviterer meg selv inn i barnas liv har jeg ikke ønsket å utsette foreldre eller barna for unødig belastning ved at de for eksempel må bruke ekstra tid og krefter ved å kjøre til min arbeidsplass. Ved å være hjemme hos barnet, er det i omgivelser hvor det er kjent og trygt. Her vil det imidlertid kunne oppstå forstyrrelser fra andre familiemedlemmer ved at det kommer uventet besøk eller lignende. Å intervju barna på min arbeidsplass vil gjøre barna mer usikre, fordi de er på et fremmed sted, mens jeg er på en kjent arena. Ved å være på et offentlig kontor får man en ramme av "alvor" i intervjuet, i motsetning til hjemme hos barnet hvor det lettere vil kunne avspores ved at det vil vise meg leker eller spille spill osv. Å gjennomføre intervjuene på en kafe eller annen offentlig arena vil være vanskelig, da det vil være mye støy som kan forstyrre. Barnets anonymitet vil i en slik situasjon vanskeligere kunne bli ivaretatt..

Gjennomføring av intervjuet

De fleste av intervjuene fant altså sted hjemme hos barna, mens enkelte ble gjennomført på PP-tjenestens kontor i den kommunen barnet bodde i.

Ved alle møtene med barna startet jeg med å fortelle barna at jeg var interessert i å høre om skoledagen, og at det var derfor jeg ville snakke med dem. Så fant jeg frem et A-5 ark og fargestifter og ba barna om å tegne seg selv og vennene sine. Etter hvert som barna tegnet ble vennene navngitt og navn ble påført tegningen. Dette er noe annerledes enn Levin (1994) som ba barna om å lage en navneliste før de laget tegningene.

Jeg har brukt skoledagen som struktur under intervjuet og spurt hendelse for hendelse (se vedlegg, intervjuguide). På denne måten har jeg prøvd å forbygge at barnet skal oppleve at det finnes rette eller gale ting å si. Tvert imot er det barnets fortelling jeg har ønsket å få frem, noe jeg eksplisitt opplyste om.

I noen av intervjuene fant barna det vanskelig å huske hva de hadde gjort på skolen den dagen, time for time, mens for andre barn var ikke dette noe problem. Noen av barna fant på eget initiativ frem timeplanen for å hjelpe seg selv til å huske. Enkelte av barnas vansker medførte særlige utfordringer i forhold til det å skulle huske hendelse for hendelse hele dagen. Alle barna husket noe fra skoledagen, men ble i noen tilfeller usikre på for eksempel nøyaktig hva som skjedde i andre friminutt osv. Jeg valgte å ikke presse barna i forhold til det å huske men spurte istedenfor ”hva gjør du vanligvis?” i den situasjonen barnet hadde vansker med å huske. Når spørsmålet ble formulert til ”vanligvis” svarte alle barna. Et av intervjuene ble gjennomført en mandag formiddag, og eleven hadde vansker med å huske tilbake til forrige skoledag, som var fredagen. I dette intervjuet ble spørsmålene i større grad begynt med ”hva gjør du vanligvis..” osv. Når barna svarer på spørsmålet ”vanligvis” svarer de på noe annet enn når de skal fortelle om siste skoledag. ”Vanligvis” kan føre til at barna i sin tanke, forsvinner bort fra det konkrete, og istedenfor formidler en ideell eller ønsket situasjon. Man kan spørre seg om det var slik at barna faktisk ikke husket fra siste skoledag, eller om de ikke ønsket å fortelle om den, og valgte å løse dette med å si at de ikke husket. Det kan ikke svares med sikkerhet på dette, men jeg har valgt å være varsom med å presse barna.

Flere av barna tegnet også opp klasserommet sitt for å vise meg hvordan de hadde det, på eget initiativ. I et intervjuet prøvde jeg å tegne klasserommet ved hjelp av barnets beskrivelse. I et annet intervjuet valgte jeg å ikke be barnet om å tegne klasserommet sitt, da jeg vurderte at det kanskje kunne bli for vanskelig.

Utstyr

Jeg har brukt en MP3 spiller til å ta opp intervjuene. Den er liten og har ikke kassetter som behøver å snus, men kan ligge på gjennom hele intervjuet uten å måtte gjøres noe med. Barn er godt kjent med MP3 spillere og de fleste har vært positivt oppmerksomme og smilt litt av meg når jeg har trykket på diverse knapper for å få den i gang. Dette var et område de hadde større kompetanse på enn meg. Lydkvaliteten har vært god, og jeg har stort sett hørt godt hva intervjuobjektene har sagt.

Transkriberingsarbeidet

Jeg har valgt å gjøre transkriberingen selv. På den måten har jeg raskt blitt kjent med materialet og det har også dukket frem ny forståelse og kunnskap når jeg har hørt intervjuene flere ganger. Denne kunnskapen kunne jeg ikke fått ved bare å lese den ferdig skrevne

teksten. Et eksempel på slik kunnskap er at jeg etter en tid la merke til at ingen av informantene fortalte om vennene mens de tegnet dem. Det var stort sett stille mens barna tegnet, bare kort kommentarer i forhold til selve tegningen. Jeg kommer tilbake til dette i analysen i kapittel 4.

Jeg har transkribert så ordrett som mulig, og lagt vekt på å få en så nøyaktig gjengivelse av det som ble sagt både fra barnet og meg. En så nøyaktig gjengivelse som mulig har vært viktig for meg, fordi jeg på dette stadiet i prosessen har vært redd for å gjøre mine egne tolkninger av hva barna mener. Ved å trekke sammen eller skrive om ord og uttrykk risikerer jeg å få et annet budskap enn det barnet har ment å gi. Enkelte uttalelser var særlig utfordrende å transkribere, på grunn av hurtig og noe utydelig tale. Dette har medført at deler av ord eller enkelte ord og setninger ikke har latt seg transkribere.

At jeg selv har transkribert er en ulempe i forhold til disponering av tid. Det er også et meget langtekkelig arbeide, og for en utrent person går mye tid med til denne prosessen. Ved at andre hadde transkribert for meg, kunne jeg ha fått frigjort tid til annet arbeide med studien.

3.6 Foreldres tilstedeværelse

Det har vært viktig å skape en trygg ramme for barna. Der barnet har ønsket å ha foreldrene tilstede, har jeg latt dem få være med. En mor sa etter intervjuet at hun var svært positivt overrasket over hvor mye informasjon jeg hadde fått frem. Sånn sett hadde intervjuet vært nyttig også for henne, fordi det hadde gitt ny kunnskap om barnets skolehverdag. Dette var imidlertid ikke min hensikt med undersøkelsen.

Hva gjør det med intervjusituasjonen at foreldre er tilstede? Hvordan virker det på barnet? For noen vil det utvilsomt gi en trygghet med en kjent voksen i nærheten og det kan føre til at barnet forteller mer enn det ville ha gjort med meg alene. Samtidig vil det som barnet sier kunne påvirkes av at den voksne er i nærheten ved at de ikke er like åpne. Hvis vennskap er et problem, så er det kanskje ikke noe de ønsker å fortelle mor eller far. Mobbing er gjerne noe som barn lever med lenge før de voksne får kunnskap om det, og da trenger det ikke nødvendigvis være ved at det er barnet selv som forteller det. Denne typen informasjon ville kunne bli holdt igjen med foreldrene tilstede.

Å ha en av foreldrene tilstede ved intervjuet gir også trygghet for den voksne. De får et innblikk i hva det er jeg holder på med, og intervjuet blir ikke en ”hemmelig” samtale mellom barnet og meg. En samtale gjennomført uten en forelder tilstede, krever også av den voksne at de stoler både på meg og barnet og har tillit til meg og min forskningsrolle.

3.7. Ethiske refleksjoner

Forskning er i seg selv en virksomhet som stiller strenge krav til at forskeren utviser redelighet og samvittighetsfullt arbeide. Forskning hvor barn er involvert skjerper kravene til forskeren ytterligere.

Et område som er problematisk i forskning hvor barn er direkte involvert, er samtykkeerklæring. Jeg har benyttet informert samtykke (Kvale 2001), og både foreldre og barna er gjort kjent med at man kan trekke seg underveis i intervjuet. Det er foreldrene som først har samtykket, men det foreldre sier ja til, kan imidlertid være noe barnet ikke ønsker å være med på. Barn har også andre forutsetninger for å forstå hva de eventuelt sier ja til, enn en voksen har. Å bli intervjuet er et fenomen som er abstrakt og vanskelig for barnet å fullt ut forstå på forhånd. Barn er mer umiddelbare, og det de sa ja til nettopp, kan de ombestemme seg i forhold til like etter. Det har vært viktig å vurdere barnas signaler underveis, slik at det å trekke seg fra intervjuet har vært mulig.

Ett av barna viste etter hvert at han hadde vansker med å holde fokus på det jeg var opptatt av, men jeg valgte å ikke avbryte, men prøvde å motivere ham til å fullføre. Den ene foreldren satt ved siden av barnet og ga ikke uttrykk for at det ble krevd for mye. Samtidig er det klart en vanskelig avveining om når det er riktig å stoppe, fordi det alltid vil være et ujevnt maktforhold når jeg som forsker holder på med intervju.

Hva gjør intervjusituasjonen med barnet? Fører den til at barnet har behov for å ”pynte” på det de egentlig tenker? Er de redde for at det kan få konsekvenser for dem i skolehverdagen senere? Generelt vil barn prøve å tilfredstille den voksne og gjøre som man blir bedt om. Det er kanskje den største hindringen i denne undersøkelsen, at barna svarer det de tror at jeg vil høre. Altså ikke at de lyver, men at de gjerne vil gjøre meg fornøyd. Være flinke. Mange av disse barna er faglig svake og er mer vare for å mislykkes enn andre og desto mer opptatt av å finne ut ”hva jeg vil”. Å skulle svare på spørsmål har innbakt elementer av rett og galt og kan være mer utfordrende for det enkelte barn enn jeg har observert. Ingen av barna har sagt noe

som kan tolkes som at de tror svarene vil få konsekvenser i skoledagen, men det er i seg selv ikke et tilstrekkelig grunnlag for å si at barna ikke har tenkt slik.

I forlengelsen av dette må det påpekes at det er et dilemma å skulle snakke med barna om noe som er vanskelig for dem. Disse barna har vansker som gjør at de i utgangspunktet er satt i en spesiell posisjon og har spesialundervisning. Hvordan vil det være for dem at jeg vil snakke med dem nettopp fordi de er i denne posisjonen? I intervjuene har det kommet frem at for noen av dem er deres skoledag er annerledes enn for andre barn ved at de blir tatt ut i grupper eller har ene-undervisning. Vi har berørt tema som for noen av barna har vært ømtålig, kanskje særlig forhold til medelever og venner. Barna har ikke gitt uttrykk for at dette har vært spesielt belastende, men hvilke tanker de i etterkant av et intervju har sittet igjen med, kjenner jeg ikke til.

Hvorvidt jeg har tråkket over etiske grenser og opptrådt slik at barna eller de voksne synes min adferd har vært utilbørlig har jeg bare mine vurdering av. Foreldre ble oppfordret til å kontakte meg hvis det dukker opp spørsmål i etterkant av intervjuet, men jeg har ikke hørt noe fra noen eller på annet måte fått informasjon om at intervjuene har vært spesielt belastende eller vanskelige for barna.

Etisk dilemma

I et tilfelle sto jeg overfor et dilemma som utfordret meg som fagperson, forsker, medmenneske og som kanskje også berørte meg spesielt fordi jeg er kvinne. I intervjuet forteller en informant at hun opplever at medelever ikke er snille og at de mobber. Hun sier ikke direkte at hun blir mobbet, men ved gjennomgang av intervjuet i ettertid blir jeg bekymret. Etter selve intervjuet, satt jeg også med en bekymring i bilen på vei hjem. Ble hun utsatt for mobbing på skolen? Var dette noe hun eventuelt hadde fortalt andre, eller var det informasjon som hun bare hadde delt med meg?

Hva skulle jeg gjøre? Skulle jeg gjøre noe? Som Levin (1994) sier er det å ikke gjøre noe også en handling. ”Du har gjort et valg i det øyeblikket du har startet forskningen” skriver Levin (1993) i en artikkel, og fortsetter ”Da skal du utforske noe – ikke forandre” (Levin 1993:149). Min nye rolle som forsker var her på kollisjonskurs med min rolle som PP-rådgiver og sosionom. Hadde informasjonen kommet til meg som ansatt i PP-tjenesten ville jeg ringt

hjemmet og informert om min bekymring. Som forsker er jeg bundet av taushetsplikten til eleven.

Hva hvis foreldre leste om dette i masteroppgaven og siden tok kontakt og spurte om det var deres barn? Kan man ha kunnskap om at et barn har det vondt uten å gjøre noe for barnet? Dette strider mot alt jeg i mitt daglige arbeide står for, men det er i en annen rolle jeg har møtt informanten. Hvis jeg agerer i forhold til min kunnskap, tar jeg på meg ansvar for situasjonen som ikke ligger hos meg.

Samtidig har informanten trolig ikke en forestilling av jeg var forsker i samtalen med henne, og at det medfører andre muligheter for meg, enn som voksen kvinne og eventuelt fagperson. Vil hennes tillit til voksne kunne svekkes hvis jeg ikke gjør noe aktivt i forhold til informasjonen?

Relasjonen mellom forsker og intervjuerperson skal preges av konfidensialitet (Kvale 1997). Trost (2005) skriver ”Tystnadsplikten och konfidentialiteten är oavviseliga” (Trost 2005:107) og understreker at dette også gjelder der informanten er barn. ”Det som t.ex. en sexåring berättar får man självfallet inte berätta för föräldrarna eller syskonen” (Trost 2005: 107).

Jeg tok opp dilemmaet i veiledning og hun tok igjen kontakt med faglig koordinator for masterstudiet, Liv Mette Gulbrandsen. Hadde jeg handlingsalternativer som ga muligheter for å ivareta forskerrollen, sosionomen og kvinnen? (Levin 1993).

Resultatet ble at jeg valgte å be om en ny samtale med informanten Det ble ikke gitt noen forklaring overfor foresatte på hvorfor jeg ønsket en ny samtale, annet enn at jeg ønsket å spørre litt mer om det vi hadde snakket om i intervjuet. Hjemmet var imøtekommende og jeg reiste hjem og møtte eleven på ny. Vi snakket sammen alene, jeg refererte til hva hun hadde sagt i intervjuet og at jeg var bekymret for om hun ble mobbet på skolen. Hun forteller at hun trives godt, og at hun ikke blir mobbet. Mot slutten av samtalen gjentar jeg at hun har krav på konfidensialitet, men spør allikevel om jeg kan få lov til å informere mor om min bekymring.

Jeg er usikker på om informanten ønsket å gjøre situasjonen bedre enn den er, og vil forsikre meg om at det motsatte ikke er tilfelle. Hun uttrykte seg noe uklart om de faktiske forhold, og dette økte min usikkerhet i forhold til skoledagen hennes. Hun ga også uttrykk for at hun

syntes det var hyggelig å se meg på nytt, da jeg kom. Hun venter på meg i inngangsdøren mens jeg parkerer bilen. Kan det være at hun ikke ønsker å ødelegge et hyggelig gjensyn, ved å snakke om et vanskelig tema? Ved å benekte at mobbing skjer, blir samtalen annerledes og møtet blir preget av god stemning. Å snakke om mobbing vil være vondt og krevende. Informanten sier ja til at vi henter mor.

I denne situasjonen bryter jeg med utgangspunktet for min studie, nemlig å ta barnas utsagn på alvor og høre på hva barnet sier. Jeg ber om en voksne til å kontrollere at det hun sier stemmer. Jeg stoler ikke helt på henne og velger å se bort fra hennes definisjon av situasjonen. ”Jeg har det bra på skolen.” Dette ser jeg ikke klart for meg i det jeg gjør det. I samtalen preges jeg først og fremst av usikkerhet, men i etterkant ser jeg at jeg gjør det som ofte gjøres når barn uttaler seg. Det blir først en sannhet og til å stole på når det verifiseres av noen med større autoritet (moren).

Mor tror ikke at datteren blir mobbet, men at det hun snakker om er at de andre i klassen bråker og at når de blir irettesatt så tar datteren det personlig. Hun uttrykker samtidig at hun opplever det positivt at jeg har tatt kontakt på nytt for å sjekke ut min bekymring. Jeg kunne risikert å bli oppfattet som at jeg blandet meg opp i forhold som var meg uvedkommende. Og at jeg som forsker ikke skal handle slik jeg gjorde.

Dilemmaet løste seg ved at jeg aktivt handlet i situasjonen. Det finnes sikkert andre måter jeg kunne ha håndtert dette på. For meg ble mitt handlingsvalg ”riktig” i den forstand at jeg fikk gitt informasjon om min bekymring, samtidig som jeg til en viss grad ivaretok taushetsplikten ved å snakke med eleven på nytt først. Forskerrollen, sosionomen og medmennesket ble alle ivaretatt (Levin 1994).

Etter samtalen sto jeg overfor et annet dilemma. Eleven har i liten grad fortalt om tiltakene på skolen, mens mor gir utfyllende informasjon om skoledagen til datteren. Hun forteller om tiltak som endrer mitt inntrykk av informantens skoledag og beskriver et større mangfold av aktivitet og tiltak enn det jeg hadde informasjon om. Blant annet beskrives flere tiltak hvor samhandling og kontakt med medelever er vektlagt.

I analysen har jeg valgt å forholde meg ”strengt” til informantens fortelling og ta hennes utsagn på alvor. Jeg ser dermed bort fra informasjonen mor kommer med. Min undersøkelse

har ikke som mål å finne kilder for verifisering av barnas utsagn, men å høre på deres historier om skoledagen og det er det jeg har valgt å gjøre i analysearbeidet.

Kapittel 4 – Resultat og Analyse

4.0 Skole og Venner

Spørsmålene jeg stilte før undersøkelsen startet var flere, men sentralt står venner, vennskap og aktiviteter. Jeg har i mitt arbeide erfart at noen barn som har spesialundervisning også strever med vennsforhold og jeg ønsket å få belyst spørsmål vedrørende dette temaet. Hvordan var barnas skoledag? Hvem var de sammen med? Hadde de venner? Hvem var de? Og hva gjorde de sammen? Jeg ønsket å la barna så fritt som mulig få tenke rundt vennsforhold og aktiviteter og fortelle meg om dem. For å få tak i denne informasjonen brukte jeg tegning i tillegg til intervju. Tegning var, som tidligere beskrevet, etter min vurdering en god kilde til å belyse denne type informasjon i tillegg til intervjuet.

Dette kapitlet er todelt hvor jeg først ser på hva barna sier om venner for så fokusere på det de forteller om skoledagen og aktiviteter de holder på med. Del I handler om vennskap mens Del II ser på tema fra skoledagen.

DEL I - Vennskap

4.1. Tegningene

Alle informantene tegnet i tillegg til seg selv, venner. Alderen på vennene varierte. Noen var litt yngre enn informanten, flere var jevnaldrende og noen var eldre enn informanten. Det var venner som de var sammen med på skolen i løpet av skoledagen og også noen de traff på fritiden. Det ble tegnet venner fra egen klasse og også fra andre klasser enn den informanten selv gikk i.

Det slo meg da jeg hørte gjennom intervjuene på nytt, at informantene i liten grad fortalte noe om vennene mens de tegnet dem. De snakket ikke da de tegnet. Grunnen til dette kan være flere. En mulighet er at de ønsket å gjøre en ting av gangen. Å både tegne og snakke betydde at de måtte ha fokus to steder samtidig. Det kan også være at mitt ønske, tegningen, gjorde dem usikre og at de hadde hele oppmerksomheten rettet mot å løse oppgaven slik de trodde jeg forventet at den skulle løses for å tilfredstille meg. I innledningen av intervjuet hadde jeg også lagt føringer som kunne underbygge at hovedfokus var tegningen, ved å si at jeg ønsket å snakke om skoledagen, men først skulle de tegne. På denne måten har jeg lagt opp til en deling av aktivitet, først tegning så snakke, ikke at begge skulle skje samtidig. Det kan også

hende at det for de fleste er naturlig å snakke lite eller ingenting mens man løser en tegneoppgave som den barna fikk.

På en måte kan man si at barna hadde fått en krevende oppgave, å skulle definere vennskap. Hvem kunne kalles en venn? Dette medførte at de både måtte tenke seg om og analysere for seg selv hvem som var venner, og tegne dem. Kunnskapen om hvem vennene var og hva de gjorde sammen, kom frem senere i intervjuet gjennom barnas beskrivelser av skoledagen og aktiviteter for øvrig.

4.2. Venner – ”...hvor mange”?

Antall venner varierte fra tre til ni. I dette utvalget tegnet informantene med størst lærevansker færre venner enn dem som hadde mindre lærevansker.

Anders er en av informantene som tegner flest venner. Han har mindre lærevansker og undervisningstilbudet han får er hovedsakelig i ordinær klasse. Anders beskriver et bredt spekter av aktiviteter han deltar i på fritiden. ”...er opptatt hver kveld. På tirsdag er det håndball, på onsdag speider, og så er det musikken på torsdag og fredag, da er det sånn.. treningssamling i hallen...” Anders gir uttrykk for vansker med avgrensningen når han tegner. Han sier ”..Vi er en gjeng liksom” etter å ha tegnet en stund. Han vurderer hvem han skal tegne og funderer på hvordan han skal avgrense. Han deltar på flere arenaer og har ulike nettverk som består av mange personer. Er lagkamerater på håndballen venner, og hva med dem i speidertroppen? Hvor mange i klassen er egentlig venner? Det er vanskelig å sette en grense når man har mange å velge mellom. Det kan også være at Anders er en inkluderende person som ikke ønsker å glemme noen eller å holde noen utenfor. De som ser på Anders som sin venn, vil kanskje Anders igjen tegne som sine venner? Altså at det var en form for gjensidighet. Liknende utfordringer med avgrensning sees ikke i intervjuene med de andre informantene. Anders sine utsagn er også interessante i forhold til kriterier for vennskap, noe jeg vil komme tilbake til i punkt 4.5.

Elin fremstår som en forsiktig jente som hjelpes og oppmuntres i tegneprosessen. Hun har større lærevansker og et særskilt tilpasset undervisningsopplegg. Etter å ha tegnet to venner får hun spørsmål om det er flere hun ønsker å tegne og svarer ”..egentlig er det liksom bare jeg og de to”. Moren som sitter ved siden av spør om det er slik at Elin bare tenker på venner i forhold til skolen og minner om at hun kan tegne alle. Elin gjentar ” Det er egentlig bare de

to” Moren spør så ”...men Bente da, har du glemt henne? Er ikke hun venninnen din?”. Elin drar litt på det ”...jo...”, og tegner henne så inn på arket.

Hvordan kan vi forstå det som skjer her? Elin går på samme skole som de hun tegnet først, og er ofte sammen med dem i løpet av skoledagen. Den ene av vennene bor også i nærheten av henne. Elin har møtt Bente i en gruppe for funksjonshemmede. De går ikke på samme skole. De bor heller ikke i nærheten av hverandre. De møtes ikke så ofte som de to som Elin først tegnet som sine venner. Bente er trolig ikke en venn slik Elin definerer venner, men hun kan ha valgt å tegne henne på morens oppfordring fordi hun ønsker å gjøre som moren sier, å være flink. Kan hende har også Elin kjent på forventninger fra mor om å ha flere venner, eller på oppfordring fra meg om å tegne flere, og av den grunn tegnet Bente. Det kan også være at Elin er en lydige jente som ikke pleier å motsi sin mor, men gjøre som hun oppfatter at moren ønsker.

Antall venner blant informantene varierer. Generelt blant barn og voksne er det noen som har en eller to nære venner, mens andre har store nettverk og vennskskapsrelasjoner til mange. Variasjonene i materialet viser at informantene med størst vansker og mest tilpasninger i skoledagen hadde færrest venner. Det sammenfaller med annen forskning som viser at ungdom med lærevansker har færre venner enn andre og driver med færre fritidsaktiviteter enn andre jevnaldrende, slik blant annet Kvello (2006) finner. Dette er også mine erfaringer gjennom praksis i PP-tjenesten.

Noen barn med større lærevansker vil kunne ha problemer med å delta på aktiviteter sammen med jevnaldrende. Å være med på for eksempel fotball krever at man både har oversikt over spillet, kan sparke en ball og løpe fort. Deltakelse i speider, musikkorps eller andre aktiviteter krever også et visst ferdighetsnivå. Det samme gjelder med aktivitetene i skolegården. Når man ikke kan delta på lik linje med andre, svekkes også rommet for å skape og opprettholde vennskskapsforhold.

Ulikhet i kognitivt fungering vil for noen medføre at det blir vanskeligere å finne venner. Interesser og aktiviteter er i stor grad aldersavhengig, og noen barn med lærevansker vil være opptatt av aktiviteter som yngre barn tradisjonelt driver med. Å ha venner som er like gamle er en del av den sosiale orden, en norm. Slik Gulbrandsen (2000) også viser. Hvis det er slik at informantene i undersøkelsen med størst lærevansker har venner som er yngre enn dem

selv, vil det også svekke muligheten til å få venner som er jevnaldrende. I dette materialet sees ikke dette klart og kan ikke forklare en variasjon i antall venner.

4.3. Vennskap – utfordringer

I intervjuene uttrykkes det at flere av informantene strever med venneforhold .

”Det et to stykk som leker veldig mye sammen så (pause) de leker ikke veldig mye med oss. Hun ene i klassen vil egentlig ikke at vi skal leke med henne.” Celine forteller at noen andre bestemmer hvem som skal være sammen. Hvorvidt det skjer en faktisk ekskludering som en aktiv handling eller at man ikke inviteres med, er usikkert. Celine beskriver ikke hvordan delingen foregår. Det kan være at tidligere erfaringer gjør at Celine har lært seg at hun ikke er ønsket i samværet med de andre. Celine beskriver at hun har noen alternative venner som hun leker med, og derfor er det kanskje heller ikke så viktig for henne å få være med de andre. Min tolkning er at Celine har en opplevelse av å bli holdt utenfor og synes det er vanskelig. Hun er ivrig i intervjuet og tegner en tegning av vennene med mange detaljer og flere farger, men blir stille når vi snakker om venner og vennskap. At hun blir stille kan henge sammen med at temaet er vanskelig. Hun ønsker kanskje ikke å snakke om det, opplever det som sårt, eller leter etter ord.

Å bli holdt utenfor i lek eller ikke få være sammen med dem man aller helst vil, er ikke et fenomen som bare skjer med elever som har lærevansker. I Bliding (2007) sin undersøkelse beskriver dette som noe alle barna opplever i større eller mindre grad gjennom skoleåret. Det kan imidlertid være at barn med lærevansker har større sannsynlighet for å bli holdt utenfor enn andre. De kan være mer borte fra skolen enn andre på grunn av sykdom, ikke tilstede når avtaler inngås fordi de er i grupper, eller de har motoriske vansker som stopper deltakelse i det andre elever driver med.

Å ha en lærevanske kan påvirke selvbildet som lekekamerat og venn. Liten tiltro til egne ferdigheter i forhold til fag, kan overføres på andre roller. Selvbildet preges av at man kommer til kort, selv om lærevanskene kanskje bare er i forhold til et begrenset område. I Cooleys terminologi vil dette beskrives som speilselvet, hvor man speiler seg i responsen fra de andre. Barnet oppfatter seg selv ut fra hva det tror at andre tror om det. Hvis det er slik at man oppfatter negative signaler fra andre i forhold til lærevanskene, vil et barn lett tenke at dette er slik andre ser på meg også i andre sammenhenger. Opplever man seg som en mindre populær lekekamerat, vil dette prege barnets valg og handlinger i skolegården. Man vil lett

kunne bli mindre frimodig og pågående, enn barn som følger skolens krav i forhold til fagplaner og ferdigheter, som også vist hos Bliding (2007).

I sin undersøkelse om fosterbarn og fosterfamilier har Ulvik (2005) fokuset på barnas egen meningskonstruksjon. Noen av barna som er intervjuet har få vansker med å få venner og samhandle med jevnaldrende, mens andre har store vansker og fosterforeldrene beskriver bekymring i forhold til manglende venneforhold.

”Hun beskriver sin posisjon i relasjonen som du som må be om noe, og den som må ta ansvar for at tilbudet hun selv utgjør skal være tilfredstillende for den andre. Hun er den som må korrigere for at det sosialt påfallende, hele ansvaret er hennes ”
(Ulvik 2005:146).

Slik snakker ”Oda” om sitt forhold til venner. Hun inntar en underordnet rolle i vennskapet hvor hun tar svært mye ansvar. Det synes som om det er slik for barna i Ulviks undersøkelse at noen av dem, som Oda, preges av den situasjonen de er i som skiller dem fra andre og at dette får konsekvenser i venneforhold. Oda tar et ansvar for vennskapet som den andre vennen ikke har.

Flere av informantene i denne undersøkelsen oppgir personer som de ikke er venner med, men som de ønsker mer kontakt med. På spørsmål om det er noen i klassen som Bård kunne ønsket å få være mer sammen med, svarer han ”...*kanskje en som heter Knut*” Bård har prøvd å spørre Knut om de skal være sammen, men Knut ”...*er opptatt så masse...han sier han skal ut og spise eller på trening eller noe sånt.*” Samtidig er Bård en gutt med flere venner og går sjelden alene. Det kan være at ”Knut” er den gutten som er mest populær i klassen for tiden, eller at ”Knut” har goder som Bård ønsker tilgang til. For eksempel spennende dataspill eller den største trampolinen i nabolaget. Videre kan det være at ”Knut” har høyere sosial status enn de Bård går sammen med, og av den grunn er viktig å ha som venn. Ved å ha ”Knut” som venn vil Bård kunne bli en del av ”Knut” sin popularitet.

4.4 Vennskap med andre barn med lærevansker?

I forkant av undersøkelsen lurte jeg på om barna var mest sammen med andre barn som fikk spesialundervisning. Om barna velger venner blant de som er nærmest, i gruppen, eller blant andre som har lærevansker. Bård tegner en av de elevene han har spesialundervisning sammen med blant sine venner. Det er også andre barn i gruppen hvor han har spesialundervisning, men de tegner han ikke som venner. Vennen til Bård går både i gruppen med

spesialundervisning og i klassen til Bård. De kan sånn sett ha kjent hverandre og etablert vennskap før et tilbud om spesialundervisning kom i stand.

Celines venner deltar ikke i hennes spesialundervisningsopplegg, og det beskriver heller ikke Anders at noen av hans venner gjør. Det er således ikke noe i materialet som indikerer at barna i undersøkelsen utvikler vennskap med dem de har spesialundervisning sammen med, i større grad enn med andre barn, at det er slik at barna som har lærevansker utvikler vennskap med hverandre. Det synes som om barna har tatt opp i seg den generelle normen blant barn og ungdom og at de ønsker å være sammen med jevnaldrende barn uten lærevansker. Bliding (2007) så liknende forhold i sin undersøkelse hvor barn som ble holdt utenfor og hadde få venner, ikke valgte hverandre som venner, men tydde til hverandre i enkelte situasjoner. ”Vid tilfällan som krävde att de valde någon kunde det ibland vara lättare att välja varandra än att göra inträng i andras allianser” (Bliding 2007:41). Et av barna ga gjennom adferd og i samtaler med Bliding, informasjon om at det var jenter som var populære som hun ønsket å være sammen med, ikke de andre som også var alene. Det ble ikke søkt mot de som var nærmest, men de som var populære. Bliding mener at det kan se ut til at barn søker mot venner med høy status. ”Relationer med mindre populära flickor sänkte ens egen sociala status” (Bliding 2007:61). Det var sånn sett et risikabelt prosjekt å velge venner som ikke selv var populære, hvis man ikke hadde en meget sterk posisjon i jevnaldergruppen.

4.5. Vennskapskriterier

Å definere hvem som er ens venner er ikke en enkel oppgave. Hva må til for å bli betraktet som venn? Kan søster eller bror, altså familie, også være venner? Hvor går grensen for vennskap og hva er alternativet for begrepet venn? Hvor ofte må man ha kontakt for at noen blir en venn? Tegning er benyttet for å ha en aktivitet i intervjuet, og for å utvide tilgangen på informasjon. Tegningene gir bokstavelig talt et bilde av noen barna ser på som sine venner.

Begrepet venn ble ikke definert da oppgaven ble gitt. Ingen av informantene spurte om, eller ba om utdyping av termen. Det var heller ingen som underveis spurte om han / hun kunne defineres som en venn, eller på annen måte ba om mine vurderinger. Det kan være at barna har vært høflige, sjenerte eller har opplevd ulikhet i maktforhold mellom intervjuer og dem, og av den grunn ikke stilte spørsmål. Alle barna gikk i gang med oppgaven uten å gi uttrykk for å være usikre på termen. Barna har dermed trolig en ide om ”venn” og hva det innebærer, men som vi skal se er hva som ligger i den enkeltes definisjonen ikke lik. Oppgaven var trolig

mer utfordrende enn jeg hadde forutsett og medførte at barna måtte finne sin definisjon av vennskap. For de fleste er dette noe man sjelden tar stilling til eller tenker igjennom og blir derfor krevende, på grensen til vanskelig.

Ingen av informantene tegnet søsken som sine venner, men søsken ble av flere nevnt i intervjuet. Dorte fortalte at hun av og til tok følge med søsteren til skolen, men hun tegner ikke søsteren som venn. Det kan være at Dorte tenker at det å være søsken betyr at man ikke samtidig kan være venn. At venn og familie er gjensidig utelukkende kategorier.

Anders begynner å tegne og sier da tegningen nesten er ferdig *”..det er jo litt flere da. Vi er en gjeng liksom”* Videre *”Det er liksom ikke alle som er veldig gode venner da, men jeg kan prate med alle selvfølgelig”*. Anders tenker høyt mens han vurderer hvilke kriterier han skal bruke i forhold til oppgaven han har fått. Å ”kunne prate med”, det vil si type kontakt, er ikke nødvendigvis det samme som å være venn? Anders vurderer seg selv som med i en ”gjeng”, men er alle i gjengen venner med alle og Anders sine venner? Man vil kunne hevde at en gjeng nettopp består av venner. Begrepet gjeng kan imidlertid også være dialekt og beskrive en gruppe eller mengde mennesker. Å si at man er ”en hel gjeng” vil for noen kunne bety at man bare er mange mennesker samlet, ikke at alle er venner. Trolig er det slik at Anders har mange han kjenner innen forskjellige arenaer, og jo mer han tenker jo flere kommer han på og jo vanskeligere blir det å avgrense.

Anders fortsetter med å si *”.. men de er veldig nærme de som er der...”* og peker på tegningen. Han beskriver en større bekjentskapskrets hvor noen er nær og noen er fjern og referer til både hyppighet av kontakt, men også til kvaliteten på relasjonen som kriterier for å beskrive noen som venn. Han kombinerer de to kriteriene.

Senere i intervjuet snakker vi om en gutt som Anders ikke har tegnet. *”...Kan jo tegne på en til da. Men det er ikke han jeg går mest sammen med i friminuttene, men det er jo liksom vennen min”*. Hva som gjør at Anders velger å tegne den siste er usikkert. Han fyller ikke kriteriet om hyppighet i kontakt. Trolig er det her andre kvaliteter i vennskapet som spiller inn og gjør at Anders velger å føye ham til vennelisten. Samtidig kan Anders sin usikkerhet være en illustrasjon på noe mange ville opplevd dersom man skulle tegne sine venner. Hvordan skal man avgrense?

I intervjuet med Dorte definerer hun vennskap annerledes enn det Anders gjør når det gjelder hyppighet av kontakt. Hun beskriver mindre samvær med de som hun har tegnet som sine venner enn det Anders har med sine. Dorte spørres om hun leker med noen av de hun har tegnet og svarer: ”Ja, *hvertfall hun tror jeg*”, og peker på en av dem hun har tegnet. Dette er en jente som går i klassen hennes. Senere i intervjuet kommer det frem at Dorte i liten grad er sammen med noen fra klassen på fritiden. Det beskrives også lite samhandling i friminuttene. Allikevel er jenta en venn for Dorte.

Dorte tegner jenta fra klassen som sin venn og det kan være at Dorte opplever denne jenta som ekstra hyggelig og at kvaliteten i kontakten er hennes kriterium for å definere den andre som venn. Kanskje viser hun Dorte mer oppmerksomhet enn det de andre i klassen gjør, eller at de har vært sammen på gruppearbeide eller lignende aktiviteter som Dorte har opplevd som positivt.” Å benevne noen som venn / venninne er ikke ensbetydende med at denne personen faktisk har særlig kontakt” (Kvello 2006:118). Hva han mener med ”særlig kontakt” kommer ikke frem, men jeg forstår Kvello som om det er svært begrenset omfang han beskriver.

Det kan være at selve formuleringen ved mitt spørsmål om Dorte leker med noen av dem hun har tegnet, gjør at hun svarer slik hun gjør ”Ja, *hvertfall hun tror jeg*”, fordi hun ikke definerer aktiviteten de driver med som lek. Det kan være at det foregår andre aktiviteter, men at spørsmålet begrenser at disse beskrives. Ved gjennomgang av intervjuet med Dorte er det imidlertid gjennomgående at hun forteller lite om samhandling med andre. Heller ikke andre typer aktivitet enn lekpregede.

Som beskrevet i metodekapitlet kommer mor med annen informasjon etter intervjuet. Denne gir et bilde av mors vurderinger av skolehverdagen og det som foregår der. I analysen har jeg som nevnt tatt Dorte på alvor og drøftet hennes utsagn uavhengig av hva andre beskriver. Det er hva informantene, herunder Dorte, forteller som er min forskningsinteresse. Min vurdering er at Dorte opplever at det foregår lite samhandling med medelever og venner. Kanskje sammenligner hun med andre og har et ønske om et aktivitetsnivå som hun ser hos medelever som er viktige for henne og som hun har som ideal?

Som vi har sett tegnet Elin Bente som sin venn etter oppfordring fra moren. Jeg viser til drøftingen om dette i punkt 4.2. En måte å forstå Elins vurderinger av Bente som venn eller ikke, er at Elin bruker arena som kriterium for vennskap. Bente defineres bort fordi hun ikke

går på samme skole som Elin. Hyppighet av kontakt er et annet kriterium. Elin beskriver hyppigere kontakt med de to hun først tegnet, enn med Bente. Elin og Bente treffes kun på en av fritidsaktivitetene som Elin går på.

Da Celine tegner sine venner tegner hun først to, men sier så etter å ha tenkt seg om ”*Jeg leker sammen med en til da. Jo, av og til*” For Celine er type aktivitet og hyppighet i kontakt kriterier for vennskap. At man nylig har vært sammen kan også være et kriterium som er brukt. Celine beskriver at hun samme dag som intervjuet fant sted var inne og lekte med en jente, og denne jenta tegner hun blant vennene sine. Om hun hadde tegnet henne hvis de ikke nettopp hadde lekt sammen, vet jeg ikke, men det kan være at kontakten samme dag har medvirket til at hun tegnes som venn.

Skoledagen er tema for intervjuet. På denne måten kan det ha lagt begrensinger i forhold til hvor fritt informantene har assosiert når det gjelder vennskap og hvem de har tenkt på når de har skullet tegne venner. Det kan være at barnas definisjon av situasjonen har vært å tegne de som de tenker på som sine venner på skolen. Samtidig viser blant annet Bliding (2007) i sin undersøkelse at vennskapsforhold på skolen gjerne overføres til fritiden og er sånn sett i stor grad sammenfallende.

4.6. Kjønn

Informantene tegnet venner av samme kjønn. Unntaket var Dorte som også tegnet en gutt blant sine venner. Barna kommenterer ikke dette selv, og slik sett kan man anta at det fremstår som naturlig og selvsagt for dem at de hovedsakelig har venner av samme kjønn. At det inngår som en del av den sosiale orden. Dette betyr ikke at de ikke har kontakt med eller er sammen med jevnaldrende av det motsatte kjønn. Anders forteller blant annet om noen jenter som han har lekt med i et friminutt. Disse defineres imidlertid ikke som venner i intervjuet. Samme kjønn kan sånn sett synes å være et kriterium for om noen defineres som venn.

Som både Bliding (2007) og Gulbrandsen (2000) finner i sine undersøkelser, synes det å være en del av den sosiale orden at man har venner i samme alder og av samme kjønn som en selv. Venner er noen som ligner både utseendemessig og i forhold til hva man liker å holde på med. Identitet skal skapes, og da søker man mot dem som kan bidra i dannelsen av en selv som gutt eller jente (Hankjønn / hunkjønn). Det kan også være underliggende føringer, den sosiale orden, som gjør at det er lettere å velge venner av samme kjønn. ”Det er fra et likekjønnet

utvalg av jevngamle unger de velger de nærmeste vennene. Og det er slike utvalg som utgjør det helt selvfølgelige *vi*” (Gulbrandsen 2000:269). At det er mest vanlig å ha venner av samme kjønn gjør det vanskelig å velge det motsatte. Den sosiale orden er vanskelig å bryte. Barna i undersøkelsen har lærevansker og skiller seg ut. Det kan være at de mer enn andre unngår adferd som gjør at de blir oppfattet som annerledes. De følger den sosiale orden for barn på deres alder og unngår handlinger som, bryter med denne. Dermed velges venner av samme kjønn slik hovedvekten av jevnaldrende gjør.

Vi har sett at Anders har vansker med å avgrense hvem han skal tegne. Det kan være at han som gutt definerer vennskap vidt, og at han derfor blir usikkert når han skal avgrense. Det beskriver også Kvello (2006) i sitt materiale, hvor det kan se ut til at jenter har strengere krav enn guttene til dem som nomineres som venner.

I forhold til aktivitet synes det som om informantene i stor grad er opptatt med det som man ofte ser i skolegården, hvor gutter spiller fotball og jentene prater eller spiller spill av ulikt slag. Dorte beskriver ”...å sitte sammen med venner” som en av sine aktiviteter. Hun utdyper dette i liten grad, men bakgrunnen for aktiviteten kan handle om at det er det som er vanlig på hennes skole for elever i hennes aldersgruppe. Å sitte sammen kan også gjøre at man opplever nærhet og at man på denne måten ser seg selv som en del av et felleskap. Det kan også være at å sitte rolig passer godt for henne og er noe hun trives med, og at aktiviteter som krever at hun bruker kroppen, er noe hun ikke liker. Faglitteraturen beskriver ulike trekk ved gutter og jenters venneforhold og type aktivitet. Kanskje velger Dorte å sitte i ro i friminuttene fordi det er det som de andre jentene i klassen gjør? Det mest vanlige og med dette en del av den sosiale orden. Ved å velge for eksempel fotball som aktivitet vil det kunne bli et brudd på hva som jenter og gutter forventes å holde på med på hennes skole og også med den sosiale orden.

4.7 Fritiden

For mange henger skole og fritid tett sammen. Dem man går i klasse med er kanskje de samme man synger i kor med, spiller fotball med eller som man leker med ute i nabolaget. En av informantene deltok ikke på noen form for organisert aktivitet på fritiden, mens de andre var med på en eller flere faste fritidsaktiviteter. Noen av barna deltok på aktiviteter som var tilrettelagt for barn med lærevansker, mens andre deltok på aktiviteter for alle barna i nærmiljøet.

Bård spiller fotball på skolen i nesten alle friminutt, men er ikke med på organisert aktivitet på fritiden. Han sier at han noen ganger blir med venner hvis de skal på trening, men at han ikke selv går på noe fast. Bård forteller om flere barn som han leker med på ettermiddagene,. Hvis han er hjemme så pleier han å: ”*Se på TV... eh.. og spise snop!*” Her beskriver Bård en type aktivitet som ifølge Statistisk sentralbyrå ca. 95 % av barna i alderen 9-12 år bedrev (ssb.no/samfunnsspeilet, lastet ned 20.02 2008). TV-titting er med andre ord en meget vanlig aktivitet i aldersgruppen Bård befinner seg i. Bård gjør også lekser på fritiden og beskriver å få hjelp og støtte fra mor i leksearbeidet. Han sier ” *Min mor hjelper meg veldig masse. Nesten litt for mye*” og ler.

Mange barn er i dag med på organiserte tilbud etter skoletid, i større grad enn for noen generasjoner siden. Hva som gjør at Bård ikke er med på denne type aktivitet, kommer ikke frem i intervjuet. Han beskriver imidlertid flere aktiviteter han er opptatt med, og det er ikke noe i intervjuet som gir inntrykk av at Bård savner å være med i et organisert tilbud.

Elin deltar på flere aktiviteter med andre barn som har ulike vansker. Foreldrene legger i stor grad til rette for disse aktivitetene og følger opp. Det kan handle om at datterens eneste mulighet for å få være med på aktiviteter utenom skoletid, er at foreldrene følger henne. At Elin trenger følge, og at det ikke er andre som kan gjøre denne jobben. Det kan også være at foreldrene, selv om det hadde vært andre alternativer, ser det som sitt ansvar og at det dermed er uaktuelt å overlate til andre. Det kan også være en måte å være deltakere i datterens liv på. Det ene utelukker ikke det andre. Elin gir ikke uttrykk for at hun ikke ønsker foreldrenes deltakelse på dette området. Kanskje er det rett og slett er en hyggelig måte å være sammen på.

Elin er en jente som er ordknapp gjennom intervjuet. Hun svarer med ett eller få ord. Når vi snakker om fritidsaktiviteter blir hun mer aktiv og forteller selv om flere hendelser uten å bli oppfordret særskilt. Dette gjentar seg flere ganger. En måte å forstå dette på kan være at Elin liker det hun gjør på fritiden og ønsker å dele det med meg. Det kan være at jeg som intervjuer har respondert positivt da Elin har fortalt noe utover de korte svarene hun ellers ga, og at dette har sporet henne til å fortelle mer fra fritiden. Det kan også være at spørsmålene fra skolen har berørt vanskelige områder og ved å snakke om fritiden og noe positivt, har det vært lettere for Elin å formidle seg.

4.8 Oppsummering

Kriteriene som benyttes når barna definerer venner er forskjellige og de legger vekt på ulike forhold. Noen har fokus på i hvilken situasjon eller arena man treffes, andre på type relasjon eller aktivitet mens for andre igjen er hyppighet av kontakt, følelsesmessig nærhet samt likhet og kjønn sentralt. At man har felles arenaer synes å være et fellestrekk ved alle vennskapsforholdene, men ellers er det store individuelle variasjoner i forhold til hvor ofte man treffer venner og hva man gjør sammen.

Barna med mindre lærevansker tegnet flere venner enn barna med større vansker. En måte å forstå det på er at barn med lærevansker har færre arenaer å skape og opprettholde vennskap på. Det er ikke noe i barnas beskrivelser som indikerer at de først og fremst velger venner blant andre barn med lærevansker. I barnas fortellinger er det et mangfold i gruppen som de beskriver som venner, av barn både med lærevansker og uten.

De fleste informantene deltar på en eller flere fritidsaktiviteter etter skoletid. I Elins beskrivelse er foreldrene sentrale aktører i fritiden hennes, mens for de andre informantene er det variasjoner i forhold til foreldres deltakelse.

DEL II - Skoledagen

4.9. Friminutt

Samspill med medelever skjer gjennom hele skoledagen, men friminuttene gir størst handlingsrom for barna i forhold til hvem de er sammen med og hva de gjør. I utvalget er det store variasjoner på hvilke aktiviteter informantene driver med, hvem de er sammen med og hvor de tilbringer tiden.

Alle barna forteller om aktiviteter de holder på med og barn de leker med. Noen går av og til alene i friminuttet, andre ikke. Anders har fotball som en aktivitet han ofte driver med, men han gjør også andre ting som å snakke med medelever eller tøyse med noen av jentene. ”*Vi går litt rundt og så lekte vi litt, med et tau..... Noen ganger bare står vi sånn opp og ned liksom*”. Anders forteller om et bredt spekter av aktiviteter og har alternativer både i forhold til hva han holder på med og hvem han går sammen med. Om hva han snakker med andre om sier han: ”*Vi snakker om sånn (....) kanskje av og til om hva vi har lyst til når vi skal bli store og litt sånn.*” Og utfyller senere med: ”*Så er det litt sånn hva som skjer fremover liksom*”.

Anders og dem han er sammen med i friminuttet har et fremtidsperspektiv på samtalen, både på kort og lang sikt. De er opptatt av hva som skal skje i dagene fremover og hva de skal bli når de blir voksne.

Celine forteller at hun noen ganger leker alene og noen ganger sammen med andre. Den dagen intervjuet fant sted hadde hun lekt en ballek hvor hun kastet ballen inntil en vegg i et av friminuttene. ”*Nei, jeg leker med meg selv*” svarer hun på spørsmål fra meg om hun var sammen med noen da hun lekte. Celine driver også med andre aktiviteter i friminuttene som husking (ronsing) og å klatre i klatreveggen. Celine er en imøtekommende jente, som ivrig forteller i intervjuet. Når vi snakker om friminuttene og andre situasjoner hvor hun er alene, blir den ordrike jenta stille og svarer med enkle ord. Det kan synes som om hun opplever at det er vanskelig å snakke om temaet.

Når vi handler interagerer vi med vår forestilling om andres forestillinger om oss (Levin og Trost 1996). Hva vi tror at andre tror og mener om oss, styrer våre handlinger. Hvis man tolker andre som at man ikke er en attraktiv venn eller samspillspartner vil det påvirke adferden. Elever med lærevansker vil kunne vurdere seg selv negativt også utenfor en læresituasjon og dermed være mer tilbakeholdne i spill med medelever. Når de speiler seg i andres oppfatning av dem, kan de tro at de ikke er ønsket når de ikke inviteres med som lekekamerat. Mens det de kjenner på er deres forestilling om hva andre tror om dem. Det kan være mange forklaringer på at de ikke inviteres med i leken, for eksempel at andre fremstår som mer attraktive til den aktuelle aktiviteten eller at andre har et gode som dette barnet ikke har.

Hvis ikke man har noen å leke med kan det være at man gjør som Celine. Hun løser utfordringen ved type aktivitet hun holder på med. Å ronse og å klatre i klatrevegg er aktiviteter som både kan gjøres alene og sammen med noen. Aktivitetene er ikke avhengig av andre for å bli gjennomført, men de gir også mulighet for deltakelse hvis flere vil være med. Her trenger ikke Celine å bli invitert med eller å invitere med andre. Aktiviteten er en åpen og synlig invitasjon til lek i seg selv, men den medfører ikke en aktiv utestengelse eller avvisning.

Samme dag som intervjuet fant sted hadde Celine vært inne i et friminutt sammen med en jente fra klassen. Vanligvis var elevene ute i alle friminutt og Celines beskrivelse tyder på at

hun likte at hun fikk være inne. De to jentene lekte sammen, blant annet hadde de lekt skole hvor den ene var lærer og den andre elev. Celine avsluttet fortellingen med å si ”... så fikk jeg ikke være lærer EN gang!”. ”Men vet du neste gang, da skal jeg være lærer hele tiden!” Celine beskriver ikke at dette er noe som er avtalt mellom henne og den andre jenta. At hun skal være lærer hele tiden neste gang de leker, er noe hun har bestemt seg for, ikke en avtale som synes å være forhandlet frem mellom jentene. Det er imidlertid Celines vurdering at det er rettferdig å dele på rollene og bytte roller neste gang. Hun trivdes ikke med å ikke få bestemme reglene for leken og vil endre på det.

Hvis det er slik at man tror at man ikke er førstevalget for andre som lekepartner eller venn, så må man kanskje i større grad kompromisere og gjøre som andre sier slik at man ikke risikerer å bli ekskludert? Barn som har vansker i forhold til venner, har sjelden alternative grupper å henvende seg til. Hvis de blir satt utenfor risikerer de å gå alene. Sårbarheten ved å ha et lite nettverk påvirker rollen som lekekamerat. Celine uttrykte stolthet da hun fortalte om venninnen hun hadde lekt med samme dag. Den jenta hun hadde lekt skole med var også med på hennes tegning. Hvis det er slik at denne jenta var viktig for Celine var det kanskje risikabelt å protestere på fordelingen av roller i leken? Å stille krav i samvær med andre innebærer en risiko for avvisning. En konsekvens kan være at den andre synes kravene er mer urimelige enn gleden ved å være sammen, slik at den velger bort vennskapet. Dette gir Gulbrandsen (2000) eksempel på i sin undersøkelse hvor en av jentene beskriver et venneforhold som avbrytes fordi den andre i for stor grad bestemmer. Ulvik (2005) viser hvordan et av barna i hennes undersøkelse tar stort ansvar i venneforholdet for at den andre skal bli tilfreds. ”... ,og (er) den som må ta ansvaret for at det tilbudet hun selv utgjør skal være tilfredsstillende for den andre” (Ulvik 2005:146).

Dorte bruker noen friminutt til å slappe av inne. Hun forteller at hun av og til trenger å hvile fordi hun ikke kjenner seg bra. Noen ganger leker hun med venner, eller sitter på en benk. ”Jeg leker litt med venner og sånn, men mesteparten så leker jeg med meg selv” Å ikke føle seg bra og å være sliten, vil påvirke rollen som lekekamerat. Ustabilitet i tilstedeværelse gjør at man ikke er så lett å huske på. Det kan være at medelever holder på med aktiviteter som er for krevende for Dorte, og at hun av den grunn går alene. Det kan også være at Dorte liker å være alene eller at hun er opptatt av aktiviteter som det er vanskelig å inkludere flere i eller som medelever ikke ønsker å delta i. Eller at hun har et undervisningsopplegg som i stor grad foregår utenfor klassen hun tilhører. Ved å ha et segregert tilbud vil Dorte lett bli en elev som

de andre i klassen ”glemmer”. Man tar henne ikke med i aktiviteter eller planer fordi hun ikke er tilstede.

4.10 Signifikante andre

For de fleste elever er læreren en viktig person som kan være en signifikant andre (Nordahl 2002). Det gjelder for alle barn, men kanskje nettopp for de barna som denne studien omhandler skulle man tenke seg, da disse har behov for ekstra hjelp og støtte på grunn av sine vansker. Ved gjennomgang av materialet er lærere eller andre voksne på skolen i liten grad beskrevet. Celine nevner en ansatt på skolen, men hun omtales fordi Celine blir spurt om hvem hun refererer til når hun i en bestemt situasjon bruker begrepet ”vi”. Da sier Celine personens fornavn, men gir ikke ytterligere informasjon selv om hun spørres. Kanskje ville hun fortalt mer hvis hun hadde fått en enda sterkere oppfordring fra meg. Celine bruker også en lærers navn når hun forteller om et fag hun synes er gøy, men gir heller ikke i denne sammenheng ytterligere informasjon om personen.

Dorte, som har deler av sin undervisning alene med en lærer, nevner ikke lærer med navn eller gir andre karakteristika. Da Elin blir spurt om navnet på læreren hun hadde i første time den dagen intervjuet fant sted, svarer hun at hun ikke husker hva læreren heter.

Ved avslutningen av intervjuet med Bård, blir han spurt om han har lyst til å fortelle noe mer om skolen. Da forteller han at læreren hans heter ”Nils Hansen”. Som en utfyllende opplysning. Anders nevner læreren da han skal forklare hvordan klasserommet ser ut, og gir som tilleggsinformasjon: ”.. og så er det han læreren da. Han er litt rotet. Det ligger liksom og flyter, men han har kontroll sier han”. I materialet er dette den mest fullstendige beskrivelsen av en lærer og noe som kan gi holdepunkter både om lærers kjønn og en personlighet bak begrepet lærer.

At lærere i liten grad nevnes trenger ikke bety at eleven har et dårlig forhold til lærer eller at de voksne ikke er signifikante andre. Det kan være flere grunner til det manglende fokus. Blant annet kan det handle om metode, at det i liten grad er spurt spesifikt etter lærer, men hatt fokus på barnet i skolen. Det kan også være at barna har tenkt at intervjuer ikke kjenner til de voksne på skolen, og at det av den grunn ikke er viktig å nevne dem med navn eller snakke særlig om dem.

En annen måte å forstå det manglende fokuset på, er at lærerne ikke er signifikante andre for barna. Hvis de ikke er signifikante andre kan det handle om at de voksne på skolen ikke makter å møte barnas behov og være en støtte for dem. Videre kan det handle om vansker med å knytte kontakt mellom den voksne og barnet. Vanskene kan handle om personlige forhold eller at man ikke prioriterer den tiden det tar å etablere god kontakt. Noen lærere vektlegger faglig læring og prioriterer av den grunn ikke tid til å bli kjent med elevene, mens andre nettopp har motsatt fokus og mener at god undervisning ikke kan skje uten at man kjenner eleven godt.

Tett oppfølging av personale på skolen trenger ikke føre til at de voksne blir signifikante for barna. Det henger sammen med hvordan informantene oppfatter den andres handlinger. Hvis barnet ser på læreren som en person som gjør en jobb, men som for øvrig er noe på avstand fra barnet, vil ikke læreren bli en signifikant andre.

Helgeland (2003) drøfter hvordan det finnes grader av hvor viktig den signifikante andre er for en person. Det vil si et kontinuum. Kanskje er læreren i noen grad eller i noen situasjoner signifikant for barna, men at graden er lav slik at det ikke fanges i denne undersøkelsen.

Slik Levin og Trost (1996) definerer signifikante andre er det personer det er knyttet positive opplevelser og tanker til og som blir normbærer. Hvis barnet strever betydelig med undervisningen eller trives dårlig på skolen, vil det være vanskelig å oppleve lærer som en signifikant andre.

At lærer i liten grad beskrives kan også handle om informantenes behov for å opprettholde verdighet. Som Helgeland (2003) viser i sin undersøkelse, er avstandstaking i noen tilfeller et uttrykk for å skape verdighet for seg selv. Ved at barna ikke snakker om læreren som gir dem ekstra hjelp, trenger de heller ikke å beskrive sine vansker og det som skiller dem fra andre elever.

I intervjuene fremstår ikke de ansatte i skolen som signifikante andre. Det må understrekes at jeg ikke kan trekke en konklusjon og si at disse *ikke* er signifikante for barna. Det gir ikke den metoden jeg har benyttet mulighet for. Jeg har imidlertid sett det som interessant å drøfte dette trekket ved materialet fordi jeg før undersøkelsen startet hadde en forventning om at de

voksne i større grad kom til å bli omtalt av barna i intervjuene og fremstå som sentrale i deres beskrivelser av skoledagen.

I informantenes fortellinger er det først og fremst venner som fremstår som signifikante andre. Det er disse barna forteller om og som de interagerer med på skolen og på fritiden. For noen av barna fremstår også foreldre som signifikante ved at de hjelper til med lekser eller bidrar slik at informanten kan delta på en fritidsaktivitet.

4.11 Tiltak med fokus på utvikling av sosiale ferdigheter

Tiltak i forhold til sosial kompetanse er like viktige som tiltak for å øke kunnskapsnivået eller utvikle teoretiske ferdigheter, kanskje særlig for barn som har lærevansker. Informantene beskriver i liten grad slike tiltak i intervjuene. Som vist i eksemplet med Dorte vil andre rundt barnet kunne hevde at det også er lagt vekt på den sosiale dimensjonen i skolehverdagen. De har imidlertid ikke blitt beskrevet eller fokusert på av informantene i denne undersøkelsen og mitt fokus er barnas uttalelser. Det fortelles imidlertid mye om tiltak i forhold til faglig hjelp. Elin arbeider med matematikk på data og Bård er på gruppe i matematikk, engelsk og noen ganger i norsk. Celine forteller også om fag og ulike opplegg, det samme gjør Dorte og Anders i sine beskrivelse av skoledagen.

Dorte forteller at hun startet skoledagen hun ble intervjuet, med å gå tur sammen med to lærere og en annen elev. Det er mulig at dette er et tiltak som er satt i verk for å skape samspill med jevnaldrende. Hun beskriver i liten grad at det foregår annen samhandling enn at de går tur. ”*Vi gikk tur. Det var to, tre stykker som gikk..... Jeg gikk sammen med to lærere og en gutt.*” Jeg spør videre om blant annet lengden på turen og om Dorte ble sliten, men hun gir korte svar og utfyller ikke historien. Sånn sett kan man tenke at denne timen og aktiviteten ikke var viktig for henne, eller kanskje til og med noe hun ikke liker og derfor ikke har lyst til å snakke om. Det kan også være at samtalen om første time kom tidlig i intervjuet og at Dorte fremdeles var noe tilbakeholden og usikker på hvordan hun skulle svare på mine spørsmål.

En forklaring på de manglende beskrivelsene av sosiale tiltak kan være at spørsmålene er stilt slik at de ikke fanger opp eventuelle tiltak. Det kan også være at det akkurat på de dagene intervjuene av barna er gjennomført, ikke har vært slike tiltak, mens det vanligvis er det eller at de er lagt til andre dager. En annen mulig forklaring er også at det finnes slike tiltak, men at barna ikke oppfatter det som særlig tilrettelegging eller som noe spesielt å nevne. Det kan

være at det faglige er det som har størst fokus i skolen og at barna har tenkt at siden jeg vil snakke med dem om skolen, så er det nettopp det faglige som har fokus. At for dem er det å snakke om fag, læring og kunnskap synonymt med å snakke om skoledagen.

4.12 Medvirkning

Motivasjon er viktig for læring. Elever som opplever at de har innflytelse på og har deltatt i utforming av sitt eget opplegg, vil være mer motivert for læring enn der opplegget presenteres som en fasit som ikke kan drøftes. Thuen (2002) ved senter for adferdsforskning i Stavanger, skriver i en artikkel i forbindelse med PISA undersøkelsen følgende:

”Meningsfylt og variert skolearbeid, gode relasjoner til lærer og innflytelse over egen lærings situasjon er noen faktorer som ser ut til å være av stor betydning for elevenes konsentrasjon og arbeidsinnsats på skolen” (<http://samtak2.utdanningsdirektoratet.no/> lastet ned 25. april 2008).

Informantene i denne undersøkelsen forteller ikke om at de er med på å vurdere sine behov eller de tilbudene de får. Det beskrives i liten grad deltakelse utover det å være deltaker i det opplegget som presenteres.

Bård forteller at han vil være mer i klassen enn han er, men opplever at dette er noe han ikke kan spørre om. Han blir heller ikke spurt. Bård oppfatter at spørsmålet om hvor han helst vil være er noe som ikke diskuteres. En annen elev har sagt at han ikke ville ut på gruppe, men ble møtt med at han ”*måtte være der*”. Det oppstår en taushet ved at kommunikasjonen stoppes. Tausheten er i dette tilfelle både selvpålagt, og pålagt av andre. Bård har sett at en medelevs forsøk på kommunikasjon er blitt stoppet, gjort taus (Levin 2001), og spør derfor ikke.

Det er vanskelig å bryte tausheten Elevrollen er hierarkisk underordnet lærerens. Det ligger en forutsetning i skolens organisering at elevene skal gjøre det læreren bestemmer, det er en del av den sosiale orden. Slik adferd vurderes som god oppførsel (Nordahl 2002). Elever med lærevansker strever med å hevde seg faglig. Kanskje er det enda viktigere for dem å vise en adferd som vurderes som ”god”? Dette vil redusere mulighetene for å si ifra om egne ønsker som kan bryte med normene i skolen. Man diskuterer ikke hvor man skal få spesialundervisning på skolen, på samme måte som man ikke diskuterer prisen på melk i matbutikken. Tausheten blir en del av den sosiale orden.

Om timene hvor Celine har "time-out" sier hun at hun synes det er "Greit" "Og hvis jeg ikke får hviletimen, så blir jeg veldig trøtt." Hun blir sliten uten disse timene, og føler at hun trenger dem. Hvorvidt Celine har medvirket i forhold til når på dagen timene skal være eller hva de skal inneholde, kjenner jeg ikke. Celine forteller at hennes timer med "time-out" er lagt slik at hun mister en av klassens gymnastikk-timer. Dette er timer hun liker og blant de fagene hun synes er "gøyest". Aktiviteter som Celine bedriver gjennom skoledagen bekrefter bildet av en elev som liker å være i fysisk aktivitet. For et barn med særskilte utfordringer og vansker i skoledagen, er det beklagelig at timer som kunne vært gode for eleven ikke får prioritet. Det synes ikke som om Celine opplever at hun har mulighet til å påvirke eventuelle endringer, og hun beskriver situasjonen som "sånn den er".

At ingen av barna forteller om medvirkning, fremstår ikke som overraskende. Deltakelse fra elever varierer i alle elevgrupper, mellom skoler og den enkelte lærer. Elevmedvirkning kommer i flere undersøkelser (Lidèn 1997, Elevundersøkelsen 2007) frem som et område som er under utvikling. "Intervjuene med elevene viser klare forskjeller mellom klassen i erfaringer med medbestemmelser og refleksjon" (Lidèn 1997:30). Opplevelse av medvirkning kan også være ulik. En lærer kan hevde å bestrebe seg på å la elevene delta, mens elevenes opplevelse av medvirkning og deltakelse er liten. Barnas manglende beskrivelser av medvirkning kan være et eksempel på dette, eller et uttrykk for at de faktisk ikke medvirker.

4.13 Skoleveien

Skoleveien er også en del av skoledagen og en arena for samspill. Det er store variasjoner i forhold til informantenes skolevei slik man gjerne ser i elevgrupper. Det gjelder både for hvordan de kommer seg til og fra skolen, på om de går alene eller har følge. Informantene beskriver at de sykler, tar buss eller går. Noen blir kjørt, enten av foreldrene eller i drosje. Blant informantene er det de som har størst lærevansker, som oftest går alene til og fra skolen.

Anders forteller at "Hvis vi møtes, går vi alltid sammen. Vi ser etter hverandre og sånn, men det er av og til at de har gått tidligere enn jeg og at jeg går senere enn dem". Her ligger det en mer eller mindre fast avtale som ikke trenger å fornyes eller reforhandles, om at man går sammen hvis man treffes og at man er oppmerksomme og ser etter hverandre. Anders er en gutt som både ser etter andre, men også blir sett etter. Hvis Anders går alene til skolen er det fordi han ikke traff på eller kom samtidig med noen av de som bor i nabolaget. Ikke at Anders ikke har noen å gå sammen med, at han holdes utenfor eller velges bort av de andre.

Bård benytter ulike måter å komme seg til skolen på (buss, sykkel eller går). Han tar i hovedsak følge med andre på vei hjem fra skolen. Han er ofte sent ute, og har dårlig tid om morgenen. Kanskje er han så sen at de andre elevene har gått før ham? Det kan også være at han går senere hjemmefra, slik at han på den måten har en grunn for å gå alene.

Elin blir kjørt med drosje til og fra skolen. En slik type transport begrenser mulighet for følge på skoleveien. I intervjuet forteller Elin at det av og til er andre med, og slik jeg forstår henne fremstår det som en samkjøringsordning hvor to elever som begge har krav på drosjetransport, noen ganger kjøres i samme bil. Hun benevner den andre eleven først som ”en ekstra” og jeg spør videre for å få frem ytterligere informasjon. ”Kan du fortelle litt om den andre?” Elin svarer ”..egentlig så prater jeg ikke så mye med ham.” Elin nevner heller ikke denne personen ved navn, og det tok tid før det kom frem om personen som hun tok drosje sammen med var en gutt eller jente. At de tar drosje sammen fører ikke til at de interagerer med hverandre i særlig grad, eller blir en del av hverandres nettverk. Kanskje ser Elin på tiden i drosjen som en ren transportstrekning, og ikke som en arena for å knytte nye kontakter.

Noen barn er trette om morgenen og kan ønske tid for seg selv for å våkne. Det kan også være at barna har mange aktiviteter som de skal rekke etter skolen, slik at de må skynde seg hjem og ikke har tid til å ta følge med andre. Veiene er i dag mer trafikkerte enn de var før, flere barn blir kjørt til og fra skolen. Mange sykler, og da er det kanskje vanskeligere å ta følge enn hvis man går? Ulikhet i skolevei er en annen forklaring. Kanskje bor den man ønsker å gå sammen med i en annen retning, slik at det ikke er aktuelt å ta følge? Det kan også være at barna av og til går alene fordi de ikke velges som følge av andre.

4.14 Å være med hjem

Celine forteller at det er en annen jente hun er med hjem, og sier at der skjer ”...veldig ofte”. Da hun tenker seg litt om sier hun ”Det er ikke så veldig ofte da, men det er hun som jeg er mest med hjem. Jeg er nesten ikke med noen andre”. Å være med hjem beskrives ikke som en hyppig forekommende aktivitet og det er stort sett en jente Celine er med.

Å bli med hjem er en måte å vise andre hvem som har status. Det blir en del av identitets-skapingen, hvor man fremstår som vellykket. Bliding (2007) viser i sin studie hvordan det å være med hjem og treffe hverandres familier synes å styrke et vennskap og at å være med hjem har høyere status enn å bare være sammen på skolen. Forekomsten av hvor ofte elever

generelt er med hverandre hjem etter skolen kjenner jeg ikke. De senere årene har det blitt slik for de fleste at å være med hjem innebærer å komme til et tomt hus fordi foreldrene er på jobb. Noen foreldre sier av den grunn nei til at man kan ta med venner hjem, fordi huset ikke skal fylles med barn uten voksentsyn.

Anders forteller at ”*det hender*” at han blir med hjem til en kamerat, men anslår ikke hyppighet ut over det. I intervjuet kommer det frem at Anders har mange aktiviteter han er med på på ettermiddag / kveldstid slik at det trolig er lite tid til å være med venner hjem. Aktivitetsnivået mange barn og familier har i dag, tilsier at det er mindre muligheter for å ta med noen hjem. Ofte starter aktiviteter rett etter middagen, slik at lekser må gjøres når man kommer hjem fra skolen.

Når man er avhengig av drosje eller buss, begrenses muligheter for å bli med noen hjem, og det kan også være en forklaring på at noen av barna i undersøkelsen ikke så ofte er med andre hjem.

4.15 Terminologi

Hvordan vi forholder oss til verden er et resultat av hvordan vi forstår den, vår definisjon av situasjonen (Levin og Trost 1996). Hvordan beskriver barna i undersøkelsen at de har spesialundervisning? Hva sier de om dette?

Det første som slår en ved gjennomlesning av materialet, er at ingen av barna bruker begrepet spesialundervisning. Celine sier ”.....for jeg har sånn time-out hver dag...”. Bård sier han ”*har sånn hjelpetime*” mens andre ord som brukes er ”gruppe” og ”hviletid”.

At informantene ikke bruker termen spesialundervisning, kan være at det heller ikke er brukt av intervjuer. Informantene er spurt om hva de gjorde hendelse for hendelse gjennom dagen. De er ikke satt inn i en kontekst hvor fokus har vært spesialundervisning, men at hensikten med samtalen er å snakke med dem om skoledagen. At barna har spesialundervisning er ikke påpekt av intervjuer. Hva foreldre har sagt før intervjuet fant sted har jeg ikke kjennskap til. Der kan spesialundervisningen ha blitt fokusert.

Hensikten med samtalen har vært å ha fokus på hele skoledagen, ikke bare det spesielle, at barna har spesialundervisning. Det har vært et mål å få et bilde av skoledagen, ikke bare det

som har å gjøre med spesialundervisningen. Jeg har ønsket å gjøre intervjuet så åpne som mulig og ikke begrense barnas fokus til kun å omhandle det spesielle, spesialundervisningen. Kanskje har også jeg vært preget av det som synes å kjennetegne feltet, nemlig at å sette ord på at barna har spesialundervisning i liten grad gjøres. Det fremstår som en del av den sosiale orden. Brudd på sosial orden kjennes ubehagelig og kanskje har jeg kjent på dette ubehaget uten at det er bevisstgjort for meg selv.

Et nærliggende spørsmål er om barna er klar over at de har spesialundervisning? Det kan være at hjemmet, PP-tjenesten eller skolen ikke har snakket med dem om at hjelpen utenfor klassen eller ekstra hjelp i klassen, kalles for spesialundervisning. Sandbæk (2002) beskriver i sin studie hvordan mange av foreldrene unnlot å snakke med barna om kontakten med hjelpeapparatet. Dette kan henge sammen med flere forhold, både at man ikke ser noen hensikt med å snakke med barnet om temaet, eller det kan være at man har latt det være fordi man ikke ønsker fokus på vanskene, en form for beskyttelse. Som nevnt i kapittel 3 kan dette ha vært en av forklaringene på at jeg hadde vansker i rekrutteringen av informanter.

Det kan være at andre ord er brukt overfor barna som ”hjelp”, ”gruppe” osv. Ved å bruke andre ord enn spesialundervisning definerer man seg også bort fra det negative som eventuelt måtte være knyttet til begrepet, som at man har en lærevanske. Ved bruk av synonymer eller ved å ikke omtale et fenomen, slipper man å forholde seg til det. Ved å bruke ordet spesialundervisning gjøres det til et sosialt objekt (Levin og Trost 1996) og blir en realitet. På denne måten må barna forholde seg til hva det innebærer på en annen måte enn hvis andre ord brukes.

Kan det være at barna i undersøkelsen ikke bruker ordet spesialundervisning fordi ordet markerer en avstand til jevnaldrende? Ved å snakke om spesialundervisningen må både barna og de voksne rundt forholde seg til at barna har vansker som gjør dem annerledes. Valg av ord reduserer forskjellen til andre elever. Termen ”gruppe” er noe alle elever i norsk skole har et forhold til. Det samme med ”hjelpetime”. Hjelp er for mange positivt ladet og skaper intet skille.

Selve ordet spesialundervisning er en abstrakt term. For noen av barna kan det være vanskelig å knytte mening til og i seg selv en forklaring på at det ikke brukes. Når skoledagen endres, bruker de heller ord om dette som de har et forhold til.

4.16 Heldige?

Et spørsmål i forkant av undersøkelsen var om barna ville beskrive seg som heldige eller privilegerte ved at de fikk et annet tilbud enn flertallet i skolen. Et tilbud som er forbeholdt et mindretall og i den forstand "eksklusivt". Ville de snakke om spesialundervisning eller tiltakene som noe positivt? Hensikten med spesialundervisning er å gi barnet et bedre tilbud ved at man tilpasser opplegg og nivå spesielt til det enkelte barn og dermed øker muligheten for mestring.

Flere av barna forteller om noe de liker på skolen. På spørsmål om hvilke fag Celine synes er gøyest svarer hun: *"Jeg må nesten se for jeg husker ikke alle. Det må være.. ikke norsk, ikke matte, ikke engelsk, nei det må være... Vi har jo... Hvor mange ting kan jeg velge?"* Celine tar for seg timeplanen dag for dag og beskriver også deler av det spesialpedagogiske opplegget som noe av det "gøyeste" hun har på skolen. Videre nevner hun kunst og håndverk, musikk og mat og helse. Til slutt teller hun opp og ender med å si *"... det er ni ting som jeg synes er gøyest!"* Anders beskriver både gym og geografi som "gøye fag", særlig hvis elevene får lov til å jobbe i grupper. Han forteller også at det er gøy å bruke data, bare ikke å øve på touch! Og det de holder på med i KRL for tiden er faktisk *"himla gøy!"*

Det som er gjennomgående er at barna presenterer sine ulike opplegg som "sin skoledag". Dette er skoledagen for dem, og den setter de ikke spørsmålstegn ved i intervjuet. Kanskje viser dette at de er fornøyd med de ulike oppleggene og av den grunn ikke ser noen grunn til å kommentere det spesielt. Det kan også være at det i skolen i dag finnes så mange forskjellige tiltak i form av kurs, grupper og spesielle tilbud, at det å ha spesialundervisning blir mindre spesielt enn det var tidligere og av den grunn mer likt andres undervisning og ikke verd å nevne.

Et felles trekk er at de fleste nevner aktiviteter som tur, gym og friminutt som det gøyeste. Elin blir usikker og svarer først at hun ikke kommer på noe. Da hun får tenkte seg litt om svarer hun at det noen ganger er gøy når de skal på tur. Det er kanskje ikke overraskende at det er andre fag enn de som stiller særlige krav til å lære teoretisk kunnskap som barna nevner at de liker. Samtidig er det nettopp disse fagene som barna får spesialundervisning i og som skulle matche barna både i nivå og mengde. Selv med spesialundervisning beskriver ikke barna å trives med teori. Det kan skyldes mange års erfaring med å komme til kort i de tradisjonelle skolefagene, og at de uansett innsats ikke makter å komme på samme nivå som

jevnaaldrende. Det kan også skyldes at spesialundervisningen i seg selv er en tydeliggjøring av å komme til kort og at det med dette utgangspunktet er vanskelig å få barna til å trives med undervisningen.

4.17 Materialets art

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg beskrive trekk ved materialet i denne undersøkelsen, da det i seg selv er interessant. Ikke bare som kilde til informasjon, men slik materialet fremstår både i form av tegninger og som intervju med barna.

Tegningene

Barna ble spurt om å tegne seg selv og så vennene sine ved siden av. Alle tegnet noen de definerer som venner. Levin (1994) beskriver hvordan barn også kan innlemme andre enn mennesker i slike tegneoppgaver. Barna i utvalget har imidlertid bare tegnet mennesker og så langt jeg har brakt på det rene, kun barn i betydning mindreårige.

Generelt har barna tegnet enkle ”fyrstikkfigurer” for å indikerer seg selv og vennene, slik jeg ba dem om. Jeg la vekt på at tegningene skulle være enkle, slik at barna ikke skulle oppleve press i forhold til å lage en fin tegning. At tegningene er enkle må derfor forstås som at barna har gjort som de er bedt om. Et barn fortalte meg i starten av intervjuet at han var glad i å tegne, og viste meg en tegnebok. Han tegnet enkle fyrstikkfigurer som han ble bedt om, men det er ikke usannsynlig at han ville ha løst oppgaven annerledes hvis jeg hadde latt ham velge fritt hvordan han ville løse den.

Enkelte har tegnet ansikt (munn, nese osv) på fyrstikkfigurene. Alle er tegnet som smilende og blide. Det er vanskelig å tolke noe ut fra dette, utover at barna trolig opplever vennskap som positivt eller har et positivt forhold til dem de har tegnet.

Noen var opptatt av at å få tegnet ”riktig”. Med begrepet riktig, mener jeg at det ble spurt om hva jeg ønsket. Jeg hadde forklart at jeg ville det skulle tegnes fyrstikkfigurer og med dette lagt en mal for hvordan tegningene skulle være. Dette påvirket barna, selv om min intensjon ved å anslå fyrstikkfigurer var å ta bort prestasjonskrav og gjøre oppgaven så enkel at det var innholdet som fikk oppmerksomheten. Et barn valgte i løpet av intervjuet på eget initiativ å utfylle sine tegninger, noe som selvsagt var helt i orden.

Intervjuet

Et trekk ved intervjuene er at barnas beskrivelser og utsagn generelt er korte. Få av barna er ordrike. At informantene ikke bruker mange ord, kan ha flere forklaringer. Det kan handle om at barna ikke i tilstrekkelig grad har blitt oppmuntret til å fortelle, men det kan også handle om at de har syntes det har vært vanskelig å svare på det de er spurt om. Temaet berører kanskje områder som de tidligere ikke har satt ord på eller i liten grad har snakket om. En annen forklaring kan handle om at barna i intervjuene har truffet en fremmed (intervjueren), og noen er kan hende litt sjenerte overfor ukjente voksne. I seg selv er det å bli intervjuet en ny erfaring for alle barna, og flere sa etter at intervjuene var ferdige at de syntes det var litt ”rart”. Betegnelsen ble da brukt i forhold til at det var en ny og annerledes erfaring for dem. Utsagnet gav inntrykk av at de sjelden eller aldri var blitt stilt slike spørsmål om skoledagen sin, utover det foreldre spør om. Det kan også være at uttrykket er brukt i forhold til det å skulle definere og tegne vennene sine, noe som man sjelden gjør.

Min vurdering av de ordknappe beskrivelsene er ikke at barna var lite samarbeidsvillige. Jeg opplevde stor imøtekommenhet og vilje fra barna til å hjelpe meg med det jeg ba om. Det kan være at informantene i denne undersøkelsen er elever som har hatt så store vansker i skolen, at fokus automatisk blir på å gjøre oppgaven mest mulig ”riktig”. Da kan rommet for tenkning og assosiasjon rundt spørsmålene bli redusert.

Det kan også være at temaet har berørt områder som informantene opplevde vanskelig å snakke om. Hvis barna har hatt vansker i forhold til skoledagen eller vennskap, vil intervjuet berøre tema som er følelsesmessig krevende og også krevende å sette ord på.

Barnas ulike lærevansker kan også ha påvirket deres muligheter til å formidle opplevelser på en måte som gjør at voksne kan sette dem inn i sin forståelseshorisont. Det kan være at noen ikke har forstått spørsmålene eller at det har vært vanskelig å uttrykke seg verbalt og finne ord som beskriver tanker og meninger. Det er imidlertid slik jeg vurderer det, bare en delvis forklaring av intervjuenes karakter. Trolig er barnas egen forklaring, at intervjuet var en ”*rarsamtale*” eller ”*rart*” en bedre forklaring. Det kan både tyde på at det å bli intervjuet av en fremmed i seg selv er en ny og annerledes opplevelse som gjør noe med hva som sies, men også at dette er et tema man sjelden snakker om slik jeg gjorde i intervjuet. Skolen er del av det opplagte, noe alle må og noe som man tar for gitt. Derfor er det kanskje mindre vanlig å

ha slike samtaler som intervjuet var, selv om barna trolig ofte blir spurt av foreldre om hvordan dagen har vært.

4.18 Oppsummering

Barna beskriver ulikt aktivitetsnivå og forskjellige aktiviteter som de deltar i på skolen. Vi ser Dorte som i stor grad sitter alene eller sammen med andre, mens Bård forteller at han spiller fotball i de aller fleste friminuttene gjennom skoledagen. Det er ingen av barna som aldri har noen å være sammen med, men bare en som forteller at han aldri går alene.

Ingen av informantene forteller om voksenpersoner på skolen som signifikante andre, men det må ikke forstås som at voksne ikke er signifikante. Generelt snakker barna lite om lærer eller andre voksne, noe som kan ha ulike forklaringer. Blant flere kan det være at min metode ikke fanger opp beskrivelser av de voksne, eller at barna ikke har tenkt at dette er informasjon som jeg ønsker. Jeg kjenner jo heller ikke de voksne på barnas skoler, og det kan også forklare at informantene har snakket lite om dem.

I intervjuene kommer det ikke frem beskrivelser av tiltak for å styrke sosiale ferdigheter. Barna forteller heller ikke om at de er med på å utforme eller drøfte skoledagen sin eller de ulike tiltakene.

Gjennom analysen har taushet trådt frem som et sentralt tema. Tausheten sees i flere former og i ulike deler av undersøkelsen. Jeg vil komme nærmere tilbake til dette i den siste delen av oppgaven.

Kapittel 5 – Hva har denne studien gitt?

5.0. Innledning

Etter flere år i praksisfeltet var denne undersøkelsen en anledning til å stoppe opp og reflektere over spørsmål som jeg i en travel yrkeshverdag ikke har hatt anledning til. Som PP-rådgiver anbefaler jeg spesialundervisning for barn, men det er sjelden jeg snakker med barna om det sosiale aspektet ved skoledagen etter at tiltakene er iverksatt. Denne siden ved barnas skolegang forsvinner i den praktiske hverdagen. Hovedfokus er som regel den teoretiske kunnskapen barna skal tilegne seg, og det er generelt lite tid til samtaler med barna. Denne undersøkelsen var en mulighet til å rette fokus mot det sosiale aspektet ved skolehverdagen til dem som får spesialundervisning. I intervjuene har jeg kunnet spørre barna om hvem de er sammen med og hva de gjør. Jeg har ønsket å få frem barnas sosiale virkelighet av skoledagen. Analysen av intervjuene med barna og deres tegninger, har gitt meg ny innsikt og kunnskap om disse fenomenene.

Studien er kvalitativ og utvalget har bestått av en liten gruppe informanter, et strategisk utvalg. Dette medfører at jeg ikke kan generalisere til hele populasjonen. Undersøkelsen har allikevel bidratt med kunnskap og forståelse og sier noe om fenomenområdet. Ved den kvalitative tilnærmingen og analyse av barnas uttalelser er det fremkommet kunnskap som ellers ville vært vanskelig tilgjengelig.

Gjennom intervju og bruk av tegning beskrev barna sin virkelighet i forhold til venner og skole. Alle informantene har tegnet venner. En venn er en term alle har et forhold til, men som man sjelden tenker gjennom hva innebærer. I min undersøkelse måtte barna ta stilling til termens innhold, da de skulle avgjøre hvem som var deres venner. Som vi har sett la barna vekt på ulike kriterier i dette arbeidet.

Informantene driver med aktiviteter gjennom skoledag og fritid, slik man kan tenke at de fleste barn og ungdom gjør. Samtidig har barna i undersøkelsen med størst lærevansker færre venner enn barna med mindre lærevansker. Man kan spørre om dette skyldes at rollen som lekekamerat påvirkes av lærevanskene. At man har en vanske innen et område vil kunne påvirke selvbildet på andre områder. Vi interagerer med vår forestilling om andres forestillinger om oss (Cooley 1909). Hvis man tror at man er mindre attraktiv enn andre barn

som lekekamerat, eller at andre tenker slik, vil man også i større grad kunne kompromisse og underordne seg andre i lek og samvær.

Venner og foreldre fremstår som signifikante andre i barnas fortellinger, mens lærere og andre voksenpersoner på skolen i liten grad beskrives av informantene. De er ikke signifikante i intervjuene med barna, noe jeg hadde forventet før undersøkelsen startet ut ifra barnas behov for hjelp.

I denne delen av oppgaven har jeg også lagt vekt på det som kan beskrives som det ordløse feltet i spesialundervisningen. Materialets art og vansker med rekruttering av informanter har ført til refleksjon om taushet i fagfeltet både blant barna og de voksne.

Mitt fokus i undersøkelsen var å ta barnas uttalelser på alvor og å undersøke dem som selvstendige kunnskapsbidrag. I det etiske dilemmaet jeg møtte da jeg intervjuet en av informantene, ble jeg utfordret nettopp på dette. Jeg våget ikke å stole på hva eleven sa, men sjekket ut med en voksen (mor) om det kunne være riktig. I etterkant ser jeg hva som skjedde, at jeg ikke stolte helt på at barnet fortalte meg ”sannheten”. Jeg måtte ha en voksen til å verifisere barnets uttalelser. Først da slo jeg meg til ro med at det faktisk forholdt seg slik. Men selv om jeg har innhentet kunnskap også fra en voksen, vet jeg ikke om denne er riktig. På denne måten har undersøkelsen også gitt meg ny kunnskap om meg selv og egne holdninger.

5.1. Substansielle funn – venner, vennsforhold og signifikante andre

Da jeg startet arbeidet var et av spørsmålene jeg stilte om barna ofte gikk alene eller var ensomme. I PP-tjenesten har jeg erfart at noen barn med lærevansker strever betydelig med vennskap. I denne undersøkelsen finner jeg at alle barna har venner. Antall venner skiller seg ut hos dem som har størst lærevansker, hvor de tegner færre venner enn informantene med mindre lærevansker. Hvor mange venner barna tegnet varierte mellom tre og ni. Sammenligner man antallet som informantene tegner med annen forskning, beskrives ikke et spesielt lavt antall venner hos noen av barna.

Selv om alle tegner venner, forteller noen av barna i undersøkelsen at de av og til går alene i friminuttene eller på andre måter strever med vennskap. Noen barn velger kanskje selv å gå alene, mens andre fortalte at de ønsket å være sammen med medelever som sier nei til å leke

med dem. Uavhengig av grunn for at man ikke får delta i leken man ønsker, er det særlig viktig å ha fokus på det sosiale aspektet hos barn som får spesialundervisning. Speiling av egen adferd og tolkning av seg selv via andre, er en viktig del av den sosiale interaksjonen. Lærevanskene vil kunne gi hindringer i samvær med medelever ved at barna har færre ferdigheter å spille på, og dermed svekke den treningen barna trenger for å utvikle sosial kompetanse, noe som igjen fører til at rollen som lekekamerat og venn svekkes. Dette kan være en mulig forklaring på at informantene med størst lærevansker tegnet færrest venner.

På forhånd stilte jeg spørsmål ved om barna var ulike jevnaldrende på noen måter utover det at de i større eller mindre grad har lærevansker. På områder som gjelder aktiviteter, synes ikke barna i denne undersøkelsen å skille seg fra barn som ikke har lærevansker, selv om dette ikke er en komparativ studie som gir grunnlag for å sammenlikne grupper. Det barna gjør sammen med venner er hva man kan forvente for barn og ungdom i aldersgruppen som informantene befinner seg i. Det synes heller ikke å være slik at informantene bare velger venner blant barn som også har lærevansker. Når barna fant venner var det både blant barn uten lærevansker og med lærevansker.

Ved analyse av tegningene og hvordan barna snakker om vennene, har jeg funnet flere kriterier som er viktige for informantene i vennsforhold. "Situasjon eller arena", det vil si hvor barna er sammen er sentralt, og alle barna forteller om venner som de treffer i løpet av skoledagen. Ingen av barna tegnet søsken som sine venner, noe som kan bety at familie og venn fremstår som gjensidig utelukkede kategorier for informantene i denne undersøkelsen. Dette var annerledes enn jeg hadde forventet. På forhånd hadde jeg tenkt at flere av barna kanskje ville streve med vennsforhold, og av den grunn oppgi dem som var nærmest, søsken, som sine venner.

Videre fremstår "aktivitet" som sentralt, det vil si at barna beskriver at de driver med ulike aktiviteter sammen med dem de tegner som venner. Det varierer hvor ofte man har kontakt, hvor noen av barna beskriver at "hyppig kontakt" er et kriterium, mens andre ikke vektlegger dette. Å være lik vennen synes viktig for noen av barna, mens andre ikke ser dette som sentralt. "Kjønn" som kriterium er viktig for de fleste barna. Venn vil med andre ord si en person av samme kjønn, hvilket er dokumentert før undersøkelsen min (Bliding 2007, Gulbrandsen 2000).

Kriteriene varierer, og det som er viktig for en av informantene spiller mindre rolle for en annen. For et barn var for eksempel ”følelsesmessig nærhet” mer sentralt enn ”likhet”.

I informantenes beskrivelser av skoledagen og ulike aktiviteter, fortelles det lite om voksenpersoner på skolen. Dette på tross av at informantene i større eller mindre grad følges tettere opp av voksne enn andre elever. På grunn av sine lærevansker har de ekstra hjelp i form av timer i grupper eller ved at det er økt lærertetthet i klassen, slik at vanskene skal avhjelpes.

Hos informantenes er det først og fremst venner, men også foreldre som er signifikante andre. For barna med størst lærevansker fremstår foreldrene som mer sentrale enn for barna med mindre lærevansker. Man kan tenke seg at dette har sammenheng med behov for hjelp og støtte, men også at barna med større vansker har færre jevnaldrende å søke hjelp og støtte hos.

5.2 Metodologisk bidrag – tegning som hjelpemiddel og mål

Metoden som er benyttet er tegning sammen med intervju. Kunnskapen jeg søkte var hos barna, og intervju hvor de selv fikk beskrive sin skoledag med egne ord var viktig. Samtidig bruker barn flere uttrykkformer enn ord. For eksempel kan barn uttrykke seg gjennom lek. Tegning er også en uttrykksform som barn er mer fortrolig med enn voksne. Det er en aktivitet som ofte inngår i skolearbeidet, særlig i barneskolen. Barn som har lærevansker vil som alle barn ha styrker innen ulike uttrykksformer, og ved å benytte flere (tegning og intervju) var målet mitt at alle barna ville få uttrykke seg på en måte som passet for dem. Jeg visste ikke hvem barna var da jeg utviklet metoden. Noen barn har vansker med å uttrykke seg verbalt, og jeg ønsket med tegningen å gi en kompensatorisk strategi for dem som eventuelt ville trenge det. Tegningen bidro også til at barnas venner ble konkretisert mer enn i en samtale, og dermed lettere å samtale om.

Barna er oppfordret til å tegne fyrstikkfigurer. De har i stor grad stått fritt i forhold til hvordan de har komponert tegningene, valgt farge osv. Valget om å benytte tegning knytter seg opp mot Levin (Levin 1994). Hennes utgangspunkt var som for meg, at man skulle innhente kunnskap om et forhold som alle kjenner godt og som man sjelden definerer nærmere. Jeg har overført metoden til å gjelde venner, mens Levin konstruerte den i forhold til sin undersøkelse om familier og ste-familier.

Tegningen har vært et hjelpemiddel som har gitt felles fokus for intervjueren og barnet og utvidet informasjonen om hvem barnas venner er og antallet de definerer som venner. Det har vært godt egnet til å ta barnas egen virkelighet på alvor. Jeg er usikker på om jeg ville fått frem denne kunnskapen ved kun å benytte intervju som informasjonskilde.

Metoden var egnet til å ta opp tema som barna kunne oppleve som følsomt, noe som viste seg tydelig i et intervju. Dette har jeg beskrevet i forhold til Celine, som ble stille og mer ordknapp når vi snakket om samvær med venner, men var ivrig i forhold til tegneoppgaven. For henne så det ut til å være lettere å uttrykke seg ved tegning enn ved samtale, når vi snakket om enkelte temaer. Celine valgte også å vende tilbake til tegningen et stykke ut i intervjuet, noe som kanskje var en strategi og hjalp henne å holde fokus i samtalen.

Tegningen er benyttet både som mål og som hjelpemiddel. Den var også noe man kunne vende tilbake til gjennom intervjuet og spørre om underveis. Barna hadde klart for seg hvem de refererte til når vi snakket sammen, men for intervjuer var det godt å ha tegningen som en hjelp til å huske og ”plassere” vennene.

5.3 Teoretiske implikasjoner – et ordløst felt

Etter å ha arbeidet med undersøkelsen en tid fremsto taushet som et sentralt tema. Det viste seg både i forhold til den praksisen jeg kjente forut for undersøkelsen, i vanskene som oppstod da jeg skulle rekruttere informanter og i materialet jeg satt igjen med etter intervjuene.

Slik jeg ser det er barna som mottar spesialundervisning tause i forstand tausgjorte (Levin 2001), både innen forskning og i hverdagen. De blir i liten grad spurt. Man har ikke faste prosedyrer for å etterspørre den kunnskapen barn som får spesialundervisning har, og å høre deres opplevelser av skoledagen.

Levin (2001, 2004) beskriver i flere arbeider denne type taushet som en form for kunnskap.

En kan si at den form for taushet som disse gruppene erfarer, er en ikke selvvalgt form, men mer noe som er pålagt gjennom samfunnets sosiale orden. Det gis ikke rom for fortellinger eller de inngår ikke i det interessante” (Levin 2004:52).

Utsagnet er brukt i forhold til grupper som i vårt samfunn ikke blir hørt. For meg er dette også en beskrivelse av fenomenet spesialundervisning og de barna som mottar slike tilbud.

Tausheten viste seg også ved problemene med rekruttering av informanter. Lignende vansker er beskrevet i flere undersøkelser om spesialundervisning. Man kan spørre om det er trekk ved feltet som gjør at tilgangen på informanter er vanskelig, eller om det er metodologiske valg som skaper rekrutteringsproblemer.

I kapittel 3 har jeg drøftet om jeg lettere kunne ha kommet i kontakt med informanter ved å ha valgt andre strategier i rekrutteringen. Svaret er ikke klart, men min vurdering er at jeg støtte på hindringer hos ”døråpnere” som jeg vanskelig kunne forutsett og som jeg heller ikke ved analyse og refleksjon i dag er sikker på hvordan jeg skal forstå. Et spørsmål jeg har stilt meg er om mitt entydige fokus på barnet er et brudd med praksis og av den grunn vanskelig å imøtekomme. I et system hvor man ikke har tilstrekkelige rutiner for barns medvirkning, blir kanskje mitt prosjekt et brudd med praksis, mer enn jeg hadde tenkt igjennom før jeg startet arbeidet? Ved å snakke med barna bryter jeg tausheten som er rådende i feltet.

Er det slik at det er skambelagt å ha spesialundervisning, og at følelser knyttet til dette inngår i det tause? Kan hende handler det om at det å la barnet bli intervjuet vil medføre at man må snakke om lærevanskene og med dette blir de satt ord på. Når det er satt ord på kan man ikke gå bort fra det igjen, men det blir en realitet som man må forholde seg til på en annen måte enn når det var ordløst (Levin 2004). Å snakke om det innebærer en konfrontasjon som kan være ubehagelig.

Det kan forklare at det var gjennom spesialistinstusjonen jeg til sist fikk flere informanter. Her var barna diagnostisert og lærevansken hadde fått et navn. Det var satt ord på og ikke lengre ordløst. Det er interessant at min kontakt med PP-tjenesten kun resulterte i to informanter, på tross av at flere kontorer og fagfolk ble bedt om å bistå med rekrutteringen. PP-tjenesten diagnostiserer som hovedregel ikke barna, men beskriver vansker og tiltak. Lærevansken gis ikke et navn på samme måte som det gjøres i spesialisttjenesten. Man kan spørre om denne praksisen er med på å opprettholde det ordløse og dermed gjøre det mindre tilgjengelig.

Barna bruker ikke selv ordet spesialundervisning i intervjuene. Dette kan ha ulike forklaringer, blant annet at jeg som intervjuer ikke har brukt ordet eller at barna ikke tenker igjennom at tiltakene de har på skolen kalles for spesialundervisning. Det kan også handle om at ingen har snakket med dem om temaet. Dette kan være for å ivareta barnet. Å skjerme det

for det som er vondt, en form for beskyttelse, er naturlig både for fagfolk og foreldre. Samtidig medfører det at barna blir tausgjorte. De får ikke mulighet til selv å velge om de vil snakke om det. Trolig er det slik at denne skjermingen skjer uten at foreldrene eller andre fagfolk reflekterer over det. Det bare blir sånn. Det er en del av den rådende praksis, den sosiale orden, og noe man ikke stiller spørsmålstegn ved.

Det kan også være at synet på barn er en forklaring på at man ikke snakker med elevene om at de har spesialundervisning. At man ikke tenker at man kan snakke med barn slik man gjør med voksne. Det kan være at man i enda større grad gjør dette i forhold til barn som har en lærevanske og betviler deres evne til å reflektere over og fortelle om sin situasjon, mer enn for barn uten vansker.

Via fagfolk som skulle hjelpe med rekruttingen av informanter, ble jeg fortalt at noen foreldre hadde sagt at de ikke ønsket å fokusere på at barnet hadde spesialundervisning. Dette kan forklares på flere måter. I informasjonen jeg har fått beskrives det at foreldrene har brukt mye energi på å få barna til å delta på spesialundervisningen, og at de er redde for at nytt fokus på spesialundervisningen vil føre til at barna vegrer seg for å ha slik undervisning. Det kan også være at foreldrene syntes det var vanskelig å snakke med barna om kontakten med hjelpeapparatet. Hva skal man si? Kanskje er de redde for å påpeke at barna skiller seg fra andre ved at de har lærevansker.

Min analyse av barnas korte og ordknappe beskrivelser og av vansker med å rekruttere informanter via PP-tjenesten, går i samme retning. At spesialundervisning handler om et ordløst felt.

5.4. Praktiske implikasjoner – endringer i praksis

Før undersøkelsen startet hadde jeg flere spørsmål til egen praksis. Jeg opplevde ikke at barna medvirket slik jeg mener de bør i forhold til avgjørelse og tiltak som angår dem. Informantene i denne studien beskriver i liten grad medvirkning i forhold til undervisningsopplegg eller tiltak.

De strukturelle forholdene i feltet legger ikke til rette for medvirkning og kan være en forklaring på at barna ikke deltar i utforming av opplegg og tiltak. Det er også en del av den sosiale orden at elever skal gjøre som de voksne i skolen bestemmer. Medvirkning er

imidlertid viktig, og det bør skje en dreining i praksisfeltet, hvor det blir rutiner for å la barna få uttale seg. Den kompetansen de besitter må få økt status. Endring av praksis kan skje ved utvidede elevsamtaler, at barna deltar i samarbeidsmøter om dem, en egen rubrikk i barnets Individuelle Opplæringsplan (IOP) hvor barnets mening er gjengitt.

Dette gjelder også egen praksis i PP-tjenesten. I sakkyndige uttalelsene beskrives vansker og tiltak, men det er ikke rutiner for å la barna uttale seg om disse. En måte å forstå det på er at et meget stort arbeidspress fører til at man ikke prioriterer tiden det tar å samtale med barna. Det kan også være at man tenker at slike samtaler vil være vanskelige for barnet fordi det berører noe som er følelsesmessig sårt, og av den grunn lar være. Eller at innarbeidet praksis over tid gjør at slike samtaler ikke blir vurdert. Man tenker ikke over at det er mulig. Det kan også handle om at man ikke tenker at disse barna har viktig kunnskap, altså synet på barn med lærevansker. Tidligere forskning har etterlyst større fokus på hele barnet i PP-tjenestens sakkyndige uttalelser og påpekt at barnets vurderinger tillegges liten eller ingen betydning (Phil 2006).

Det er opplæringsloven som regulerer barnas skolegang. Sammenholder man lovteksten med hva som beskrives i barnevernsloven når tiltak settes i verk, er det en ulikhet i vektleggingen av barnas rett til å uttale seg. Opplæringsloven betoner samarbeid og oppfordrer til dialog om vedtak, mens det i Barnevernsloven er et uttrykkelig ”skal” knyttet til å høre på barna som en del av saksbehandlingen, før vedtak fattes. Det er neppe lovgivers mening at det skal være ulikhet mellom tiltak i regi av barnevernet og tiltak i regi av skolen, i forhold til å høre barnets meninger.

Gjennom oppgaven har jeg argumentert for at barna må få uttale seg om forhold som angår dem og at vi voksne rundt barna har et ansvar for at det skjer. Det må understrekes at å snakke med barna, ikke må forstås som at barna skal ta ansvaret for sin egen situasjon alene. Å snakke med barna kan aldri frata de voksne det ansvaret man har for å ivareta barnas behov. Et eksempel fra barnevernet illustrer dette. Dersom barnet lever i en situasjon preget av omsorgssvikt, kan ikke barnets uttalelse om at de helst vil bo hos mor og far, få den konsekvensen at de blir boende. Dette er imidlertid ikke et argument for ikke å snakke med barna. Etter min mening kan man både høre på barna og samtidig beholde ansvaret som påhviler den voksne. Ved å høre hva barna har å si vil vi utvide vår kunnskap og forståelse og kunne fatte beslutninger på et bredere grunnlag.

5.5. Avsluttende kommentarer

Gjennom arbeidet med undersøkelsen har jeg måttet forholde meg til eget faglig ståsted og praksis vedrørende spesialundervisning. Det har vært utfordrende og mer krevende enn jeg hadde forestilt meg. Jeg opplevde det til tider som ubehagelig fordi jeg ble konfrontert med praksiser som jeg var en del av, men som ikke er tilfredstillende. I dag står brukermedvirkning sterkt innen de fleste offentlige tjenester, men innen feltet spesialundervisning synes vi å ha et stykke igjen før målsettingen er nådd. Jeg har sett at vi i skole og PP-tjeneste i liten grad tar barna med på råd når vi skal drøfte tiltak eller evaluere dem, en praksis jeg mener må endres.

Gjennom arbeidet har jeg reflektert over hvordan selve fenomenet spesialundervisning i liten grad diskuteres i praksisfeltet. Man drøfter hvorvidt et barn skal ha spesialundervisning eller ikke, altså selve rettigheten, men ikke systemet hvor det legges opp til en deling av undervisningen. Synet på om barnet er *i* vansker eller om det er et barn *med* vansker, er fraværende i den delen av praksisfeltet jeg kjenner. Dette er imidlertid en levende diskusjon i faglitteratur og offentlige plandokumenter. Diskusjonen er svært viktig, men denne oppgavens rammer begrenser imidlertid en grundig analyse av divergensen mellom praksisfeltet og debatten i nasjonale fagmiljøer og offentlige dokumenter.

Da jeg startet arbeidet med studien var jeg spørrende til hva barna hadde å si. De har fortalt om venner, aktiviteter, skoledag og skolevei, hvem som er viktige og hva de liker å gjøre. Jeg har også funnet taushet. Da jeg valgte barna som fokus for undersøkelsen, var det fordi jeg opplevde at samtaler med barna i for liten grad ble gjennomført. Jeg ønsket å få frem en kunnskap som ikke er etterspurt, den er taus. Vanskene med rekruttering av informanter, som en del av tausheten, hadde jeg imidlertid ikke forestilt meg. Tvert imot kjenner jeg praksisfeltet og fagfolkene i det på en slik måte at jeg hadde forventet at tilgangen på informanter ville være uproblematisk. Men det var det ikke.

Utgangspunktet for undersøkelsen var å lytte til barnas beskrivelser av skoledagen og vennsforhold. I materialet har jeg funnet et ordløst felt.

Jeg ønsker å bidra til å gi denne gruppen som har vært fokus for undersøkelsen, barn som får spesialundervisning, en stemme. Refleksjon rundt de ulike taushetsfenomenene er viktig, ikke minst i forhold til faktorer som opprettholder dem. Ved å snakke om spesialundervisning fjerner man det ordløse i praksisfeltet.

Jeg ønsker et endret fokus på elever i skolen som får spesialundervisning og økt refleksjon om gjeldende praksis. Det er et ønske om at foreldre og elever selv i større grad medvirker til å få en dialog om spesialundervisningen. En dialogbasert spesialundervisning, ikke som en metode, men som et teoretisk perspektiv i møte mellom elev, foreldre og skole, vil gi muligheter for ny kunnskap for skolen, foreldrene og andre som arbeider med elevene.

Som teoretiker har man muligheten til å beskrive det ideelle. I praktisk yrkesutøvelse blir idealet noen ganger fjernt og nesten provoserende i sin avstand fra hverdagen. Det er viktig å understreke at mine påstander om endring ikke handler om enkeltpersoners yrkesutøvelse, men at det er strukturelle trekk som må endres. Denne undersøkelsen er et bidrag til å i større grad samtale med barna om skolehverdagen og å gi status til deres stemmer.

Litteraturliste

Agderposten. 2007. 27.8

Andenæs, Agnes. 1991. Fra undersøkelsesobjekt til medforsker? Livsformintervju med 4-5 åringer. *Nordisk psykologi* 43: 274 - 292

Befring, Edvard. 1997. *Oppvekst og læring. Eit sosialpedagogisk perspektiv på barns og unges vilkår i velferdssamfunnet*. Oslo: Det Norske Samlaget

Birkemo, Asbjørn. 1999. Lærevansker. I Amservik Sverre Ogden, Terje og Anne-Lise Rygvold (red) *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Bjørndal, Arild og Hofoss, Dag 2004. *Statistikk for helse og sosialfagene*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bliding, Marie Wrethander. 2007. *Inneslutning och uteslutning – barns relationsarbeite i skolan*. Lund : Studentlitteratur

Brandt, Synnøve S. 2006. *Til elevens beste?* Oslo: NIFU STEP. Arbeidsnotat 39/2006

Burgess, J. Peter, 2006. Det barnslige – om forskning og rettigheter *Barn*, 4: 65 - 75

Charon, Joel M. (1992) 2004. *Symbolic Interactionism. An Introduction, An Interpretation, An Integration*. Minnesota: Prentice Hall

Cooley, Charles Horton. 1902 (1967) *Human Nature and the Social Order* New York: Schocken Books

Cooley, Charles Horton. 1909 (1993). *Social Organization. A Study of the Larger Mind* Transaction Publishers: New Brunswick (USA)

Dalen, Monica. 2006. *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...* Oslo: Gyldendal akademisk

Elevundersøkelsen. 2007. *De viktige få*
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Brukerundersokelser%202007/Elevundersokelsen_2007.pdf (Lastet ned 1.12.2007)

Emanuelsson, I, Persson, B., Rosenquist, J. 2001. *Forskning inom det specialpedagogiske området. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket

Eneroth, Bo. 1987. *Hur mätar man "vackert"?* *Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Akademitratur

Frønes, Ivar. 2006. *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Fylling, Ingrid. 2000. *Kjønnsforskjeller i spesialundervisningen. Kunnskapsstatus og Kunnskapsbehov*. Bodø: Nordlands forskning NF-rapport nr. 6-2000
- Gadamer, H-G. 1999. Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. I Jesper Guldahl og Martin Møller (red.) København: Dansk Gyldendal s. 127 - 176
- Grøgaard, Jens B, Hatlevik, Ida og Markussen, Eifred. 2004 *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP.Rapport 9/2004
- Gulbrandsen, Liv Mette. 2000. Samspill mellom barn som kjønnskapede og kjønnskapede prosesser. Et analytisk perspektiv. I Hanne Haavind (red) *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as
- Hafstad, Hilde Eileen. 1989. Barn med handicap – en minoritet i samfunnet. I Clifford, Graham og Levin, Irene (red) *”Relasjoner”* Hverdagsskrift til Per Olav Tiller. Trondheim: Tapir trykk
- Hasvold, Tove. 2007. *”Stjerne i boka og kryss i kateteret....!” Barnevernsbarns skoleerfaringer*. Hovedfagsoppgave i sosialt arbeid. Oslo: HiO. Avdeling for samfunnsfag
- Helgeland, Ingeborg Marie. 2003. *Foreldrenes betydning for tidligere barnevernsbarn. Hvordan blir foreldre og barnevernsbarn voksne signifikante andre for dem?* Høgskolen i Oslo, avdeling for økonomi-, kommunal-, og samfunnsfag. HIO-rapport 2003 nr. 18
- Kostrå 2007. <http://www.ks.no/templates/Page.aspx?id=49009> (lastet ned 25.04.2008)
- Kunnskapsløftet. 2006. *Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet* http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112 (lastet ned 19.12.2007)
- Kvale, Steinar. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvello, Øyvind. 2006. *Barns og unges vennskap*. Doktoravhandling ved NTNU 2006: 29
- Levin, Irene. 1989. Relasjoner. I Clifford og Levin (red) *Relasjoner. Hverdagsskrift til Per Olav Tiller*. Trondheim: Tapri trykk
- Levin, Irene. 1993. Forsker, terapeut eller kvinne – et rolledilemma? I Melby og Lie (red.) *Kunnskapsproduksjon og forskersubjekt*. Skriftserie 2-93 Trondheim: Universitetet Trondheim-AVH
- Levin, Irene. 1994. *Stefamilien – variasjon og mangfold*. Oslo: Aventura forlag
- Levin, Irene og Trost, Jan. 1996. *Å forstå hverdagen*. Oslo: Tano a/s
- Levin, Irene. 2001. Taushetens tale. *Nytt Norsk Tidsskrift*, vol. 4
- Levin, Irene. 2004. *Hva er sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lidèn, Hilde 1997 "Det er jo tross alt oss, elvene, det dreier seg om" Samarbeide mellom Hjem og skole med fokus på barnet. Rapport nr. 48 Norsk senter for barneforskning
- Lindquist, Bengt. 1994. UNESCO konferanse
http://www.kvis.org/import/central/omKVIS/internationalt_skolesamarbejde/danmark
 (lastet ned 01.05 2008)
- Lov om barnevernstjenester (barnevernloven). 1992
- Lov om opplæring i grunnskoler og videregående skoler. 1998
- Madsen, Bent. 2006. *Sosialpedagogikk*. København: Universitetsforlaget
 Original tittel: 2005 *Sosialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund*.
 København: Hans Reitzels forlag
- Markussen, E, Strømstad, M, Carlsten, T.C, Hausstatter, R, Nordahl, T. 2007. *Inkluderende spesialundervisning?* Rapport 19/2007 NIFU STEP
- Monsen, Lars. 1986. Medlæring i klasserommet. I Skaalevik, Einar M. (red.) *Barns oppvekstmiljø. oppvekstmiljø*. Otta: Tano
- Munkeby, Randi. 1997. *Mestring av livet. En kvantitativ studie av unge kvinners mestringsprosess etter selvmordsforsøk*. Hovedfagsoppgave i sosialt arbeid. Trondheim: NTNU Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap
- Nicolaysen, Bente. 2005. Forelesning, Høgskolen i Oslo
- Nordahl, Thomas. 2002. *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Hamar: Universitetsforlaget
- Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger, Terje og Tveit, Arne. 2005. *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Oslo: Fagbokforlaget
- Nordahl, Thomas. 2005. Mail
- NRK 2006. *Ukeslutt*. 1.4
- Ogden, Terje. 2001. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Moss / Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Pihl, Joron. 2006. Problembarn- eller etnosentriske sakkyndige? *Barn*, 1: 33-49
- Ringdal, K. 2001. *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sandbæk, Mona. 2002. *Barn og foreldre som sosiale aktører i møte med hjelpetjenester*. Oslo: NOVA Rapport 14/02

- Sandbæk, Mona. 2002. Hva kan vi lære av å studere kompetanse. (Sammendrag)
<http://www.nova.no/index.gan?id=559&subid=0&longFormat=1>
 (lastet ned 3.12.2007)
- Solli, Kjell-Arne. 2004. *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*.
 Utdanningsdirektoratet
- Statistisk sentralbyrå. 2008. <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/> lastet ned 20.02.2008
- Støen, Janne. 2005. Mestring av sosiale utfordringer i en skolesammenheng.
Spesialpedagogikk, 07: 4 - 11
- Thuen, Elin. 2002. *Eleven som ressurs*. Senter for adferdsforskning
<http://samtak2.utdanningsdirektoratet.no/cgi-bin/samtak/imaker?id=55525>
 (lastet ned 25. 04.2008)
- Tiller, Per Olav 1989. *Hverandre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Tiller, Per Olav. 2006. Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer. *Barn*, 2:15 -39
- Tiller, Rita, Tiller, Tom. 2002. *Den andre dagen. Det nye læringsrommet*. Tromsø: Høgskoleforlaget
- Tronvoll, Inger Marii. 1999. *Min skolehverdag – Spesialundervisning med barnet i fokus*.
 Trondheim. Barnevernets utviklingscenter. Arbeidsrapport nr. 11
- Trost, Jan. 2005. *Kvalitative Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Udir.no. 2007 /2008 Foreløpige GSI tall
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3157#
 (lastet ned 25.04.2008)
- Ulvik, Oddbjørg Skjær. 2005. *Fosterfamilien som seinmoderne omsorgsarrangement. En Kulturpsykologisk studie av fosterbarn og fosterforeldres fortellinger*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det samfunnsvitenskapelige fakultet
- Widerberg, Karin. 2001. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*.
 Oslo: Universitetsforlaget
- Woodhead, M og Faulkner, D. 2000. Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I Christensen, P og James, A (eds) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Routledge s. 9-35

Intervjuguide

Intervjuet starter med at jeg forteller barnet hensikten med intervjuet og hva vi skal snakke om. JEG har behov for DIN kunnskap

Utgangspunkt: Forrige skoledag:

Skoleveien

- Når gikk du hjemmefra?
- Hvem gikk du sammen med?
- Buss, sykler eller gikk?

Hva gjorde du når du kom til skolen?
Hvem var du sammen med før det ringte inn?

1. time

- Var du i klassen eller på gruppe?
- Hvor sitter du i klassen?
- Hvem sitter ved siden av deg?
- Snakker du med noen i timen? Hvem?

Friminutt

- Hva gjorde du i friminuttet?
- Hvem var du sammen med?
- Er det noen andre du ville ha lekt med?

2. time

- I klassen eller annet sted?
- Hvor sitter du?
- Osv.

Friminutt

- Hva gjorde du i friminuttet?
- Osv.

3. time

- I klassen eller annet sted?
- Osv.

Friminutt

- Har du med nistemat?
- Hvor spiser du den? Sammen med hvem?

4. time

- I klassen eller annet sted?
- osv

Friminutt

- Hva gjorde du?
- Osv.

5. time

- I klassen eller annet sted?
- Osv.

Friminutt

- Hva gjorde du?
- Osv.

6. time

- I klassen eller annet sted?
- Osv.

Gå hjem fra skolen

- Hvem gikk du sammen med?
- Var noen med deg hjem / du med noen hjem?

Lekser?

- Når gjør du lekser?
- Hvem hjelper deg?
- Ringer du noen og spør om lekser?
- Gjør du lekser sammen med andre?

Er det noen i klassen du skulle ønske du var mer sammen med?

Invitasjon til undersøkelse om spesialundervisningens sosiale konsekvenser

Til foreldre:

Takk for at du har sagt ja til å ta imot dette skrevet!

Jeg er master student ved Høgskolen i Oslo. Til daglig arbeider jeg som sosionom ved PP-tjenesten og har lenge vært opptatt av hvordan barn og ungdom som får spesialundervisning har det. I forbindelse med mine masterstudier vil jeg gjøre en undersøkelse om dette temaet. Min veileder gjennom prosjektet er professor Irene Levin.

Selve undersøkelsen

For å få kunnskap om temaet må jeg snakke direkte med barna om hvordan skolehverdagen er. Et slikt intervju vil ta ca. 1 time.

Som foreldre er det du som bestemmer om ditt barn skal delta i en slik undersøkelse. Skolen vil ikke være involvert.

Dere kan velge hvor samtalen skal foregå, hjemme hos dere, på mitt kontor, etc for å nevne noen muligheter.

Deltakelsen er frivillig, og det er når som helst mulig å trekke seg fra prosjektet hvis du ombestemmer deg.

Taushetsplikt og anonymitet

Som forsker har jeg taushetsplikt og kan ikke gi informasjon videre til PP-tjenesten eller andre instanser. Informasjonen fra intervjuene blir oppbevart slik at den ikke kan knyttes til konkrete navn. Når resultatet skal presenteres vil det bli gjort på en slik måte at familier og barn ikke kan gjenkjennes. All informasjonen blir slettet når prosjektet er avsluttet, det som blir værende igjen er den bearbejdede oppgaven (masteroppgaven). Prosjektet avsluttes sommeren 2007.

Hører jeg ikke noe fra dere så ringer jeg i løpet av 3 uker. Hvis det er noe du lurer på kan vi diskutere det da. Det kan selvsagt være mange spørsmål du ønsker å ha svar på før du bestemmer deg.

Dere kan kontakte meg på tlf.nr. ----- (privat / kveldstid) eller ----- (jobb).

Mitt mobilnummer er: -----

Vennlig hilsen

Bjørg Løhaugen
Master student