

Medelevers kompetanse

En studie av elever i en 6. klasse, og deres kompetanse i forhold til medelev med multifunksjonshemming

Eirik Dahl



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2006

Sammendrag

Tittel

Medelevers kompetanse – En studie av elever i en 6. klasse, og deres kompetanse i forhold til medelev med multifunksjonshemming.

Bakgrunn og formål

Som far til ei jente med utviklingshemming, har det ofte slått meg at medelevene til min datter, har hatt en kompetanse, der potensialet ikke har vært utnyttet fullt ut. Min påstand er at forutsetningen for en vellykka inkludering av elever med funksjonshemming, ligger i at *medelevene blir sett på som sentrale ressurspersoner i inkluderingsprosessen*. I denne oppgava ønsker jeg å synliggjøre medelevenes kompetanse, og gjennom dette vise at denne kompetansen kan ha en viktig funksjon, og spille en vesentlig rolle i spesialpedagogisk tenkning.

Problemstilling:

”Hvilken kompetanse utvikler elever som går i klasse med en elev med multifunksjonshemming?”

Teori

For å kunne belyse en slik problemstilling, har jeg funnet litteratur som omhandler begrepet kompetanse. Jeg har benyttet litteratur både fra næringsliv og kommunal sektor, siden kompetansebegrepet tradisjonelt har vært benyttet i forhold til utdanning og arbeidsliv. For å knytte kompetanse opp i mot medelever og deres kompetanse, har jeg plukket begreper som har vært brukt for å beskrive kompetanse, og funnet ny teori i forhold til disse begrepene.

Metode og presentasjon av empiriske data

Casedesign og kvalitativ metode har vært utgangspunktet i en intervjuundersøkelse i en 6. klasse, der de har en elev med multifunksjonshemming. Alle i klassen skreiv et essay, der de presenterte ”Stein”. Sammen med kontaktlærer fant jeg et

hensiktsmessig utvalg på sju elever, til intervju. Intervjuet var et semistrukturert intervju, basert på en intervjuguide. Jeg har gjort meg noen etiske refleksjoner, blant annet i forhold til intervju av barn. Alternative metodevalg, som kunne vært brukt for å besvare og belyse problemstillinga på en annen måte, er også beskrevet.

Analyse og drøfting

Begreper som: kunnskap, ferdigheter, evner, selvvverd, empati, refleksjon, holdninger, samspill, samhandling og kommunikasjon er presentert i teoridelen, og seinere analysert og drøfta, i lys av medelevenes ord og utsagn.

Konklusjon

I konklusjon og avsluttende kommentarer, har jeg prøvd å samle trådene ved å generalisere, og ved å tillegge medelevene som gruppe, de ulike refleksjoner og uttalelser de hver for seg har kommet med. På denne måten har jeg konstruert en slags ”profil”, der de mest typiske trekkene ved medelevenes kompetanse kommer fram. Noe av det mest iøynefallende med medelevenes kompetanse, er at den baseres på mye kunnskap. Denne kunnskapen er i stor grad ervervet gjennom såkalt ”omvendt integrering”, der medelevene de første årene var med Stein på ”hans” arenaer utafør klasserommet. Kunnskapen elevene har fått, ser også ut til å ha påvirket medelevenes selvvverd. De bærer preg av at de føler seg verdifulle, og er i stand til å ta del i og skape gode fellesskap. De gir seg selv lov til å heve sin egen status, fordi de går i Stein sin klasse. Elevene har vist kreativitet, og har fått vist for andre elever, foreldre, lærere, og andre på skolen, sin evne til å samhandle med, involvere og inkludere Stein. Det medelevene har vært mest opptatt av, er Stein sitt behov for å være sammen med andre barn. Han er jo et barn, men blir etter hvert isolert i en slags voksenverden. Elevenes samstemte krav, oppleves som en støtte til at Stein må få muligheten til ta vare på sin identitet som barn, men at de voksne ikke ser dette. Noe av det mest avgjørende for en identitetsdannelse, er en følelse av å høre til. Dette har elevene sett og forstått. Medelevene tilkjenner et tydelig verdisyn, som gjennomsyrrer deres grunnleggende holdning i forhold til Stein, og andre mennesker med funksjonshemming.

Forord

I et av intervjuene, på spørsmål om hvilke utfordringer eller oppgaver klassen hadde vært nødt til å løse i forhold til Stein, svarte en av elevene kontant: ”skreve en stil.” ”Ja vel, dere har måttet skrive stil ja... er det noen andre utfordringer eller oppgaver som dere som klasse har hatt?” ”Nei... ikkje som eg kommer på...”

Uten at elevene hadde tatt denne utfordringa, hadde ikke jeg hatt tilgang på den informasjonen som er nødvendig, for å kunne gjennomføre et prosjekt som dette. Jeg vil derfor takke mine anonyme givere. Det var et spennende og givende samarbeid.

Vi har alle våre utfordringer. En av de virkelig store utfordringene ved å studere, er å komme igjennom et prosjekt som dette. Ikke minst er det en utfordring å finne tema, og utforming av problemstilling. Kona mi, som også er pedagog, brakte på bane ideen om å se nærmere på medelevenes kompetanse. Dermed var ideen sådd. Gjennom respons fra medstudenter, og forelesninger og dialog med blant andre Kjell Skogen og Edvard Befring, fikk jeg inspirasjon til å jobbe videre.

I min søken etter medelevers kompetanse, fikk jeg en kompetent veileder, Dag Skram. Det har vært godt å ha en erfaren oppgaveskriver, forfatter, og pedagog i ryggen.

På en måte er det min datter Borghilds fortjeneste at jeg har kasta meg inn i det spesialpedagogiske fagfeltet. Mitt liv og familiens liv har i stor grad vært prega av den lille jenta, som nå er blitt stor, men som fortsatt er liten. Vårt fokus og livsanskuelse er i stor grad prega av å ha ei jente med utviklingshemming i vår midte. Både vår formelle kompetanse og realkompetanse har økt i disse årene. Vi har holdt vår fane høyt, når det gjelder inkludering, og sett at Borghild har profittert på å omgås sine medelever. Nå håper jeg på at dette fokuset på medelevers kompetanse, kan være et bidrag i forhold til å se hvor viktig denne biten er i spesialpedagogisk tenkning.

Førde november 2006

Eirik Dahl

*En droppe droppad i livsens älv,
har ingen kraft til at flyta själv.
Det ställs et krav til varenda droppe:
Hjälp til att holda dom andra oppe.*

Tage Danielson

Innhold

1. INNLEDNING	9
1.1 OPPBYGNING AV OPPGAVA	9
1.2 FORMÅL	10
1.3 BEGREPSAVKLARING	10
2. TEORI	12
2.1 KOMPETANSE.....	12
2.1.1 <i>Kompetansebegrepet</i>	12
2.1.2 <i>Det kompetente barnet</i>	14
2.1.3 <i>Sosial og kommunikatív kompetanse</i>	14
2.2 MEDELEVERS KOMPETANSE.....	15
2.2.1 <i>Medeleven som ressurs</i>	16
2.2.2 <i>Kunnskap</i>	17
2.2.3 <i>Ferdigheter</i>	18
2.2.4 <i>Evner</i>	19
2.2.5 <i>Selvverd</i>	20
2.2.6 <i>Empati</i>	22
2.2.7 <i>Refleksjon</i>	23
2.2.8 <i>Holdninger</i>	23
2.2.9 <i>Samspill og samhandling</i>	25
2.2.10 <i>Kommunikasjon</i>	26
2.2.11 <i>Kommunikasjonsteoretisk perspektiv</i>	27

2.2.12	<i>Alternativ kommunikasjon</i>	28
3.	DESIGN OG METODE	31
3.1	CASE.....	31
3.2	METODE.....	32
3.2.1	<i>Kvalitativ metode</i>	33
3.2.2	<i>Intervju</i>	34
3.2.3	<i>Uvalg</i>	36
3.2.4	<i>Etiske refleksjoner</i>).....	38
3.2.5	<i>Intervjuguide</i>	39
3.3	ALTERNATIVE METODEVALG.....	40
4.	PRESENTASJON AV EMPIRISKE DATA	43
4.1	ESSAYS.....	43
4.1.1	<i>Hva liker Stein?</i>	43
4.1.2	<i>Hva forstår Stein, og hvordan kan vi forstå han?</i>	44
4.1.3	<i>Hva kan Stein være med på, og hvordan kan vi være gode klassekamerater?</i>	45
4.1.4	<i>Spesielle hendelser/opplevelser og andre utsagn</i>	45
4.2	INTERVJU.....	46
4.2.1	<i>Kunnskaper</i>	47
4.2.2	<i>Ferdigheter</i>	49
4.2.3	<i>Evner</i>	49
4.2.4	<i>Motivasjon</i>	51

4.2.5	<i>Holdninger</i>	52
4.2.6	<i>Refleksjon</i>	53
4.2.7	<i>Empati</i>	55
5.	ANALYSE OG DRØFTING	58
5.1	SELVVERD	59
5.2	EMPATI	61
5.3	OMSORG OG INVOLVERING	63
5.4	KOMMUNIKASJON	65
5.5	KUNNSKAP	69
5.6	FERDIGHETER	71
5.7	EVNER	72
5.8	HOLDNINGER	74
5.9	REFLEKSJON	77
6.	KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER	79
	KILDELISTE	84

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Kommunikasjonsboka til Stein

Vedlegg 3: Tillatelse/samtykke fra foreldre til elev med multifunksjonshemming

Vedlegg 4: Tillatelse fra skolen v/ rektor

Vedlegg 5: Samtykkeskjema for informantene og foresatte

1. Innledning

Jeg har personlig vært involvert i en inkluderingsprosess som far til ei jente med utviklingshemming. Hun har gått i en vanlig klasse på sin lokale skole. Jeg har fått være med på mange fruktbare samarbeidsmøter, fått komme med innspill, og fått lov til å være med på å si noe om hva jeg mener er viktig å prioritere i forhold til aktiviteter, undervisning, ressursbruk og organisering. Det har likevel slått meg at medelevene til min datter, har hatt en kompetanse, der potensialet ikke har vært utnyttet fullt ut. Min påstand er at forutsetningen for en vellykka inkludering av elever med funksjonshemming, ligger i *at medelevene blir sett på som sentrale ressurspersoner i inkluderingsprosessen.*

I denne oppgaven har jeg beveget meg i et nytt og ukjent landskap. Med bakgrunn i ulike teori om begreper som kan knyttes opp mot kompetanse, har jeg ønsket å komme innunder huden på elevene selv. Hvem har vel bedre forutsetninger for å kunne si noe om opplevelsen av egen kompetanse i forhold til å gå i klasse med en elev med multifunksjonshemming? Med dette som utgangspunkt, har jeg formulert følgende problemstilling:

”Hvilken kompetanse utvikler elever som går i klasse med en elev med multifunksjonshemming?”

1.1 Oppbygning av oppgava

I teorikapitlets første del, tar jeg for meg kompetansebegrepet, og prøver å finne de ulike bestanddelene dette begrepet består av. I hovedsak har jeg funnet litteratur fra næringsliv og kommunal sektor, siden kompetanse tradisjonelt har vært forbundet med arbeidsliv og utdanning. Videre dreies fokuset mer over på barn og medelever, og dermed mot problemstillingas kjerne. Det er lite litteratur kobla direkte opp mot medelevers kompetanse, men jeg har valgt å søke litteratur med utgangspunkt i de

ulike begrepene som brukes for å beskrive hva kompetanse er. I metodekapitlet har jeg prøvd å gjøre greie for valg av design og metode, og beskrive hvorfor og hvordan jeg har brukt casedesign og kvalitativ metode.

Empiriske data baserer seg på medelevenes essay (en stiloppgave alle i klassen besvarte), og intervju av 7 elever i klassen. Dataene er presentert på litt ulike måter. I analyse og drøftingsdelen, har jeg prøvd å trekke noen tråder tilbake til teoridelen og kompetansebegrepet. Videre har jeg kategorisert elevenes utsagn i forhold til teori. En del sitater fra elevene er brukt, for å synliggjøre deres måte å uttrykke seg på.

I konklusjonen, har jeg prøvd å frigjøre meg noe fra den mer oppdelte analysen, for å beskrive en slags kompetanseprofil, som viser hvilke trekk ved medelevenes kompetanse som kommer tydeligst fram gjennom det de har klart å formidle.

1.2 Formål

For å få fram helhetlig tenkning rundt elever med funksjonshemming, er det viktig at vi som spesialpedagoger er flinke til å skape et klima for samhandling. Når elever med multifunksjonshemming, i liten grad kan kommunisere selv, må vi hjelpe til med å skape en kommunikasjonsplattform. Spesialpedagogene skal ikke eie de spesialpedagogiske oppgavene aleine, men være premissleverandører, og skape et miljø for samarbeid og samhandling. Dersom medelevenes kompetanse og holdninger slippes mer til i skolen, noe både elevene med funksjonshemming og medelevene vil profitere på, vil vi også få en mer inkluderende skole. Jeg ønsker i denne oppgava å synliggjøre medelevenes kompetanse, og gjennom dette vise at denne kompetansen kan ha en viktig funksjon, og spille en vesentlig rolle i spesialpedagogisk tenkning.

1.3 Begrepsavklaring

Her er noen begreper som må avklares, for å klargjøre hva jeg legger i problemstillinga:

Multifunksjonshemming er et begrep som kan forklares på ulike måter. Turid Horgen (1997) bruker denne betegnelsen om mennesker som har en alvorlig utviklingshemming, omfattende bevegelseshemninger, ofte kombinert med syns- og/eller hørselshemninger som resulterer i store kommunikasjonsproblemer og problemer med å mestre omverdenen.

Elever med funksjonshemming defineres av Mette Løvås m.fl. (2005), som de elevene som har de aller største og mest sammensatte lærevanskene, ført og fremst på grunn av stor kognitiv svikt. Ofte opptrer denne i kombinasjon med bevegelses-, syn og hørselshemming. Elevene har ofte epilepsi, spise-, og luftveisproblemer eller andre helseproblemer. Utviklingsmessig er de på et tidlig stadium, og de skadene de har, virker sammen, forsterker hverandre, og skaper store kommunikasjonsvansker. På grunn av dette har de også store problemer med å mestre seg selv og omverdenen. Disse elevene er helt avhengig av samspillspartnere som aktivt går inn i meningsskapende handlinger, med innlevelse og medfølelse. Elever med multifunksjonshemming vil alltid være avhengig av hjelp til alle dagliglivets aktiviteter, tjuetimer i døgnet.

Klasse: Til tross for nye begreper som gruppe, basisgruppe, storgruppe osv., så er det en klasse jeg forholder meg til. Elevene som blir intervjuet, er vant til klassebegrepet, og har vært en klasse i mange år. Klassen de har gått i, har hatt redusert elevtall, og er fortsatt basisgruppe i det nye gruppesystemet. Det har vært så naturlig å omtale gruppa som klasse, at ingen har problematisert dette. Jeg holder meg derfor i det videre, til begrepet klasse.

Kompetanse er et helt sentralt begrep i oppgavetittel og problemstilling, og vil bli utførlig beskrevet fra kapittel 2.1.1 og videre. Begrepet stammer opprinnelig fra det greske ordet *competentia*, som betyr å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdighet og styrke, til å kunne utføre oppgaver og oppnå ønska resultat (Winsnes-1995).

2. Teori

2.1 Kompetanse

På bakgrunn av at jeg har brukt begrepet ”kompetanse”, som et sentralt begrep i så vel tittel som problemstilling i denne oppgaven, velger jeg å legge hovedvekten av teoridelen på å belyse kompetanse og de ulike komponentene som kan knyttes opp mot dette begrepet.

I NOU 2003 nr.16, hevdes det an anvendelsen av kompetansebegrepet i grunnopplæring er forholdsvis ny. Primært har begrepet vært brukt om voksne i arbeidsliv og etter-/ videreutdanning. Utvalget skriver også at det i dag ikke finnes noen universell enighet om meningsinnholdet i begrepet. Forståelsen av hva kompetanse er, må stå i forhold til den sammenhengen kompetansebegrepet skal brukes innafor.

2.1.1 Kompetansebegrepet

Kompetanse blei i 1959 definert av motivasjonspsykologen R. White som individets kapasitet til å mestre krav de stilles overfor fra omgivelsene. Dette er en allmenn og vid definisjon av begrepet. En mye brukt begrepsmodell i dag, beskriver kompetanse bestående av tre hovedelementer: **Kunnskap, ferdigheter** og **evner**. Kunnskap er her definert som ulike former for informasjon, som er mer eller mindre organisert hos individet. Ferdigheter er definert som kapasiteter til å handle på bestemte måter, eller utføre konkrete oppgaver. Evner er definert som medfødte potensielle kapasiteter til å utvikle ferdigheter eller kunnskaper. Av analytiske grunner, kan det være fruktbart å skille mellom kompetanse som kunnskap, ferdigheter og evner på den ene side, og på den annen side motivasjon og holdninger, som kan virke inn på anvendelsen eller utnyttelsen av kompetansen (Nordhaug m.fl.-1996).

Jan Fr. Winsnes (1995) peker på at kompetansebegrepet har tre ulike dimensjoner. For det første har vi de innholdsmessige komponentene, som er kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. For det andre kan vi skille mellom ulike former for kompetanse, som faglig kompetanse, administrativ kompetanse, personlig kompetanse og sosial kompetanse. For det tredje kan kompetanse deles i forskjellige nivåer, som individnivå, gruppenivå og organisatorisk nivå.

Curt Berggren m.fl.(1998) trekker motivasjon inn i definisjonen, og legger i tillegg til vilje som et nytt element.

”Et menneskes evne til rasjonelt å løse oppgaver og møte ytre krav i en spesifikk situasjon. Kompetanse er en kombinasjon av kunnskaper, erfaringer, vilje og motivasjon.” (Berggren-1998:15)

Kompetanse er dermed evnen til i vid forstand å reflektere, løse problemer, handle konstruktivt og til å vite hvem man skal spørre.

Begrepet kompetanse blir brukt i mange sammenhenger, på mange nivå, og for mange formål og aspekter. Kompetanse beskriver skikkethet eller myndighet til å utføre en bestemt handling. I pedagogisk sammenheng bruker vi gjerne kompetansebegrepet om personens eller institusjonens evne til å løse problemer. Vi kan også si at det å ha kompetanse, beskriver evnen til å formidle mellom praktiske ferdigheter og teoretisk og systematisert kunnskap. Kompetanse er en grunnleggende forutsetning for aktivitet eller handling med tanke på å lære, utvikle seg, løse problemer og klare utfordringer. Eksempler på dette kan være kompetanse til handling, kommunikasjon, læring og lek. Det er viktig at barn føler at deres kompetanse er noe verdt. Barns utvikling av selvoppfatning er avgjørende for hvordan de utvikler grunnholdninger til seg selv som person (Lillemyr-1995).

Kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger er nært kobla til hverandre, og kan vanskelig skilles, utover på et reint analytisk nivå. I det virkelige liv vil disse sidene ved kompetanse gli over i hverandre, men sammen vil de kunne gi en meningsfullt uttrykk for en persons kompetanse (Winsnes-1995).

Odd Nordhaug m.fl.(1996) hevder at kompetanse for det første er vanskelig eller nesten helt umulig å dele opp i mindre enheter, og for det andre kan kompetanse ofte *konfigureres* relativt fleksibelt, i den forstand at den kan kombineres og organiseres på mange ulike måter.

2.1.2 Det kompetente barnet

Når det gjelder barn og deres kompetanse, er det naturlig å trekke fram Jesper Juul (1996). Juul sier ikke så mye om kompetanse, men hevder at barns reaksjoner alltid er kompetente, og med det mener han meningsfulle og uttrykksfulle. Sentralt hos Juul, er begrepet ”selvfølelse”. Tidligere var målet med barneoppdragelse først og fremst å få barn til å lystre, tilpasse seg, og oppføre seg pent. Man var opptatt av manglende selvtilit, fordi dette gjorde det vanskelig for enkelte å lære noe på skolen. I dag vil vi si at det reelle problemet heller er lav selvfølelse. Juul hevder at ros og kritikk ikke er med på å utvikle sunn selvfølelse. For å tilføre nødvendig næring til barns selvfølelse, er anerkjennelse et nøkkelbegrep. Vi anerkjenner ved å bli glad for noe, i stedet for å fokusere på om noe er fint eller stygt. Gjennom å elske barn ved hjelp av ros og kritikk påvirker vi personlighetsutviklinga på sikt. Barn som blir styrt ut i fra ytre stimuli, blir ofte uselvstendige personligheter. Disse barna får ofte lav selvfølelse, og mangler en indre målestokk å handle etter. Man kan beskrive selvfølelse som et eksistensielt immunforsvar. Jo mer velutviklet selvfølelsen er, desto mindre sårbare blir vi, og vi får mer glede og livskvalitet.

2.1.3 Sosial og kommunikativ kompetanse

Kari Pape (2000) hevder at kompetanse er å være god til noe, og ha evnen til å omsette kunnskap til handling. Kompetanse er egenskaper, som blir vurdert positivt av andre. Kompetanse er knytta til spesielle situasjoner, der innholdet er knytta til spesifikke utfordringer. Ved å fokusere på den enkeltes kompetanse, rettes fokuset mot personens positive egenskaper. Kompetanse er på mange måter et bindeledd mellom individet selv og samfunnet. Kompetanse er ikke medfødt, og er heller ikke

en følge av modning. Det er snarere et resultat av personlig innsats, og av hvordan miljøet er lagt til rette for at en skal kunne utvikle sitt potensial. Sosial kompetanse handler om ”kunsten å omgås hverandre”. Det vil si kunnskaper, ferdigheter, holdninger og motivasjon vi trenger for å kunne samhandle effektivt med andre mennesker. Behandler vi andre med den samme respekt som vi selv ønsker å bli behandlet med? Sosial kompetanse kan sammenlignes med samspillskompetanse. Samspillskompetanse er å bruke sine individuelle evner på en måte som gjør det mulig å spille med menneskene rundt seg.

Barn utvikler kommunikativ kompetanse i samlek og dialog. Felles opplevelse viser barnet at det er mulig å uttrykke seg slik at andre forstår, og at det er mulig å forstå andres uttrykk. Muligheten til å sette ord på sine opplevelser, følelser, oppfatninger og tilsvarende å høre på andre, er viktig i empatiutviklinga (Öhman-1996).

2.2 Medelevers kompetanse

Det er mange sider ved kompetanse jeg ikke har belyst her. Mye av litteraturen handler om kompetanse i forhold til utdanning, arbeidsliv og organisasjoner. Kjente begreper her er formell kompetanse og realkompetanse. Kompetanseheving og kompetanseutvikling er i stor grad forbeholdt voksenverdenen. Jeg har nå presentert mange definisjoner og begreper knytta til begrepet kompetanse. Likevel er kompetanse så langt i liten grad knytta opp mot problemstillinga i denne oppgava, som handler om medelevers kompetanse. Jeg har ikke funnet litteratur, der medelevers kompetanse er blitt benytta, som et begrep. Jeg ser det derfor som fruktbart å prøve å trekke inn litteratur og teori som i mindre grad er kompetansespesifikk, men som likevel berører de begrepene som blir brukt for å beskrive barns kompetanse. Eksempler på begreper som kan brukes for å beskrive medelevers kompetanse, er i følge teori som jeg har vist til: Kunnskap, ferdigheter, evner, holdninger, selvtillit, selvfølelse, selvoppfatning, anerkjennelse, empati, refleksjon, kommunikasjon, samspill og samhandling.

Men før jeg går mer inn på begreper kobla opp mot kompetanse, vil jeg gå nærmere inn på medeleven, i betydningen av å gå i klasse med en elev med funksjonshemming.

2.2.1 Medeleven som ressurs

Det kan synes som om spesialpedagoger i liten grad tenker at medelevene er en ressurs, og har en viktig rolle i inkludering og læring i klasser der en eller flere elever har en funksjonshemming. Mette Borgå m.fl. (1993) peker på den ressursen medelevene representerer:

”Medelever utgjør kanskje på mange måter den største ubrukte ressursen i skolen.” (Borgå m.fl.-1993:146)

For å kunne nyttiggjøre oss av den ressursen som medelevene er, må vi være oss bevisst det vi kan kalle medelevers kompetanse. Jeg er nysgjerrig på hva denne kompetansen kan bestå i? NOU 2003 nr.16 sier om kompetanse i skolen:

”Det ligger verdifulle ressurser i elevenes og lærlingenes egen realkompetanse og i medlæringen mellom dem som lærestedet kan utnytte bedre.” (NOU 2003 nr.16:98)

I hovedfagsoppgaven ”Medeleven som ressurs”, gjør Ingvill Lørup Berndtson (2004) en casestudie i klasser der en av elevene har Downs syndrom. I hennes hovedfagsoppgave kommer det fram at medelevene mener at eleven med Downs syndrom burde ha vært mer inkludert i klassen. Dersom dette hadde vært tilfelle, hadde medelevenes vilje til samhandling fått større spillerom. Grunnen til at dette ikke skjedde, mener de skyldes lærernes holdninger og tilrettelegging. Elevene ønska å være en ressurs, men som i alt for liten grad blei utnytta. Eleven oppfatta altså seg selv som en uutnytta ressurs. Elevene reagerte negativt på at eleven med Downs syndrom blei tatt ut av klassen i situasjoner der en bedre tilrettelegging kunne ha økt muligheten for samarbeid. Noen elever mente at inkludering ikke har noe med alder å gjøre, men med holdninger og tilrettelegging.

Så godt som alle besvarelsene fra medelever, er positivt betonet i forhold til å ha en elev med Downs syndrom i klassen. Samtidig som elevene er nøkterne og realistiske i

uttalelsene sine, preges de av positive og inkluderende holdninger. De gjenspeiler et humanistisk menneskesyn og reflekterte meninger i forhold til moral og verdier. Kanskje det i dagens samfunn, som på mange områder kan virke materialistisk og inhumant, er viktig å ha en skole som fokuserer på ”de myke verdiene”, og ikke bare på kunnskapstilegnelse, som kan måles i tall og poeng (ibid).

Astrid Kristiansen Rømme (2006) skriver i sin masteroppgave om en inkluderende klasse. Hun konkluderer blant annet med dette:

”Mine funn tyder på at ein funksjonshemma klassekamerat bidreg til utvikling av ”vi – kjensle” i klassen. Dette har bakgrunn i spesifikk felles kunnskap elevane får, samt referansar og kodar som er lite kjende for andre.” (Rømme-2006:3)

Rømme påpeker at det er *elev med funksjonshemming*, som her bidrar med noe vesentlig, nemlig å være med å utvikle ”vi-kjensle” i klassen. Klassens spesifikke kunnskap, i form av koder og referanser bygger altså blant annet på denne elevens bidrag.

Gjennom livet er vi alle avhengige av andre. Det fullstendig uavhengige individ, er ikke fritt men hjelpeløst. Fellesskapet i skolen er viktig. Dette er en arena der barn møtes ansikt til ansikt. Bånd knyttes, og barn finner hverandre i samværets forpliktelser. (Eidsvåg-2005)

2.2.2 Kunnskap

”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.” (NOU 2003 nr.16:11)

Dette er hentet fra lærerplanens generelle del, og gjenspeiler sentralt tankegods i norsk grunnopplæring. Utvalget sier videre at utdanning ikke bare er et individuelt prosjekt, men også en investering i fellesskapet. Opplæring og kunnskap skal bidra til mellommenneskelig forståelse. Ulikhet og mangfold må ses på som en styrke og kvalitet ved opplæringssystemet. Kunnskap avler ny kunnskap og læring.

Forutsetningen for dette er at kunnskap utvikles og erverves i stimulerende omgivelser prega av nysgjerrighet, tillit og mestring. Kunnskap og kompetanse utvikles i stor grad mellom teori og praksis. Grunnopplæringa må derfor utvikle og tilby varierte læringsarenaer, der elever får sjansen til å utvikle kunnskap og kompetanse, ved å løse reelle oppgaver (ibid).

Peder Haug (Munthe-Kaas-2006), hevder at det sterke individfokuset i Kunnskapsløftet, er med på å redusere betydningen av fellesskapet og den kraften dette gir alle de impliserte. På sikt kan dette føre til et kaldere samfunn. Siv Therese Måseidvåg Gamlem (2006), hevder at Kunnskapsløftet ser ut til å utelate begrepet inkludering, men har fokus på tilpassa opplæring.

Den gode skole, blir av Neumann (1988) definert som en skole som daglig gir eleven mulighet til vekst. Når skoledagen er ferdig, skal eleven ha vært i kontakt med minst en aktivitet, som gir mulighet til vekst, og som dermed har styrka følelsen av eget verd. Et menneske som er i vekst vil fortsette å være i vekst, dersom en har et trygt miljø i ryggen. Et slikt miljø kan gi støtte de gangene en mislykkes, slik at en tør å gjøre feil. Det viktigste kjennetegnet ved et slikt miljø, er at det finnes et ekte følelsesmessig engasjement for andre mennesker. Vi må bry oss om hverandre. Denne basisen må vi prøve å opprettholde i flere relasjoner, både mellom lærer og elev, lærer og lærer, elev og elev, skole og hjem.

Kunnskapskomponenten i et kompetanseperspektiv, er spesielt sentral i forbindelse med komplekse og informasjonsintensive oppgaver. Tilegnelse av kunnskap kan skje både gjennom formell opplæring og gjennom mer erfaringsbasert læring (Winsnes-1995).

2.2.3 Ferdigheter

I prinsippene for opplæring ligger det klare føringer for at skolen skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål (Læreplanverket for Kunnskapsløftet-2006).

Ferdigheter vil si å være i stand til å utføre oppgaver i praksis, først og fremst på grunnlag av erfaring og trening over tid (Winsnes-1995). I hovedfagsoppgaven ”Hainn va ein ressurs for skolen vår”, trekker Herlaug Hjelmbrekke (2003) fram hvordan eleven Andreas måtte ha praktisk hjelp til alt, og at medelevene etter hvert blei tatt med på dette. Klassestyrer erfarte at det gjennom slike tilpasninger blei lettere å snakke om at også andre hadde behov for hjelp. Ved aktiv deltaking, blei kunnskap internalisert i elevene. Klassestyrer fortalte at elevenes bidrag betydde mye. De følte seg betydningsfulle, og det med rette. Det forma seg en bevissthet om at de var til hjelp, og at deres bidrag hadde en betydning og mening. Ferdigheter blei internalisert ved at de gjennom handling fikk vise hva de kunne. Etter hvert kunne de selv observere når andre i klassen trengte hjelp, tilnærme seg problemet, og tenke ut egne løsninger for situasjonen, og på denne måten tilpasse hjelpa. Klassestyrer var spesielt oppmerksom på medelevenes innspill i timene i forhold til Andreas. Hun var alltid åpen for å gå ”ut og inn” av den planlagte undervisninga. Hun opplevde at det var lettere å få elevene med seg, når det blei satt ord på ting som skjedde.

2.2.4 Evner

Det er ulike måter å definere evner på. En kan velge en todelt forståelse, der den første vektlegger egenskaper, kvaliteter og talent, som gjør en person i stand til å utføre en spesifikk oppgave innen en tidsfrist, uten at personen har spesiell trening eller opplæring (ability). Den andre definerer en persons evner til å være vedkommendes potensial til å utvikle gitte ferdigheter eller kunnskaper (aptitude). Vanligvis refererer evner til egenskaper og trekk ved en person, som er medfødt og dermed av mer grunnleggende karakter, og som i stor grad påvirker personens tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter. Det kan være vanskelig å skille evner fra ferdigheter. Evnekomponenten kan være viktig når en vurderer om en har funnet rett person til rett oppgave, eventuelt når en skal vurdere vedkommendes utviklingsmuligheter og potensial (Winsnes-1995).

I følge Buerutvalget: NOU 1997 nr.25 *Ny kompetanse*, vektlegges evner i definisjonen av kompetanse. Utvalget mener at motivasjon og vilje ikke omfattes av kompetansebegrepet, men at disse påvirker individets evne til å utnytte sin kompetanse.

2.2.5 Selvverd

Dersom elever i en klasse opplever trygghet, identitet og tilhørighet, påvirker dette også selvfølelsen til den enkelte (Mette Borgå m.fl. 1993). I boka "Lærebok i barnepsykiatri" (Sommerschild m.fl.-1994) hevdes det at risikobarn som opplever at det er bruk for dem og deres kompetanse, også får styrket selvtillit. Nøkkelen til god mestring, ligger i det gode selvbildet og den gode selvtillit. Det gode selvbildet næres av trygge tilknytninger (å bety noe for noen) og gjennom ferdigheter (å kunne noe). Det pekes på hvor viktig det er at barn både får og tar ansvar for å få oppleve sin egen kompetanse. Skolemiljøet og undervisningsmetodene kan være med på å bedre barnets selvbilde og gi det selvtillit, og gjennom dette øke mestringskompetansen. Sommerschild trekker her fram flere begreper som er relevante i forhold til utvikling av elevers kompetanse, her i forhold til risikobarn. Her nevnes selvtillit, selvbilde, trygge tilknytninger, mestring, ferdigheter, det å bety noe for noen og det å kunne noe.

Begrepet "selvverd" er ikke nevnt i de definisjonene av kompetanse som jeg har brukt til nå. Begrepet inngår ikke direkte i noen kompetansedefinisjon, men er et begrep som er knytta til blant annet selvpoppfatning og motivasjon. Det er også beslekta med termer som selvakseptering, selvaktelse og selvrespekt (Skaalvik 2000). Elevens selvverd defineres som:

"Elevens generelle verdsetting av seg selv, hans eller hennes positive eller negative holdninger og følelser knyttet til seg selv." (Skaalvik 2000:93)

Selvverd kan oppfattes som et slags paraplybegrep, og et viktig supplement i moderne skoledebatt. Selvverd favner til en viss grad blant annet begreper som selvtillit, selvfølelse, selvpoppfatning og anerkjennelse, som er brukt tidligere i denne oppgava. Ikke minst er begrepet en bærende del i Brit Neumanns "Trygg"-modell (2004). Jeg

velger i det videre å bruke selvverd, fordi det innafor spesialpedagogisk tenkning, og i forhold til barns skolehverdag, gir tyngde og relevans i forhold til problemstillinga.

Selvverd er, i følge Neumann (2004), den ”verdilappen” den enkelte setter på seg selv. Alle vil være i stand til å ta del i og skape gode fellesskap, når ens egen verdi oppleves som høy nok. De som opplever seg selv som verdifulle, vil kunne ta vare på det verdifulle. Dersom en opplever seg selv som verdiløs, vil andres verdi være en bekreftelse på egen utilstrekkelighet. For å unngå at denne opplevelsen skal bli truende, kan de andre gjøres små og verdiløse. Selvverdet har tre nivåer, være-delen, gjøre-delen og grenser, og disse kan påvirkes hver for seg, og har gjensidig overføringsverdi til de andre nivåene.

Være-delen har to kvaliteter: *styrke* og *svakhet*. Mennesker har problemer med å godta at svakhet har en positiv kvalitet. Vi blir lett redde, når vi møter svakhet. Det vi er redde for, kan vi fort komme til å forakte. Mobbing kan for eksempel være utrykk for forakt for svakhet. Evnen til empati blir til i respekt for svakhet, og mye kan skje i fellesskap der svakhet får plass. Svakhet hos en, vil kunne fremkalle styrke hos andre.

Gjøre-delen har også to kvaliteter: å *lykkes* eller å *mislykkes*. Barn skal legge merke til opplevelsen av å lykkes. Ros gis ofte ut i fra det vi voksne setter pris på hos barnet. Det er kanskje vel så viktig å få barnet til å bli oppmerksomme på det de setter pris på hos seg selv. Da lærer vi noe om dem, og kan støtte dem på deres egne premisser. Vi må også skape miljøer som er rause og romslige nok til å mislykkes. Vi trenger å vite at vi får støtte fra fellesskapet når vi ikke lykkes, for at vi skal tørre å fortsette å prøve ut grenser for det mulige. I de rausede miljøene blomstrer kreativiteten, de involverte har ikke så lett for å visne, og det blir det mindre plass til fordømmelse og nedvurdering.

Grenser Vi må ha respekt for egne og andres grenser. Barn må også få lov til å bli kjent med egne grenser, før vi kan forvente at de skal være trygge i vanskelige valgsituasjoner (ibid).

2.2.6 Empati

Empati er et begrep som kan beskrives som evnen til å gjøre mennesket menneskelig. Ordet har gresk opprinnelse, og betyr medfølelse. Empati er evnen til å kunne leve seg inn i hvordan en annen person opplever sine følelser. Empati omfatter også den handlekraft, eller den prososiale atferden som innebærer at individet handler ut i fra sin innlevelsessevne, og gjør noe for å forandre situasjonen og hjelpe et annet individ. Empati handler også om å sette grenser. Det kan for eksempel være empatisk å hjelpe noen, slik at de ikke mister ansikt, eller det å hindre destruktiv atferd (Öhman-1996).

Mennesket har en medfødt evne til å utvikle innlevelse og medfølelse, og er derfor en naturlig del av menneskets livsutrustning. Denne evnen starter allerede i spedbarnsalderen. Et nyfødt barn vil inngå i et samspill med andre mennesker, noe barnet først opplever gjennom mor-barn relasjonen (ibid).

”Nettopp ved å være sammen med andre mennesker lærer mennesket de menneskelige betingelsene og blir menneskelig” (Öhman-1996:33)

Empati kan beskrives som en prosess i tre trinn:

Trinn 1: Empatisk forståelse, som vil si å motta den andres signaler, observere uttrykk, og fange opp stemninga og følelsen hos den andre. Vi kan si at en benytter sin følelsesmessige kompetanse (evnen til å identifisere og skille ut forskjellige følelser og deres uttrykk), og sin kognitive kompetanse (måten en tolker denne informasjonen på).

Trinn 2: Empatisk atferd, som vil si måten en møter det andre mennesket på (hva en gjør eller ikke gjør, og hva en sier eller ikke sier).

Trinn 3: Vurdering, det vil si å trekke slutninger ut i fra den andre og omgivelsene sin reaksjon på dine forsøk på å hjelpe. Motivasjonen til å opptre empatisk, forsterkes av at omgivelsene reagerer positivt. Uten motivasjon er det fare for at evnen til empati kan stanse opp, og forsvinne helt (ibid).

2.2.7 Refleksjon

Refleksjon er i en viss forstand et annet ord for tenkning. Det å reflektere, kan være knytta opp mot en framtidig handling, en handling i øyeblikket, eller å se tilbake på noe som har skjedd. Foregripende refleksjon kan hjelpe oss å nærme oss situasjoner eller mennesker på en organisert og forberedt måte. Refleksjon i øyeblikket, gjør det mulig å ta beslutninger på sparket. Tilbakeskuende refleksjon kan berike oss, ved å gi oss ny eller dypere forståelse (van Manen-1993).

Hjelmbrekke (2003) skriver i sin hovedfagsoppgave at på skolen til Andreas, var refleksjon en mye brukt metode for å oppnå utvikling. Ved å stoppe opp og tenke seg om, for så å ta beslutninger, var det lettere å komme videre. Elevene blei aktivt trukket med i denne type refleksjoner. På den måten lærte de at de gjennom felles dialog og vurderinger, kunne finne løsninger på mange situasjoner. I mange sammenhenger kunne elevene se resultat av innsatsen sin, som igjen førte til mestringsglede.

Det å kunne reflektere over sin egen rolle ved å vurdere hva som tjener fellesskapet, kan lære elevene takt. Å vise takt, er å orientere seg mot andre. Takt er også kunnskap om hva en bør gjøre umiddelbart, eller en evne til finfølelse eller improvisasjon i omgang med andre. Takt er også en moralsk intuisjon, der en intuitivt fanger opp hva som er riktig å gjøre. For å få til et godt samspill, må vi være i stand til å forlate vår egen synsvinkel, og prøve å sette den andre i sentrum. Takt krever at vi veit hvordan en situasjon kan oppleves av andre. Å være taktfull har derfor noe med å berøre andre å gjøre (van Manen-1993).

2.2.8 Holdninger

Gørild Skancke (2000), som er mor til ei jente med multifunksjonshemming, forteller at mangel på fysisk tilrettelegging på skolen ikke er det største problemet i dag. Problemet er først og fremst negative holdninger. Winsnes (1995) hevder at holdninger særlig påvirker viljen til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter.

Holdninger er helt avgjørende, spesielt i forhold til oppgaver relatert til hvordan man behandler andre mennesker.

John-Ingvald Kristiansen (2000) forteller at de positive holdningene til at datteren er en naturlig del av skolen og klassen, er det viktigste i et inkluderingsperspektiv. Klassekameratene er de beste læremestrene. Han nevner som eksempel at datteren, som har en multifunksjonshemming og ”svak kommunikasjon”, er sammen med klassevenninnene når de skal pynte og sminke seg. Når venninnene setter opp datterens hår, etter dagens trender, får hun en følelse av hva som er ”in”. Ingen spesialpedagog har forutsetning for å kunne formidle hva det vil si å være ei tretten år gammel jente, til tross for all verdens spisskompetanse. Like viktig er følelsen av å være en del av det sosiale fellesskapet. Det ligger atskillig mer læring i en slik erfaring, enn all verdens kommunikasjons- og motorisk trening på eget rom med spesialpedagogen. Kristiansen erfarer at medelevene blir mer fleksible og kreative når det gjelder å finne løsninger på praktiske problemer. Ofte har de full oversikt, og gode forslag på hva datteren kan spise, for eksempel i bursdagsselskaper. Når det er snakk om hvordan de skal få henne og rullestolen inn i huset, og opp trappa, finner medelevene dette raskt ut, uten hjelp fra voksne. Det sosiale samspillet med medelevene er mye viktigere, enn å lære gangetabellen. I mattetimen, er det derfor ikke faget, men det sosiale samspillet som er grunnen til at hun er med i timen. Fagligheten kommer dermed i annen rekke. Det er ikke i hovedsak den hun vil ha bruk for når hun blir voksen. Det å være en del av gjengen, det å være inkludert, betyr mye.

I sin masteroppgave om en inkluderende klasse, konkluderer Astrid Kristiansen Rømmen (2006) med at det å gå i en slik klasse gir positiv innstilling til mennesker med funksjonshemming, og til denne gruppa sin rett til å delta i samfunnet ut i fra egne forutsetninger. Hennes informanter uttrykker dette blant annet gjennom en avslappa og trygg holdning til mennesker med funksjonshemming. Dessuten vurderer informantene det som en verdi for eventuelt egne barn å kunne gå i inkluderende klasser.

2.2.9 Samspill og samhandling

Elevene skal utgjøre et arbeidsfellesskap, der framgang ikke minst avhenger av hvordan elevene fungerer i forhold til hverandre (Læreplanverket for Kunnskapsløftet-2006). Kunnskapsløftets føringer, peker i retning av at fellesskap, og hvordan elevene fungerer i forhold til hverandre, skal være prioritert. Dersom det skal bli noe ut av dette arbeidsfellesskapet, forutsettes det faktisk at alle elevene befinner seg på en felles arena, og har muligheten til å bli kjent med hverandre.

Kristiansen (2000) er opptatt av hva samværet betyr for medelevene. Han tror de lærer noe viktig, som handler om hvordan de skal møte mennesker som av ulike årsaker er annerledes og trenger særskilt oppfølging og tilrettelegging. Det er normalt å føle seg usikker når en møter mennesker med funksjonshemninger. Det er derfor ikke overraskende at barn vil vegre seg fra å ta kontakt, dersom de aldri har møtt mennesker med en funksjonshemming. De veit ikke hva de kan vente seg. Det oppstår dermed en usikkerhet begge veier. Han mener det er naivt å tro at det kan oppstå sosial kontakt, dersom barn med funksjonshemming ikke blir kjent med ungene i sitt eget nærmiljø.

Rømmen (2006) peker på at jentene var mer involvert enn guttene i samhandlinga med den funksjonshemmede jenta i klassen. Guttene så ut til å ta kontakt på en annen måte. Guttene skulle tøffe seg litt, mens jentene hadde en mer beskyttende funksjon. Guttene virka mer utrygge.

Hjelmbrekke (2003) trekker fram inkludering av elevene i klasserommets ”intersubjektive rom”. Det er ikke bare læreren som skaper det interpersonlige klimaet i klassen. Den gjensidige tilpassinga, eller forhandlinga, mellom elevene og mellom lærer og elev, har stor betydning. Elevene er viktige bidragsytere. Indirekte kan en tenke seg at for eksempel foreldre er premissleverandører i disse ”forhandlingene”. Dette er med på å skape en ramme av gjensidige forventninger om hva som er en ”passende oppførsel” i klassen. På denne måten veves usynlige bånd og føringer mellom aktive elever og lærere i klasserommet. Fra et intersubjektivt

perspektiv gjenspeiler et svar fra eleven, ikke bare eleven sin indre individuelle kompetanse, men er like mye en speiling av hva eleven har oppfatta som passende uttrykk i det ”intersubjektive rommet” mellom seg selv, medelever og lærere, i en bestemt situasjon. Det å legge til rette for at elever med store vansker skal være en naturlig del av klassemiljøet, viste seg å være en berikelse for miljøet i klassen til Andreas. Ansatte ved skolen hevda at det som skjedde ga erfaringer som åpna uventa mange nye dører.

Tilrettelegging av en skole for barn og unge med funksjonsvansker, skaper samtidig en ideell skole for alle. Med bakgrunn i slike vurderinger, kan en si at tilbudet til de mest vanskeligstilte, blir en målestokk for kvaliteten av skole og samfunn (Befring-1994).

2.2.10 Kommunikasjon

Det mest elementære man kan si om kommunikasjon, er det foregår mellom mennesker, og minst to. Disse personene vil hverandre noe i og gjennom kommunikasjonen. Dersom det de kommuniserer om, skal ha noe mening, må disse personene være sosialt organisert i forhold til hverandre. Med andre ord kan vi si at forståelse og mening i kommunikasjonen, ikke kan oppnås mellom vilkårlige personer. De må ha et felles sosialt bakteppe, der de vurderer og bedømmer forhold i omgivelsene sine noenlunde likt. Ord har bare mening innafor strømmen av tanker og opplevelser. Ut i fra en slik forståelse må kommunikasjon være forankra i handlinger, der de som deltar opplever å være til stede på samme tid og samme sted i forhold til hverandre (Lorentzen-2003).

Oftest forbinder vi kommunikasjon med utveksling av informasjon og budskap. Kommunikasjonsbegrepet hos Gregory Bateson (1904-1980), er utvida til å omfatte samhandling i en videre forstand. Et av hovedbudskapene til Bateson er at ”alt er kommunikasjon”. Måten vi uttrykker ordene våre på, med gester, kroppsspråk, tonefall, stemmestyrke osv., er uløselig knytta til de ordene vi benytter i kommunikasjonen. Budskap formidles i en sammenheng, der også rammene rundt er

en del av kommunikasjonen. Det du ikke sier eller gjør, er også kommunikasjon (Johannesen m.fl.-2001).

2.2.11 Kommunikasjonsteoretisk perspektiv

Når Bateson bruker begrepet kommunikasjon, er dette altså vidt definert. Han sier at alle har et grunnleggende kommunikasjonsperspektiv på verden. I en kommunikasjonsverden forholder vi oss ikke til selve gjenstanden, men ideen om gjenstanden. De eneste relevante størrelser i vår kommunikasjonsverden er budskap, deler av budskap, forhold til budskap, manglende budskap osv., men heller ikke budskap er objektive størrelser. Budskap blir til i kraft av meg som opplever, oppfatter og erfarer. Verden blir skapt av den som observerer, fordi objektiv oppfatning er en umulighet. Ingen har tilgang til den fysiske, objektive verden. Det å oppfatte er å tolke. Vi forholder oss altså ikke til fenomener og gjenstander direkte, men til våre ideer om tingene. Kommunikasjonsperspektivet handler altså om hvordan vi forstår virkeligheten, og hvordan vi persiperer og tolker enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill. Vi tolker, tillegger mening, avgrensar, legger merke til og reagerer ut i fra den vi er, og det vi har lært. Dette innebærer at virkeligheten ser ulik ut fra person til person, der vi forholder oss til vår tolkning framfor objektive størrelser (Ulleberg-2004).

Bateson er opptatt av at all erfaring er subjektiv, men samtidig er relasjon helt grunnleggende. Dette gjelder både relasjonene mellom mennesker og relasjoner mellom fenomener. Uansett hvor mye vi anstrenger oss, så er det umulig å melde seg ut av kommunikasjonen med andre. Det er dette som kjennetegner mennesket. Det vi ikke sier eller gjør, er også kommunikasjon. Dermed kan vi ikke la være å kommunisere. Kommunikasjonen skjer på flere nivåer, gjennom at den parallelt omhandler både innholdet i det vi kommuniserer, og forholdet mellom oss (ibid).

Samtidig må samspillet forstås sirkulært, og ikke lineært som en årsak -virkning sammenheng. Teorien bak en årsak -virkning modell, er at mennesket skal være i stand til å kontrollere sine omgivelser, ved å definere en grunn, skyld eller årsak. I

sirkulære årsakssammenhenger er hva som er årsak til hva, og hva som påvirker hva, knytta sammen i sirkulære bevegelser. Det vil si at virkningen kan være årsaken. Blir Kari sint fordi Per erter, eller er det slik at Per erter fordi Kari blir sint? (Johannesen m.fl.-2001)

Ved å se på samspill i en sirkulær forståelse, vil det vi så på som egenskaper hos et annet menneske, kunne framstå i et nytt lys. Vi kan få en idé om at vi selv har blitt en del av vår egen beskrivelse. Det er ikke nødvendigvis en egenskap hos et annet menneske vi beskriver, men noe dette mennesket viser i relasjon til oss (Ulleberg-2004).

Det er en sentral idé hos Bateson, at vi selv skaper den verden vi ser på. Vi har ingen direkte tilgang til virkeligheten. Det eneste vi har er ideene våre, forståelsen vår, og vår persepsjon av virkeligheten. Det er dette som gjør at mennesker gjennom tidene har hatt ulike forestillinger om verden, og at vi i ulike kulturer forstår verden på ulike måter. På sett og vis opplever alle sin egen verden og subjektive virkelighet, og denne er vi alene om. Derfor kan vi aldri helt ut forstå et annet menneske (ibid).

Kommunikasjon er et omfattende begrep. Vi kan velge å ha et kommunikasjonsperspektiv på virkeligheten. I dette perspektivet kan alt kommunisere, og vi møter verden gjennom å tolke og gi fenomener mening. Dette er så grunnleggende, at mennesker ikke kan melde seg ut av kommunikasjonen med andre. Relasjonen er også helt grunnleggende, både i møte med mennesker, situasjoner og fenomener. Det er i møte med andre vi viser oss, erfarer, og utvikler oss og vår forståelse av oss selv og verden (ibid).

2.2.12 Alternativ kommunikasjon

I forhold til problemstillinga, omhandler denne oppgaven kommunikasjon med Stein, som er en elev med multifunksjonshemming. Multifunksjonshemminga innebærer at Stein ikke har talespråk. Med bakgrunn i manglende talespråk, er det interessant å ha Batesons kommunikasjonsmodell i bunn, når jeg i det videre ser på alternativ

kommunikasjon og inkludering. På hvilke måte forgår kommunikasjonen? På hvilke måte kan eleven med multifunksjonshemming i møte med andre, vise seg, erfare, og utvikle sin forståelse av seg selv og verden rundt?

Psykolog Stephen von Tetzchner m.fl. (2005) antyder at dette er avhengig av kompetanse i omgivelsene, og kommunikativ tilgjengelighet. I det legger han at det må være et visst antall voksne og jevnaldrende med grunnleggende kompetanse i den alternative kommunikasjonsformen. Et grunnleggende ideologisk premiss for inkludering, er at alle barn hører til i samfunnet. Lokalskolen er en sentral del av alle barns miljø. Å gå på lokalskolen øker barnas status i familien og samfunnet generelt, og forebygger sosial isolasjon og eventuell utvikling av mangelfulle sosiale ferdigheter og et negativt selvilde.

Språkutviklinga består i at barn lærer å forstå og bruke språklige former, gjennom å ta del i samspill med kompetente språkbrukere i mange ulike sosiale og kulturelle aktiviteter. Dette bygger på en forutsetning om at miljøet er av betydning, og at det er mulig å påvirke språkutviklinga gjennom å endre barnets omgivelser. Barn som utvikler alternativ kommunikasjon trenger mer støtte og tilrettelegging enn barn som utvikler talespråk, men det er ikke et argument for segregering. Dersom opplæringa bare finner sted i særtreningssituasjoner med begrensa likhet til dagliglivssituasjoner, kan dette være med på å hemme utviklinga. Inkludering av barn som utvikler alternativ kommunikasjon er helt avhengig av at et visst antall voksne og jevnaldrende har grunnleggende kompetanse i den alternative kommunikasjonsformen. Det er dette vi også kan definere som kommunikativ tilgjengelighet. Variert kommunikativ erfaring, spesielt delt med andre barn, gir muligheter til å mestre kommunikative utfordringer. Anvendelse av flest mulig uttrykk, vil gjøre noe med språkmiljøet (ibid).

Det er mange utfordringer i et miljø, der en har barn som bruker alternativ kommunikasjon. Blant annet er kompetansen begrensa, så vel hos voksne som hos jevnaldrende. Jevnaldrenes kompetanse blir sjelden diskutert i litteraturen. Det er mest fokus på jevnaldrendes holdninger, men holdninger blir best endra gjennom å

øke kompetansen. Grunnlaget for en vellykka integrering, er bl.a. at lærerne eier tiltakene, og at medelevene gjøres kompetente. I skolen har vi vertikale relasjoner og horisontale relasjoner. Jevnaldrende er en viktig del av et normalt læringsmiljø, blant annet fordi de har en unik kulturell kunnskap. Dette gjelder både de med og de uten funksjonshemming. Noe av det mest avgjørende for en identitetsdannelse, er en følelse av å høre til. En felles kommunikasjonsform og kommunikativ likeverdighet er avhengig av at barna som snakker, lærer seg den alternative kommunikasjonsformen. Selv om et barn forstår det som blir sagt, er det vanskelig å oppnå en reell inkludering dersom medelevene bare kan noen få tegn, og i hovedsak kommuniserer med ja- og nei -spørsmål. For å oppnå likeverdighet, er det viktig at barna som utvikler alternativ kommunikasjon, til en viss grad kan bestemme hva de skal si. (ibid)

Barn som bruker alternativ kommunikasjon, deltar sjeldnere i kommunikative situasjoner, enn barn med lærehemming som har flere språkerfaringer. Derfor er de også mer sårbare i forhold til å tilegne seg et mindre rikt språk, og et begrensa sett av bruksmåter for ordene. Segregerte tilbud er et risikoelement i denne sammenhengen. Kommunikasjon som fremmer inkludering tar utgangspunkt i at barn med og uten funksjonshemming har et felles tema eller interessefokus. Det er om å gjøre å undersøke hvordan språktiltak og kommunikativ praksis i inkluderende sammenhenger påvirker barns utvikling og kulturalisering. Når inkludering er vellykka, skal det kunne lede til økt delt kommunikativ kompetanse, varierte kommunikative muligheter, muligheter for å løse kommunikative problemer, og tilgang til horisontale samspill med jevnaldrende. Direkte opplæring skal bygge på kunnskap om, og støtte de vanlige samspillene mellom barn med funksjonshemming, deres jevnaldrende, og de voksne. En økt språklig bevissthet er med å bidra til bruk av språket for å løse konflikter, og til å regulere seg selv og andre i emosjonelt utfordrende situasjoner. (ibid)

3. Design og metode

3.1 Case

Et casestudium er en av mange tilnærminger i samfunnsvitenskapelig forskning. Dersom kvalitativ forskning innebærer et intensivt studie av spesifikke forhold i eller rundt et fenomen, kan vi velge en casestudie. Casestudier egner seg spesielt godt, der forskningsspørsmålet begynner med *hvordan* eller *hvorfor*, der vi studerer fenomener i det virkelige livet, og der forskeren verken kan manipulere eller kontrollere variablene (Yin-2003).

I følge Kjell Skogen (2004) kan case kanskje oversettes til norsk med begrepet "tilfelle". I et casestudium, ønsker vi å studere et *tilfelle*. Casedesignet er etter hvert blitt vanlig innafor pedagogisk og spesialpedagogisk forskning de siste tiårene. Når en bruker casedesign, kan en bruke alle tilgjengelige informasjonskilder, noe som også gjør det mulig med trianguleringer. Kvale (1997) definerer triangulering på denne måten:

"Det samme fenomenet undersøkes fra ulike vinkler for å bestemme den eksakte plasseringen. I denne konteksten gjøres det ved å inkludere ulike informanter og metoder for å bestemme den presise meningen og gyldigheten." (Kvale-1997:149)

Casedesignet er meget anvendelig både innen eksplorerende, så vel som deskriptive og forklarende undersøkelser. Et casestudium stiller store krav til forskerens evne til å holde stø kurs og se helheten i prosjektet hele tiden. Dette forutsetter en god oversikt, og et godt grep om selve forskningstemaet. Dårlig planlegging kan skape mange unødige problemer i gjennomføringa, og kan slå negativt ut på kvaliteten i forskninga (Skogen-2004).

I denne studien, begynner ikke forskningsspørsmålet med *hvordan* eller *hvorfor*, men problemstillinga kan forstås som, eller omdefineres til: "Hvordan opplever

medelevene til en elev med multifunksjonshemming sin egen kompetanse i forhold til denne eleven?” Med en slik forståelse av forskningsspørsmålet, mener jeg at casesdesignet egner seg, og passer inn i en ”hvordan” - problemstilling. Casesdesignet kan både benyttes til å beskrive én casestudie (singelcasestudie) eller flere casestudier etter hverandre (multippelcasestudie). Innafor hver av disse kategoriene kan en ha en eller flere analyseenheter. Således er det i følge Yin (2003) fire varianter av casestudier:

- 1) En case med én analyseenhet (holistic single-case design)
- 2) En case bestående av flere analyseenheter (embedded single-case design)
- 3) Flere caser, bestående av enkeltstående analyseenheter (holistic multiple-case design)
- 4) Flere caser, der hver case består av flere analyseenheter (embedded multiple-case design).

Ut i fra disse fire variantene av casestudier, vil det være logisk å definere *medelevenes kompetanse i klassen* som et ”case”, med flere analyseenheter (informanter), der det er den samla informasjonen som er interessant. Således havner jeg i kategori 2, som er en case bestående av flere analyseenheter (embedded single-case design), eller sammensatt singlecase-design. Med denne varianten kan jeg så putte inn all informasjon jeg får, gjennom intervjuer så vel som essays, for å beskrive ”*mitt case*”.

3.2 Metode

Forkningsmetode er framgangsmåter og strategier som kan være formålstjenelige for å gjennomføre et forskningsarbeid. Forkningsmetoden er med på å gi forskningsarbeidet struktur og systematikk (Befring-2002).

I hovedsak skiller vi mellom kvalitativ og kvantitative metoder. Den grunnleggende forskjellen er at en innen kvantitativ metode, omformer data til tall og

mengdestørrelser, og ut i fra det gjennomfører statistiske analyser. Innen kvalitativ metode er det forskerens forståelse eller tolkning av informasjon som er sentral. Det er naturlig å se på valg av metode, som et spørsmål om hvilke metode som er best egna til å kaste lys over det problemfeltet vi ønsker å ta opp (Holme-1986).

3.2.1 Kvalitativ metode

Et overordna mål for bruk av kvalitativ forskningsmetode, er å utvikle forståelsen av fenomener i forhold til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen-2004). De fleste kvalitative metoder tar utgangspunkt i en direkte kontakt mellom forskeren og de som studeres. Thagaard (2003) hevder at kvalitative metoder er spesielt velegna når forskningsspørsmålet betinger et tillitsforhold mellom forsker og informant. Noen av de viktigste metodiske utfordringene er knytta til hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomener som studeres. I kvalitativ forskning er ofte samtalen sentral, og et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer rundt sin situasjon.

Med problemstillinga: ” Hvilken kompetanse utvikler elever som går i klasse med en elev med multifunksjonshemming?”, er jeg ikke ute etter å finne ut hvor mange som mener de har en viss kompetanse, evt. hvor mange som ikke har det. Jeg er ute etter å beskrive et fenomen, og få fram hva som implisitt ligger i denne kompetansen. Således er en kvalitativ forskningsmetode et naturlig valg.

Innafor den kvalitative forkninga, er fenomenologi og hermeneutikk sentrale begreper. **Fenomenologien** tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, for å oppnå en forståelse av en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer er ofte utgangspunktet. Fokuset rettes mot et fenomen, slik informanten opplever det, og den øvrige verden skyves litt i bakgrunnen (Thagaard-2003).

I denne oppgava innebærer det at medelevenes opplevelse av situasjonen blir vektlagt, og mitt engasjement som forsker er å være trofast og forståelsesfull i forhold til

elevenes ståsted, og samtidig være kritisk til etablerte sannheter. Som forsker prøver jeg å leve meg inn i medelevenes situasjon, og sette ord på deres erfaringer. En av mine viktigste oppgaver blir dermed å bidra til at kunnskap som er basert på medelevenes erfaringer blir synliggjort.

En **hermeneutisk tilnærming** legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere måter. Thagaard sier det slik:

”Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten.” (Thagaard-2003:37)

Fortolkning har en sentral plass i hermeneutikken. Tolking av intervjuetekst kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, der forskeren ser på meninga som teksten formidler (ibid).

Den hermeneutiske metoden blir ofte karakterisert som fortolkningskunst, der arbeidet med ulike data, suksessivt gir økt innsyn og forståelse. Den hermeneutiske spiral er en illustrasjon på hvordan ny delinnsikt blir fanga inn, og plassert inn i nye helheter (Befring-2002). Det finnes ikke noe eksakt utgangspunkt eller sluttspunkt. Hermeneutisk tolkning utvikles videre i et stadig samspill mellom helhet og del, og forsker og tekst, i lys av forskerens førforståelse (Dalen-2004).

Kompetansebegrepet er mitt utgangspunkt, når jeg skal studere medelevenes kompetanse. Medelevenes uttalelser i intervjuet gir meg som forsker ny delinnsikt, og er med på å skape et helhetlig bilde av hvordan deres kompetanse kommer til uttrykk.

3.2.2 Intervju

Den mest benytta intervjuformen i et forkningsintervju, er semistrukturert eller halvstrukturert intervju. Denne intervjuformen krever en intervjuguide, som omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen dekker de viktigste områdene studien skal belyse. En må prøve å omsette studiens overordna problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Alle temaer og spørsmål skal ha relevans i

forhold til det en prøver å belyse. Spørsmålene må stilles på en slik måte at informantene åpner seg, og forteller med egne ord om sine opplevelser. Spørsmålene må også være klare og utvetydige, og en må prøve å unngå at de er for sensitive eller ledende. En må rett og slett bestrebe seg på å stille ”gode spørsmål” (Dalen-2004)

Kvale (1997) sier det slik:

”Intervjuformen er spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden. Intervjupersonen vil beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning, og klargjøre og utdype sine egne perspektiver på verden.” (Kvale-1997:61)

Dalen (2004) fremhever viktigheten av å ha et ”barneperspektiv”, når barn blir intervjuet. I slike intervjuer handler det om å se verden gjennom barns øyne. En har da mulighet til å fange barnas egen opplevelse og forståelse av begivenheter i deres hverdag. For at barnet skal føle tillitt, er det viktig å oppleve at intervjueren har en anerkjennende holding og viser genuin interesse og engasjement. For at barnet skal kunne fortelle åpent rundt temaet, er det avgjørende at det skapes en atmosfære, der barnet opplever å møte en voksen som er ”til stede”. Det er nødvendig med informasjon om hvordan intervjuet skal gjennomføres, og hva barna faktisk er med på. Voksnes forutinntatthet i form av ledende spørsmål, kan forringe kvaliteten i barnets ytringer.

I all forskning må man være seg bevisst forskningas reliabilitet og validitet. I forbindelse med intervju, er disse begrepene ofte knytta opp mot transkripsjonens reliabilitet og validitet. **Reliabilitet** henspeiler på transkripsjonens pålitelighet. Er informantens utsagn forstått, og nedskrevet med rett forståelse? Transkripsjonen har en tendens til å bli betrakta som selve det empiriske materialet. Forskeren må alltid ta en rekke vurderinger og beslutninger i denne prosessen. To forskere vil kunne transkribere ulikt. Det vil i tilfelle kunne svekke reliabiliteten (Kvale-1997).

Validiteten henspeiler på gyldigheten. Transkripsjon er en oversettelse fra et muntlig språk, med sine regler, til et skriftlig språk, med helt andre regler. Spørsmålet om hva

som er korrekt transkripsjon, er umulig å besvare. Det er ofte mer matnyttig å spørre: Hva er nyttig transkripsjon for min forskning? (ibid)

Thagaard (2003) hevder at det i kvalitativ forskning er mer hensiktsmessig å bruke betegnelsene troverdighet og bekreftbarhet. Troverdighet henspeiler på om forskning utføres på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarheten knyttes opp mot kvaliteten på tolkinga.

3.2.3 Utvalg

Jeg ønska å gjøre en studie, og kartlegge den kompetansen medelever utvikla. For å gjøre denne undersøkelsen, måtte jeg først finne en klasse. For ikke å gjøre det for komplisert, undersøkte jeg mulighetene i egen kommune, og tilgrensende kommuner. Jeg tok utgangspunkt i at informantene måtte være i en alder, der de kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig. De måtte også være i en alder, der de over noen år har hatt mulighet til å utvikle sin kompetanse. På mange av de aktuelle skolene, blir elevene splitta opp, og satt sammen i nye klasser i ungdomsskolen. For meg ville det da være strategisk å finne en klasse før denne oppsplittinga fant sted. Ut i fra disse kriteriene sirkla jeg meg inn mot de to øverste klassene i barnetrinnet (6. og 7. klasse). Jeg fant en aktuell klasse, som skulle begynne i 6. klasse, og tok uformell kontakt med foreldrene til eleven med multifunksjonshemming. Jeg fikk tidlig klarsignal for å kunne gjennomføre undersøkelsen (se vedlegg 3). Videre tok jeg kontakt med rektor på skolen (se vedlegg 4), og etter hvert klassestyrer, for så å delta på et foreldremøte tidlig på høsten i 6. klasse. Jeg møtte bare velvilje, og kunne jobbe videre med utvelgelse av informanter.

6. klassinger burde være i stand til å uttale seg gjennom de erfaringer de har gjort, og stadig gjør. De er i situasjonen. Mitt håp var at de var gamle nok til å reflektere, og uttrykke seg skriftlig og muntlig rundt temaet. Jeg ville prøve å ta disse elevene på pulsen, i håp om at de gjennom den kontinuerlige prosessen de har vært i, fra første til sjette klasse, har fersk kunnskap om opplevelsen av sin egen kompetanse.

Innafor klassen med 17 elever, er altså 16 av dem potensielle informanter. I den videre utvelgelse, valgte jeg å samarbeide med lærer, for å finne et hensiktsmessig utvalg. Dalen (2004) anbefaler at en bedriver oppsøkende virksomhet, eller ”spaner” i feltet, bl.a. gjennom feltbesøk, prøveintervjuer og observasjoner.

Jeg besøkte klassen, for å informere om prosjektet, og kunne samtidig observerte klassen fra ”sidelinja”. Jeg gjorde nye besøk et par ganger, og opplevde at jeg blei kjent med klassen, og at de blei kjent med meg. Jeg håpet å oppnå et tillitsforhold, som avmystifiserte prosjektet, og motiverte til videre samarbeid.

Som en supplerende metode, og som en videre utvelgelsesmetode, fant jeg at jeg kunne støtte meg på essays eller stiloppgaver. Jeg ville da få et viktig skriftlig materiale å støtte meg til, fra alle elevene. Samtidig ville jeg sammen med lærer, ut i fra essays, kunne gjøre et hensiktsmessig utvalg for utvelgelse av informanter til intervju.

Ved gjennomføring av kvalitative intervjustudier, er det i hovedsak små og hensiktsmessige utvalg som gjøres, og disse må være nært knytta opp mot fokus for den aktuelle studie. I utgangspunktet skal antall informanter ikke være for stort, men det intervjumaterialet en har må være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen-2004).

I utgangspunktet tenkte jeg å gjøre 5-6 intervjuer, der det var viktig å få informanter av begge kjønn. Etter at både jeg og lærer hadde lest essayoppgavene, satte vi opp en prioritert liste med 3 jenter (og en reserve), samt 2 gutter (og en reserve). Grunnen til at vi valgte flere jenter enn gutter, var at jentene var i stort flertall i klassen. Etter å ha gjennomført 3 intervjuer (ei jente og to gutter), viste det seg at jentene begynte å trekke seg. De hadde ikke lyst. Jeg intervjuet en gutt til, og hadde dermed et ”skeivt” utvalg. I samarbeid med lærer og foreldre, løste vi dette ved å spørre om det var greit med et gruppeintervju med tre av jentene. Dette var en nødløsning, men også helt nødvendig for å få et tilstrekkelig grunnlag, og unngå den kjønnsmessige skeivheten som hadde oppstått. Et gruppeintervju ville bryte noe med den opprinnelige valgte

metode, og jeg måtte derfor ta høyde for at informasjonen fra dette intervjuet, ville bli annerledes. Intervjuene ville ikke bli like ”private” og fortrolige. Samtidig ville jeg kunne få en effekt av en type refleksjon, der elevene kunne fortsette utsagn og resonnement, der en annen slapp. Det at uforutsette ting oppstår, kan forårsake at en blir litt vippt av pinnen. Dalen (2004) mener at det uforutsette er noe vi må være åpne for:

”Ved kvalitative studier må forskeren være spesielt åpen for det uforutsette og ha en fleksibilitet innbygd i designen som kan fange opp og ta hensyn til uforutsette forhold.” (Dalen-2004:28)

3.2.4 Etske refleksjoner

Innafor forkinga, er det flere etiske retningslinjer og prinsipper som er viktige å følge, både i forhold til forkningsmiljøene, og i forhold til omgivelsene. Det er spesielt tre forhold som Thagaard (2003) trekker fram. **Informert samtykke** innebærer at alle som er aktivt deltagende i et forkningsprosjekt, gjør dette av egen fri vilje, og kan trekke seg ut av prosjektet. Dette baserer seg på prinsippet om at alle har råderett over eget liv. Et annet grunnprinsipp er **konfidensialitet**. Dette innebærer at all informasjon som blir gitt, skal behandles konfidensielt. Det vil si at deltakernes identitet forblir skjult, gjennom at informantene blir anonymisert. Et tredje grunnprinsipp er hvilke **konsekvenser** forkinga kan ha for deltakerne. En forsker må vurdere om informasjon bør brukes. Forskeren har et ansvar for at informantene ikke opplever ulemper eller negative konsekvenser ved å være med i prosjektet.

I denne oppgaven, der jeg har å gjøre med barn, har jeg sørga for at foreldrene og elevene veit hva de er med på, og der begge parter har skrevet under på et skriftlig samtykke (se vedlegg 5). Riktig informasjon til elever og foreldre er av avgjørende betydning, for å kunne gjennomføre prosjektet ut i fra forkningsetiske standarder. I et lite miljø vil det alltid være fare for at noen føler at det de har sagt, er med på å utlevere dem, og at folk kan forstå hvem som har uttrykt hva. Som forsker har jeg prøvd å unngå dette problemet, ved ikke å referere utsagn som kan svekke informantenes integritet. Jeg har også vurdert hvilke konsekvenser deltakelse i

prosjektet vil kunne ha for informantene. Jeg tror at ut i fra min problemstilling, er det vanskelig å finne åpenbare uheldige konsekvenser. Like fullt er det klart at en masteroppgave er et dokument som vil bli oppbevart i lang tid, og der ulike deler av prosjektet kan bringes fram og brukes i mange år framover. For noen vil dette kanskje oppleves som en trussel. Noe kan bli rippa opp i, lenge etter at ens egne synspunkter og livsanskuelse kan være totalt forandra.

Min rolle overfor informantene vil kunne oppleves som uklar, i og med at elevene er informert om at jeg er faren til et barn med utviklingshemming. Dermed kan de komme til å svare slik de tror jeg vil de skal svare. Dersom dette preger samtalene og svarene jeg får, vil dette være et reliabilitetsproblem. Forhåpentligvis vil også min rolle kunne virke motsatt vei. Elevene forstår kanskje at dette er et viktig tema for meg, og vil hjelpe meg i prosessen mot et resultat som har kvalitet, og er til å stole på.

Befring (2002) peker på at det kan være relativt lett å få øye på et subjektivt og tendensiøst utgangspunkt i et forskningsprosjekt. Dette kan komme til uttrykk både i ordvalg, formuleringer, litteratur, tolking og presentasjon. Personlig involvering trenger likevel ikke å være et dårlig utgangspunkt. En troverdig forsker vil makte å ta vare på både entusiasme og nødvendig objektivitet.

3.2.5 Intervjuguide

Med utgangspunkt i teoridel, og design- og metodedel, er det nødvendig å gjøre noen valg i forhold til hvordan en intervjuguide skal utformes. Tradisjonelt har kompetansebegrepet vært forbeholdt arbeidsliv og utdanning (jfr. NOU 2003 nr.16 kapittel 2.1). Dette preger kanskje både folks oppfatning, og bruken av dette begrepet. Det er også ulike meninger om for eksempel holdninger og motivasjon er en del av kompetansen, eller om disse bare virker inn på anvendelsen av kompetanse (jfr. Nordhaug m.fl. 1996 kapittel 2.1.1). Det må gjøres en vurdering i forhold til om kompetansenivåer som, individnivå, gruppenivå og organisatorisk nivå (jfr. Winsnes 1995 kapittel 2.1.1) kan overføres til skoleforhold. Det er nødvendig å definere bort mange ulike forhold ved selve kompetansebegrepet, for ikke å havne i et uføre av en

uhåndterlig mengde begreper, som er mer eller mindre adekvate i en spesialpedagogisk sammenheng.

Forholdene jeg har nevnt over er også vurdert i forhold til hvor detaljert eller hvor åpen en intervjuguide skal utformes, og hvordan barneperspektivet ivaretas i intervjuguiden. (jfr. Dalen 2004 kapittel 3.2.2) Med utgangspunkt i Dalens intervjuguide til adoptivforeldre (ibid), har jeg vurdert omfang og form.

Intervjuguiden har vært en kombinasjon av ønska om å få fram vesentlige utsagn i forhold til kompetanse, og ønska om å beholde det åpne intervjuet. Det har vært nødvendig å gjøre kompromisser i forhold til mange forhold, men samtidig beholde en logisk oppbygning og tematisering, der oppgavens problemstilling er i sentrum. (jfr. Dalen kapittel 3.2.2) Intervjuguiden (se vedlegg 1) er på bakgrunn av det ovenfor nevnte, delt opp i følgende temaer (med utfyllende underpunkter til hvert tema):

Åpningsspørsmål

Kunnskaper – Ferdigheter - Evner

Motivasjon – Holdninger - Refleksjon - Empati

Elevens evne til å løse problemer - Klassens evne til å løse problemer

Skolens evne til å løse problemer

Avslutning

3.3 Alternative metodevalg

I denne studien har jeg valgt å bruke kvalitativ metode, og casesdesign. Jeg har argumentert for dette valget, ut i fra studiets karakter og problemstilling. Ved et tidligere stadium i prosessen, vurderte jeg å intervju elever som i dag er voksne, men som hadde en elev med funksjonshemming i klassen. På denne måten kunne jeg ha fått fram hva barn tenker om sin kompetanse i dag, og hvordan voksne reflekterer

rundt sin kompetanse i forhold til tidligere skolegang, og effekten av denne kompetansen i dag. Dette kunne være et spennende perspektiv, både med hensyn til flere innfallsvinkler, og eventuelt som grunnlag for sammenligning. Jeg kunne med dette ha fått fram kompetanse, slik voksne vurderer den, og slik barn vurderer den. I forhold til casesdesign, ville dette medført en vurdering av om en fortsatt ville studere dette som en singelcase, eller en multipelcase. (jfr. Yin 2003 kapittel 3.1) Et alternativ var muligheten for å skrive masteroppgaven sammen med noen, med disse to ulike vinklingene.

Jeg har blitt konfrontert med at **observasjon**, ville være en høyst adekvat metode eller supplerende metode, for å få fram hvordan elevene i praksis utøver sin kompetanse i forhold til eleven med funksjonshemming. Grunnen til at jeg i utgangspunktet ikke ville gjøre dette, er at jeg for eksempel i deltagende observasjon, måtte være mye i klassen, og gjøre meg godt kjent. Dette ville gitt verdifulle opplysninger, men samtidig vært svært tidkrevende.

Det hadde også vært interessant å intervju klassestyrer, spesialpedagog, rektor eller andre tilsatte på skolen. I tillegg kunne et foreldrepar/forelder blitt intervjuet om hva de har observert av kompetanse blant elevene og/eller hos sitt barn. Dette ville kunne fungert som en slags triangulering, der jeg ville fått supplerende opplysninger, som kunne gitt oppgaven flere bein å stå på. Kanskje det ville kommet fram sider ved elevenes kompetanse, som elevene selv ikke ser eller tenker over?

En mulig strategi for intervjudelen, er å benytte gruppe- eller **gruppefokusintervju**. Som nevnt i kapittel 3.2.3, måtte jeg delvis ty til denne for intervjuformen, for å få et tilstrekkelig grunnlag, og unngå et skeivt utvalg. Elevene vil gjennom en slik intervjuform, kunne gi hverandre assosiasjoner og innspill. En elev kan spille opp de andre, som igjen kanskje kommer på ting, med utgangspunkt i at andre har begynt å nøste. Problemet med gruppeintervju er at elevenes eventuelle ulike status i gruppa vil kunne målbinde de mest beskjedne, eller de med lavere status. Dessuten vil det kunne bli vanskelig å snu en trend eller holdning, dersom en i gruppa drar opp et spesielt fokus, med dominerende synspunkter. Personer med avvikende synspunkter kan

komme til å vegre seg. Slike intervjuer blir ofte mindre private, og en vil kunne miste noe av det personlige. I følge Thagaard (2003) blir gruppeintervjuer mer vanlige. Forskeren fungerer som en leder og ordstyrer av gruppa, der informantene diskuterer et tema. Gruppeintervjuer passer best der informantene er noenlunde samkjørte.

Et mulig alternativ til kvalitativ metode, kunne vært en **kvantitativ undersøkelse** (spørreskjema) i flere klasser, for å finne forskjeller på kompetanse, evt. mulige sammenhenger mellom kompetanse og forutsetninger i og rundt klassene. Her ville det vært et utall av muligheter for å finne sammenhenger, forekomst og omfang i et statistisk materiale. I følge Befring (2002) er et karakteristisk trekk ved empirisk kvantitative tilnæringer å kartlegge og beskrive omfanget av et fenomen, egenskaper eller problem. En slik tilnærming er for eksempel relevant når vi skal ha informasjon om forekomst.

Formålet med kvalitativ metode og intervju er å framskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen-2004). Fordelen med den metoden og tilnærminga jeg har valgt, er at jeg vil kunne få utsagn og spissformuleringer, som vil være med på å beskrive den kompetansen medelever har utvikla. Det er også dette jeg føler er mitt fokus. Derfor har jeg valgt som jeg har gjort.

4. Presentasjon av empiriske data

I presentasjonen av de empiriske dataene, har jeg valgt litt ulike måter å gjøre dette på. Ut i fra det elevene skreiv om i sin essay, har jeg valgt å konstruere et resymé, der elevenes ulike poenger kommet fram. Jeg har brukt elevenes egne ord, og kategorisert disse i forhold til punktene i undertittelen til essayet. Elevene har skrevet på nynorsk, og jeg har beholdt denne målformen. Jeg har bevisst beholdt elevenes egen måte å uttrykke seg på, også med eventuelle grammatiske feil. Eleven med multifunksjonshemming, har fått pseudonymet Stein. Andre egennavn (personnavn, stedsnavn, navn på klubb o.s.v.) er fjerna, og markert med en parentes.

I presentasjonen av intervjuene, har jeg valgt å kategorisere dataene ut i fra slik de er organisert i intervjuguiden. Her har jeg skrevet om fra nynorsk til bokmål, til min måte å uttrykke meg på. Jeg har likevel beholdt noe av språkføringa til 6.klassingene.

4.1 Essays

Alle i klassen skreiv et essay, med følgende tema:

”Du skal begynne på ungdomsskulen, og skal hjelpe Stein å presentere seg for den nye klassen. Kva veit du om Stein, som er viktig å fortelje?”

Du kan til dømes skrive om kva han kan, kva han likar, kva han forstår, korleis vi kan forstå han, kva han kan vere med på, korleis vi kan vere gode klassekameratar, og om spesielle hendingar, eller noko vi har opplevd saman”

Her er et utdrag av det medelevene skreiv:

4.1.1 Hva liker Stein?

Han ler når vi køyrer han fort i rullestolen sin. Han blir glad når eg leikar og snakkar med han. Han likar at vi tullar litt med han. Tullar eg ler han so høgt at stolen hans

ristar. Han likar å vere med alle i klassen. Han likar det varme vatnet i terrapibassenget. På vegen fekk vi då lov til å styre stolen hans. Han liker å bli kjørt av meg og andre vennar i rullestol. Og når han kommer inn i klasserommet, er han strålande glad. Eg trur han liker å se på film med heile klassen, for han sitter og ler når vi ser på film. Han liker å ha unga på sin alder rundt seg. Han liker når folk snakker med han og forklarar eller seier noko. Når vi har lesetime så leser nokon som passer på han, for det er kjekt for Stein. Stein liker at nokon i klassen triller han rundt for da føler han at han får vere med på det som skjer. Han likar godt å male med mange fargar. Han likar også å spille data. Han har mange gøye spill. Eg har fått prøvd eit. Det var eit ordspill der du kunne lere deg nye ord. Han elsker å vere på tur, spesielt sykkeltur. Det elsker han for det er så mange nedoverbakkar, det likar han bedre enn oppoverbakkar. Han likar også å leike med kitt. For det er mjukt, og Stein likar mjuke ting. Han likar all slags spretten musikk og spesielt postman pat. Han likar ikkje høge lydar, og mykje bråk. Han likar også å lage snøborg og gjøemme seg for alle dei andre som skal komme å ta han når vi leikar politi og røvar.

4.1.2 Hva forstår Stein, og hvordan kan vi forstå han?

Sjølv om han ikkje snakkar som oss, så forstår han kva vi seier til han. Og han smiler nesten alltid. Han kan ikkje sei det han tenkjer eller det han vil. No har eg skjønnt att han skjønner det same som eg skjønner. For viss vi spør Stein om noko, svarer han med fingrane. Stein blir veldig glad når vi snakker med han, vi skjønner ikkje så masse av kva han seier, men det er gøy for han fordi han skjønner oss.

Han elsker postman Pat og trailarar. Grunnen til at eg veit det, er at eg har sett at han likar det på sånn powerPoint når han viser til klassen ting han gjer på i veka.

Mammaen og pappaen til Stein tar masse bilder i helgane, og dei som er med han på skulen tar også mange bilder og dei får vi sjå ein måndag på power point. Han kan snakke på ein måte, når han har ein open hand, seier han ja når han seier nei har han handa igjen. Sjølv om Stein ikkje kan snakke, kan vi likevel forstå litt av det han meiner og har lyst til å sei til oss! Også forstår vi litt av ansiktsuttrykket hans og. Visst

han er lei seg så viser han eit leit fjes som kan ligne på lei seg. Når han blir redd lager han høge lyder sånn: ”auaaaaue.”

4.1.3 Hva kan Stein være med på, og hvordan kan vi være gode klassekamerater?

Han kan vere med på masse. Stein har vore med oss på mange sykkelturar. Når vi er på sykkeltur har han en sykkel som han sitter i eit sete også sykla ein av dei som er assistent til han. Og han kan vere med på å bade, å stå på ski (med hjelp). Han kan vere med på nokre fjell. Vi kan male/teikne med han. Han har og vore med på The blues brothers. Og der var han med i band, og blåste i fløyte.

I friminuttet så leikar vi ofte med han. Det er gøy. For at vi kan vere gode venner med han kan vi leike med leikar med han, vi kan køyre han rundt på skuleplassen i rullestolen. Vi kan vere gode klassekameratar for han visst han for eksempel har laga ein tegning til klassen så seier vi tusen takk Stein og tar han i handa. Han har ei dokke som han kallar Jacob dei er veldig gode venner! Klassen har vært med han på bading to og to i fra 1.klasse og eg merkar at han liker svært godt at vi er med han på bading. Han har masse leiker vi kan bruke i bassenget som er gøy å leike med. Det er gøy å vere med han i friminuttet.

4.1.4 Spesielle hendelser/opplevelser og andre utsagn

Han er aldri redd, kver gong det er nokke skummelt så ler han. Han elsker og reise på turar med klassen, og skli på akebrett ned bakkane. Då ser han heilt vill ut i trynet, og stoppar vi begynner han å grine. Eg hugsar ein gang (namn) som jobbar på SFO bar han opp i (stadsnamn), det trur eg han likte. Også når vi var mindre var vi med på noko som heite (namn). Det var sånn at vi var med ned på eit lite hus, der spilte vi på instrument og leika leika og masse anna. Der song vi songar som ”Mikke, Mikke mus” og ”Det var ein gong eit troll”. Og så pleide vi å leike ”Bokkane Bruse” og masse anna.

Han har ein ting som heite multifunksjonshemming. Han blei født med ein sjukdom som heiter cerebral parese, det gjer at kvardagen til han og hans familie er annleis enn våres. Han er ofte på avlastning. Han får mat gjennom ein slange i magen. Han har også eit problem med halsen. Det gjer at han ikkje kan svelle drikke eller spise matbitar. Han er avhengig av rullestol, og har selar som hjelper han å sitte godt i stolen og holde hovudet oppe. Han har slappe muskla. Han kan ikkje sei det han tenker eller det han vil. Han bruker briller, for han ser ikkje så godt uten briller. Han likar ikkje kattar, for han synest dei er skumle. Han likar betre hundar. Han brukar gåstativ for å stå og gå, det har eg sett når han trenar med (namn) på inne på leikerommet hans.....det kan hende at han klare å gå til slutt. Vi har vert med han på bading helt i fra 2.klasse. Han må ha folk som passsar på han heile tida. Han er ganske høg og ganske sterk. Dei som hjelper han må av og til trykke han ned i stolen. Det er litt ekkelt når vi et når han kjem inn i klasserommet, det er fordi han nyser så masse og han har masse spytt som renn ut av munnen, men han kan ikkje noko for det. Han går til fysioterapeut eit par gonger i veka. Stein og familien pleier å be til Gud, det syns dei er viktig for familien deiras! Stein går også på (namn på) kor og klubb.

Han kan ikkje seie frå om han må spy så det må dere være ops på. Håper dåkke blir venn med han. Då blir han veldig glad.

4.2 Intervju

I presentasjonen av intervjuene, prøver jeg å gi et rett bilde av hvor representative de ulike utsagnene er, ved å antyde hvor mange av medelevene som mener eller uttrykker omtrent det samme. Ved bruk av sitater (i *kursiv*), er navn er fjerna, og pseudonymet "Stein" er satt inn. Prikker i sitatene er pauser. Presentasjonsformen er her i form av en kategorisert framstilling av hovedelementene i det medelevene forteller. Presentasjonen er i min språkdrakt, men har elementer av den opprinnelige språkføringa til elevene.

4.2.1 Kunnskaper

Elevene har gjennom seks år opparbeida seg ett sett av kunnskaper i forhold til Stein. Alle veit godt at han er multifunksjonshemma, og de fleste kjenner hoveddiagnosen hans, cerebral parese. De kan også si en del om hva denne diagnosen innebærer. Stein kan ikke snakke og ikke gå, men de fleste mener han må høre godt siden han svarer ”ja” og ”nei” med fingrene sine. Noen er litt usikre på synet hans siden han bruker briller, men han smiler når de smiler, så han ser dem helt sikkert. Noen tolker også at han ser bra, siden han har briller. En nevner at Stein har en sonde magen, som han får mat igjennom. Før fikk han all maten gjennom å bli mata med skje.

Alle er opptatt av Stein sin powerpoint presentasjon hver mandag i klassen. Foreldrene til Stein har tatt bilder, og laga en presentasjon med utgangspunkt i hendelser i helga og siste uka. Flere av elevene gir uttrykk for at de har blitt bedre kjent med Stein, gjennom det de får ut av denne informasjonen. De setter tydeligvis stor pris på denne informasjonen, og gleder seg til den hver mandag.

Alle elevene har rimelig oversikt over hva Stein gjør når han ikke er inne i klassen. De har kjennskap til at han trener med fysioterapeut, og noen prøver å beskrive hva fysioterapeuten og Stein gjør. Stein går på musikk, der de spiller på masse instrumenter, og har ringdans og sånt. Dette veit elevene masse om, fordi de tidligere har vært med Stein, i små grupper, til ei dame som dreiv med musikk.

Stein går på bading i varmebasseng. Alle elevene har tidligere vært med på det de kaller vannbadeleik, og nevner dette som noe positivt. (Mange har litt artige og skumle historier om selve turen til og fra bassenget, der elevene har fått styre den elektriske rullestolen, og har mista kontrollen, kjørt i grøfta o.s.v.) Stein har et eget rom på skolen, der han har masse leker. På rommet sitt har han også data. Han trener masse. Han trener blant annet på å bruke bilder på data, men han kan også bruke rommet til å hvile seg.

En av elevene nevner at Stein også besøker andre funksjonshemma på en annen skole, og at han av og til er på en gård, der har kjører hest og kjerre. Noen nevner at Stein i perioder bor på en avlastningsbolig.

Det er ulike meninger om hvorfor Stein driver med disse tingene. En mener at Stein bader for å løse opp musklene, og han trenger å bruke kroppen, for han sitter så mye i rullestolen. En annen sier at Stein skal ha det best mulig, og ikke ha det vondt og sånn, og han skal være glad. Noen andre mener han trener på å bruke en dataspak, slik at han kan styre datamaskinen. En gir uttrykk for at han tror at Stein er ganske god, og at Stein har ganske bra hukommelse.

Stein viser powerpoint hver mandag, og han er av og til i klassen når de leser, og han er med på turer og litt forskjellig. Flere nevner at han har vært veldig lite i klassen det siste året.

Alle gir uttrykk for at de tror (og ønsker) at Stein kan lære mye. De kommer med ulike forslag om hva Stein kan lære: Blant annet å gå, å styre en datamaskin, å bruke kroppen, musklene sine og hendene sine, og han kan lære å lese. Men det medelevene synes å være mest opptatt av, er at han må lære å snakke, eller bruke flere tegn, og på den måten kunne gi uttrykk for hva han ønsker. En uttrykker det slik:

”Kanskje han kan lære å snakke. Eller forstå språket, og ikkje berre seie ja og nei. Kanskje finne ut nokke andre tegn som han kan velje”

Noen foreslår også at han kan lære å styre data eller ”samtalemaskin” ved hjelp av en spak på hodet. De håper i hvert fall at han kan klare det når han blir litt stor. På powerpoint kan han kanskje lære å få fram neste bilde. En av elevene mener at det er viktig at han lærer slike ting, fordi:

”ellers blir han jo berre sitjanes der”

4.2.2 Ferdigheter

Stein blir glad når han er sammen med klassen, og særlig når han får være sammen med guttene. Så særlig guttene tror de betyr noe for Stein. Alle mener de legger merke til at Stein blir glad når han er sammen med klassen. Dette kommer særlig til uttrykk når han kommer inn i klasserommet. Alle gir uttrykk for at det er spesielt viktig at han får være sammen med unger, når han er så mye sammen med voksne ellers. De har gjort, og kan gjøre masse ting sammen med han. Noen forteller at det blir laga en turnus hver uke, der to og to er satt opp for å være sammen med han i friminuttene.

Alle elevene veit at de kan kommunisere med Stein ved at de spør, og han svarer ”ja” eller ”nei” ved å strekke ut pekefingeren som en pistol (ja), eller knyte hånda (nei).

To av guttene i klassen og Stein har felles fadderansvar for noen elever i første klasse. Disse fadderbarna liker også å være sammen med, og trille Stein.

4.2.3 Evner

Elevens evne til å løse problemer

Stein liker fart og spenning. Guttene forteller at de av og til leker at de er Petter Solberg, eller Stein Solberg, og da raser de av gårde i rullestolen. Det er ikke bare Stein som liker seg da, men også ”sjåføren”. Da har alle det gøy. Noen av guttene spiller også ”superbasketball”. De spiller med usynlig ball mot usynlige spillere, og kommenterer kampen som en reporter. Ei av jentene har også spilt fotball med Stein, der de sparker ballen med rullestolen. Noen av jentene nevner at de har fått til å kaste ball med Stein i bassenget. En gang i et friminutt fikk ei av jentene med seg mange yngre elever, og lagde et langt tog med Stein som lokomotiv. Da syntes de at Stein virka litt stolt. En nevner at det har vært en utfordring å kjøre rullestolen rundt på is og snø, men de klarte det med litt hjelp.

Flere av elevene har også hjulpet Stein med å male. Da spør de hvilken farge han vil bruke, og så holder Stein penselen, mens medelevene hjelper han med å føre hånda.

Når de spiller på musikkinstrumenter, kan de hjelpe Stein med å holde klubbene for eksempel til xylofonen eller trommene. Stein liker alle slags lyder. En elev forteller at han bygger lego med Stein på ”rommet hans”. Han bygger og Stein river det ned. Dette er en fin arbeidsfordeling.

En i klassen forteller at han har en nabogutt som er yngre, men som trenger litt hjelp. Han er ikke helt som de andre. Da er det positivt å ha erfaring med Stein. Da veit han litt om hvordan han kan være snill med han.

Ei jente forteller at hun har hørt en historie om en som tok kontakt med en med funksjonshemming, da han var på sommerferie. De blei gode venner, og hadde det kjekt hele ferien. At noen tar kontakt, er alltid kjekt. Vi burde bli flinkere til å si ”hei”, eller å ta kontakt, i stedet for å stirre rart på folk.

Klassens evne til å løse problemer

En av elevene mener at det har vært viktig å ta seg tid til Stein. Han trenger tid til å gjøre ting på sin måte. Klassen har hjulpet han litt, og gitt han tid til ting. Klassen har kanskje blitt litt mer tålmodig. En annen nevner at klassen har passa på at han ikke har vært aleine. Dersom klassen ikke hadde vært som den er, hadde kanskje Stein vært mindre glad. Da hadde han kanskje ikke gleda seg til å komme inn i klassen. En tredje nevner at de har vært mer sammen med Stein i friminuttene og sånt. Klassen har passa på at lista over de som er med Stein i friminuttene har blitt fulgt opp. Jentene har ikke vært like flinke til å følge opp den lista. Guttene mener at jentene av og til tar de seg selv litt for høytidelig.

Klassen hadde Stein med i oppsetning av Blues brothers. Stein og to av guttene var med i en scene der de satt på en kafé og spiste, mens de hørte på noen som sang. De guttene som var med Stein på dette, er sikre på at Stein likte dette.

Skolens evne til å løse problemer

Elevene mener at skolen har lagt til rette for Stein på mange måter. De har laget ”rosenhage”, og sandkasse som er spesiallaga for Stein, slik at han kommer under

med rullestolen. De har lagt til rette sånn at alle skal kunne bli kjent med Stein. En sier at:

”Alle hjelper jo på en måte litt til da, med å gå bort til han, og snakke med han, og sånne ting”

Det har vært en positiv holdning blant lærere og rektor. De har fått til masse. En nevner at skolen har laga et rom til Stein, som er fullt av leker. Skolen har også kjøpt inn masse ting til det rommet. Der har han data, og der kan han slappe av når han har behov for det. De har madrass og seng der også.

”Det klasserommet er fullt av leika, og det er kjøpt masse ting til han frå skulen sin konto”

En av elevene nevner at skolen har fått slutt på mobbing. Før var det mobbing på skolen, men nå er det ikke mobbing lenger.

4.2.4 Motivasjon

En elev sier at han er glad for at Stein blir glad når han kommer inn i klasserommet. Da føler han at det er gjort en god jobb, og at de har gjort Stein glad.

”Det e litt gøy å se at han blir glad. Da blir eg og glad.”

Det at Stein går i klassen, gjør at denne klassen ikke drar på så lange turer. Det synes noen er helt OK. Et par av guttene nevner at de dessuten får ”spesialskyss” i bilen til Stein, og slipper derfor å sitte på med en vanlig buss. Det er mye bedre, og så lukter det ikke så vondt, som i en buss. Det er flere som nevner at det å samles i klassen for å se på Stein sin powerpoint, er mye bedre enn å ha a-plan, slik som de andre klassene må ha. Derfor er de som går i klassen til Stein heldige. En av elevene trekker fram at det å få prøve ulike hjelpemidler, og få styre og kjøre elektrisk rullestol, er kjekt. Det å få lov være med Stein på bading og musikkterapi, var noe de andre klassene ikke fikk lov til. Alle er enige om at dette var kjekke og positive opplevelser, som de fikk lov til å være med på, fordi de var Stein sine klassekamerater. Ingen har følt at det

har vært flaut å gå i Stein sin klasse, selv om guttene mistenker jentene for av og til å være litt flau nå.

Alle gir på en eller annen måte uttrykk for at de på en måte prega av å gå i klassen til Stein. Alle tror de har betydd noe for Stein, gjennom å invitere han på bursdag, være med han i friminuttene, følge han på bading, i basseng og sånne plasser han pleier å være. Ei av jentene sier det slik på spørsmål om hun tror hun har betydd noe for Stein?

”Eg veit ikkje heilt om eg er heilt aleine, men liksom alle er prega av å liksom være med”

De er rimelig sikre på at Stein har likt og satt pris på dette. Det er en god følelse å kjenne at du har betydd noe for noen. Dessuten har Stein behov for å være sammen med unger, og ikke bare med voksne. Ei av jentene sier det slik:

”Vi er litt sammens med han...og at han får være med oss, og ikkje berre med voksne”

4.2.5 Holdninger

Flere av elevene gir uttrykk for at det ikke er så farlig å være annerledes. Noen er ganske tydelige på at det er OK å være annerledes. En av elevene sier dette:

”Eg syns alle mennesker er like masse verdt... uansett om dei har tre hauder eller to tær eller nåkke sånt. Ja, av og til så tenke eg litt på det. At dei er litt dumme dei derre som syns alle andre er unormale. Dei som har for eksempel fem tær...eller nokke sånn...for ingen e jo egentlig normale.”

Ei av jentene forteller at det var gøy å få Stein med på turer og sånt. En annen uttrykker at det må være en selvfølge at Stein skal få være med på turene. Noen av elevene sier at de føler ansvar for at Stein ikke skal føle seg ensom og aleine. Ei av jentene sier at de er et vern på en måte, så Stein ikke blir liksom aleine. Alle mennesker er verdifulle. En uttrykker det slik:

”Eg tenker at eg ville heller ha redda et liv, enn å fått en milliard kroner.”

En annen mener at Gud har sagt at:

”Alle mennesker er like verdifulle, sjølv om du er rik eller fattig eller et eller anna”

En uttaler at alle er like masse verdt, uansett hvordan de ser ut eller er. Innerst inne så er egentlig alle snille. Alle har noe godt i seg uansett. En annen forteller at han synes ikke folk skal glo på eller snakke høyt om funksjonshemma som de møter på gata. Det er ekkelt å bli glodd på. Han blir nesten sint når han ser folk glo på de som har et handikap. En av elevene antyder at viss Stein ikke hadde gått i klassen, hadde de kanskje ikke brydd seg så mye om funksjonshemma.

Ei jente i klassen tror at elever i klassen har blitt flinkere til å ta kontakt, og at de kanskje er snillere med hverandre. Dersom de er snille med Stein, må de jo være snille mot resten av folka også, og med hverandre. Det er bra å si ”hei” når en møter funksjonshemma. Ei av jentene tror at funksjonshemma liker at noen sier ”hei”, og at noen snakker med dem. Hun sier videre at en egentlig ikke skulle se rart på dem, og stirre vekk, sånn som en gjør med folk en ikke liker.

4.2.6 Refleksjon

Elevene mener at det de har lært av å ha Stein i klassen, kan de ha nytte av seinere. En av dem sier at dette særlig gjelder dersom de velger en utdanning eller et yrke der de vil møte mennesker med multihandikap. Det kan jo også hende de blir venn med en som har et handikap, og da kan de jo følge opp og hjelpe, og få bruk for det de har lært om Stein. En annen mener at viss andre venner for eksempel får en unge som er sånn handikappa som Stein, så veit han litt om det, og kan si noe om hvordan det er.

En tredje mener at de godt kan få nytte av det de har lært, viss de selv får unger som er funksjonshemma. Da vil de vite litt om hva ungene kan gjøre, og hvordan de har det med andre unger. De vil ha godt av å være med andre folk, og unger som er like

gamle. Funksjonshemma unger kan gjøre forskjellige ting, og være med på turer og sånn. Selv om de sitter i rullestol er det egentlig bare å ta de med.

De fleste tror at Stein vil ha det best på en vanlig skole. En av elevene mener at det er viktig for barn med funksjonshemming å ha vanlige barn rundt seg. En annen mener at det er ikke nødvendig å gå på spesialskole selv om man er litt annerledes. På en vanlig skole vil flere elever møte deg med et "Hei Stein". På en spesialskole får du liksom ikke venner som kan kjøre deg rundt i friminutta for eksempel. En tredje mener at egentlig kunne Stein få gå på den skolen han hadde mest lyst til å gå på. Det viktigste er hva han selv ønsker, men det hadde vært helt greit at han gikk på skolen han går på nå.

"Eg tenker på han som ein vanleg person...eller liksom...sånn som...ikkje har...nett so at han ikkje skulle ha nåken sjukdom."

En fjerde tror at kanskje fordelene med å gå på en spesialskole, ville være at Stein var som alle andre, og ikke følte seg utafør, eller blei baksnakka. For der er jo alle sånn som han. Stein ville sikkert ha følt at han ville være med de andre (på den skolen han går på nå), og ikke bare med de som har funksjonshemming. Det er i hvert fall ikke bra for Stein å gå på spesialskole, dersom han måtte flytte. En nevner at egentlig er dette noe som Stein burde få bestemme selv.

Noen er også inne på tanken om at Stein kunne gå på spesialskole, men at han også måtte ha tilhørighet til en vanlig klasse på en vanlig skole. Men han må slippe å flytte fra vennene sine.

De første årene var Stein masse mer i klassen, mens nå er han der bare en gang i uka. En av elevene hevder at han er masse mindre i klassen nå. Det hadde vært gøy om han var litt mer i klassen. En annen sier at i 1.-3. klasse kunne elevene være mer i lag med Stein, fordi da hadde de nesten ingen lekser. Det var mer gøy i timene og de gjorde mindre ting, og Stein hadde en egen pult og kom inn i klassen hver dag, og var der ofte resten av dagen. Når de har a-plan timer, er det sikkert ikke så gøy for Stein å

være der. Alle elevene må jobbe med a-plan i timene, fordi det er et fela styr å gjøre hjemme.

En tredje elev forteller at de var mer sammen med Stein de første tre årene, men nå føler de at de veit en del mer om han. De forstår han bedre nå enn før. Han kunne godt vært litt mer i klassen.

”For min del kunne han ha gått her hele tida... vore inni klassen hele tida, og vore med oss på alt.”

En av grunnene til at han ikke er mer i klassen er at han er mer med på ting. Han er på avlastning, ting i helga, eller han har noe å gjøre på hele tida. Noen jenter i klassen sier at før var de mer med han på ”gulvet”, mens nå er de mer ”oppe”. Før var de mer sånn barnslig.

4.2.7 Empati

Elevene mener at for å ha det bra, er det viktig å ha venner, og gjøre ting sammen med andre. Det å for eksempel kunne spille fotball er viktig, og at folk er snille med hverandre. En sier at han ikke liker å se at noen har det dumt, eller må være aleine. En annen sier at venner ikke skal lyve. Alle skal være snille, og alle skal ha det bra. Ingen skal bli erta, eller mobba eller utestengt. En annen mener at dersom vennene hans ikke har det bra, da føler han ikke at han er noen god venn. Alle vennene hans må ha det bra. Det er også viktig å ha en familie som er glad i en, og folk som bryr seg, og at folk kan stole på hverandre, og at folk ikke røper hemmeligheter, eller sier stygge ting. En av elevene mener at dette er viktig for at Stein skal ha det bra:

”At han må ha gode venna, sånn som lika å være med han...og...ja...sånn...venna som liksom prate masse med han og so vil være masse med han og sånn. Det gjere dei ingenting om dei må være med han heile skuledagen for den del.”

En annen sier:

”Han er sikkert stolt over å være i ein klasse. Og være med noken som er normal, så føle han seg mindre at han ikkje e multihandicappa nesten”

En tredje tror Stein trives bedre i deres klasse, enn i andre klasser, og det er kanskje fordi de har litt mer forståelse for sjukdommen hans. En av medelevene forteller at Stein blir lei seg når han ikke får det som han vil. Dette gjelder for eksempel når han må reise fra badinga, men slett ikke har lyst til det. Da kan han begynne å grine. Du kan se på ansiktet til Stein når han er lei seg. Han blir nok lei seg når folk baksnakker han, eller sier stygge ting om han og sånn, men det er ikke alltid så enkelt å forstå han.

En av medelevene opplever at Stein blir glad når han er ute med klassen og gjør ting, og når han viser fram powerpoint til klassen. Stein blir glad når noen smiler til han. Når han smiler, smiler de andre, og da fortsetter alle å smile. Han blir glad med en gang han kommer inn i klasserommet.

En annen er sikker på at Stein liker å ha stor fart i rullestolen sin. Når det er veldig mye humper og spruter litt og sånn, da sier han liksom ”Her kommer jeg”, og er sikkert stolt.

De fleste elevene opplever at Stein er i masse bedre humør når han er i klassen, enn når han er med de andre, de voksne. Han liker nok å være med de voksne, men det blir sikkert litt kjedelig for han innimellom, når det blir for masse. En medelev mener at det er viktig at han får være blant unger, og gjøre det andre unger gjør. Det er viktig for han å føle seg litt som en normal unge. Det er jo ingen som er normale egentlig.

En annen mener at det er viktig for Stein å få gå til fysioterapeuten, ha det gøy, slappe av og være med vennene sine. Når medelever spør Stein om han har det bra, så er det vanskelig å vite hvordan han egentlig har det. Dersom han smiler, blir det tolka som om han har det bra. Familien til Stein er sikkert viktig for han, og det at han kan føle seg trygg og kan stole på folk.

Det er vanskelig å spå om framtida, men en av elevene mener det er viktig at noen tar seg av han. Kanskje brødrene hans gjør det? Antagelig vil han komme på en sånn plass med andre med multihandikapp. Kanskje han en gang greier å styre stolen sin,

og kanskje til og med hadde klart å snakke litt? Det er flere som er opptatt av at han kanskje kan begynne å kontrollere det han gjør. Viss han ikke lærer å snakke, kan han kanskje begynne med tegnspråk. Noen mener at han nok vil trenge litt hjelp. Kanskje han kan få ei dame til å hjelpe seg. Han kan jo få seg dame. Kanskje han kan bruke data mer, ved å bruke en sånn spak.

Noen elever er litt bekymra for ungdomsskolen. Da blir medelevene litt tøffere, kanskje, og litt reddere for å dumme seg ut. Men de håper det ikke blir sånn.

5. Analyse og drøfting

Som et utgangspunkt for analyse og drøfting, vil jeg først trekke noen tråder tilbake til teoridelen. Jeg har presentert flere forfattere som har definert kompetanse på noe ulike måter. I kapittel 2.1.1 om kompetansebegrepet, trekker Nordhaug m.fl. (1996) fram **kunnskap ferdigheter** og **evner**, som de tre hovedelementene. Winsnes (1995) støtter seg på denne definisjonen, men legger til at kompetanse har tre ulike dimensjoner, som går på innhold, form og nivå. Berggren m.fl. (1998) trekker inn kunnskaper, erfaringer, vilje og motivasjon. Forståelsen av hva kompetanse er, må stå i forhold til den sammenhengen kompetansebegrepet skal brukes innafor (NOU 2003 nr.16). I pedagogisk sammenheng bruker vi gjerne kompetansebegrepet om personens eller institusjonens evne til å løse problemer (Lillemyr-1995). Jeg vil i dette kapitlet presentere de funnene jeg har gjort, i forhold til *medelevenes kompetanse*, og analysere og tolke disse opp i mot relevant teori.

Et dilemma jeg møter i analysen, er at begrepene er nært kobla til hverandre, går over i hverandre, og overlapper hverandre. Winsnes (1995) hevder at kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger er nært kobla til hverandre, og kan vanskelig skilles, utover på et reint analytisk nivå. I det virkelige liv vil disse sidene ved kompetanse gli over i hverandre, men sammen kunne gi en meningsfullt uttrykk for en persons kompetanse. Dette vil være en utfordring i videre analyse. Det vil derfor være nesten umulig å skille delene av analysen klart og tydelig fra hverandre. Derfor vil også teori og funn fra ulike kapitler kunne dukke opp flere steder.

Oppdelinga videre er basert på begreper som er brukt for å beskrive kompetanse, og som er nærmere begrunna i kapittel 2.2, og 2.2.5. Jeg har valgt en noe annen rekkefølge på de ulike temaene, enn i tidligere kapitler. Det personlige og relasjonelle presenteres først, og går over i de mer sentrale kompetansebegrepene. Avslutningsvis kommer holdninger og refleksjon, som har et tilsnitt av mer generell karakter, i forhold til hvordan elevene forholder seg til alle mennesker med funksjonshemming.

5.1 Selvverd

Gjennomgående blant dem jeg intervjuer, pekes det på at Stein har det best når han får være sammen med ”normale unger” i en vanlig klasse, på en vanlig skole. Det hevdes bl.a. at Stein har det best i deres klasse, fordi denne klassen forstår Stein bedre enn i andre klasser. Elevene har tanker om at de har en viktig funksjon i Stein sitt nettverk, og opplever at de er bedre skikket til å ivareta Stein sine behov, enn andre. Gjennom dette uttrykker de at de har trygghet og selvtillit i forhold til å være sammen med Stein. De kan noe som ikke andre kan. Dette sier noe om elevens generelle verdsettning av seg selv (jfr. Skaalvik 2000 kapittel 2.2.5)

Det kan selvsagt være et utslag av høye tanker om seg selv og sin klasse, som grenser til selvgodhet. Men mer sannsynlig er det et utslag av at selvverdsfølelsen er godt utviklet i klassen. I følge Neumann (2004) er selvverd den ”verdilappen” den enkelte setter på seg selv. Alle vil være i stand til å ta del i og skape gode fellesskap, når ens egen verdi oppleves som høy nok.

Være-delen har to kvaliteter: *styrke* og *svakhet*. Mennesker har problemer med å godta at svakhet har en positiv kvalitet. Vi blir lett reddet, når vi møter svakhet. (ibid) Det virker som om Stein sin svakhet, får fram styrken hos medelevene. De føler seg kompetente. De tror at Stein har det best i deres klasse, fordi de kjenner Stein og hans behov bedre enn i de andre klassene. En nevner til og med at andre unger i andre klasser reagerer negativt på Stein, av rein uvitenhet.

Gjøre-delen har også to kvaliteter: å *lykkes* eller å *mislykkes*. De fleste i klassen har en oppfatning av at de har lyktes med å inkludere Stein. Det å kunne glede seg over egen og andres prestasjon, gir i følge Neumann (2004), dobbelt glede. Når elevene maler sammen med Stein, gleder de seg over egen prestasjon, og over at Stein har glede av det. Noen av elevene uttrykker at det å male går helt fint. Stein kan male. På samme måte tror jeg elevene føler at de lykkes, når Stein smiler, og viser med hele kroppen at han har det bra. Han setter pris på å komme inn i klasserommet. Elevene lykkes også

av og til i å finne aktiviteter, der Stein spiller fotball, kaster ball i bassenget, spiller ”superbasketball”, og kjører rally, og er med i Blues brothers.

Men, elevene føler seg også litt mislykka, når de må jobbe med a-plan i timene (for det er fela greier å jobbe med hjemme), og ikke har tid til Stein. Det ligger en viss resignasjon i at jentene begynner å ta seg selv litt høytidelig, og at det ikke fungerer så bra med turnusen i friminuttene (der to og to har ansvar for Stein). Jeg aner en viss følelse av mislykkethet, når Stein er mindre i klassen, og dermed mindre inkludert enn tidligere.

Grenser Vi må ha respekt for egne og andres grenser (ibid). Medelevene prater ikke så mye om grenser, men da jeg skulle intervju noen av jentene, opplevde jeg at de satte grenser. Etter ett jenteintervju, ville ikke de andre jentene bli intervjuet. De satte foten ned, og mitt prosjekt sto og vakla. Hadde jeg trådd over noen grenser? Hadde jeg skapt usikkerhet? Etter et nytt framstøt, med forslag om et ”fellesintervju” med jentene, var alt plutselig helt greit. Jentene beholdt sin verdighet, og fikk markert sine grenser.

Mange av elevene i Stein sin klasse signaliserer at hos dem er det et klima for å mestre. De uttrykker dette ved å tilkjenne at de tror at miljøet og klimaet i deres klasse, er det beste for Stein. De tror Stein har det bra nettopp i denne klassen, og at elevene i denne klassen har bedre forutsetninger enn andre klasser til å inkludere Stein. En av guttene sier at Stein kunne vært der hele tida for hans del.

”For min del kunne han ha gått her hele tida... vore inni klassen hele tida, og vore med oss på alt.”

Vi kan med andre ord si at klassen har en kompetanse i forhold til Stein, som andre klasser ikke har. Elevene i denne klassen har gjennom flere år fått kunnskap om Stein. De har utvikla ferdigheter, og evner å bruke denne kunnskapen og disse ferdighetene slik at Stein liker å være sammen med dem, og føler seg hjemme i denne klassen.

Juul (1996), mener at barns reaksjoner alltid er kompetente, og i dette legger han meningsfulle og uttrykksfulle. Det er viktig å utvikle selvfølelsen. Selvfølelsen fungerer som et eksistensielt immunforsvar. En velutvikla selvfølelse, gjør oss mindre sårbare, og vi får mer glede og livskvalitet. Dette er i tråd med det Neumann (2004) hevder, om at alle vil være i stand til å ta del i og skape gode fellesskap, når ens egen verdi oppleves som høy nok.

Mobbing kan være uttrykk for forakt for svakhet (ibid). Flere i klassen er opptatt av et mobbefritt miljø, og de illustrerer dermed kvalitetene styrke og svakhet i være-delen (jfr. kapittel 2.2.5). Evnen til empati blir til i respekt for svakhet, og mye kan skje i fellesskap der svakhet får plass. Svakhet hos en, vil kunne fremkalle styrke hos andre (ibid). En uttrykker det slik:

”Vi må bry oss om folk ...som e annerledes enn oss sjøl”

5.2 Empati

”Evnen til empati finnes! Det er voksnes ansvar å lage arenaer der evnen til empati verdsettes” (Neumann-2004:26)

Det som tydeligst trer fram, gjennom det elevene uttrykker, er en empati i forhold til at Stein befinner seg mye blant voksne. Alle elevene som er intervjuet, peker på at Stein må få være med unger. De mener at han sikkert har det bra med de voksne som jobber rundt han, men det må være kjedelig å være så mye sammen med voksne. De uttrykker bekymring for at han isoleres, ved å omgås voksne mer enn jamnaldrende.

Det elevene uttrykker, er i tråd med det Kristiansen (2000) hevder, om at klassekamerater er de beste læremestere. Han mener at en spesialpedagog, tross sin kompetanse, ikke har forutsetning for å kunne formidle hva det vil si å være ei tretten år gammel jente. Det viktige er følelsen av å være en del av det sosiale fellesskapet. Det ligger atskillig mer læring i en slik erfaring, enn all verdens kommunikasjons- og motorisk trening på eget rom med spesialpedagogen. I mattetimen, er det derfor ikke

faget, men det sosiale samspillet som er grunnen til at hun er med i timen. Fagligheten kommer dermed i annen rekke. Det er ikke i hovedsak den hun vil ha bruk for når hun blir voksen. Det å være inkludert, betyr mye.

Elevene i klassen gir til kjenne en tydelig evne til å sette seg inn i Stein sin situasjon, og prøve å se verden fra hans synsvinkel. En elev sier at klassen har mer forståelse for sjukdommen hans, enn andre klasser. De ønsker at Stein er mer i klassen, og tror at Stein opplever det å få være en del av en barnekultur, som viktig. Medelevene er dermed inne i første trinnet i empatiprosessen (Öhman 1996 jfr. kapittel 2.2.6).

Elevene tolker signalene og uttrykkene til Stein, og benytter dermed sin følelsesmessige kompetanse. De identifiserer og tolker informasjonen de får fra Stein, og de er sikre på at Stein vil være mer sammen med unger.

I trinn to i empatiprosessen, empatisk atferd, handler det om hvordan vi møter det andre mennesket. Hva sier og gjør vi? En av elevene sier:

”At han må ha gode venna, sånn som lika å være med han...og...ja...sånn...venna som liksom prate masse med han og so vil være masse med han og sånn. Det gjere dei ingenting om dei må være med han heile skuledagen for den del.”

Denne eleven uttrykker at Stein trenger gode venner, som vil prate med han og være med han. Han sier ikke direkte at noen oppfyller disse kriteriene, men utsagnet tyder på at denne eleven prøver.

I trinn tre trekker man slutninger, ut i fra reaksjonen. Motivasjonen til å opptre empatisk, forsterkes av at omgivelsene reagerer positivt (ibid). En av medelevene uttrykker at Stein føler seg stolt over å være i klassen. I klassen føler han seg ikke som en multihandicappa, nesten. Hjelmbrække (2003) sier også noe om dette. Blant annet hevder hun at ferdigheter blei internalisert ved at elevene gjennom handling fikk vise hva de kunne. Etter hvert kunne de selv observere når andre i klassen trengte hjelp,

tilnærme seg problemet, og tenke ut egne løsninger for situasjonen, og på denne måten tilpasse hjelpa.

Flere elever sier at de kan se når Stein er lei seg. De mener at han blir lei seg når folk sier stygge ting, eller baksnakker han. Men det er ikke alltid enkelt å forstå Stein. Hva gjør elevene når Stein blir lei seg? En av medelevene forteller:

”Nei, viss han e litt lei seg, så...gå bort til han, og spørre om det går bra, og kanskje gjøre på nokke, sånn at han blir glad.”

Den samme eleven sier om elevene i klassen at:

”Eg trur kanskje at dei har blitt litt snillare med det...må kanskje prøve å tenke på andre...korsen deira situasjon e”

Flere av elevene uttrykker at familien til Stein sikkert er viktig for han, og det at han kan føle seg trygg og kan stole på folk. Stein blir glad når noen smiler til han. Når han smiler, smiler de andre, og da fortsetter alle å smile. Han blir glad med en gang han kommer inn i klasserommet. En annen er sikker på at Stein liker å ha stor fart i rullestolen sin. Når det er veldig mye humper og spruter litt og sånn, da sier han liksom ”Her kommer jeg”, og er sikkert stolt.

Disse utsagnene viser at medelevene har evne til å involvere seg i Stein sitt liv, og handle empatisk. Det viser også at jamnaldrende barn er viktig for Stein, fordi de har en viss forutsetning til å forstå og tolke Stein sine følelser, ut i fra en felles referanse i alder, tid og sted (jfr. Lorentzen-2003 kapittel 2.2.10).

5.3 Omsorg og involvering

Kjønnsfordelinga i klassen er skeiv. Guttene er i mindretall, og av medelevene til Stein, utgjør de en firedel av elevene i klassen. Ut i fra intervjuene, virker det som om guttene, i større grad enn jentene identifiserer seg med Stein. I masteroppgaven ”For oss var det heilt naturleg”, konkluderer Rømmen (2006) med at jentene var mer

involvert enn guttene i samhandlinga med ei jente med funksjonshemming i klassen. Guttene så ut til å ta kontakt på en annen måte. Guttene skulle tøffe seg litt, mens jentene hadde en mer beskyttende funksjon. Guttene virka mer utrygge.

Når det gjelder Stein, tegner det samme bildet seg, men her er det guttene som er mest involvert. Ut i fra det Rømmen har observert, og det jeg har funnet, kan det virke som det er lettere for medelevene å identifisere seg når den med funksjonshemming er av samme kjønn.

I følge guttene tar jentene seg selv litt for høytidelig. En gutt sier dette:

”Og så jentene som trur dei e så kule, dei var med han då, men er ikkje så veldig masse med han no. Dei tør ikkje, for dei blir flau og det syns eg er teit. Det er ingenting å være flau for.”

Noen av jentene støtter oppunder guttene sine utsagn. Tidligere var de med Stein på gulvet. Da var de mer barnslige. Guttene uttrykker bekymring for hva som skjer når de begynner på ungdomsskolen. Da blir de kanskje mer opptatt av seg selv. En av guttene uttrykker det slik:

”... men eg blir kanskje litt bekymra for han, når han begynner på ungdomsskolen, for då e det...då trur eg ikkje det er så mange som vil vere med han for da blir vi litt sånn tøffe, og ikkje vil dumme oss ut og sånt. Det e berre sånn som det blir... kanskje ...ikkje gadd å være med han. Men eg håper at eg ikkje blir sånn.”

Guttene er antakelig, i større grad enn jentene, involvert i Stein på fritida. Det er og mulig at deres identitet som gutter, fører til at de i større grad føler samhørighet, og at Stein er ”en av gutta”. Samholdet mellom guttene kan også ha noe med at guttene er en minoritet i klassen, og at de derfor er en liten og sammenspleisa ”gjeng”. Dette samholdet kan også ha blitt forsterket gjennom at guttene har mer kontakt med Stein i fritida. Dette sier en av guttene om forholdet til Stein:

”Ja, eg trur det blei fryktelig bra når det var på bursdagen hans, da huska eg...sånn at då fekk eg lov til å prøve nokke sånn...den heisgreia han brukte for å komme opp til senga.”

Her er et annet eksempel på at en av guttene har vært sammen med Stein utenom skoletida:

”Ja, eg har no vært med han på nyttårsafta. Då var eg og gjekk tur med han her i 2000. Det var første gang vi var heime på nyttårsafta. Vi har aldri vært heime før. Då va eg med han...og så på Jonsokafta, då pleie eg å vere der. Då tar eg han med bort til bålet, og lar han se på det og sånn.”

Dette ligger jo litt tilbake i tid, men viser likevel at guttene antakelig har hatt mer kontakt men Stein i fritida, og at dette har vært med på å underbygge et slags samhold blant guttene. Guttene har kanskje bedre forutsetninger for å sette seg selv i Stein sitt sted, på samme måte som jentene i Rømmen sin undersøkelse antakelig opplevde noe av det samme (jfr. Rømmen 2006 kapittel 2.2.9). Eidsvåg (2005) hevder at barn finner hverandre i samværets forpliktelse. Kanskje forpliktelsen føles sterkere, i forhold til omsorg og involvering overfor en medelev med funksjonshemming, av samme kjønn?

5.4 Kommunikasjon

Det virker som om alle elevene kan tegnene for ”ja” og ”nei”. De kommunisere med Stein ved hjelp av disse tegnene. Flere elever mener at han forstår det meste av det de sier. Mange uttrykker frustrasjon over at Stein ikke har et større spekter av tegn. De etterlyser flere tegn, for å øke graden av kommunikasjon. Er det slik at tegnspråket kunne vært utvikla ytterligere? Noen av medelevene som blei intervjuet, har forhåpninger om at Stein i framtida vil kunne lære seg å bruke flere tegn. Det er tydelig at flere av medelevene har et genuint ønske om et anvendelig felles språk. På spørsmål om hva de tror Stein kan lære, svarer ei av jentene:

”kanskje greie å snakke litt bedre...og kanskje vise litt sånn meir kva han har lyst til og sånt”

Elevene peker her på en viktig forutsetning for felles forståelse, fokus og inkludering. I følge von Tetzchner m.fl. (2005), er det vanskelig å oppnå reell inkludering når medelevene bare har tegn for ”ja” og ”nei”, selv om Stein forstår mye av det som blir sagt. Stein må til en viss grad kunne bestemme selv hva han ønsker å uttrykke, for å

oppnå en viss grad av likeverdighet. En felles kommunikasjonsform og kommunikativ likeverdighet er avhengig av at barna som snakker, lærer seg den alternative kommunikasjonsformen.

I følge kommunikasjonsboka til Stein (se vedlegg 2), har Stein et noe større "vokabular" enn "ja" og "nei". Hans kommunikasjon er delt opp etter hvilken del av kroppen han bruker, og er delt i følgende grupper: Ansikt, øye, fot, prate, hånd, munn, leppe, hele kroppen og annet (for eksempel: være passiv, stoppe å spise). Noen av elevene beskriver deler av dette språket, for eksempel "surleppe" (at han blir lei seg):

"Ja, han bite lippene som en krølle over leppa litt krølleliknande, og bøyer munnen langt meir i ein u, enn ein paranteslignande greie"

En annen skriver i essayet:

"Sjølv om Stein ikkje kan snakke, kan vi likevel forstå litt av det han meiner og har lyst til å sei til oss! Også forstår vi litt av ansiktsuttrykket hans og."

Alle beskriver at Stein uttrykker glede, ved å smile og le i ulike situasjoner. En uttrykker det slik:

"Då ler han...og smile og...så heile stolen rista...og så prøver han å sei...(lager lyder) sånn... ja...hoppa og rista og sånn."

Det er likevel ingen som beskriver dette direkte som Stein sitt språk. Det kan virke som om uttrykk for glede og det å være lei seg, oppleves som enkle å tolke. En sier det slik:

"Han griner liksom...han begynner å få sånn...sur...sånn...surffjes...også bynner han å grine."

Mer kompliserte kommunikative responser fra Stein er derimot vanskeligere for elevene å tolke, og gi respons på. Elevene tolker nok ofte kroppsspråket til Stein, uten at de tenker over at dette er en vesentlig del av Steins kommunikasjon. I følge Johannesen m.fl. (2001) mener Bateson, i et kommunikasjonsteoretisk perspektiv, at alt er kommunikasjon. Dette er også helt avgjørende for medelevene til Stein. De er nødt til å bruke et stort spekter av kommunikative tilnærminger, for å kunne

kommunisere med Stein. På spørsmål om hvordan de kan vise omsorg, uttrykker en av elevene seg slik:

”Nei, viss han e litt lei seg, så...gå bort til han, og spørre om det går bra, og kanskje gjøre på nokke, sånn at han blir glad.”

Denne eleven oppfatter at Stein er lei seg, og følger opp med en handling. Det å oppfatte er å tolke. Vi tolker, tillegger mening, avgrensner, legger merke til og reagerer ut i fra den vi er, og det vi har lært. Dette innebærer at virkeligheten ser ulik ut fra person til person, der vi forholder oss til vår tolkning av en situasjon. På denne måten opplever vi alle ”vår” verden, i den forstand at denne opplevelsen er vi aleine om. Det er i møte med andre vi viser oss, erfarer, og utvikler oss og vår forståelse av oss selv og verden (Ulleberg-2004).

Som nevnt i kapittel 2.3.12, mener von Tetzchner m.fl. (2005), at noe av det mest avgjørende for en identitetsdannelse, er en følelse av å høre til. En delt kommunikasjonsform og kommunikativ likeverdighet er avhengig av at barna som snakker, lærer seg den alternative kommunikasjonsformen. Barn med lærehemning som bruker alternativ kommunikasjon, deltar ofte i et smalt sett av kommunikative situasjoner og er derfor sårbare for å tilegne seg et begrensa sett av bruksmåter for ordene, og et mindre rikt språk enn barn med lærehemning som har flere språkerfaringer. Segregerte tilbud er et risikoelement i denne sammenhengen. Når inkludering er vellykket, skal det kunne lede til økt delt kommunikativ kompetanse, varierte kommunikative muligheter, muligheter for å løse kommunikative problemer, og tilgang til horisontale samspill med jevnaldrende.

Det kan virke som om Stein sitt språkspekter er for smalt og for vanskelig for medelevene. Det kan ha virket uoverkommelig for lærerne å bruke tid på denne type språkopplæring. Dersom dette likevel hadde vært prioritert, er det mulig at en kunne oppnådd økt delt kommunikativ kompetanse, og dermed enda større grad av inkludering.

Lorentzen (2003) hevder at forståelse og mening i kommunikasjonen ikke kan oppnås mellom vilkårlige personer. De må ha et felles sosialt bakteppe, der de vurderer og bedømmer forhold i omgivelsene sine noenlunde likt. Ord har bare mening innafør strømmen av tanker og opplevelser. Ut i fra en slik forståelse må kommunikasjon være forankra i handlinger, der de som deltar opplever å være til stede på samme tid og samme sted i forhold til hverandre.

Medelevene er ikke vilkårlige personer i Stein sitt liv. De har en felles referanse, forankra i felles aktiviteter og kommunikasjon. De har vært og er til stede på samme tid og samme sted i forhold til hverandre, i mange situasjoner. Medelevene viser tydelig engasjement og vilje til å kommunisere med Stein, og gjennom dette viser de også at de i stor grad har utvikla kommunikativ kompetanse. Denne kompetansen kommer til uttrykk i for eksempel malesituasjonen som noen av elevene har beskrevet tidligere. Kommunikasjonen og samhandlinga resulterer i at Stein faktisk kan male, og at denne aktiviteten er en meningsfull samspillsaktivitet for Stein og medelevene. Ei av jentene beskriver det på denne måten:

”Vi holder hardt på den malegreia...kosten ...Han holder den hardt, og så berre holder vi rundt...og så berre...og så spør vi hva han skal male...og så...liksom et tre...og så vise han handa sånn... og så spør vi kva slags farge vi skal male med, så seie vi rød, og så viser han enten en knyttneve liksom ...nei, og så liksom pistol... ja... så da kan han være med å bestemme hva han skal male, og hvilke farger han skal bruke?”

På spørsmål om hva elevene tror er viktig for Stein, svarer en at det er viktig at folk snakker med han:

”Viss du for eksempel spør han: ”korsen har du det?”, så veit eg ikkje korsen han svare da men...for eksempel så smile han...kanskje...og det betyr bra”

I et kommunikasjonsteoretisk perspektiv vil vi uansett hvor mye vi anstrenger oss, umulig melde oss ut av kommunikasjonen med andre. Det er dette som kjennetegner mennesket (Ulleberg 2004).

I kapittel 2.3.11, sier Johannesen m.fl. (2001) noe om sirkulære årsak – virkning sammenhenger. En slik sammenheng kan vi fornemme når Stein kommer inn i

klassen, og tydelig viser at dette liker han. Fordi han setter stor pris på å komme i klassen, uttrykker medelevene at de gjerne skulle hatt Stein mer i klassen. Det sirkulære årsak -virkning -forholdet blir da: Elevene setter tydelig pris på at Stein kommer inn i klassen, fordi Stein tydelig viser at dette liker han, fordi medelevene uttrykker at de gjerne vil ha han i klassen. Hva som er årsak til hva, er knyttet sammen i en sirkulær bevegelse. Det vil si at virkningen kan være årsaken.

Når medelevene forteller om hvor stor glede Stein viser i denne situasjonen, er det ikke nødvendigvis en egenskap hos Stein de beskriver, men noe Stein viser i relasjon til dem (Jfr. Ulleberg 2004 kapittel 2.3.11).

5.5 Kunnskap

Det er interessant å observere hvor mye kunnskap medelevene har fått om Stein, gjennom tiltak som kan betegnes som ”omvendt integrering”. De første årene på skolen, blei medelevene invitert med inn på Stein sine arenaer, som blant annet bading i terapibasseng, musikkterapi, og hans aktivitetsrom. Samtlige elever uttrykker i positive ordelag disse opplevelsene, og viser til mye kunnskap som de har ervervet gjennom denne type samhandling. De har fått et innblikk i Stein sitt liv, og blitt kjent med han gjennom ”hans” aktiviteter og opplevelser. Stein sine powerpoint presentasjoner har tydelig også vært en inngangsport til kunnskap om Stein sitt liv. Det kan virke som om elevene opplever at Stein sitt liv er sterkt sammenvevd med livet til familien hans. En del av kunnskapen om Stein, er i form av kunnskap også om Stein sin familie, og dermed Stein sitt familieliv. Elevene skriver blant annet dette i sine essayer:

”Stein går også på kor og klubb”.

”Stein og familien hans pleier å be til Gud, det synes dei er viktig for familien deiras!”.

”Han blei født med ein sjukdom som heiter cerebral parese, det gjer at kvardagen til han og hans familie er annleis enn våres.”

Det virker som om skolen og andre fagpersoner har hatt en bevisst strategi i forhold til å øke medelevene sitt kunnskapsnivå, gjennom lek og samspill på Stein sine premisser, eller gjennom såkalt omvendt integrering. Kunnskap om Stein og hans liv har dermed blitt en viktig ”bærebjelke” i elevenes kompetanse i forhold til Stein. I tråd med det Winsnes (1995) sier om kunnskap i kapittel 2.2.2, kan vi her tolke det slik at tilegnelse av kunnskap har skjedd gjennom mer erfaringsbasert læring. Gjennom erfaring med Stein og ”hans” aktiviteter, har medelevene tilegna seg kunnskap om Stein.

I NOU 2003 nr.16 kan vi lese at utdanning ikke bare er et individuelt prosjekt, men også en investering i fellesskapet. Opplæring og kunnskap skal bidra til mellommenneskelig forståelse. Ulikhet og mangfold må ses på som en styrke og kvalitet ved opplæringssystemet. Kunnskap og kompetanse utvikles i stor grad mellom teori og praksis. Grunnopplæringa må derfor utvikle og tilby varierte læringsarenaer, der elever får sjansen til å utvikle kunnskap og kompetanse, ved å løse reelle oppgaver.

Neumann (1988) hevder, at *den gode skole* gir elevene minst en aktivitet hver dag, som gir mulighet til vekst. Et menneske som er i vekst vil fortsette å være i vekst, dersom en har et trygt miljø i ryggen.

I klassen til Stein har det tydelig vært gjort en investering i fellesskapet. Læringsarenaene har vært varierte, ved at medelevene har vært med Stein på hans arenaer, og oppgavene har vært reelle. Elevene har gjennom dette fått sjanse til å utvikle kunnskap og kompetanse. Dette er også i samsvar med funnene til Hjelmbrekke (2003 jfr. kapittel 2.2.3), der medelevene etter hvert blei med på å gi Andreas den praktiske hjelp han hadde behov for. Ved aktiv deltaking, blei kunnskap internalisert i elevene.

En av medelevene mener at det har vært viktig å ta seg tid til Stein. Han trenger tid til å gjøre ting på sin måte. Klassen har hjulpet han litt, og gitt han tid til ting. Klassen har kanskje blitt litt mer tålmodig. En annen nevner at klassen har passa på at han ikke har vært aleine. Dersom klassen ikke hadde vært som den er, hadde kanskje Stein vært mindre glad. Da hadde han kanskje ikke gleda seg til å komme inn i klassen.

Dette kan være eksempler på det Hjelmbrække (ibid) kaller klasserommets ”intersubjektive rom”. Det handler om den gjensidige tilpassinga mellom elevene, og mellom lærer og elever. Elevene er her viktige bidragsytere i hva som er ”passende oppførsel” i klassen. Fra et intersubjektivt perspektiv gjenspeiler et svar fra eleven, ikke bare eleven sin indre individuelle kompetanse, men er like mye en speiling av hva eleven har oppfatta som passende uttrykk i det ”intersubjektive rommet” mellom seg selv, medelever og lærere, i en bestemt situasjon.

5.6 Ferdigheter

Ferdighet kan defineres som å være i stand til å utføre oppgaver i praksis, gjennom erfaring og trening over tid (Winsnes 1995). Ferdigheter blir internalisert ved at elevene gjennom handling får vise hva de kan (Hjelmbrække 2003).

Medelevene til Stein viser til enkelte ferdigheter de har utvikla over tid. Alle medelevene ønsker å formidle at de kan kommunisere med Stein, gjennom at de stiller ja- og nei -spørsmål, mens Stein svarer med ja- og nei -tegn. Dette er en ferdighet de opplever som helt avgjørende, i forhold til å kommunisere med Stein.

Det virker også som om mange elever har fått prøve å styre og manøvrere manuell og elektrisk rullestol. De fleste har fått prøve seg til og fra bassenget, og mange forteller om at det kunne gå riktig galt. Flere har opplevd å kjøre i grøfta, eller miste kontrollen. Jeg tolker utsagnene dit hen at de fleste har utvikla tilstrekkelig ferdighet til å styre Stein, når han sitter i sin elektriske rullestol. Slik jeg tolker det, er denne

ferdigheten avgjørende for at det er laga en turnus der to og to er satt opp for å være sammen med Stein i friminuttene.

5.7 Evner

Noen elever peker på at de gjennom ulike aktiviteter, opplever at Stein har det bra og trives. Noen av guttene har utvikla spillet ”superbasketball”, der de sammen med Stein, spiller ”liksombasketball”, med bevegelser og kommentarer. De samme guttene kjører rally med rullestolen, og leker at de er Stein (Petter) Solberg. Ei av jentene har spilt fotball med Stein, og noen av jentene nevner også at de har kasta ball i bassenget. Dette kan tolkes som om de viser evne til å forholde seg til Stein, gjennom samspill, aktivitet og kommunikasjon. De viser også evne til å være kreative i forhold til å finne aktiviteter, der Stein trives, og der de selv får vist hva de er gode for. Kombinasjonen av kreativitet og gleden over å få til aktiviteter og samhandling, der både Stein og de har det bra og får utfolde seg, er med på å synliggjøre elevenes evner.

I NOU 1997 nr.25, mener utvalget at individets evne til å utnytte sin kompetanse, påvirkes av motivasjon og vilje. Et eksempel på dette i Stein sin klasse, var når ei av jentene fikk med seg mange yngre elever, der alle var med og kjørte tog, med Stein som lokomotiv. Hun viser evne til å se Stein i et samspill med mange elever som ikke kjenner Stein så godt. En slik handling viser at denne eleven spiller en rolle som en ”katalysator” for inkludering, i denne situasjonen.

Evnekomponenten kan være viktig når en vurderer om en har funnet rett person til rett oppgave, eventuelt når en skal vurdere vedkommendes utviklingsmuligheter og potensial (Winsnes 1995). Da klassen hadde oppsetning av Blues brothers, var Stein og to av guttene med i en scene der de satt på en kafé og spiste, mens de hørte på noen som sang. De guttene som var med Stein på dette, følte at Stein likte dette. Det virker som om disse guttene var rette personer til rett oppgave. De hadde evne til å ta ansvar, inkludere Stein i en scene, og ha glede av det de gjorde.

Eleven som utrykte at det har vært viktig å ta seg tid til Stein, og at han trenger tid til å gjøre ting på sin måte, viser også evne til å se og lytte til Stein. Dersom jeg tolker dette utsagnet rett, synliggjør denne eleven i høyeste grad sine utviklingsmuligheter og potensial i forhold til å ta hensyn til Stein.

Et par av elevene viser til at det er mulig å bruke den erfaringa de har med Stein, også i andre sammenhenger. En forteller en historie om hvordan noen tok kontakt med en med funksjonshemming i en ferie. De blei gode venner, og hadde det kjekt i hele ferien. En annen i klassen forteller at han har en nabogutt som er yngre, men som trenger litt hjelp. Han er ikke helt som de andre. Da er det positivt å ha erfaring med Stein, og vite litt om hvordan en kan vise omsorg og være snill med andre. Dette kan forstås som god takt, som i følge van Manen (1993) er en moralsk intuisjon, der en intuitivt fanger opp hva som er riktig å gjøre. For å få til et godt samspill, må vi være i stand til å forlate vår egen synsvinkel, og prøve å sette den andre i sentrum. Takt krever at vi veit hvordan en situasjon kan oppleves av andre. Måten medelevene bruker erfaringsbakgrunnen de har hatt med Stein, i forhold til andre barn, viser evnen til å være taktfull.

Flere elever nevner at skolen har hatt evne til å tilrettelegge for Stein. De synes skolen har gjort mange positive ting for at Stein skal ha det bra. En nevner at skolen har laga et rom til Stein, som er fullt av leker. Skolen har også kjøpt inn masse ting til det rommet. Der har han data, og der kan han slappe av når han har behov for det. De har madrass og seng der også. Eleven uttaler at:

”Det klasserommet er fullt av leika, og det er kjøpt masse ting til han frå skulen sin konto”

Andre elever nevner også tilrettelegging ute, med blant annet ”Rosenhage” og sandkasse. Elevene opplever tydeligvis at dette er positive tiltak i regi av skolen.

Flere av elevene har også hjulpet Stein med å male. Da spør de hvilken farge han vil bruke, og så holder Stein penselen, mens medelevene hjelper han med å føre hånda. Når de spiller på musikkinstrumenter, kan de hjelpe Stein med å holde klubbene for

eksempel til xylofonen eller trommer. Antakelig har de hatt evnen til å se og oppleve at denne aktiviteten er OK for Stein og OK for dem.

En elev forteller at han bygger lego med Stein på ”rommet hans”. Han bygger og Stein river det ned. Han viser omsorg ved å bry seg, leke, være med Stein, og ha det gøy sammen med han. Samtidig tydeliggjør det elevens evne til å finne aktiviteter og arenaer der de kan samhandle. Eleven kommenterer til og med at de har en fin arbeidsfordeling. To av guttene i klassen og Stein har felles fadderansvar for noen elever i første klasse. Guttene gir uttrykk for at disse fadderbarna liker også å være sammen med, og trille Stein i friminuttene. I denne situasjonen viser også guttene evne til å involvere andre i en samhandling, som oppleves som positiv. I begge disse tilfellene synes motivasjon og vilje å påvirke elevenes evne til å utnytte sin kompetanse (jfr. NOU 1997 nr.25 kapittel 2.2.4).

Borgå m.fl. (1993) hevder at medelever på mange måter utgjør den største ubrukte ressursen i skolen. Det er usikkert hvor mye eller ofte elevene har blitt utfordra på denne type ting, og dermed hatt muligheter til å vise evnene sine. Dette er også grunnen til at jeg omtaler dette som evner, og ikke som ferdigheter. (som jfr. Winsnes 1995 kapittel 5.6, kan defineres som å være i stand til å utføre oppgaver i praksis, gjennom erfaring og trening over tid.)

5.8 Holdninger

I følge Winsnes (1995) påvirker holdninger i stor grad viljen til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Holdninger er helt avgjørende, spesielt i forhold til oppgaver relatert til hvordan man behandler andre mennesker. Elevene formidler på ulike måter holdninger om menneskeverd og medmenneskelighet. En av elevene uttrykker seg slik, i forhold til at Stein skal være med på tur:

”Ja, det var sånn atte, at nåken ganger skal vi for eksempel opp til et vatn for eksempel å bade, og da skal han selvfølgelig vere med så han ikkje blir aleine nede på skulen då.”

Om det å være annerledes, sier en at:

”Det kan jo være folk som syns det er litt rart men liksom eg syns ikkje det er så farleg. Eg syns ikkje det er så rart”

En annen sier:

”alle er jo annerledes”

En tredje sier:

”Eg syns alle mennesker er like masse verdt...uansett om dei har tre hauder eller to tær eller nåkke sånt. Ja, av og til så tenke eg litt på det. At dei er litt dumme dei derre som syns alle andre er unormale. Dei som har for eksempel fem tær...eller nokke sånn...for ingen e jo egentlig normale.”

Og en sier:

”Eg tenker at eg ville heller ha redda et liv, enn å fått en milliard kroner.”

Som nevnt i kapittel 2.2.8, konkluderer Rømmen (2006) med at det å gå i en inkluderende klasse gir positiv innstilling til funksjonshemma, og til denne gruppa sin rett til å delta i samfunnet ut i fra egne forutsetninger. Hennes informanter uttrykker dette blant annet gjennom en avslappa og trygg holdning til mennesker med funksjonshemming.

Jeg ser mange likhetstrekk mellom holdingene til Stein sine medelever, og de holdningene Rømmen refererer til her. Berndtsson (2004), viser også til holdninger hos medelevene. I hennes hovedfagsoppgave kommer det fram at medelevene mener at eleven med Downs syndrom burde ha vært mer inkludert i klassen. Elevene reagerte negativt på at eleven med Downs syndrom blei tatt ut av klassen i situasjoner der en bedre tilrettelegging kunne ha gjort det mulig for samarbeid. Noen elever mente at inkludering ikke har noe med alder å gjøre, men med holdinger og tilrettelegging.

Flere av medelevene til Stein trekker også inn mobbeperspektivet. De mener at skolen langt på vei har fått slutt på mobbing. Det kan virke som om Stein sin tilstedeværelse i

klassen og på skolen, har vært med på å bevisstgjøre elevene og skolen om dette. (jfr. Neumann 2004 kapittel 2.2.5, og 5.1) På spørsmål om hva skolen har fått til i forhold til Stein, svarer en av elevene:

”på en måte ikkje berre for Stein, men egentlig alle. Eg trur...skulen ha jo fått slutt på mobbing og sånt.”

De fleste medelevene til Stein, uttrykker på en eller annen måte at ulikhet er OK. De har, som Rømmen (2006) også sier, i kapittel 2.2.8, en avslappa og trygg holdning til mennesker med funksjonshemming. En av elevene uttrykker at alle mennesker er like mye verdt, en annen at et liv er verdt mer enn en milliard kroner. Stein skal selvfølgelig være med, når klassen skal på tur. Han skal ikke sitte aleine igjen på skolen. Elevene synliggjør også med dette at klassen har en ”vi-følelse” (jfr. Rømmen 2006 kapittel 2.2.1), og at Stein er med å bidra til denne. Eksemplene er mange på at holdninger i forhold til Stein (og andre funksjonshemma) er dypt forankra hos mange av elevene. Således synliggjør medelevene til Stein, at holdninger, og viljen til å sette disse ut i praksis, er dypt forankra i utøvelsen av deres kompetanse.

Gørild Skancke (2000), som er mor til ei jente med multifunksjonshemming, forteller at mangel på fysisk tilrettelegging på skolen ikke er det største problemet i dag. Problemet er først og fremst negative holdninger. Haug (jfr. Munthe-Kaas 2006 kapittel 2.2.2), kritiserer Kunnskapsløftet for å redusere betydningen av fellesskapet, til fordel for et sterkt individfokus. Også Gamlem (2006), hevder at Kunnskapsløftet ser ut til å utelate begrepet inkludering Dette kan i tilfelle være med å påvirke holdninger. I følge von Tetzchner (2005) er holdningen til personalet og de andre elevene (og familiene deres) viktig for at funksjonshemmede barn skal bli akseptert og ansett som likeverdige. Alle barn må tilpasse seg skolen i større eller mindre grad, men skolens organisasjonsstruktur er etablert for barn uten funksjonshemming, og det er derfor lettere for barn uten funksjonshemming å tilpasse seg. Lokalskolen er en sentral og viktig del av alle barns miljø.

Det kan virke som om medelevene er del av en generell positiv og aksepterende holdning i skole og nærmiljø, der tilpassing i forhold til elever med funksjonshemming fremmes i vid forstand. I følge Kristiansen (2000), er det naivt å tro at det kan oppstå sosial kontakt, dersom barn med funksjonshemming ikke blir kjent med ungene i sitt eget nærmiljø. Dette samsvarer også med det Befring (1994) sier, om at tilrettelegging av en skole for barn og unge med funksjonsvansker, samtidig skaper en ideell skole for alle. Det tilbudet skolen gir til de mest vanskeligstilte, kan dermed oppfattes som en målestokk for den enkelte skoles kvalitet.

5.9 Refleksjon

Elevene i klassen til Stein, reflekterer over ting, som også har vært nevnt tidligere i analysekapitlet. van Manen (1993) knytter refleksjon opp mot en framtidig handling, en handling i øyeblikket eller noe som har skjedd. Foregripende refleksjon kan hjelpe oss å nærme oss situasjoner eller mennesker på en organisert og forberedt måte. Noen av elevene reflekterer rundt spørsmålet om hvordan de vil kunne ha nytte seinere, av det de har lært ved å gå i klasse med Stein. Noen nevner at de vil ha god nytte av erfaringer og kunnskap om Stein, dersom de velger et omsorgsyrke, der de vil jobbe med andre mennesker som har en funksjonshemming eller multifunksjonshemming.

De trekker også fram at de vil kunne møte sånne som Stein, og bli venner med dem, eller venner og familie eller de selv, vil kanskje få barn med en funksjonshemming. Da vil erfaring med Stein være nyttig å ha med seg. De vil vite noe om hvordan ting er og henger sammen, om hva funksjonshemma barn kan gjøre, og hvordan de kan ha det sammen med andre barn. De vil være klar over at barn med funksjonshemming vil ha godt av å være med andre folk, og barn på sin egen alder. Barn med funksjonshemming kan gjøre forskjellige ting, og være med på turer og sånn. Selv om de sitter i rullestol er det egentlig bare å ta dem med.

De fleste reflekterer, som tidligere nevnt, rundt dette med at Stein går i en vanlig klasse, og på en vanlig skole. Noen reflekterer også rundt dette med spesialscole, og fordeler og ulemper ved det. En elev mener at den enkelte må få bestemme selv, og trekker dermed inn selvbestemmelsesrett.

Mye av refleksjonen som kommer fram i intervjuene, har et noe langsiktig preg over seg. Hjelmbrække (2003), skriver at på skolen til Andreas, var refleksjon en mye brukt metode for å oppnå utvikling. Ved å stoppe opp og tenke seg om, for så å ta beslutninger, var det lettere å komme videre. Elevene blei aktivt trukket med i denne type refleksjoner. På den måten lærte de at de gjennom felles dialog og vurderinger, kunne finne løsninger på mange situasjoner. I mange sammenhenger kunne elevene se resultat av innsatsen sin, som igjen førte til mestringsglede.

I motsetning til klassen til Andreas (ibid), ender ikke refleksjonen i like stor grad opp i å finne løsninger på mange situasjoner i Stein sin klasse. Elevene har opplevd at kontakten med Stein har blitt mindre etter de første årene, men noen hevder at de forstår han bedre nå. I dag er kontakten i stor grad knytta opp mot samvær i friminuttene. Mange skulle ønske han var mer i klassen enn det han er i dag. Det virker som de er litt bekymra for at Stein blir mer aleine, og mer med voksne. Mange er opptatt av at Stein må få slippe å flytte fra vennene sine. Guttene reflekterer over at jentene ikke er så engasjert, og de er litt bekymra over sin egen rolle, når de skal begynne på ungdomsskolen. Men de håper at de vil fortsette å bry seg om han.

6. Konklusjon og avsluttende kommentarer

Med utgangspunkt i problemstillinga: ”**Hvilken kompetanse utvikler elever som går i klasse med en elev med multifunksjonshemming?**”, har jeg prøvd å definere og splitte opp kompetansebegrepet, ta utgangspunkt i medelevenes egne utsagn, knytta dette opp mot relevant teori, og gjennom dette prøvd å beskrive medelevers kompetanse.

Pape (2000) mener at ved å fokusere på den enkeltes kompetanse, rettes fokuset mot personens positive egenskaper. Kompetanse er på mange måter et bindeledd mellom individet selv og samfunnet. Kompetanse er verken medfødt, eller et resultat av modning. Det er snarere et resultat av personlig innsats, og av hvordan miljøet er lagt til rette for at en skal kunne utvikle sitt potensial.

Jeg vil i det videre prøve å lage en slags kompetanseprofil, som sier noe om hvilke sider av kompetansen som kommer tydeligst fram hos medelevene. I dette kapitlet vil jeg generalisere, og definere typiske trekk ved den kompetansen jeg ser hos medelevene som gruppe (og ikke i forhold til enkeltelever). I tidligere kapitler har jeg splitta opp kompetansebegrepet i nye begreper. I konklusjonen vil jeg i større grad prøve å trekke ut de tendensene jeg ser, og de tydeligste trekkene i det elevene har klart å formidle om seg selv og sin kompetanse.

Jeg har valgt å presentere ulike definisjoner av kompetanse, uten å peke ut en spesiell definisjon som ”min” definisjon. Begreper som understøtter hva kompetanse er og betyr, har vært en rød tråd gjennom oppgaven. I følge Nordhaug (1996) er kompetanse for det første vanskelig eller nesten helt umulig å dele opp i mindre enheter, og for det andre kan kompetanse ofte *konfigureres* relativt fleksibelt, i den forstand at den kan kombineres og organiseres på mange ulike måter. I konklusjonen vil derfor ikke presentasjonen være så systematisk og oppdelt som i analysekapitlet.

Ikke overraskende, domineres medelevenes kompetanse av kunnskap. Skolen er, og skal være en kunnskapsformidler og en kunnskapsinstitusjon. Elevene kan mye om

Stein. Utgangspunktet for dette er at de særlig de første årene på skolen, blir tatt med inn i Stein sin verden og "hans" aktiviteter. "Omvendt integrering", kan forstås som at medelever er integrert i et tilrettelagt opplegg rundt en elev med funksjonshemming, på denne elevens arena. Denne metodikken har ført til at medelevene føler at de kjenner Stein godt. De veit mye om han, gjennom å ha blitt involvert i pedagogiske opplegg, eller i spesialundervisning som er tilpassa Stein. Vekselvirkningen mellom å ha Stein i klassen, og det at små puljer i klassen har fått erfaringer fra de andre arenaene til Stein, har vært viktig i en inkluderingsprosess. Elevene har tydeligvis mye kunnskap om Stein.

Et viktig element i forhold til kunnskap, er Steins powerpoint -presentasjon hver mandag for hele klassen. Dette har gitt medelevene mye og oppdatert kunnskap om Stein sine aktiviteter og familieliv. Elevene har et godt innblikk i hvem Stein er, og hva han gjør på skolen og i fritida. De har dermed et godt utgangspunkt for å kunne forstå Stein. Kunnskapsdelen synes å være et viktig fundament i medelevenes kompetanse.

Medelevenes kunnskaper ser også ut til å prege miljøet i klassen. Elevene uttrykker at det har vært viktig å ta seg tid til Stein, for han trenger å gjøre ting på sin måte.

Klassen har kanskje blitt en "tålmodig" klasse. De passer på at Stein ikke er aleine. Elevene sier at dersom klassen ikke hadde vært som den er, hadde kanskje Stein vært mindre glad. Da hadde han kanskje ikke gleda seg til å komme inn i klassen.

Medelevenes kunnskap ser også ut til å ha påvirka deres selvverd. Den "verdilappen" de sette på seg selv, bærer preg av at de føler seg verdifulle, og er i stand til å ta del i og skape gode fellesskap. Selvverdets "være-del", har kvalitetene styrke og svakhet. Evnen til empati blir til i respekt for svakhet, og mye kan skje i fellesskap der svakhet får plass. Svakhet hos en, vil kunne fremkalle styrke hos andre (jfr. Neumann 2004 kapittel 2.2.5). Elevene får vist sin styrke, og styrker med dette selvverdet sitt. Selvverdets "gjøre-del", har kvalitetene, å lykkes, og å mislykkes (ibid). Det virker som om medelevene har evne til å være oppmerksomme på det de setter pris på hos seg selv. De setter pris på å kunne bety noe for Stein. De gir seg selv lov til å heve sin

egen status, fordi de går i Stein sin klasse. Dette kommer blant annet til uttrykk når andre elever reagerer negativt på Stein. Medelevene til Stein forklarer denne oppførselen med at de andre ikke veit bedre. Elevene mener derfor at Stein har det bedre i deres klasse, enn han ville hatt det i andre klasser. Dette beskriver i følge Pape (2000), et typisk trekk ved kompetanse. Den er ikke medfødt, og er heller ikke en følge av modning. Det er snarere et resultat av personlig innsats, og av hvordan miljøet er lagt til rette for at en skal kunne utvikle sitt potensial.

Medelevene viser evne til å være kreative i samhandling med Stein. De forteller om flere samspillsituasjoner, der de tar Stein med i aktiviteter som de har laga eller konstruert selv. De har funnet sin måte å spille fotball og spille basketball på, og de har sin egen form for Petter, eller Stein Solberg rallykjøring. De har også inkludert Stein i leken med andre elever på skolen. I musikaloppsetning av Blues brothers, involverer de Stein med den største selvfølgelighet, og de synes det er moro. De har også funnet måter å male på, slik at Stein maler sine bilder, med medelevene som instrument. På denne måten får medelevene vist for andre elever, foreldre, lærere, og andre på skolen, sin evne til å samhandle med, involvere og inkludere Stein.

Medelevene er opptatt av at Stein har behov for å være sammen med andre barn. De er bekymra for at Stein er for mye sammen med voksne. Han er jo et barn, men blir etter hvert isolert i en slags voksenverden. Dette er definitivt den problemstillinga medelevene er mest opptatt av. Det virker som om de godt kan tenke seg at Stein er mye mer i klassen. Medelevene uttrykker med dette, at han i større grad hører hjemme i klassen, enn sammen med voksne. Stein trenger også klassekameratene som venner. Det er viktig å ha venner. Stein er et barn, og må få være sammen med barn.

Medelevenes evne til empati, kommer kanskje aller tydeligst fram i refleksjonen om at barn må få være barn. Her går de inn i Stein sin verden, og prøver å ta hans perspektiv, og sette seg inn i hans situasjon. Elevenes samstemte krav, oppleves som en støtte til at Stein må få muligheten til ta vare på sin identitet som barn, men at de voksne ikke ser dette. Som nevnt tidligere, mener von Tetzchner (2005) at noe av det

mest avgjørende for en identitetsdannelse, er en følelse av å høre til. Dette har elevene sett og forstått.

Elevene er opptatt av å kunne kommunisere med Stein. De prøver så godt de kan å kommunisere ved hjelp av ja og nei spørsmål, der Stein svarer med tegn. De mener at Stein forstår mye. Medelevene skulle ønske de hadde flere tegn å kommunisere med. De har forhåpninger om at Stein i framtida vil kunne lære å snakke, eller gjøre seg forstått, enten ved hjelp av data, eller flere tegn. Det er tydelig at flere av medelevene har et genuint ønske om et anvendelig felles språk, i hvert fall et språk med noen flere nyanser enn de kjenner i dag. Elevene har et ønske om å utvikle sin kommunikative kompetanse. De er til dels fortvila over "språkbarrierene" mellom seg selv og Stein. De er likevel opptatt av, og bruker den muligheten som ja og nei kommunikasjonen åpner for.

Medelevene har klare meninger, om det å være annerledes. Det å være annerledes er helt OK. Ingen er jo egentlig normale, og alle er like mye verdt. Barn med funksjonshemming trenger å være sammen med andre barn. Menneskeverdet er en grunnleggende verdi. Et menneskeliv er mye mer verdt enn for eksempel en milliard kroner. Medelevene tilkjenner et tydelig verdisyn, som gjennomsyrrer deres grunnleggende holdning i forhold til Stein, og andre mennesker med funksjonshemming. Elevene uttrykker at de lettere vil kunne møte andre mennesker med funksjonshemming, og ta kontakt. Alle har krav på å bli møtt på en ordentlig måte, og en skal ikke "glane" på, snakke stygt om, eller mobbe andre.

Det kan virke som det er lettere for guttene å identifisere seg med Stein, siden han er gutt. Jeg tolker det dit hen, at det er lettere å knytte bånd mellom elever med multifunksjonshemming, og medelever av samme kjønn. Dette kan forstås som at det er lettere å sette seg inn i livssituasjonen til en annen av samme kjønn, og gjennom dette utvikle omsorg og empati.

Medelevene mener de vil ha nytte av det de har lært av og om Stein, seinere i livet. Dersom de velger et omsorgsykke, eller annet yrke der de er i kontakt med

funksjonshemmede, mener de at de har et godt utgangspunkt for å forstå de behov som mennesker med funksjonshemming har. Det samme gjelder, dersom de seinere i livet skulle bli kjent med noen som har en funksjonshemming. Dersom venner, eller de selv får barn med en funksjonshemming, kjenner de til mange ting som vil være viktig. Hovedpoenget til medelevene er at alle må bli tatt med, tatt vare på, få venner, og få være sammen med andre barn. Selv om de sitter i rullestol er det egentlig bare å ta dem med. Barn med funksjonshemming kan gjøre mange forskjellige ting, og de bør få være med på turer og sånn. Ingen skal trenge å sitte aleine igjen. Dette er de mest typiske trekkene ved medelevenes refleksjoner.

Refleksjonene er i hovedsak konsentrert om situasjoner medelevene vil kunne møte noen år fram i tid. Elevenes refleksjon er i mindre grad knytta til her og nå og det daglige. Det er interessant å se at de klart gir uttrykk for at de vil ta med seg den kompetansen de har utvikla, og at den vil være nyttig og relevant seinere i livet.

Kildeliste

- Befring, E.(1994) Læring og skole. Vilkår for et verdig liv, Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E.(2002) Forskningsmetode, etikk og statistikk, Oslo: Det Norske Samlaget
- Berggren, K., Gillström, L., Gillström, L og Östling, B.(1998) Praktisk kompetanseutvikling, En bok med 101 tips og råd om hvordan øke medarbeidernes og egen kompetanse. Teknologisk institutt
- Berndtson, I.L.(2004) Medeleven som ressurs – sett i lys av elevers erfaringer i klasser der en elev har Downs syndrom. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk
- Borgå, M. og Melby, T.(1993) Likeverd - Livskvalitet - Opplæring. For ungdom med særlige behov, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Eidsvåg I.(2005) Den gode lærer – i liv og diktning, Oslo: Cappelen Forlag
- Gamlem, S.T.M.(2006) Tilpassa opplæring – ei utfordring i ein inkluderande skule. *Spesialpedagogikk*, vol 71, nr. 3, s.20-24.
- Hjelmbrekke, H.(2003) "Hainn va ein ressurs for skolen vår". Kasusstudie av læringsprosesser i en klasse med store individuelle variasjoner. Hovedfagsoppgave i Pedagogikk, Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU
- Holme, I.M. og Solvang, B.K.(1986) Metodevalg og metodebruk, Otta: TANO A.S.
- Horgen, T.(1997): Elever med svært store og sammensatte lærevansker, Oslo: Småskriftserien nr.2, Torshov kompetansesenter
- Johannesen, E., Kokkersvold, E., og Vedeler, L.(2001) Rådgiving, Tradisjoner, teoretisk perspektiver og praksis, Oslo: Gyldendal
- Juul, J.(1996) Ditt kompetente barn, Oslo: Pedagogisk Forum
- Kristiansen, J. I.(2000) Klassekameratene de beste læremestrene. *Samfunn for alle* nr. 7, s. 12-19.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utgave juni 2006)
Kunnskapsdepartementet - Utdanningsdirektoratet
- Kvale, S.(1997) Det kvalitative forskningsintervju, Oslo: Gyldendal

-
- Lillemyr, O. F.(1995) Utvikling, lek og læring. I: Skram, D. (red) Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk. Otta: Tano, s. 37-70.
- Lorentzen, P.(2003) Fra tilskuer til deltaker. Samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede. Oslo: Universitetsforlaget
- Løvås, M., og Horgen, T.(2005) Multifunksjonshemming og basal stimulering
URL:<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4600/h05/undervisningsmateriale/BASA/LS1.doc> (lesedato 25.10.06)
- Munthe-Kaas, B.(2006) Tilpasset opplæring er ikke løsningen. *Samfunn for alle* nr. 4, s.18.
- Neumann, B.(1988): Menneskeskolen. Oslo: Cappelen
- Neumann, B.(2004): Trygg. Oslo: Cappelen
- Nordhaug, O. og Gooderham, P. m.fl. (1996) Kompetanseutvikling i næringslivet. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- NOU 1997:25(1997): (*Buerutvalget*) Ny kompetanse. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning
- NOU 2003:16(2003): (*Søgnenutvalget*) I første rekke. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning
- Pape, K(2000) "Æ trur dæm søv", Oslo: Kommuneforlaget
- Rømmen, A.K.(2006) "For oss var det heilt naturleg" – Ein kvalitativ studie av normalelever i ein inkluderande klasse. Masteroppgåve i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk
- Skanche, G.(2000) Hvem er skolen for alle til for? *Samfunn for alle* nr. 7, s. 30.
- Skogen, K.(2004) Case. I: Fuglseth, K., og Skogen, K., Masteroppgåva. Bodø: NBO-rapport 22/2004, s. 93-110.
- Sommerschild, H og Grøholt B.(1994) Lærebok I barnepsykiatri, Otta: TANO
- Skaalvik, E.M.(2000) Selvoppfatning og motivasjon hos gutter og jenter. I: Imsen, G.(red) *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag, s. 91-111.
- Thagaard, T.(2003) Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget

- Ulleberg, I.(2004) Kommunikasjon og veiledning, Oslo: Universitetsforlaget
- van Manen, M.(1993) Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet. Bergen: Caspar forlag
- von Tetzchner, S., Brekke, K. M., Sjøthun, B., Grindheim, E.(2005) Constructing Preschool Communities of Learners that Afford Alternative Language Development, Augmentative and Alternative Communications, Vol. 21 (2) pp.82-100, London UK: Whurr
- Winsnes, J. Fr., red. Kommunal opplæring(1995) Kompetansekartlegging i kommunesektoren. Om tilnærming og metoder, Oslo: Kommuneforlaget
- Yin, R. K.(2003): Case Study Research. Design and methods London: SAGE Publications
- Öhman, M.(1996): Empati gjennom lek og språk, Oslo: Pedagogisk Forum

Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Kommunikasjonsboka til Stein

Vedlegg 3: Tillatelse/samtykke fra foreldre til elev med multifunksjonshemming

Vedlegg 4: Tillatelse fra skolen v/rektor

Vedlegg 5: Samtykkeskjema for informantene og foresatte

Vedlegg 1 side 1

Intervjuguide ”medelevers kompetanse”

Innledning

Jeg må sørge for:

- å prøve oppnå en god relasjon mellom meg og informanten
- at vi ikke blir forstyrret
- at vi sitter godt og bekvemt
- at vi har noe å drikke

Informasjon om hvorfor de blir intervjuet

- Hvorfor driver jeg med dette?
- Hva kan jeg finne ut?
- Hva skal det brukes til?
- Det er veldig viktig at det er dine meninger som kommer fram. Det er ingen svar som er rette eller gale. Du må ikke tenke på hva andre vil svare. Det er veldig viktig for meg å få ulike svar, synspunkter og vinklinger, slik at jeg får vite mange *forskjellige ting* (detaljer) i det bildet jeg prøver å danne meg.
- Ingen andre skal vite noe om hvem som har sagt hva. Ingen andre får lytte til opptakene. (anonymitet)

Åpningsspørsmål

- Hva tenkte du da Stein begynte i klassen din?

Kunnskaper

- Hva veit du om funksjonshemminga til Stein?
 - utviklingshemming, bevegelseshemming, sansetap (syn)
- Kan du fortelle om noe av det han gjør i skoletida, når han ikke er i klassen?

Vedlegg 1 side 2

- Hva tror du er poenget med at han driver med disse tingene?
- Hva gjør Stein når han er i klassen?
- Hva tror du Stein kan lære?
- Hva har du lært, av å gå i klasse med Stein?

Ferdigheter – (Skikkethet eller myndighet til å utføre en spesiell handling)

- Kan du nevne eksempler på hva du kan hjelpe Stein med, eller gjøre sammen med han?
 - kommunikasjon (hvordan snakker dere sammen?)
 - omsorg
 - assistanse/praktiske ting
 - andre ting?

Evner – (Omsette kunnskap til handling)

- På hvilke måte har du hatt bruk for det du har lært, og det du kan om Stein, når du er sammen med:
 - Stein?
 - klassen?
 - venner?
 - familien din?
 - andre med funksjonshemming?Andre situasjoner?

Motivasjon

- Kan du fortelle om opplevelser med Stein som har gjort at du synes du er heldig, som får gå i hans klasse?
- Har du følt deg stolt over å gå i klassen til Stein?
 - I hvilke situasjoner?

Vedlegg 1 side 3

- Har du vært flau over å ha Stein i klassen?
- I hvilke situasjoner?
- Hvordan tror du miljøet i klassen er påvirka av at Stein er elev?
- Tror du at du har betydd noe for Stein? På hvilken måte?

Holdninger

- Hvilke fordeler tror du klassen din har, i forhold til andre klasser?
- Hva tenker du om det å være annerledes?
- Hva er viktig for at du skal trives og ha det bra?
- Har du hørt om at mennesket er verdifullt? Hva tenker du om det?

Refleksjon

- På hvilke måte tror du at du kan få bruk for det du veit om Stein, seinere i livet?
- Hva tenker du om at Stein går på din skole, i stedet for at han går på en skole for elever som har en funksjonshemming?
- Hva tror du at du ville tenkt om Stein, dersom du ikke hadde kjent han?
- Hvordan opplever du forholdet mellom Stein og resten av klassen i dag, sammenligna med de første årene på skolen (første, andre og tredje klasse)?

Empati

- Hvordan tror du Stein har opplevd å være i din klasse?
- Når Stein er lei seg
 - I hvilke situasjoner er det?
 - Hvordan forstår du de signalene han gir?
 - Hvordan kan du trøste?

Vedlegg 1 side 4

- Når Stein er glad
 - I hvilke situasjoner er det?
 - Hvordan påvirker det deg?
 - Hva gjør du?
- Hvilket utbytte tror du han har av å være i klassen?
- Hva tror du er viktig for Stein?
- Hva tror du om framtida til Stein?
- Bekymringer?

Elevens evne til å løse problemer (individnivå)

- Fortell om noe (problemer, utfordringer, oppgaver) du synes du har fått bra til når du har vært i lag med Stein.

Klassens evne til å løse problemer (gruppenivå)

- Hvilke utfordringer eller oppgaver har klassen vært nødt til å løse i forhold til Stein?
- Hvordan synes du klassen har løst dette?

Skolens evne til å løse problemer (organisatorisk)

- Hva har skolen fått til, i forhold til Stein?

Avslutning

- Er det noe vi ikke har prata om, som du har lyst til å si noe om?
 - Opplevelser?
 - Spesielle hendelser?
 - Følelser du sitter med?
 - Noe du vil rette på, eller si om igjen?
 - Synes du det var greit å bli intervjuet?

Takk for at du ville være med på dette intervjuet.

Vedlegg 2 side 1

Kommunikasjonsbok Stein				
Oppdatert versjon pr. juni 2006. I samarbeid mellom foreldre og tilsette (som kjenner Stein) ved skule.				
Gruppe	Aktivitet/situasjon	Uttrykk	Sitasjonskontekst	Betyr
Ansikt		Kva Stein gjer	Kva utløyser handlinga/ kva skjer	Kva tyder handlinga
1a	Samspel	Stein formar leppene som ord	felles musikk-leik	Vil fortelje/snakke om opplevinga. Vil snakke om/med personen
1b	Samspel		lese-oppleving ein-til ein situasjon	
1c	Samspel		leik/kommunikasjon/samhandling/oppleving Stein er aktiv i saman med andre	
1d	Samspel		klassesituasjon ein-til-ein	
2	MAT Valgsituasjon	Smil med eller utan lyd + bekreftande ja eller nei-rørsle	Val av mat/aktivitet/valgsituasjonar	Ja

Gruppe	Uttrykk	Sitasjonskontekst	Betyr	
Auge		Kva Stein gjer	Kva utløyser handlinga	Kva tyder handlinga
1	MAT	Festar blikk på person, har etande rørsle med munn	Tørst og svolt / når andre et noko godt / et.	Vil ha drikke el. noko å ete
2	Samspel Valgsituasjon	vel med blikk/snur seg mot noko med hovudet	valgsituasjonar	
3	Samspel Valgsituasjon	snur seg mot noko med hovudet	vil endre aktiv situasjon	vil skifte aktivitet eller til aktivite i anna rom.
Gruppe	Uttrykk	Sitasjonskontekst	Betyr	
Fot		Kva Stein gjer	Kva utløyser handlinga	Kva tyder handlinga
1a	Samspel	Stein strekker rett ut ein eller begge føter Stein strekker ut begge føter sitjande i stol, bøyer hovudet fram, krummar ryggen	aktivitet rundt Stein, eller Stein ønsker forandring	ta del i aktivitet i eller ute av stolen.
1b	Samspel		aktivitet rundt Stein, eller Stein ønsker forandring	vil ha merksemd
1c	Samspel		leik eller aktivitet rundt Stein	vil opne dør/setje krokfot
3	????????????			
4	MAT	Snur seg vekk frå bordet,	har fått eit måltid mat	Ferdig å ete. Takk for maten

Vedlegg 2 side 2

Gruppe	Uttrykk	Sitasjonskontekst	Betyr	
Prate		Kva Stein gjer	Kva utløyser handlinga	
1a	Samspel kontakt	Stein sutrar / kvin	På golvet når han ligg åleine/sit i stolen åleine	vil ha ny aktivitet
1b	Samspel kontakt		Når barn/vaksne forsvinn	fylgje borna/vaksne
2	Samspel dialog	"nnejj-øj-øj"-lyd	Vil ikkje	IKKJE
3	Samspel dialog	"iii"-lyd	ny oppleving	Dette er skremmande, men eg har lyst til det likevel
4	Samspel viljestyrt Samspel forflytning	Mykje lyd/spenner seg/ går i bru	Vil ikkje sitje i stol	ut av stolen
5	???????????? ????? Følgjer med Stein for å finne ut av denne	Smil + "øh"-lyd	valg i valsituasjon	ja til det val han har fokus på

Uttrykk	Sitasjonskontekst	Betyr	Konsekvens
Kva Stein gjer	Kva utløyser handlinga	Kva tyder handlinga	Vår handling.
bøyer venstre hand oppover med handa mot skuldra	hendingar han har opplevd/oplever/personar	Gjer meir av det same	
	hendingar han har opplevd/oplever/personar	Vil fortelje noko	
Strekke handa og dultar borti nokon		hilser på / "Ha-det!" / no er det du og eg - sant	
Strekker ut tommelen evt tommel og peikefinger	mating	Vent litt, eg er ikkje klar for neste tygge	Vente - spør om han er klar
Peikefinger bøygde, handa innover	mating	eg er klar for neste skei	spør om han er klar - gi neste skei
Peikar på seg sjølv med venstre hand	Stein får noko i handa eller på fanget	Det er meg / mitt nå	Vi følg opp handling - bekrefter -
Strekker ut tommel, peikefinger og evt. veslefinge	spørsmålssituasjon	JA	snakk/leik/arbeid vidare
Syner med venstre hand eller blick mot ein stad	forflytting	viser kva retning han vil	forflytte han dit han vil

Vedlegg 2 side 3

Uttrykk	Sitasjonskontekst	Betyr	Konsekvens
Kva Stein gjer	Kva utløyser handlinga	Kva tyder handlinga	Vår handling.
Stoppar å ete	Noko nytt skjer	Vil vite kva som skjer/lyden er	snakke om situasjonen
	Høyrer musikk el anna lyd	sjå kva lyden kjem frå	kvar lyden kjem frå
	Er mett	Han er mett	Stoppar å gi han mat
Uttrykk	Sitasjonskontekst	Betyr	Konsekvens
Kva Stein gjer	Kva utløyser handlinga	Kva tyder handlinga	Vår handling.
Surleppe/hengeleppe	Feil handling	Misforståing	stille spørsmål for å rette opp misforståing
Surleppe/hengeleppe grining kan kome i tillegg	Høge plutslege lydar	ikkje førebudd på lyd/situasjo	snakke om lyd/forklare situasjon
	bli oversett/ignorert	ynskjer merksemd	snakke, fysisk kontakt
	avviser handlinga no	vil vere med på ei heilt anna handling	spørje, dra med i aktuell handling
	merksam på andre	Ventar på forventa handling	fortsetje der ein er
Uttrykkslaust ansikt/surleppe	samtale med spørsmål	Nei, evt ikkje heilt rett	samtal vidare, still nye spørsmål

Vedlegg 2 side 4

Uttrykk	Sitasjonskontekst	Betyr	Konsekvens
Kva Stein gjer	Kva utløyser handlinga	Kva tyder handlinga	Vår handling.
Stiv i kroppen / går i bru	attkjenning av ein spennande aktivitet	forventing til det som skal skje	halde i handa, samtale, bekrefte observasjon
	Ny oppleving, virkar spennande/tøft	forventing og "Dette skal eg prøve" - trinnvis eller alt på ein gong	halde i handa, samtale, tilnærme seg opplevinga, berøre. (Denne bør vere standard prosedyre i møte med dyr - då Stein ofte reagerer som om han vil trekke seg vekk)
	Motstand mot aktivitet el handling	vil ikkje - vil noko anna	Spørje, roe ned
Går opp i bru / reiser seg og brukar mykje ord/lydar	Møte med noko levande han ikkje er heilt trygg på	forventning/spenning/usikker	halde i handa, samtale, gjre trygg/bekrefte ovservasjon
Uttrykk	Sitasjonskontekst	Betyr	Konsekvens
Kva Stein gjer	Kva utløyser handlinga	Kva tyder handlinga	Vår handling.
100% passiv tilstand	spørsmål om konkret aktivitet	venta på å sjå om du meiner/ det du spør om	vis at du meiner det/start aktivitet
	nok aktivitet	endre aktivitet eller roe ned	Vi foreslår ny aktivitet eller forslag på korleis roe ned. Endre stilling
	sliten/ mindre opplagt	endre aktivitet eller roe ned	Vi foreslår ny aktivitet eller forslag på korleis roe ned.,ansikts- eller kroppsmassasje. Endre stilling
Stoppar å ete	Noko nytt skjer	Vil vite kva som skjer/lyden er	snakke om situasjonen
	Høyrer musikk el anna lyd	sjå kva lyden kjem frå	kvar lyden kjem frå
	Er mett	Han er mett	Stoppar å gi han mat

Vedlegg 3

[Redacted]

Eirik Dahl
Angedalsvegen 107
6800 FØRDE

Samtykke.

Vi gir med dette samtykke til at student Eirik Dahl kan gjennomføre eit prosjekt der han kartlegger kompetansen til elevane i klassa til [Redacted]

Prosjektet blir gjennomført i løpet av 2006, og etter det vi forstår skal alle personopplysningar anonymiserast.

[Redacted] 02.02.2006.

[Redacted] [Redacted]

Vedlegg 4



~~██████████~~ KOMMUNE
~~██████████~~ skule
~~██████████~~
~~██████████~~



Stadfesting

Eirik Dahl får løyve til å gjennomføre ei undersøking i gruppe 6c i samband med masteroppgåve. I 6 c har vi ein sterkt funksjonshemma elev, og Eirik Dahl vil undersøkje korleis dette blir opplevd av foreldre og medelevar.

~~██████████~~ skule, 2. febr. 2006

~~██████████~~
~~██████████~~

rektor

Vedlegg 5

Samtykke

Prosjekt/masteroppgåve "Medelevers kompetanse"

Student: Eirik Dahl HSF

Rettleiar: Dag Skram HSF

- Datainnsamling baserer seg m.a. på intervju av 5 elevar i klassen.
- Intervjuet vil vare i om lag ein time, og det blir gjort lydopptak.
- Ingen andre skal vite noko om kven som har sagt kva i intervjuet.
- Ingen namn kjem fram i oppgåva.
- Ingen andre får lytte til opptaka. (anonymitet)
- Lydopptak blir sletta, når oppgåva er godkjend.

Som føresett, gir eg samtykke til at

.....

kan bli intervjuet av Eirik Dahl

.....

dato namn på føresett