

“For oss var det heilt naturleg”

Ein kvalitativ studie av normalelevar i ein inkluderande klasse

Astrid Kristiansen Rømmen



Masteroppgåve i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2006

Samandrag:**Bakgrunn og formål:**

Bakgrunn for val av tema er interessa eg gjennom arbeid som spesialpedagog og lærar har fått for kva det betyr for normalelevar å gå i ein inkluderande klasse. Barn med funksjonshemming har rett til å gå i lokalskulen og høyre til i fellesskapet i klassen. I eige arbeid har eg lagt til rette for aktivitetar og samspel mellom normalelevar og funksjonshemma, og eg er blitt stadig meir nysgjerrig på kva nær kjennskap til ein funksjonshemma klassekamerat tyder for normalelevane.

Formålet med studien er å få innsikt i korleis normalelevar opplever å gå i ein inkluderande klasse, og kva utbyte dei har av det. Eg ynskjer også å få kunnskap om korleis det påverkar haldningane og innstillingane deira til funksjonshemma.

Hovudproblemstilling:

Kva kan vaksne som har hatt ein funksjonshemma klassekamerat fortelje om korleis barn opplever å vere normalelev i ein inkluderande klasse?

Underproblemstillingar:

Kva innstilling til funksjonshemma har dei tidlegare klassekameratane i dag?

På kva måte ser dei på funksjonshemma i samfunnet?

Kva tenkjer klassekameratane dei har fått gjennom å gå i denne klassen?

Metode:

Det er nytta ei kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Data er samla inn med utgangspunkt i ein semistrukturert intervjuguide. Informantane er ni vaksne som i grunnskulen har hatt ein funksjonshemma klassekamerat. Intervjua er gjort ni - ti år etter avslutta skulegang. Utvalet av informantar er gjort ut frå ei tredeling etter grad av initiativ, interesse og engasjement i skuletida. Analysen er gjennomført ved bruk av idealtypar der den same tredeling ligg til grunn.

Resultat:

Ut frå studien finn eg at å vere normalelev i ein inkluderande klasse gir innsikt og auka forståing for funksjonshemma, uansett grad av engasjement i skuletida. 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. Eit anna viktig funn er at kjønnspektivet bør vere med i planlegging og tilrettelegging av aktivitetar, slik at både gutar og jenter får brukt seg sjølv i møte med den funksjonshemma.

Ut frå studien synest det som nokre faktorar er viktige for at positive haldningar skal utvikle seg. Dette er informasjon til klassen om den funksjonshemma sine behov, deltaking i felles aktivitetar i skuletida og vaksne sin respekt for normalelevane sine val. Informantane fortel at erfaringane med Kari har gitt dei mykje, og dei ser gjerne at eventuelle eigne barn får tilsvarande opplevingar i skulen.

Føreord

Bakgrunnen for denne undersøkinga er funksjonshemma Kari og klassekameratane hennar, og mi undring over korleis det påverkar normalelevar å gå i ein inkluderande klasse.

Like etter at eg hadde byrja å arbeide med temaet, døydde Kari. Eg vil rette ei stor og varm takk til Kari sine foreldre, som var velvilleg innstilte trass ein vanskeleg situasjon. Utan deira støtte kunne eg vanskeleg ha gått vidare med arbeidet. Eg håpar at den ferdige oppgåva kan vere ein minnestein over Kari, og vise kor mykje ho gav mange også utanfor familien.

Takk til tidlegare kollega Astrid Hammer Bolstad, som gjennom sin entusiasme gav meg auka tru på prosjektet. Hennar kunnskap om temaet og klassen har vore til hjelp og støtte.

Tusen takk til informantane mine, Kari sine tidlegare klassekameratar, som velviljug stilte opp og gav av seg sjølv. Dei flotte samtalanene vi hadde gav verdfull informasjon og tru på at det er mogeleg å skape eit varmare og meir inkluderande samfunn. De er strålande unge menneske!

Tusen takk til rettleiaren min, Ingrid Fossøy, for presise, konstruktive og utfordrande innspel. Samtalanene våre har auka forståinga mi og gitt meg motivasjon i arbeidet.

Siste takk til familien min, som tålmodig har støtta og oppmuntra meg. Ein ekstra takk til mannen min, Jan Rømmen, som i tillegg til kontinuerleg oppmuntring har lese korrektur og hjelpt med språklege vurderingar.

Leikanger 21. mai 2006
Astrid Kristiansen Rømmen

| | |
|---|-----------|
| 1. INNLEIING | 9 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV OPPGÅVE | 9 |
| 1.2 AKTUALITETEN I TEMAET..... | 9 |
| 1.3 KORT OM EIN VANLEG KLASSE..... | 10 |
| 1.4 FORTELJINGA OM KARI | 11 |
| 1.5 PROBLEMSTILLING | 13 |
| 1.6 AVKLARING AV OMGREP..... | 14 |
| 1.7 OPPBYGGING AV OPPGÅVA..... | 15 |
| 2. FORSKING PÅ NORMALELEVAR I INKLUDERANDE KLASSAR | 16 |
| 2.1 FØLGJER AV INKLUDERING I VANLEGE KLASSEROM | 17 |
| 2.1.1 Verknader av å ha funksjonshemma klassekameratar..... | 19 |
| 2.1.2 Utvikling av haldningar..... | 20 |
| 2.1.3 Samhandling mellom elevane | 21 |
| 2.2 OPPSUMMERING | 23 |
| 3. TEORI..... | 24 |
| 3.1 KLASSEROMSKULTUR | 24 |
| 3.2 RELASJONAR I KLASSEN | 26 |
| 3.3 SOSIALISERING I EIN INKLUDERANDE KLASSE | 27 |
| 3.4 UTVIKLING AV HALDNINGAR | 28 |
| 3.4.1 Haldningar i mønsterplanen (M 87)..... | 30 |
| 3.5 BERIKINGSPERSPEKTIVET..... | 31 |
| 3.6 EMPOWERMENT I INKLUDERINGSPROSESSEN..... | 32 |
| 3.7 OPPSUMMERING | 34 |
| 4. METODE | 35 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 4.1 | INNLEIING | 35 |
| 4.2 | FØREBUING AV UNDERSØKINGA | 35 |
| 4.3 | INNHEITING AV INFORMERT SAMTYKKE | 36 |
| 4.4 | VAL AV INFORMANTAR | 37 |
| 4.5 | KRAV TIL ANONYMITET | 38 |
| 4.6 | UTARBEIDING AV INTERVJUGUIDE..... | 39 |
| 4.7 | PRØVEINTERVJU | 40 |
| 4.8 | GJENNOMFØRING AV INTERVJUA | 40 |
| 4.9 | BEARBEIDING AV MATERIALET..... | 42 |
| 4.10 | ANALYSE | 42 |
| 4.11 | FORSKINGSETIKK | 44 |
| 4.12 | RELIABILITET | 45 |
| 4.13 | VALIDITET | 46 |
| 4.13.1 | <i>Kva og korleis hugsar informantane?</i> | 47 |
| 5. | PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTAT | 49 |
| 5.1 | IDEALTYPANE PIA, ANNE OG MIA | 49 |
| 5.2 | KLASSEN | 50 |
| 5.2.1 | <i>Kari som del av fellesskapen i klassen</i> | 50 |
| 5.2.2 | <i>Kari og gutane i klassen</i> | 51 |
| 5.2.3 | <i>Andre elevar og klassar</i> | 52 |
| 5.2.4 | <i>Lærarane sitt forhold til Kari</i> | 54 |
| 5.2.5 | <i>Drøfting</i> | 54 |
| 5.3 | AKTIVITETAR SAMAN MED KARI | 55 |
| 5.3.1 | <i>Aktivitetar i skuletida</i> | 56 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 5.3.2 | <i>Aktivitetar i fritida</i> | 56 |
| 5.3.3 | <i>Grunnar til å delta i fritidsaktivitetar</i> | 59 |
| 5.3.4 | <i>Drøfting</i> | 60 |
| 5.4 | RELASJONAR..... | 61 |
| 5.4.1 | <i>Å vere Kari sin klassekamerat</i> | 62 |
| 5.4.2 | <i>Vennskap med Kari</i> | 64 |
| 5.4.3 | <i>Klassekameratane som hjelparar</i> | 65 |
| 5.4.4 | <i>Å vere i fokus for Kari si interesse</i> | 66 |
| 5.4.5 | <i>Å møtast i bygda</i> | 67 |
| 5.4.6 | <i>Drøfting</i> | 67 |
| 5.5 | KLASSEKAMERATANE SITT UTBYTE | 68 |
| 5.5.1 | <i>Opplæring i teiknspråk</i> | 69 |
| 5.5.2 | <i>Innsikt i ” å vere Kari ”</i> | 70 |
| 5.5.3 | <i>Kari som innfallspørt til vidare utdanning</i> | 71 |
| 5.5.4 | <i>Haldningar til funksjonshemma</i> | 71 |
| 5.5.5 | <i>Å sjå funksjonshemma i samfunnet</i> | 72 |
| 5.5.6 | <i>Kontakt med andre funksjonshemma</i> | 73 |
| 5.5.7 | <i>Syn på inkludering i skulen</i> | 73 |
| 5.5.8 | <i>Drøfting</i> | 74 |
| 6. | OPPSUMMERING, VURDERINGAR OG KONKLUSJONAR | 76 |
| 6.1 | OPPSUMMERING AV FUNN | 76 |
| 6.1.1 | <i>Funn i høve til problemstilling</i> | 77 |
| 6.1.2 | <i>Andre funn</i> | 78 |
| 6.2 | METODEKRITIKK..... | 79 |

| | | |
|-----|------------------------|-----------|
| 6.3 | VURDERINGAR | 80 |
| 6.4 | VIDARE FORSKING..... | 82 |
| | KILDELISTE..... | 83 |

Vedlegg 1: Brev til foreldra

Vedlegg 2: Brev til informantane

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. INNLEIING

1.1 Bakgrunn for val av oppgåve

Over ein periode på om lag 10 år arbeidde eg på 1980- og 1990-talet som spesialpedagog for eit funksjonshemma barn i barnehage og skule. Seinare har eg arbeidd som kontaktlærer i klassar der funksjonshemma elevar har vore ein naturleg del av klassemiljøet.

Ved å følgje det same barnet gjennom fleire år, fekk eg også langvarig kontakt med dei andre elevane i klassen. Gjennom innblikk i deira opplevingar ynskjer eg å sjå på kva haldningar dei har til det å vere annleis. Korleis var det for dei, og korleis ser dei på det no, meir enn ti år etter at dei gjekk ut av grunnskulen? Eg er oppteken av dei funksjonsfriske elevane sine opplevingar i dagleg samvær med funksjonshemma, og korleis det å ha ein funksjonshemma klassekamerat påverkar dei.

Med bakgrunn i gjeldande lovverk skal inkludering vere ein sjølvstøtt del av norsk skulekvardag. Dei funksjonsfriske elevane sitt utbyte av dette bør derfor vere relevant og interessant for alle som er opptekne av ein inkluderande skule.

1.2 Aktualiteten i temaet

Bakgrunnen for inkluderingspraksisen vi har i dag finn vi i grunnskulelova av 1969 og Blomutvalet si innstilling frå 1970 (Befring og Tangen 2001). Blomutvalet sitt innspel om å integrere alle i normalskulen la grunnlaget for grunnskulelova av 1975 som omhandla alle barn uansett funksjonshemming eller funksjonsstyrke (Befring og Tangen 2001, Befring 1997). Alle barn fekk gjennom innføring av denne lova rett til å høyre til det sosiale fellesskapet ved den lokale skulen.

Tre kriterium låg til grunn for innhaldet i omgrepet integrering: 1. å høyre til i det sosiale fellesskapet, 2. å vere delaktig i fellesskapet sine gode og 3. å ha medansvar

for oppgåver og plikter (Due 2003). I 1974 kom ny læreplan, kalla Mønsterplan for grunnskulen. Planen hadde særleg fokus på individualisering og tilrettelegging for einskildeleven (Befring 2004). Dette lov- og planverket gjaldt då klassen denne oppgåva byggjer på gjekk på skulen.

Seinare er omgrepet integrering erstatta med inkludering. Læreplanverket for grunnskulen (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 1997) legg vekt på at grunnskulen skal vere eit inkluderande fellesskap. Haug (2004) refererer ein OECD-rapport som framhevar at alle elevar kan gå i vanleg skule dersom vilkåra ligg til rette for det. Ei utfordring for skulen blir å skape eit inkluderande fellesskap gjennom å dyrke mangfaldet i elevgruppa på bakgrunn av prinsippet om likeverd mellom elevane.

Ny læreplan, Kunnskapsløftet, vert innført hausten 2006 (Utdannings- og forskingsdepartementet 2006). Den generelle delen i planen slær fast at skulen si sentrale rolle som formidlar av verdiar og allmenndanning står fast. I den tilhøyrande læringsplakaten understrekar punkt fire at skulen skal stimulere personleg utvikling og identitet og utvikling av etisk og sosial kompetanse. I punkt fem står det mellom anna at elevmedverknad skal sikre at elevane kan gjere medvitne verdival.

Omgrepa og ordbruken er endra, men slik eg vurderer det har utfordringane framleis same karakter. Å legge til rette for sosialt fellesskap slik at alle har vekst og utbyte er ei like stor utfordring i dag som det var på 1980- og 1990-talet. Eg ser min studie som eit bidrag med verdi i møte med desse utfordringane.

1.3 Kort om ein vanleg klasse

For snart 20 år sidan byrja 20 forventningsfulle sjuåringar på skulen i ei lita vestlandsbygd. Tretten av elevane var jenter, sju var gutar. Desse 20 følgde kvarandre gjennom ni år i grunnskulen. Siste året på barnetrinnet vart dei fysisk plassert på ungdomsskulen i bygda, då barneskulen var under ombygging. På slutten av

barnesteget fekk dei ein ny elev i klassen. Lærarar kom og gjekk. Utover det var klassen relativt stabil.

Etter grunnskule i heimbygda, tok alle klassekameratane vidaregåande opplæring. Dei fleste gjekk i nabobygda, men nokre reiste også lenger vekk. Ein stor del av klassen har teke høgare utdanning. I dag er ein del ferdige med utdanninga og er i jobb, medan andre er i avslutningsfasen av studiane. Nokre har eigen familie og egne barn, fleire er etablert med ektefelle/sambuar og ei tredje gruppe har så langt ingen av delane.

I dag, ti år etter at dei avslutta ungdomsskulen, er eit fåtal av dei gamle klassekameratane busette i heimbygda. Nokre av dei held vennskapen ved like gjennom besøk hos kvarandre når dei er heime i høgtider og feriar, eller gjennom at dei studerer eller jobbar nær kvarandre. Dei fleste har likevel lite kontakt med gamle klassekameratar utover tilfeldige møte.

1.4 Forteljinga om Kari

Ei av jentene i klassen var funksjonshemma Kari. Kari hadde redusert syn og høyrsel, noko som gjorde språk og kommunikasjon vanskeleg. Fysisk miljø, sosiale samhandlingssituasjonar og lærings situasjonar måtte tilretteleggast ut frå Kari sine behov. Kari var ei jente med godt minne, men som vanskeleg kunne uttrykke egne ynskje, tankar og idear.

Kommunikasjon og samhandling mellom Kari og familie, lærarar, jamaldringar og andre måtte byggast opp og lærast ved hjelp av teiknspråk, teikn til tale, bilete, piktogram og enkle teikningar. Seinare vart også skrivne ord ein del av kommunikasjonen. For å formidle seg og bli forstått var ho avhenging av at folk kjende henne og hadde lært hennar måte å kommunisere på. Motorisk sett greidde Kari seg godt.

Kari gjekk i barnehage saman med jamaldringane, og byrja på skulen då ho var sju år. Kari hadde eigen pedagog i undervisningstida. På skulen var det fysiske miljøet tilrettelagt slik at Kari hadde sitt eige rom for undervisning. Ho deltok i ulike aktivitetar i klassen, og var ute saman med dei andre i friminutta. Ho var i alle desse situasjonane avhengig av å ha ein person som kunne hjelpe henne til å forstå kva som skjedde og setje i gong aktivitetar ho kunne delta i. Grad av deltaking i samla klasse varierte opp gjennom grunnskulen.

På barnetrinnet etablerte kommunen ein "fritidsheim" med bakgrunn i Kari sine behov. Dette fungerte slik det vi i dag kallar skulefritidsordning, men med færre barn og Kari sine behov i fokus.

Klassen til Kari fekk opplæring i enkelt teiknspråk, slik at dei kunne kommunisere med henne. Ved sidan av at Kari deltok i klassen sine aktivitetar, vart det lagt til rette for at grupper av klassekameratar kom til Kari sitt undervisningsrom etter ei turnusordning. Der deltok dei i aktivitetar som var spesielt tilrettelagde, der målet var å utvikle det sosiale fellesskapet mellom barna. Dette vart gjort både på barne- og ungdomstrinnet.

På ungdomstrinnet vart det tilrettelagt ein eigen "Kari-klubb", der klassekameratane deltok i fritidsaktivitetar saman med henne. Dette var eit friviljug, men likevel forpliktande, opplegg dei kunne melde seg på. Turar, bading og riding var deler av programmet. Ein tredel av klassen deltok. Nokre av dei som var med i denne klubben gjekk vidare som støttekontaktar for henne då dei var gamle nok til det. Dei reiste på kafe, gjekk i butikkar, på kino og deltok også på sommarleir med Kari i regi av friviljuge organisasjonar.

Klassen til Kari hadde ulike klassestyrarar og timelærarar på barne- og ungdomstrinnet. Pedagogane som jobba med Kari var stort sett dei same gjennom grunnskulen.

Etter grunnskulen fekk Kari eit tilrettelagt vidaregåande tilbod på ein annan kant av landet. Ho var heime minst ei helg i månaden og i alle feriar. På sommartid var ho dei

første åra på sommarleir med dei gamle støttekontaktane. Ut over tilfeldige møte hadde ho elles lite kontakt med dei gamle klassekameratane.

Kari døydde brått og uventa berre 25 år gamal. I heimbygda følgde ei fullsett kyrkje henne til grava, og det kom ei vakker blomsterhelsing frå klassekameratane gjennom grunnskuletida.

1.5 Problemstilling

Kari var i mange år ein del av mitt liv. Å legge til rette for hennar samspel med klassen gav daglege utfordringar. Klassekameratane deltok aktivt, og dei både fekk og tok ansvar. I ettertid er eg blitt stadig meir oppteken av klassen sine opplevingar av og med Kari som klassekamerat, og av aktivitetane dei tok del i. Opplevde dei aktivitetar og deltaking som utfordrande og engasjerande, eller som krav og ansvar? Med bakgrunn i desse tankane ynskjer eg å sjå nærare på følgjande problemstilling:

Kva kan vaksne som har hatt ein funksjonshemma klassekamerat fortelje om korleis barn opplever å vere normalelev i ein inkluderande klasse?

Eg vil i tillegg sjå på følgjande underproblemstillingar:

Kva innstilling til funksjonshemma har dei tidlegare klassekameratane i dag?

På kva måte ser dei på funksjonshemma i samfunnet?

Kva tenkjer klassekameratane at dei har fått gjennom å gå i denne klassen?

I møte med vaksne som gjennom ni år har hatt ein funksjonshemma klassekamerat vil eg fokusere på opplevingane og erfaringane deira, og på korleis dei tenkjer at dette kan ha påverka dei. Min hypotese er at dei gjennom å formidle opplevingane sine og reflektere rundt dei vil fortelje noko generelt om kva normaleleven får gjennom skulegang med slike eller tilsvarande råmer.

1.6 Avklaring av omgrep

Dei sentrale omgrepa i problemstillinga kan forståast på fleire måtar, og mi forståing må difor avklarast. Problemstillinga vektlegg barns oppleving av å gå i ein inkluderande klasse. Ein slik klasse krev ei spesiell samansetjing av elevar. I mi forståing må klassen innehalde både funksjonshemma og funksjonsfriske elevar.

Omgrepa funksjonshemma og funksjonshemming står såleis sentralt i arbeidet mitt. Dette var vanleg ordbruk på 1980-talet. Slik eg oppfattar det blir omgrepa barn med spesielle behov eller barn med trong for særskilt hjelp og støtte meir brukt i dag, og har erstatta dei tidlegare funksjonshemmingsomgrepa. Eg vel likevel å halde på den tidlegare ordbruken. Definisjonen av funksjonshemma hentar eg frå ”Erklæring om de funksjonshemmedes rettigheter” vedtatt av FN's Generalforsamling 9.12.1975 § 1, der det står følgjande:

” Funksjonshemmede er alle mennesker som helt eller delvis er ute av stand til å sikre seg det som er nødvendig for å kunne føre et normalt liv – både i individuell eller sosial sammenheng, som følge av manglende fysiske eller psykiske evner – enten disse er medfødt eller ikke.” (Bø og Helle 2002:83).

I omgrepet funksjonshemming ligg det eit misforhold mellom føresetnadar eit individ har og dei krav miljøet set til funksjon på område som er vesentlege for etablering av eit sjølvstendig og sosialt tilvere. Vanlegvis er dette ein tilstand eller eigenskap som hindrar intellektuelle, sosiale og fysiske aktivitetar (*ibid*).

Eit anna sentralt omgrepspar er integrering og inkludering. Omgrepet integrering vert no lite brukt, og er erstatta av inkludering. Slik eg forstår det kan dei to omgrepa ikkje oppfattast som synonym. I omgrepet integrering legg eg i samsvar med Haug (2004) at alle elevar er på den same fysiske staden. Det same gjeld for omgrepet inkludering, men det vert her i tillegg stilt kvalitetskrav som å betre likeverdet og sørgje for at alle får utbytte av å vere til stades (*ibid*).

Omgrepet inkludering er eit komplisert og samansett omgrep som ikkje lett let seg definere med få ord utan at vesentlege dimensjonar vert borte. Det same gjeld

omgrepet inkluderande klasse. Ei drøfting av innhaldet i inkluderingsomgrepet ligg utanfor mi oppgåve, og eg har valt denne forenklinga.

Eg er klar over at omgrepet klasse i dag er ute av offisiell språkbruk i skulen, og erstatta med omgrepet gruppe. Då mine informantar var skuleelevar, var klasse det omgrepet ein brukte, og eg vel difor å halde på det.

1.7 Oppbygging av oppgåva

I samanheng med problemstillinga finn eg det interessant og viktig å sjå kva andre har gjort av forskning på dette feltet. Ein gjennomgang av tilgjengeleg forskning på normalelevar i inkluderande klassar dannar difor bakgrunn for min studie, og blir presentert i kapittel to. Deretter vil eg i kapittel tre setje problemstillinga inn i ein teoretisk samanheng. Eg vil mellom anna fokusere på klasseromskultur, sosialisering, berikingsperspektivet og empowerment. Desse teoretiske perspektiva kastar lys over problemstillinga på ulike måtar. Vidare vil eg i kapittel fire gjennomgå den kvalitative metoden eg har brukt i datainnsamlinga, før eg presenterer datamaterialet i kapittel fem. Det siste kapittelet, kapittel seks, inneheld oppsummeringar, vurderingar og konklusjonar.

2. FORSKING PÅ NORMALELEVAR I INKLUDERANDE KLASSAR

I norsk og nordisk forskning har det så langt eg kjenner ikkje vore fokusert spesifikt på dei andre elevane og deira utbyte av å ha ein funksjonshemma klassekamerat. Den forskinga eg er kjend med fokuserer på det funksjonshemma barnet, tilrettelegging av opplæring, fysiske råmer og familien. Hjelmbrække (2003) undersøker i ein kasusstudie korleis eit barn med stor funksjonshemming vert teke imot og inkludert i norsk skule, og kva læreprosessar dette medfører for dei andre i miljøet. Hennar fokus er mellom anna klassen som støtte for den funksjonshemma og lærarane si tilrettelegging for at alle elevane skal vere aktive deltakarar i eiga læring med den funksjonshemma som naturleg del av klasse- og læringsmiljøet. Hjelmbrække understrekar at rektor, klassen, lærarane, medelevane og foreldra har lært mykje, og siterer ein av informantane: ”Det å ha ein elev med så stor vanska som Andreas etterkvart hadde **har gjort nå med oss** (mi utheving), og hadd itj hainn Andreas vorre elev ved skolen vår hadd vi itj hatt denne kunnskapen.” Ut frå mi lesing av Hjelmbrække sitt arbeid finn eg ikkje at ho går vidare inn på kva dette noko er. I mi oppgåve ynskjer eg å gå på leit etter dette, og sjå kva det gjer med normalelevar å ha ein funksjonshemma klassekamerat.

Forskning på følgjer av inkludering i vanlege klasserom er avgrensa også utanfor Norge. Det arbeidet eg er kjend med er i hovudsak utført i USA og Storbritannia. Eg vel å presentere denne forskinga sjølv om skulesystem og kulturbakgrunn gir andre råmevilkår enn dei norske. Mi vurdering er at desse arbeida vil belyse problemstillinga trass i kontekstuell ulikskap.

Eg har vektlagt forskning som med utgangspunkt i normalelevane ser på verknader av inkludering, og kva haldningar dei har til funksjonshemma. Vidare forskning som ser på samhandling mellom funksjonsfriske og funksjonshemma elevar i inkluderande klassar, og på kva normalelevane meiner fremjar samhandling. Eg avsluttar dette kapittelet med ei oppsummering av forskinga i høve til mi problemstilling.

2.1 Følgjer av inkludering i vanlege klasserom

Så langt eg kjenner til er det ikkje gjort systematiske studiar av langtidseffektar av langvarig inkludering. Forskinga som er gjort har i hovudsak bakgrunn i kortvarige inkluderingsforsøk, og oppfølginga er oftast gjort etter kort tid. Mine manglande funn av publisert langtidsoppfølging vert stadfesta av Kishi og Meyer (1994). Vurdering av kva følgjer som er til stades lang tid etter avslutta inkludering, krev evaluering og forskning som etter min kjennskap ikkje er gjort.

Artiklar av Staub og Peck (1995) og Staub (1996) samanfattar resultat av publisert amerikansk forskning på normalelevar og inkludering. Desse gir oversikt over hovudtrekk i eksisterande forskning, og vert nytta innleiingsvis.

Inkludering vert i av Staub og Peck (1995) definert som fulltidsplassing av barn med mild, moderat eller alvorleg grad av funksjonshemming i vanlege klasserom. I gjennomgangen forskarane gjorde finn eg at dei som er vane med inkludering hevdar at normalelevane har fordeler av samværet med funksjonshemma jamaldringar. Forskarane identifiserer fem positive område som her vert presenterte.

1. Redusert frykt for menneskeleg ulikskap

Eldre skuleelevar i USA rapporterer at etter å ha gått i klasse med ein funksjonshemma, er dei mindre redd menneske som ser annleis ut eller som oppfører seg annleis. Tilsvarande intervju med foreldre til småskulebarn tilseier at minkande frykt også gjeld dei. Andre undersøkingar finn at i tillegg til aksepten av andre, seier skuleelevane at dei i større grad set pris på bidrag frå alle menneske.

2. Vekst i sosial læring

Eit års etnografisk studie av ein inkluderande ungdomsskule oppsummerar at normalelevane vert meir tolerante mot andre etter som dei vert merksame på behova til dei funksjonshemma jamaldringane. Studien viser at normalelevane vurderer seg sjølve meir positivt etter at dei har hjulpet dei funksjonshemma klassekameratane.

Anna forskning syner at barn i dagleg samvær både lærer å kommunisere betre med funksjonshemma klassekameratar, og vert meir støttande overfor dei.

3. Betra sjølvinnsikt

I fleire studiar melder elevane om auka sjølvrespekt som følgje av samværet med funksjonshemma klassekameratar. Ei undersøking understrekar dette spesifikt, då elevar opplyser at vennskapen med ein funksjonshemma klassekamerat har gitt dei auka status i klassen og på skulen. I same undersøkinga har lærarar sett at barn som strevar med å kome inn i klassefellesskapet, får auka tilhøyrse gjennom å vere støtte for den funksjonshemma klassekameraten.

4. Utvikling av personlege prinsipp

Mange skuleelevar erfarer vekst i personleg moral og etiske prinsipp som resultat av samkvem med funksjonshemma klassekameratar. I ei undersøking rapporterer foreldre at barna deira er mindre fordømmende overfor menneske som ser annleis ut eller som oppfører seg annleis. Anna forskning finn at normalelevane tek på seg ei støttande rolle i høve til dei funksjonshemma jamaldringane.

5. Varme og omsorgsfulle vennskap.

Kontakt mellom elevar med og utan funksjonshemming har resultert i lange og meningsfulle vennskap. Normalelevane kommenterer at dei set pris på aksepten dei får frå dei funksjonshemma jamaldringane, og at kontakten mellom dei er avslappa. Ei forskargruppe har intervjuet funksjonsfriske som ikkje ”stigmatiserer, stereotyperer eller avviser ” funksjonshemma. Desse fortel at dei har glede av forholdet til funksjonshemma jamaldringar (ibid).

Staub og Peck (1995) konkluderer med at det i deira kjennskap til eksisterande forskning ikkje er indikasjonar på at inkludering er skadeleg for normaleleven. Dei identifiserer bekymringar som ofte er til stades før oppstart av inkludering, og som er knytt til reduksjon av skuleprestasjonar, tid og merksemd frå lærar og kopiering av uønska åtferd. Forskinga avviser bekymringane, og finn det i staden oppmuntrande at det ser ut til å vere mange fordelar.

2.1.1 Verknader av å ha funksjonshemma klassekameratar

Fleire forskingsarbeid har studert verknader av inkludering på normalelevar. Ei kvantitativ undersøking i USA som er av interesse for mitt arbeid har fokusert på kva lærarar og elevar ved to forstadsskular meiner eit år etter at integrering av funksjonshemma i vanlege klassar er sett i verk (York, Vandercook, Mac Donald, Heise -Neff og Caughey 1992). Eit hovudfunn i studien er auka aksept av dei funksjonshemma. Eit anna funn er at ein stor del seier dei har lært noko om funksjonshemma, mellom anna at desse er meir lik dei sjølve enn ulike. Andre svar indikerer at elevane aksepterer og tilpassar seg forskjellane mellom gruppene. Ei mindre gruppe fortel at dei har lært noko om seg sjølve. Det vert også nemnt konsekvensar som respekt, å hjelpe andre og at det er godt å ha den funksjonshemma der. Den totale tilbakemeldinga er positiv, og eit overveldande fleirtal av dei funksjonsfriske elevane går inn for å halde fram med inkludering av funksjonshemma i vanlege klassar.

Ein tilsvarande studie utført av Peck, Donaldson og Pezzoli (1990) forsterkar desse funna. Deira undersøking vart også utført i USA, og fokuserer på fordelar ungdomar ser for eigen del etter å ha gått i klasse med funksjonshemma. Ungdomane var elevar ved to skular som i tre år før undersøkinga gjennomførte program for sosial integrering av funksjonshemma. Det blir rapportert fordelar som auka sjølv - innsikt, sosial - kognitiv vekst, redusert frykt for menneskelege forskjellar, auka toleranse for andre, utvikling av prinsipp som gjeld personleg handling og åtferd og glede ved avslappa og akseptierende vennskap. På den negative sida rapporterer ungdomane om ubehag ved å skulle takle sosialt uakseptabel åtferd. Forskarane understrekar at det er nødvendig å tolke svara med atterhald, og at vidare forskning trengst for å verifisere resultatane. Feilkjelder kan vere at det ikkje er teke høgde for type funksjonshemming, og at utvalet av funksjonsfriske ungdomar er gjort i gruppa som viste særskilt interesse og forplikting i høve til dei funksjonshemma. I tillegg hadde begge skulane lærarar som var sterkt for integrering, og som fungerte som hjelp til å tolke og svare på dei funksjonshemma sin kommunikasjon (ibid).

Funna i desse undersøkingane er positive, og viser at forholdet til funksjonshemma medelevar er svært verdfullt for den personlege veksten til grupper av elevar.

2.1.2 Utvikling av haldningar

Ein annan verknad av å ha funksjonshemma klassekameratar er utvikling av haldningar, som ut frå mi problemstilling står sentralt. I Irland har Shevlin og O`Moore (2000) studert effektane av strukturert kontakt mellom barn med og utan funksjonshemming med omsyn til dei funksjonsfriske sine haldningar. Deltaking i eit spesifikt program der dei funksjonshemma hadde alvorleg grad av funksjonshemming, gjorde samveret mellom gruppene mogeleg i faga fysisk aktivitet og kunst og handverk. Effekten vart samanlikna med ei kontrollgruppe.

Undersøkinga viser ei positiv utvikling av dei funksjonsfriske sine haldningar. Frå å vere tilbakehaldne i starten utvikla dei evna til langvarig interaksjon på ein trygg måte. Shevlin og O`Moore (ibid) konkluderer med at det er nødvendig å halde gjensidig kontakt gåande over tid for å sikre at dei funksjonsfriske både føler seg vel og er trygge i samværet med dei funksjonshemma.

I England har Whitaker (1994) evaluert eit forsøk sju månader etter at elevane frå ein skule for funksjonshemma vart samlokalisert med den lokale skulen. Evalueringa viser utvikling av signifikant grad av aksept, hjelpsemd og vennskap. Med gode ressursar tilgjengelege og eit støttande klima i lokalskulen, vart det oppnådde positiv inkludering utan ”kostnad” for normalelevane. Det var entusiasme i høve til å halde fram forsøket, og funn peikar mot at meir kontakt modererer normalelevar som er mindre nøgde. Whitaker understrekar at trass positive funn, vert det rapportert om vanskar. Mange av normalelevar meiner dei har for lite kunnskap om funksjonshemma, og at dei ikkje veit korleis dei skal reagere eller svare på uønska tilnæringsmåtar. Dette samsvarer med tidlegare refererte funn av informasjon som ein viktig variabel for positiv samhandling.

Desse to studiane viser at normalelevane si utvikling av positive haldningar er ein vinst ved inkludering, og at haldningane er avhengige av råmefaktorane for å utvikle seg. Tid, informasjon og kunnskap ser ut til å vere sentrale og kritiske vilkår.

2.1.3 Samhandling mellom elevane

Kontakten mellom elevane i inkluderande klassar vil vere prega av ulike samhandlingsmønster. Eg viser til fire studiar som fokuserer på samhandlinga mellom funksjonshemma og normalelevar i slike klassar.

Kishi og Meyer (1994) har i *den første studien* gjort ei oppfølging av barn på Hawaii seks år etter deltaking i eit sosialt interaksjonsprogram på barnetrinnet. Barna i undersøkinga gjekk ikkje på den lokale skulen, men vart spesielt rekrutterte. Forholdet mellom barna med og utan funksjonshemming var tidsavgrensa og kunstig. Undersøkinga vart utført med sjølvrapportering frå 183 normalelevar og inneheldt områda sosial kontakt og samhandling med funksjonshemma. Det var også ei kontrollgruppe. Eit utval vart i ettertid intervjuet om erfaringar og haldningar til funksjonshemma, og minna dei hadde om opplevingar på skulen. Analyse av desse intervjuet avslører signifikant meir positive haldningar, høgare grad av sosial kontakt på intervjutidspunktet og meir støtte til funksjonshemma som fullverdige deltakarar i samfunnet. I intervjudata finn Kishi og Meyer teikn til gjensidige fordelar som alle dei funksjonsfriske barna set pris på. Dette handlar om at barna, særleg gutane, likar at samværet er fritt for konkurranseelement. Dei set også pris på utan atterhald å bli aksepterte og verdsette av ein annan person.

Den andre undersøkinga er basert på eit inkluderingsprogram i USA med hovudmål å skape eit klassemiljø der alle elevane viste omsorg for kvarandre (Cooper, Griffith og Filer 1999). Programmet la vekt på å utvikle ei generell omsorgshaldning, inkludert ein komponent som oppmuntra til vennskap. Omgrepet *helt* vart brukt som stimulus for å få fram omsorgsaspektet, og gjennom dette fekk elevane gje omsorg til andre fordi det kjendest bra for dei sjølve. Utover dette lærte elevane å *motstå press* frå andre som erta, plaga eller latterleggjorde. Dei la vekt på verdien av å *høyre til*, og

dei vaksne *såg og forsterka gode gjerningar*. Evalueringa konkluderer med at dette fokuset gir effekt for positiv interaksjon og kommunikasjon mellom elevane.

Staub, Schwartz, Gallucci og Peck (1994) ser i *den tredje undersøkinga* på vennskap mellom elevar med og utan funksjonshemming i inkluderande klasserom. Arbeidet er utført gjennom kasusstudiar i USA. Inkluderande strategiar i klasseromma var mellom anna tilgjengeleg barnelitteratur om funksjonshemming og funksjonshemming som tema i starten av skuleåret. Dei fire vennskapsforholda har bakgrunn i aktivitetar og samanhengar i skulen som ikkje er direkte undervisning. Sjølv om vennskapane veks fram i skuletida, har dei funksjonsfriske elevane ikkje rollar knytt spesifikt til ein av dei funksjonshemma, eller som hjelparar, før etter at lærarane blir klar over vennskapen. Den funksjonsfriske eleven fekk då noko ansvar for den funksjonshemma vennen, i hovudsak hjelp i overgangar og i starten av nye aktivitetar. Dei fire vennskapane har nokre felles trekk. For det første har dei funksjonsfriske elevane foreldre som er generelt positive til inkludering og til deira barn sin vennskap med ein funksjonshemma. For det andre fekk dei fire elevane ekstra støtte og merksemd frå lærarar og anna personale på skulen.

Den fjerde studien er ein kvantitativ studie frå USA der barn i alderen seks til ni år i inkluderande klassar vart bedne om å nominere andre barn som bestevenn, vanleg venn, arbeidskamerat, venn utanom skulen eller ein dei ville invitere i selskap (Meyer 2001). Forskjellen i nominering av funksjonshemma og normalelevar var ikkje statistisk signifikant. Meyer brukte dette resultatet i vidare forskning. Gjennom observasjon, survey og kvalitative intervju dokumenterer ho seks "råmer for vennskap": "*bestevenn*", "*vanleg venn*", "*berre eit anna barn*", "*hjelparen*", "*inkluderingsbarnet*" og "*gjesten*". Meyer hevdar at eit velutvikla sosialt liv inneheld alle desse seks råmene for vennskap. Dei viser seg i ulike sosiale interaksjonar og forhold, til ulike tider, i ulike situasjonar og med ulike personar. Ut frå omstenda kan dei også variere mellom dei same personane.

Desse fire forskingsarbeida syner at normalelevar har ulike rollar i høve til funksjonshemma klassekameratar. Samvær mellom barn med og utan

funksjonshemming gir såleis grunnlag for sosial utvikling med bakgrunn i eit stort spekter av samhandlingar.

2.2 Oppsummering

Dei refererte forskingsresultata viser at normalelevane får mykje positivt gjennom deltaking i inkluderande klassar. Utvikling av vennskap, hjelpemd, aksept og det å føle seg vel saman med er nokre av stikkorda. Desse forskingsresultata er ein nyttig bakgrunn for mi undersøking og problemstilling.

Min studie byggjer på klassekameratane sine tankar ti år etter dei har avslutta skulegangen i ein inkluderande klasse. Dette tidsperspektivet representerer ei vinkling som kan gje eit utvida bidrag til korleis inkludering påverkar normalelevane sine haldningar og innstillingar. Truleg vil det som blir fortalt ti år etter vere ein større del av personlegdomen enn det som kjem til uttrykk etter kort tid. Avstand i tid gir høve til refleksjon og utvida erfaring. Ein vesentleg kontekstuell ulikskap i høve til den refererte forkinga er norsk praksis og lovverk som gir funksjonshemma ein naturleg plass i klassen og på lokalskulen. Norske barn i inkluderande klassar er ikkje eit utval særleg interesserte og positive, men representerer eit gjennomsnitt av folkesetnaden.

I framhaldet vil eg drøfte den inkluderande klassen og normalelevane sitt utbyte gjennom relatert og relevant teori.

3. TEORI

I klasserommet møtest barn som har same alder, og klassen er gjennom skuletida felles kontekst. Klassen er ein viktig del av barn sitt liv. Det er ein stad å vere, ein stad å lære, ein stad å gjere erfaringar. Den inkluderande klassen kan gje grunnlag for utvida læringserfaringar. Eg vel difor først å sjå på teori om klasseromskultur og sosialisering, deretter om læring av haldningar. Til sist vil eg fokusere på berikingsperspektivet og pedagogen si rolle i den inkluderande klassen gjennom bruk av empowerment.

3.1 Klasseromskultur

Ein klasse som har både funksjonsfriske og funksjonshemma elevar vil truleg ha grunnlag for å utvikle ein kultur der ulikskap er daglegdags og akseptert. I skuletida er klassen elevane sitt primære læringsmiljø, og det sosiale samspelet der er viktig for kva kunnskapar og dugleik dei tek til seg både fagleg og sosialt (Birkemo 1999). Klasserommet gjer borna til del av eit kollektiv. Det som skjer her avgjer korleis dei skal framstå som individ som er både like og ulike resten av klassen (Liden 2005).

I klasseromskulturen ligg det normer, verdier og samhandlingsmønster som elevar og lærar utviklar saman (Fuglestad 1993). Fuglestad refererer til forskning som hevdar at fellesskap og integrasjon i ei gruppe oppstår fordi det er tilfredsstillande for den einskilde å handle i samsvar med internaliserte normer. Å få stadfesta eigne normative handlingar med tilsvarande handlingar frå andre, er tilfredsstillande. Når partane i klasserommet eig eit felles symbolsystem, eig dei også ein felles kultur. Klasserommet er slik sett eit lite samfunn (ibid). I dette sosiale og kulturelle samfunnet møtest dei ytre, objektive strukturane og den einskilde deltakar sine subjektive handlingar. I det inkluderande klasserommet kan dei objektive strukturane vere viktige som grunnlag for den einskilde sitt møte med ein funksjonshemma medelev. Når strukturane er stabile og sjølvsgde, vil den einskilde elev truleg

oppleve det tilfredsstillande å delta i samhandling med den funksjonshemma. Deltaking i ei turnusordning kan vere ein del av grunnlaget for den felles kulturen i klassen.

Fuglestad (ibid) viser til ei undersøking som har sett på elev – elevrelasjonen i lys av lokalkultur. Funn i denne undersøkinga indikerer at forholdet mellom elevane er viktig for utvikling av solidaritet i skuleklassar. Sentralt er også at flinke elevar tek på seg leiarskap. Dette har bakgrunn i at desse elevane representerer verdiar både i lokalkultur og skulekultur, og at integrasjon av kulturane har mykje å seie for utvikling av solidaritet. Dei elevane som er leiarar på bakgrunn av personleg eigenskapar, gir viktige aksept og draghjelp til utvikling av eit inkluderande fellesskap.

”Metakontrakt” er eit anna omgrep som kastar lys over dei relasjonelle tilhøva i klassen (Hundeide 2003). Omgrepet viser til mellommenneskelege avtalar, engasjement og forpliktingar elevane inngår gjennom samspel med kvarandre. Ofte skjer dette umedvite og ureflektert. Kontraktane er ein lite synleg del av det mellommenneskelege samkvemmet, og dei vert etablerte gjennom interaksjonen i klasserommet. Hundeide seier at metakontrakten er garantien kvardagen kviler på. Som døme nemner han tillit, som i klasserommet kjem til uttrykk gjennom ulike rutinar og faste samhandlingsmønster. Gjentakning av rutinane stadfestar kontrakten. Når klassen samhandlar om aktivitetar og løysing av oppgåver, forhandlar dei om og stadfestar relasjonane seg i mellom. Eit anna forskingsarbeid kallar det å samarbeide om oppbygging og vedlikehald av metakontrakten ”å byggje ein himmel over staden”, ei metakontrakt om tillit (Fuglestad 1993). Dette kan sjåast som ein parallell til den inkluderande klassen. Gjennom samhandling vert det forsøkt bygt ein klasseromskultur, ein ”himmel”, som famnar alle uavhengig av funksjonsnivå, og der elevane kjenner seg trygge og verdsette uavhengig av føresetnader og grad av deltaking.

3.2 Relasjonar i klassen

I klasserommet er jamaldringsgruppa bakgrunn for utvikling av sosiale relasjonar. Desse relasjonane oppstår når ulike personar vert merksame på kvarandre og inngår i verbal eller ikkje-verbal samhandling. Frønes (1998) hevdar at ulike sosiale relasjonar blant jamaldrande aukar læringspotensialet. Frå eit sosialiseringssynspunkt er dei mest perifere delane av det sosiale nettverket viktige, fordi desse leier over til andre sosiale samanhengar og nye kontekstar. Denne påstanden utvidar perspektivet på den inkluderande klassen. Det funksjonshemma barnet representerer ei ny verd for dei fleste medelevane; ein perifer del av det sosiale nettverket. Jamaldringsrelasjonar generelt opnar for utvikling av evne til desentrering og til å ta andre sitt perspektiv, og slik for utvikling av den sosiale kompetansen. Den spesifikke jamaldringsrelasjonen mellom den funksjonshemma og ein medelev vil representere eit nytt bidrag til auke av normaleleven sin sosiale kompetanse.

Vennskap er ein sentral jamaldringsrelasjon, og i klasserommet utviklar elevane vennskap som varer i kortare eller lengre tid. Frønes (1998) syner til forskning som hevdar at barn og unge i vennskap vektlegg det gjensidige, utvikling og utdjuing av relasjonen gjennom samtale, samt sosial nærleik. Felles synspunkt og gjensidig fortrulegheit er andre kjenneteikn ved barn og unge sitt vennskap (Roffey, Tarrant og Majors 1999). I eit utviklingsperspektiv vil denne typen vennskap syne seg frå om lag ni års alder. Småbarn sine venner er oftast dei barna som tilfeldigvis er i nærleiken. Med aukande alder vil nærleiksaspektet minke, og det gjensidige blir framtrudande. Definisjonen av vennskap endrar seg frå materiell funksjon, som å låne ting av kvarandre, til personlegdomskvalitetar, som å støtte og hjelpe kvarandre.

Meyer (2001) gir gjennom sine seks ”råmer for vennskap” ei utvida forståing av relasjonane i klasserommet, slik eg har vist på side 20. Elevane kan plasserast i ulike kategoriar til ulike tider, i ulike situasjonar og saman med ulike medelevar. Samspel mellom dei same to personane kan til varierende tidspunkt hamne i ulike kategoriar. I den første kategorien, ”*gjest*”, vert den jamaldrande oppfatta som ein besøkande. I den andre kategorien, ”*berre ein annan elev*”, er elevane likegyldige og passive i

høve til kvarandre, og tek ikkje kontakt. ”*Den inkluderte eleven*” er den tredje kategorien. Normalelevane er annleis mot han enn mot andre, og denne eleven har andre reglar og forventningar knytt til åtferd og deltaking. Elevar i ”*hjelpar*” – kategorien får alltid hjelp av jamaldrande, men det vert aldri forventa at dei gir hjelp. Dei to siste kategoriane er ”*vanlege venner*” og ”*bestevenner*”. ”*Vanlege venner*” vert brukt om jamaldrande som ikkje er bestevenner, men som vert rekna som del av det nære nettverket. Alle kategoriane er like høveleg på bakgrunn av forholda dei finst i. Mange vil hevde at relasjonen mellom normaleleven og eleven med funksjonshemming ikkje hamnar i dei to siste kategoriane.

I sosialiseringsspektiv vil dei ulike relasjonelle erfaringane som kategoriane representerer gje rikt høve til sosial læring og auka basiskompetanse, noko som er i tråd med Frønes (1998) sine påstandar. I mitt arbeid vil Meyer si oppdeling vere ein innfallsvinkel til drøfting av relasjonen mellom Kari og medelevane.

3.3 Sosialisering i ein inkluderande klasse

I skulen skjer ein sosialiseringssprosess der borna tileignar seg kodar og verdiar, blir mindre sjølvcentrerte og etter kvart ein del av fellesskapet. Skulen har eit sosialiseringsspekt utover å formidle kunnskap og lærdom til elevane (Heen 2004). Som institusjon er skulen ein målretta og formell sosialiseringssarena, men klasserommet har også ei viktig rolle i den uformelle sosialiseringa. Dette synet vert støtta av Dysthe (2001). Ho har funne forskingsresultat som peikar mot at læring er eit grunnleggande sosialt fenomen som går føre seg overalt og alltid, og som primært skjer gjennom deltaking i eit praksisfellesskap. I det usystematiske samspelet mellom barna i klassen, finn det såleis stad uformell læring og sosialisering. Når klassen har ein funksjonshemma elev som deltakar i fellesskapet, vil dette spele ei rolle i normaleleven sin sosialiseringssprosess og i utviklinga av den sosiale basiskompetansen som omfattar evne til refleksjon, til fortolking og uttrykksevne (Frønes 1998).

Dagleg samhandling med ulike personar er grunnlag for læring (Liden 2005). Slik vil den funksjonshemma klassekameraten med naturleg plass i klassemiljøet utvide klassen som lærings- og sosialiseringsarena for medelevane. Bøe (1995) understrekar dette, og legg vekt på at den einkilde sin sosiale og kulturelle identitet vert utvikla gjennom observasjon, kommunikasjon, samanlikning og oppleving. Når alle jamaldrande uansett funksjonsnivå har naturleg plass i miljøet, vil registeret av daglege samhandlingssituasjonar bli utvida og gje eit større spekter av opplevingar. Dette er i samsvar med Frønes (1998) som påpeikar at ulike miljø og samanhengar representerer ulike læringspotensiale for deltakarane. Han understrekar at sosial erfaring, der motstridande perspektiv møtest, er grunnlag for utvikling av sosial forståing og sosial og kulturell dugleik. Dette understrekar det inkluderande klasserommet som ein viktig utvida sosialiseringsarena.

Summen av påverknaden av elevane parallelt med innlæring av skulefagleg dugleik, vert kalla medlæring (Monsen 1984, Fuglestad 1993). Medlæring handlar om det elevane lærer som ikkje er det primære målet for læraren si undervisning. Ei positiv medlæring av innstillingar, interesser og pågangsmot gir energi til ny læring, og vil i eit livslangt perspektiv vere ei viktig side av utviklingsprosessen (Befring 1997). Dei personlege opplevingane er ulike frå elev til elev, og på same måte vil resultatet av medlæringa vere ulik (Imsen 1997).

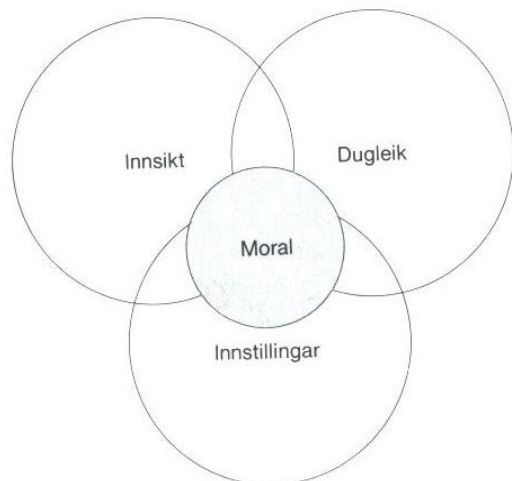
Barn som har ein funksjonshemma klassekamerat, har delteke på ein sosialiseringsarena som er lite kjent utanfor klassen. Dei erfaringane desse barna får vil kunne gje grunnlag for auka forståing og aksept i seinare møte med det som er annleis.

3.4 Utvikling av haldningar

Slik det har blitt påpeika, vil den inkluderande klassen kunne gje deltakarane mange læringssituasjonar som kan påverke haldningane deira. Læring av haldningar vert gjerne sett på som noko ikkje-planlagt som blir med på kjøpet, der læringsprosessen

ikkje er direkte tilsikta. Medvit om korleis haldningar vert lært, har konsekvensar for korleis læringsmiljø vert tilrettelagt og klassemiljø bygt opp og halde ved like. Haldningar handlar om sjølvakseptering, sjølvtilitt, motivasjon, toleranse, fleksibilitet, interesser og pågangsmot. Haldningane våre er viktige for korleis vi tenkjer, handlar og stiller oss til verda rundt oss. Dei er personlege, har kognitive og affektive komponentar (Befring 2004), og gir oss grunnlag for å handle, tenkje og føle på bestemte måtar. Dei gir også grunnlag for oppfatning av oss sjølv og andre, av oppgåver og utfordringar.

Befring (1994) har i ein forenkla modell synleggjort omgrepet kunnskap (sjå under). Moral er den normative delen av kunnskapen, og haldningane våre er ein integrert del av dette omgrepet (ibid). Den moralske opplæringa finn stad gjennom ein positiv atmosfære i klasserommet. Heggli (2002) hevdar at aksept, tillit, empati, respekt og rettferd er viktige grunnsteinar i den moralske utviklinga. Befring (1997) legg til at moralske funksjonar også inkluderer fornuft, kjensler og handling.



Figur 3.1: Befring ”Ulike dimensjonar av omgrepet kunnskap” (1994:89)

I modellen vert innstillingar vektlagt på linje med innsikt og dugleik. Befring understrekar innstillingar som ein avgjerande del av kunnskapsomgrepet, sjølv om denne delen er lite påakta. Sidan mennesket lærer på alle arenaer der dei deltek (Säljø 2001), vil dei opplevingane barn får som medlem i den inkluderande klassen

påverke innstillingane deira. Säljø understrekar at mennesket ikkje kan unngå å lære, og den funksjonshemma si deltaking vert dermed ein viktig læringsfaktor. Kva som vert lært kan ikkje styrast, då læring er ei sterk kraft som tilhøyrer det private (Befring 1997) Gjennom å skape samhandlingssituasjonar i den inkluderande klassen kan det leggst til rette og oppmuntrast til læring av innstillingar og haldningar. Denne læringa let seg vanskeleg kontrollere, men mi undersøking kan vere eit bidrag til å få innsyn i kva læring som har funne stad.

I planverket for skulen vert læring av haldningar ikkje eksplisitt nemnt. Læreplanane legg likevel føringar for dei haldningane samfunnet ynskjer at elevane skal tileigne seg, slik eg no vil vise.

3.4.1 Haldningar i mønsterplanen (M 87)

M 87 var den første læreplanen etter endringa i lovverket som gav funksjonshemma rett til plass i normalskulen. Denne planen gjaldt medan Kari sin klasse gjekk i grunnskulen. I avklaringa av verdigrunlaget for M 87 vert det lagt vekt på arbeidet med grunnleggande haldningar. Planen nemner ikkje den nye elevgruppa, men seier følgjande om likeverd:

Likeverd og jamstelling gjeld alle elevar, utan omsyn til personlege føresetnader, kjønn, hudfarge, sosial, kulturell eller religiøs bakgrunn (Kyrkje- og utdanningsdepartementet 1987:15).

M 87 vektlegg omsorgsperspektivet, og ein kan sjå dette som ein måte å femne om den nye elevgruppa. Planen understrekar at alle treng omsorg, og har behov for å vise omsorg til menneske rundt seg. Omsorg skal realiserast gjennom gjensidig respekt og støtte. Ut frå dei etiske verdiane skulen er forplikta på vert ansvar for medmenneske understreka:

Elevane må oppmodast om å ta på seg omsorgsarbeid som på ein konkret måte kan lære dei kva slike ideal inneber. Her kan ansvarsoppgåver overfor medelevar eller personar i nærmiljøet gje verdifulle røynsler (ibid:16).

Ynskje om at normalelevane skal vise ansvar for den nye elevgruppa i skulen kjem fram her. Integreringsomgrepet er ikkje brukt i læreplanen, men sitatet over speglar tankegangen.

Idealet om likeverd i M 87 skulle mellom anna nåast gjennom ansvarsoppgåver elevane tok på seg. Omsorg for andre var ei grunnhaldning. Nesten tjue år seinare er omgrepet omsorg endra via sosialt ansvar til etisk og sosial kompetanse (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet 1997, Utdannings og forskingsdepartementet 2006, jamfør oppgåva s.10). Medan Mønsterplanen var konkret og direkte, må innhaldet i desse omgrepa no definerast på kommune- og skulenivå.

Det arbeidet som vart gjort i Kari sin klasse, må sjåast i den læreplanssamanheng den høyrer heime i. Det kan sjå ut som tru på eit berikingsperspektiv ligg bak lovverk og læreplanar, men omgrepet vert ikkje nytta direkte.

3.5 Berikingsperspektivet

Når individuell variasjon vert sett på som ein kvalitet for oppleving, opplæring og personleg utvikling, vert det utvikla eit berikingsperspektiv. Som vist ovanfor var likeverd mellom elevane eit ideal i M 87. Korleis skulen som organisasjon og den einskilde lærar ser på og utnyttar mangfaldet i elevgruppa, vil ha mykje å seie for i kva grad idealet vert nådd, og for elevane sine haldningar til kvarandre. Om skulen ser den funksjonshemma som ressurs og beriking for mangfaldet, og den funksjonshemma vert presentert som noko meir enn eit menneske som treng hjelp og offervilje, vil dette perspektivet prege elevane. Ei aksepterende og inkluderande haldning veks fram når det vert skapt ei førestilling om at det sosiale fellesskapet har verdi for alle, og variasjonen vert presentert som ein positiv og ikkje problematisk eigenskap (Befring 1997). Den funksjonshemma som får høve til å delta i skule- og fritidsaktivitetar får vist sine menneskelege kvalitetar. Dermed får den funksjonshemma vere med på å utvikle adekvat sosial kompetanse hos andre, så som medelevar i skulen. Bruk av dette perspektivet snur synet på integrering og

inkludering på hovudet. Det er ikkje primært den funksjonshemma som har utbytte, men dei andre elevane som profitterer og utviklar seg ved at den funksjonshemma er ein naturleg del av klassen.

Berikingsperspektivet handlar samstundes om respekt for individuell variasjon (Befring 2004). Bakgrunnen er ei erkjenning av at dersom ein skaper gode vilkår for dei funksjonshemma, vil ein skape ideelle vilkår for alle (Befring 1997). Vilkåra det funksjonshemma barnet får i skulen, kan sjåast som ein kvalitetsindikator. Den funksjonshemma som får delta i klassen sine aktivitetar, vil få vist sine menneskelege kvalitetar, og det vil bli skapt eit grunnlag for inkludering. I eit berikingsperspektiv og i ei relasjonell forståing handlar det om å gjere ulikskap interessant (Sæter 2001). Eit læringsmiljø der ulikskap er meiningsfull og verdifull vil gje gode læringsvilkår og vere ein ideell skule for alle.

Læraren har mandat frå samfunnet til å skape vilkår for menneskeleg læring og utvikling (Befring 2004), og spelar ei viktig rolle i elevane sin skulekvardag. I det å gjere ulikskap interessant og viktig er læraren sentral. Læraren si forvaltning av mandatet blir såleis viktig for elevane sine haldningar til inkludering og til aksept av menneskeleg variasjon. I inkluderande klassar vil læraren også ha ei nøkkelrolle i det å styrke elevane gjennom gode meistringsopplevingar. Dette er i tråd med deler av prinsippa i empowerment. Tenkinga i empowerment vil kunne vere ei hjelp for pedagogar når berikingsperspektivet er innfallsvinkel til arbeidet i klassen.

3.6 Empowerment i inkluderingsprosessen

Empowerment vert definert som eit rådgjevingsprinsipp som fokuserer på styrking gjennom å legge vekt på meistringsoppleving og kompetanseheving (Lassen 2001). I denne tenkinga er kva som er mogleg meir interessant enn kva som er problematisk. Lassen viser til forskning som påpeikar det viktige i å ”empower” systema rundt barn som har trong for særskilt hjelp og støtte. I ein inkluderande klasse vil dette kunne vere å setje i gang prosessar som støttar normaleleven si

samhandling med den funksjonshemma klassekameraten, og slik legge til rette for utvikling av innsikt og haldningar.

Lassen (ibid) understrekar at eit viktig prinsipp er å tilby assistanse og støtte i staden for å vente på at elevane ber om det. Ho refererer til forskning som konkluderer med at ein i rådgjevingssamanheng går ut frå at rådgjevar sit inne med ei systemoversikt som rådsøklar treng. I parallellen til skulekontekst vil det vere pedagogane som sit inne med systemoversikta, og difor kan setje i gang tenlege tiltak. I rådgjevingssamanheng handlar det for rådgjevar om å følgje rådsøklar sitt tempo, krefter og behov (ibid). For pedagogen vil det handle om å legge langsiktige planar der ein ser samanhengen mellom elevane sin alder og kapasitet, og kva som vil gje gode opplevingar som kan tilfredstille behova og påverke haldningane deira. Pedagogen må tole å vere undervegs og ikkje framskunde prosessar som elevane ikkje er klar for.

Denne forma for rådgjeving inneber å leie ein rådgjevingsprosess i takt med rådsøklar sin rytme (ibid). For pedagogen handlar det om å følgje elevane si utvikling, tenkje framover og legge til rette for attraktive aktivitetar som skaper samhandling. Ein rådgjevingsprosess bygd på dette prinsippet vil ikkje ha som mål å bli raskt avslutta, men vert karakterisert av styrke og varigheit over tid (ibid). I den inkluderande klassen handlar det om at pedagogen ikkje må forsere samspelsutviklinga for å sjå raske resultat, men ha eit langsiktig perspektiv og gje normalelevane oppgåver som dei veks med og gjennom.

I rådgjevingssamanheng vert styrking av rådsøklar gjennom aksept og toleranse for deira val understreka. I skuleklassen vil lærar sin aksept av normalelevane sine val av å delta eller ikkje delta i friviljuge aktivitetar med den funksjonshemma klassekameraten verke positivt. Den einskilde elev vert ikkje avvist om han vel å ikkje delta, men opplever at lærar ser på han som ein kompetent person som tek sjølvstendige val, og som uansett er ein velkomen aktør i andre aktivitetar på klassenivå.

Rådgevingsprosessen blir avslutta med vissa om at rådeøkjar både har fått tak i egne krefter og lært ein generell strategi for problemløysing (ibid). Normalelevar som vert møtt på denne måten vil kjenne seg trygge på at dei kan takle og møte funksjonshemma på ein god måte, og ha fått kunnskap dei kan bruke i samvær med personar med ulike funksjonshemmingar. Lærar har gjort seg sjølv ”overflødig” gjennom haldninga av respekt og støtte, og normalelevane vil ha fått meistringsopplevingar som får konsekvensar i eit større perspektiv. Dette arbeidet krev at lærar løftar fram ressursar og kva som er mogeleg, og slik stimulerer motivasjon til deltaking og gjennomføring av aktivitetar og tiltak.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har eg presentert ulike teoretiske innfallsvinklar til normaleleven sitt utbyte av å ha ein funksjonshemma klassekamerat. Med bakgrunn i desse teoriane er det grunn til å tru at å ha ein funksjonshemma klassekamerat påverkar dei andre i klassen, uansett i kva grad dei er involvert. Mi vurdering er at dei synsvinklane eg har presentert på ulikt vis gir bidrag til å forstå samspelet i den inkluderande klassen og normalelevane sitt utbyte.

I neste kapittel vil eg presentere metoden eg har brukt for å finne svar på problemstillinga.

4. METODE

4.1 Innleiing

For å kunne forstå og skildre informantane si innsikt og innstillingar, har det vore viktig å ta utgangspunkt i deira sjølvforståing og personlege intensjonar (Befring 2002). Målet mitt er å skildre, sjå samanhengar og prøve å forstå. Eg har difor valt kvalitativ metode. Kvalitative metodar vert sett på som forskingsstrategiar som er eigna for skildring og analyse av karaktertrekk og eigenskapar ved fenomena som skal studerast, slik Malterud (1996) uttrykkjer det. Eg vil i dette kapittelet gå gjennom dei ulike fasane i prosjektet. I gjennomgangen vil eg løfte fram sentrale punkt som samtykke, val av informantar, etikk, validitet og reliabilitet.

4.2 Førebuing av undersøkinga

I førebuingssfasen til ei intervjuundersøking er det ei hovudsak å svare på spørsmåla kva, kvifor og korleis (Kvale 1997). *Kva* handlar om førehandskunnskap om emnet som skal undersøkjast, *kvifor* om klargjering av formålet med studien og *korleis* om å innhente kunnskap om ulike intervjuteknikkar og å finne ut kva metode ein vil nytte for å innhente den kunnskapen ein ynskjer.

Eg er oppteken av ”dei andre” elevane, og deira innsikt og innstillingar etter å ha gått i Kari sin klasse i ni år. Formålet med undersøkinga er å finne ut korleis informantane er blitt påverka av den nære og langvarige kjennskapen til ein funksjonshemma jamaldring. I utgangspunktet har eg ei generell og allmenn hypotese om at det å vere saman med funksjonshemma er positivt, og at nært samvær gjer at vi seinare stiller oss naturleg til det å vere annleis. Denne hypotesen ser ut til å vere bakgrunn for den inkluderingspolitikken som blir ført i Norge, utan at eg har funne norsk faglitteratur eller forskning som fører prov for dette. Ei motsett hypotese kan vere at tilrettelagt samhandling med ein funksjonshemma klassekamerat kan kjennest som krav for

normalelevane, noko som seinare kan verke negativt inn på synet på funksjonshemma.

Med bakgrunn i desse hypotesane ynskte eg å gjennomføre eit semistrukturert intervju (Kvale 1997). I intervjuguiden sette eg opp tema eg ville fokusere på. Vidare var tanken å følgje opp svara eg fekk, og finne nye innfallsvinklar gjennom dei.

Eg ynskte at informantane skulle kome fram med opplevingane sine og minna frå skuletida. Det som sit att i minnet gir verdfull informasjon om kva som er viktig for oss. For å skape ein avslappa og god atmosfære måtte eg finne tid og stad som høvde for informantane.

4.3 Innhenting av informert samtykke

Før eg gjekk i gang med prosjektet, sende eg melding til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste, NSD (NESH publikasjon 2003). Godkjenning hos NSD sikrar at alle formelle krav til prosjektet er oppfylt. Etter godkjenning sende eg brev med informasjon til aktuelle informantar (vedlegg 1). I brevet vart det mellom anna informert om anonymitet, rett til å lese gjennom intervju og rett til å trekke seg når som helst i prosjektet. Eg informerte også generelt om prosjektet og kva eg ynskte å finne ut noko om. Brevet inneheldt ei eiga samtykkeerklæring (vedlegg 2).

Før eg sette i gang med å innhente samtykke frå informantane, avventa eg samtykke frå foreldra til Kari. I forkant av den skriftlege informasjonen hadde eg snakka med mor og fortalt kva eg ynskte å gjere. Eg opplevde deira aksept og samtykke som avgjerande for realisering av studien (vedlegg 3).

4.4 Val av informantar

Sidan målet med undersøkinga er å undersøkje kva haldningar og innstillingar ein kan få ved å ha ein funksjonshemma klassekamerat, var det sjølv sagt for meg å velje informantar blant Kari sine gamle klassekameratar. Dei er no midt i tjueåra, og etablert med studiar eller jobb. Eg har hatt som mål å setje saman eit teoretisk utval som kunne gjenspegle maksimal variasjon i opplevingar (Dalen 2004). Gjennom bortimot ti års arbeid i same klasse, meiner eg å ha den kulturkompetanse og innsikt som trengst for å setje saman eit slik utval. Elevane i klassen var i ulik grad interesserte og engasjerte i aktivitetar rundt Kari. Utvalet mitt gjenspeglar dette ved ei tredeling etter grad av initiativ, interesse og engasjement gjennom skuletida.

Det var praktisk for meg å ha informantane så geografisk nær som mogeleg. Klassen hadde i utgangspunktet 20 elevar i tillegg til Kari. Eg sende ut 12 brev med informasjon om prosjektet. Eg fekk straks positivt svar frå ein informant, medan ein annan gav melding om ikkje å kunne delta av praktiske årsaker. Deretter følgde eg opp åtte av informantane med tekstmelding. Dette resulterte i fem nye som var positive til å delta, og eg hadde eit utval på seks. Etter at eg var i gang med intervju, tok tre, som tidlegare ikkje hadde svart, kontakt med ynskje om å delta. Dei gav ulike grunnar for tidlegare mangel på respons, og uttrykte sterkt ynskje om deltaking. Det endelege talet på informantar vart då ni.

Nokre uttrykte bekymring for at dei ikkje hugsar så mykje frå skuletida, og at dei ikkje hadde hatt så mykje med Kari å gjere. Dei trudde ikkje det ville vere av verdi for meg å intervju akkurat dei. Det var då nødvendig å forklare nærare kva eg var oppteken av, og at alle minne frå skuletida eigentleg var interessante i denne samanhengen.

Eg vurderte at ni intervju ville gje ei svært stor mengde informasjon, og det var i overkant av det eg i utgangspunktet hadde tenkt. Samstundes vurderte eg det som sannsynleg at den store informasjonsmengda ville få fram ulike perspektiv med større styrke.

Kvale (1997) framhevar at ein bør intervjue så mange personar som nødvendig for å finne det ein treng å vite, og understrekar at metoden legg meir vekt på kvalitet enn kvantitet. Kor mange informantar som er nødvendig vil alltid vere eit skjønsspørsmål. Eg ynskte ikkje å avvise informantar som sjølve oppsøkte prosjektet, så lenge det var overkomeleg for meg.

Slik eg oppfatta det før intervjurunden tok til, var utvalet av informantar delt i tre grupper etter grad av initiativ, interesse og engasjement. Den første gruppa var svært aktiv i høve til Kari, den andre middels aktiv og den tredje lite aktiv. Det var ikkje alltid samsvar mellom mi oppfatning av informantane si deltaking i høve til Kari, og den oppfatninga dei sjølve hadde. Informantane i dei to sistnemnde gruppene melde om større deltaking og engasjement enn det mi vurdering tilsa. Dette har truleg bakgrunn i kva og korleis menneske hugsar, sjå avsnittet som omhandlar dette (sjå s. 47).

Utover at informantane har gått i Kari sin klasse, vert dei ikkje nærare individuelt presenterte.

4.5 Krav til anonymitet

For å sikre anonymiteten til den funksjonshemma og informantane er personnamn og stadnamn endra. Eg er klar over at ei samankopling av mitt namn og mine tidlegare arbeidsoppgåver ikkje sikrar Kari full anonymitet. På same måte er det vanskeleg å unngå å kome inn på kva vanskar hennar funksjonshemming innebar. Desse vanskane gjer at ho fell i ei gruppe som er lett å identifisere for den som ynskjer det.

Informantane sin anonymitet vert ivareteken ved at resultatet av undersøkinga vert presentert gjennom idealtypar (Widerberg 2001). Idealtypar er konstruksjonar sett saman av element frå fleire personar, og er såleis ikkje levande personar som kan kjennast att (jamfør oppgåva s. 49).

4.6 Utarbeiding av intervjuguide

Intervjuguiden inneheldt tema som skuletida, klassekamerat/vennskap, lærarar og refleksjonar rundt ulike sider ved kjennskap til funksjonshemma i ettertid, og var ei relativt grov skisse. Dei var sett opp i den rekkefølgja eg meinte var formålstenleg, men med rom for endring ut frå informanten sine innspel (vedlegg 4).

Kvale (1997) hevdar at kvart intervju spørsmål kan evaluerast ut frå ein tematisk og ein dynamisk dimensjon. Tematisk handlar det om relevans for forskingstemaet, og dynamisk om den mellommenneskelege relasjonen som oppstår under intervjuet. Det gode intervju spørsmålet skal bidra tematisk til å produsere kunnskap og dynamisk til å skape ein god relasjon. Kvale understrekar at eit godt tematisk forskings spørsmål ikkje nødvendigvis er godt dynamisk. Under sjølve intervjuet bør spørsmåla ha ei deskriptiv form, der målet er å få fram spontane forteljingar og skildringar. Kva - og korleis - spørsmål må vere sentrale.

I utgangspunktet har eg kjent alle informantane som barn og skuleelevar. Dette ligg 10 – 20 år tilbake i tid. Min relasjon til dei var i utgangspunktet ikkje å vere deira lærar, men Kari sin. Sjølv om eg var mykje i klassen, hadde eg ikkje ein nær lærar - elev relasjon til dei. Eg vurderte at dette temaet var viktig å ta opp, og slik plassere oss i høve til kvarandre og den tida vi skulle snakke om. Å skaffe informasjon og samtale om noko som ligg tilbake i tid, gir andre utfordringar enn å samtale om tema som opptek oss i notida.

I tillegg til hovudtema sette eg opp relevante stikkord som underpunkt. Desse var ei hugseliste for meg, og var meint som hjelp til å følgje opp svar frå informantane. Eg såg det som viktig å ikkje vere for opphengt i desse, men vere open og finne nye innfallsvinklar i samtalan.

4.7 Prøveintervju

I utgangspunktet var meininga å gjere eit prøveintervju, for deretter å endre intervjuguiden i tråd med erfaringane eg gjorde meg. Etter det første intervjuet fann eg at intervjuguiden fungerte godt slik han var. Eg tok difor prøveintervjuet inn som ein del av grunnlagsmaterialet for analyse, og har ikkje laga eit skilje mellom dette intervjuet og dei resterande.

Kvale (ibid) understrekar at intervjuarbeid er handverk, og at intervjuaren sjølv er det viktigaste instrumentet. Kva som kjem ut av intervjusituasjonen er dermed avhengig av meg og mine kunnskapar, finkjensle og empati. Det er kjent at ein intervjuar vert klokare i løpet av undersøkinga, og at samtalen med informantane kan bidra til å utvide og endre forståinga av det som vert undersøkt (ibid).

4.8 Gjennomføring av intervju

Eg opplevde starten av intervjuet viktig for kor vellukka det vart. Då det er lenge sidan eg har hatt kontakt med informantane, fortalde eg litt om meg sjølv, og om kva eg har gjort sidan eg var saman med Kari i klassen deira. Eg inviterte også informantane til å fortelje om sitt liv etter grunnskulen i heimbygda. Gjennom dette opplevde eg at vi fekk kontakt, og eg kom nærare innpå informantane mine. Mi interesse, forståing og respekt for deira liv var med og skapte ein god relasjon. Denne kvalitative intervjuforma har karakter av ei fortruleg samtale og er ein mellommenneskeleg situasjon, der ein samtalar om eit tema av felles interesse (Kvale 1997).

Tema i samtalen hadde eg i den semistrukturerte intervjuguiden, som inneheldt det eg meinte var mest relevant for å få belyse problemstillinga mi. Dette er i tråd med Fog (1994), som understrekar at forskingsintervjuet ikkje er ein samtale mellom likeverdige, men har struktur og hensikt. Kvale (1997) framhevar dessutan at det kvalitative forskingsintervjuet skal innhente skildringar av informanten si livsverd, for seinare å tolke fenomena som vert skildra. Eg kjende meg trygg på det vi skulle

samtale om, og tykte eg greidde å skape ein god relasjon og ei avslappa stemning som gjorde at informantane verka å snakke ope rundt dei tema eg løfta fram i samtalen. I tråd med Kvale (ibid) gav eg informantane ein kontekst for intervjuet både før og etter. Eg gjorde dette ved å definere situasjonen nærare, og fortelje meir om formålet med intervjuet. Eg forklarte om bruken av opptaksutstyr og gav rom for oppklarande spørsmål.

Eg prøvde i utgangspunktet å legge intervjuet til stader som ikkje var for private, og som dermed skulle vere så lite påtrengande som mogeleg. Dette klarte eg ikkje å gjennomføre for alle intervjuet. Sjølv om eg i utgangspunktet ynskte å vere på nøytral grunn, var eg medviten at meir enn stad handla det om meg. I situasjonen var eg det sentrale elementet for å skape ei god atmosfære.

Gjennom intervjusituasjonen var eg bevisst mi eiga rolle som forskingsinstrument (Kvale 1997). Eg opplevde det som viktig å ha god kjennskap til det eg ville fokusere på, og eg brukte kunnskapen eg har om menneskeleg samspel. Eg prøvde heile tida å få informantane mine til å fortelje historiene sine, både dei som dei hugsa med glede og dei som vart hugsa med andre kjensler involvert. Eg var medviten at dei ikkje skulle sjå på meg som ein som visste best, eller ein som ynskte spesielle historier i eit glorifiserande lys. Undervegs følgde eg opp med spørsmål for å klargjere personane og utdjupe episodane.

Min tanke var at kvifor - spørsmål lett kunne føre til forklaringar frå informantane. Eg ynskte informantane sine skildringar av spesifikke situasjonar og hendingar og refleksjonar rundt desse, ikkje generelle meiningar og forklaringar. Kvale (ibid) understrekar at undervegs bør intervjuet ha ei deskriptiv form. Gjennom bruken av spørjeord var eg medviten dette.

Som ei form for debrifing (ibid) vart alle intervjuet avslutta med opning for innspel frå intervjupersonen. Nokre kom då spontant med si oppleving av å hente fram desse minna, og tankar det sette i sving. Andre fortalde nye historier eller gav utfyllande opplysningar dei hadde kome på undervegs. Nokre gav uttrykk for at det hadde vore

enklare å kome på episodar dersom eg hadde hatt med bilete dei kunne sjå på. Dette hadde eg ikkje vurdert som innfallsvinkel, men eg trur at ei slik form lett kan verke styrande og gje mindre rom for individuelle minne.

4.9 Bearbeiding av materialet

Alle intervjuar vart tekne opp på minidisk. Deretter skreiv eg ut intervjuar ordrett. Eg brukte eit standard nynorsk språk utan dialektprega uttrykk. Dersom eg var usikker på kva informantane eigentleg sa, køyrde eg sekvensar av opptaket om att. Dette skjedde fleire gonger der informanten snakka fort, utydeleg eller spesielt lavt. Opptaksutstyret var av høg kvalitet og gjorde gode opptak. Under skriving av oppgåva har eg oppbevart minidisk - kassetane forskriftsmessig. Det same gjeld oppbevaring av kodelista som koplar saman intervju og informant. Ved innlevering vil kodeliste og opptak bli sletta.

Transkripsjonen inneber omsetjing frå munnleg til skriftleg språk. Ei sann, objektiv oversetjing frå munnleg til skriftleg språk finst ikkje (Kvale 1997). Eg måtte difor vurdere kva som var nyttig for meg og mi forskning, og lage eit skriftmateriale som eigna seg for analyse. Å transkribere teksten sjølv gav god innsikt og oversikt over materialet. Eg fekk mange tankar rundt kategoriseringa som eg noterte meg. Dette opplevde eg som ein god start på analysen.

4.10 Analyse

Eg har valt å gjere bruk av idealtypar, som er ein eigen metode for analyse og presentasjon (Widerberg 2001). Idealtypar er konstruksjonar sett saman av element frå fleire personar og situasjonar. Formålet med å bruke denne metoden, er å få fram synspunkta på ein ryddig og tydeleg måte, og å løfte fram essensen dei formidlar gjennom å abstrahere ut frå det verkelege livet (ibid).

Gjennom intervju- og transkriberingsprosessen har eg hatt tre idealtypar framfor meg: *den engasjerte* som deltok i aktivitetar på og utanom skulen gjennom heile skuletida, *den utforskande* som prøvde ut deltaking på og utanom skulen, for så å gå til andre aktivitetar, og *den pliktoppfyllande* som deltok i skuletida fordi det var ein del av skuleopplegget. Undervegs har eg gjort meg tankar om kva deler av materialet som ville karakterisere idealtypane best mogeleg. Gjennom idealtypane har eg utvikla analysen slik at eg meiner andre kan følgje gangen i arbeidet, gitt innsyn i den systematisk tilnærminga og forståing for konklusjonane.

Mitt ynskje var å gjennomføre analysen i tråd med prinsippa for meiningsfortetting, som medfører ei forkorting av intervjupersonane sine uttalar til meir konsise formuleringar (Kvale 1997). Min intensjon har vore å uttrykke situasjonen frå informantane sin synsvinkel, vere lojal mot fenomenet og leite etter meining.

Kvale (ibid) omtalar seks trinn i analysen av eit intervju. Dei tre første trinna i analysen skjer undervegs i intervjuet, og heng saman med informanten sine svar, det informanten sjølv oppdagar undervegs i intervjuet, og det intervjuar sender tilbake til informantane ved å reformulere eller utdjupe utsegnene deira. Det fjerde trinnet, den eigentlege analysen, utviklar meininga i intervjuet ved at det transkriberte intervjuet vert tolka. Intervjupersonen si meining vert henta fram og det vert mogeleg å presentere nye perspektiv. I min analyse har eg nytta den hermeneutiske spiral -sirkel som bakgrunn for arbeidet (Aadland 2004). Dette tyder ei tolking der delane vert sett i lys av heilskapen og omvendt. I den hermeneutiske tolkingslæra er klargjering av førforståing og forventningar som er med inn i forskingsprosessen viktige føresetnader (Widerberg 2001).

Eg har ikkje gjort bruk av det femte og sjette trinnet i Kvale (1997) sin analysemodell. Det femte trinnet inneber at informantane får lese og kommentere tolkingane, noko som fall utanfor tidsråma mi. Eg ser ikkje bort frå at informantane sjølve kan gå gjennom det sjette trinnet, som inneber handling på bakgrunn av innsikt dei har fått undervegs i intervjuet. Fleire av informantane gav i intervjusituasjonen uttrykk for auka medvit kring forholdet til funksjonshemma.

Opptaka vart nummererte, korresponderte med ei namneliste og tekne vare på slik at andre kunne sjekke dei om ynskjeleg. Ved prosjektslutt vert lista og lyd -materialet sletta.

4.11 Forskingsetikk

Å ivareta personvernet er eit sjølvsagt og nødvendig utgangspunkt. I mitt tilfelle gjaldt det informantar og familien til Kari, samt omsynet til Kari sitt ettermæle.

I tillegg til utfordringane knytt til personvern har eg sett to sentrale problemområde. Det første er nærleik, som vert problematisert av Malterud (1996) og Dalen (2004). Malterud understrekar det personlege i intervjusituasjonen, som føreset tillit og respekt. Dalen legg vekt på vansken ved å finne balanse mellom nærleik og distanse, særleg når vi sjølve identifiserer oss med situasjonen.

Det andre sentrale problemområdet vert drøfta av Dalen (2004) som kallar det ”fare for stigmatisering ”, og omhandlar einskildpersonar eller grupper som lett kan identifiserast. Ho påpeikar at forskaren kan kome i skade for å vere sjølvsensurerande i høve til kommunisering av negative eller lite fordelaktige funn:

” Fortielse av vanskelige forhold kan medføre at problemene ikke blir anerkjent som felles eller situasjonsbetingede, men forvist til den private sfæren. Ansvarer blir forskjøvet fra et politisk, overordnet plan til et individuelt, privat plan” (Dalen 2004:24).

Tilhøvet mellom sjølvsensur og formidling av viktige funn i materialet har eg sett som ein utfordrande balansegang. Kvale (1997) understrekar at eit gyldig forskingsdesign bør produsere kunnskap som er til fordel for mennesket. Å ivareta informantane, Kari og familien er viktig, og kan ha påverka val av formuleringar.

4.12 Reliabilitet

Reliabiliteten i analysen handlar mellom anna om koding av transkribert materiale. Kvale (1997) hevdar at det er ynskjeleg med høg grad av reliabilitet for å motverke vilkårleg subjektivitet, men at eit for sterkt fokus på dette kan motverke kreativ tenking og variasjon. Min analyse av datamaterialet er primært avhengig av meg og dei spørsmåla eg stilte i starten av prosjektet.

Reliabilitet handlar også om konsistensen i forskingsfunna, og vert av Kvale (ibid) drøfta i samband med intervjustadiet, transkripsjonsstadiet og analysestadiet.

På intervjustadiet vert reliabilitet drøfta i høve til bruken av leiande spørsmål. Kvale (ibid) poengterer at medviten bruk av leiande spørsmål i kvalitative intervju heller vil styrkje enn svekke reliabiliteten. Min bruk av leiande oppfølgingsspørsmål er medviten, og gjort for å verifisere den direkte analysen av informantane sine svar.

I intervjusituasjonen var eg klar over at i tillegg til verbal respons kan kroppsspråk vere ein forsterkar i positiv eller negativ retning. Eg la vekt på eit så nøytralt kroppsspråk som mogeleg, med ei avventande og interessert haldning til informanten sine svar.

Min transkripsjon av intervjuet er ikkje etterprøvd av andre, og er min konstruksjon av intervjumaterialet. Eg har lagt vekt på å transkribere informanten sine uttalar så nøyaktig som råd, og har hatt hjelp av godt opptaksutstyr. I den transkriberte teksten har eg lagt inn pausar, medan dei emosjonelle aspekta som kunne vore tolka inn ikkje er tekne med. Med dette meiner eg at eg ikkje har understreka ord som eg oppfatta at informanten la vekt på, brukt utropsteikn eller skrive inn mi oppfatning av informanten si emosjonelle haldning.

Eit anna perspektiv som gjer analysen forståeleg for andre er klargjering av førforståinga. Førforståing definerer eg i tråd med Fog (1994), som hevdar at taus kunnskap og daglegdagse erfaringar saman med teoretisk kunnskap og omgrep utgjer ein person si førforståing. Mi førforståing kjem fram gjennom kapittel ein og den

teoretiske drøftinga i kapittel tre. Medvit om denne har auka min sensitivitet når det gjeld analyse og teoriutvikling i intervjumaterialet, slik Dalen (2004) hevdar.

4.13 Validitet

Å vere valid handlar om å vere gyldig eller relevant (Halvorsen 2003). I ein brei definisjon handlar validitet om vi har undersøkt det vi trur vi har undersøkt (Fog 1994, Kvale 1997). Malterud (1996) understrekar at ettertanke om validitet skal gjerast både i planlegging og undervegs i alle ledd i forskingsprosessen. Det bør stillast spørsmål om relevans til formulering av problemstilling, utval, datainnsamling, teoretisk referanseråmer, analysestrategi og presentasjonsform (Malterud 2003). Dette er i samsvar med Kvale (1997), som hevdar at validering inneber kontinuerleg sjekking og teoretisk tolking av funn. Han ynskjer å

”avmystifisere validitetsbegrepet og bringe det tilbake fra det filosofiske abstraksjonsnivået til forskningens hverdagslige praksis” (ibid:167).

I utgangspunktet såg eg nærleik som ei særskilt utfordring, sidan informantane tidlegare hadde eit ”lærer – elev” - forhold til meg. Av den grunn kan dei bære med seg minne og rolleforventningar som gjer omtale av hendingar vanskeleg. Dette kan influere på validiteten i undersøkinga. Rolleavklaring og informasjon om forskingsarbeidet var derfor sentralt og nødvendig.

For å møte kravet om validitet, har eg gjort bruk av Kvale (ibid) sitt oppsett av validering i sju stadium. Validering i desse sju stadia tilsvarer det Fog (1994) kallar ein prosess som går gjennom alle fasar av undersøkinga, og inneber at eg kontinuerleg må argumentere for kvifor eg gjer, tenkjer, seier og tolkar slik eg gjer. Min intensjon har vore å validere kvar del av prosjektet ved å synleggjere og slik gjere det mogleg for andre å følgje prosessen.

4.13.1 Kva og korleis hugsar informantane?

Samtale om hendingar langt tilbake i tid kan gjere oss usikre på om det vi fortel verkeleg har hendt. Vanlegvis vil eit minne vere ei blanding av den eksakte hendinga, dei kjenslene hendinga førte med seg, og korleis andre rundt oss hugsar og har fortalt den same historia.

Kva og korleis mennesket hugsar har vore og er eit tema for forskning. Schacter (2001) hevdar at menneske har ein tendens til å sjå på minna sine som bilete i eit album. Vi trur at dersom vi lagrar dei på ein tilfredsstillande måte, kan vi ta dei fram og sjå på dei når vi vil. Så langt som forskarane veit no, er dette ikkje tilfelle. Minnet vårt fungerer på ein annan måte. Vi tek ut nøkkelelement frå opplevingane og erfaringane våre og lagrar dei. I staden for å ta fram kopiar av minna, gjenskaper vi dei. I rekonstruksjonsprosessen legg vi til kjensler, tru og kunnskap vi har fått i ettertid.

Furman (2000) viser i si forskning at når vi formidlar vår eiga historie, gjer vi det på ein måte som styrkar vår eigen identitet. Vi hugsar dei positive elementa. Dette vert støtta av Schacter (2001). Han understrekar dessutan at minna om korleis vi var blir påverka av og bidreg til korleis vi er i dag. Minne om tidlegare hendingar vert filtrert gjennom det vi no har av kunnskap. Folk har ofte ikkje klare minne om kva dei trudde, meinte eller følte i fortida, og dreg i staden slutningar om dette ut frå no - situasjonen. Minnet vert også påverka av at mennesket har lettare for å tilskrive seg sjølv suksess enn feil. Når noko er feil er det lett å legge skulda på krefter utanfor seg sjølv.

I intervju har informantane gjenskapt si eiga skuletid, sine oppfatningar og si rolle i høve til Kari. Deira eigenvurdering av forholdet til Kari var ikkje alltid i samsvar med mi (jamfør s 38 i oppgåva). Dette kan henge saman med påstandane over, og at det dei no har av erfaringar og kunnskap påverkar tankane deira om forholdet til henne. Informantane fortalde i lita grad om negative opplevingar ved å ha Kari i klassen. Dette kan handle om å hugse det positive som ledd i å styrke eigen identitet. Sidan Kari er død, kan dette vere ekstra sterkt gjeldande. Det er ein del av vår kultur at vi

ikkje snakkar nedsetjande om dei døde, men vektlegg dei positive minna som styrkjer oss. Når dette er sagt, meiner eg ikkje at informantane nødvendigvis har noko negativt å fortelje, eller medvite gjenskaper eit forteikna bilete. Informantane har teke med seg nøkkelementa i hendingane dei tok del i, men måten dei omtaler dei på er ein konstruksjon basert på den personen dei er når intervjuet vert gjort.

Informantane sine forteljingar er uttrykk for det dei ser når dei ser tilbake, og slik er minna deira eit mål på at eg har undersøkt det eg hadde intensjon om å undersøke. Det dei fortel, er ein rekonstruksjon av korleis det var for kvar av dei å vere normalelev i ein inkluderande klasse, sett gjennom den dei er i dag.

5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTAT

Dette kapitlet er ein presentasjon av det innsamla datamaterialet. Utgangspunkt er klassen, som er felles kontekst for informantane. Til skulekonteksten høyrer også andre klassar, lærarar, teiknspråkopplæring og deltaking i aktivitetar saman med Kari. Eg presenterer vidare funn i høve til å gå i klasse saman med Kari, å delta i aktivitetar saman med henne, dei ulike relasjonane mellom henne og klassekameratane, innsikt og haldningar til funksjonshemma, samt syn på inkludering i samfunnet. Etter kvart underkapittel følgjer ei oppsummerande drøfting. Datamaterialet blir lagt fram gjennom dei tre idealtypene mine, Pia, Anne og Mia, som eg her presenterer.

5.1 Idealtypene Pia, Anne og Mia

Materialet blir presentert gjennom dei tre idealtypene Pia, Anne og Mia. Idealtypene er komne fram gjennom gradering av deltaking i aktivitetar rundt Kari: stor, middels og lita deltaking. Eg hadde ei slik tredeling med frå eg gjorde utval av informantar. Å få med perspektiva som graden av deltaking representerer er viktig, og eg vurderer det difor som naturleg å halde fast ved tredelinga også i presentasjonen. Eg har valt å bruke jentenamn på idealtypene sjølv om begge kjønn er representerte.

Pia var engasjert, hadde nær kontakt med Kari og tykte ho kjende henne godt. Ho deltok i Kari-aktivitetar på skule og fritid gjennom heile grunnskulen.

Anne var utforskande, likte Kari-aktivitetar i skuletida og kjende Kari som klassekamerat. I ein periode tok ho i mot tilbod om deltaking på fritida.

Mia var pliktoppfyllande, og deltok i Kari-aktivitetar på skulen. Å delta utanom skuletid var ikkje noko for henne. Ho tykte ikkje ho kjende Kari.

Den korte presentasjonen av idealtypene Pia, Anne og Mia gir ein grov karakteristikk av dei, fortel om grad av deltaking og om forholdet dei hadde til Kari. Ein så kortfatta presentasjon kan lett verke overflatisk. Intensjonen er å karakterisere dei som elevar i

klassen. Å gjere ein analyse av personlegdom og karaktertrekk som kan forklare kvifor dei gjorde det dei gjorde ligg utanfor dette arbeidet.

5.2 Klassen

Gjennom ni skuleår var klassen felles kontekst for Kari og klassekameratane. Ulike lærarar var klassestyrarar, og dei fekk ein ny elev gjennom åra på barneskulen. Elles var râmene relativt stabile.

Pia: ” *Eg syns vi hadde ein kjekk klasse, eg. Det var ein del sterke personlegdomar, og mange som var flinke. Eigentleg ein jamn klasse utan store hjelpebehov. Miljøet var godt og så vidt eg hugsar var det ein veldig veltilpassa klasse sosialt. Eg følte ikkje at nokon var ekskludert av oss andre. Vi var ein litt sånn snill klasse.*”

Anne: ” *I min klasse var det mange som var forholdsvis pliktoppfyllande, og eg trur vi var litt fornuftige ungar. Eg opplevde det som ein veldig fin klasse med godt miljø. Altså, vi var no litt rampete og, det var ikkje det, men vi var snille mot kvarandre. Eg vil seie vi var ein samansveisa klasse, og vi var egentleg gode mot kvarandre.*”

Mia: ” *Stort sett var det vel greitt. På ungdomsskulen og på barneskulen og for så vidt. Stort sett var vi ein samansveisa gjeng. Alle. Men eg trur nok sikkert ein del hadde dagar då det ikkje var så kjekt. Det trur eg heilt sikkert. Eg kunne like godt gått i den andre klassen.*”

Opplevinga av klassen som eit sosialt fellesskap med rom for alle er gjennomgåande, men varierer i styrke. Pia og Anne er samstemte og seier at dei har hatt det fint i klassen. Dei skildrar eit klassemiljø prega av trivsel og inkludering. Mia er litt meir atterhalden. Sjølv om ho hugsar klassen som samansveisa, er kjensla av å høyre til ikkje så sterk som hos dei to andre.

5.2.1 Kari som del av fellesskapen i klassen

Kari var knytt til same klasse frå skulestart. Det første skuleåret var ho noko i barnehagen og noko på skulen. Frå andre skuleåret var ho fullt ut medlem av klassen. Ho hadde sin eigen pult i klasserommet, og i tillegg hadde ho eit grupperom

tilrettelagt med nødvendig utstyr. Når det var mogeleg, deltok Kari i klassen sine timar.

Pia: ” Eg hugsar at ein av lærarane til Kari kom inn til oss og skreiv EMPATI på tavla. Ho fortalde oss kva det var og at Kari hadde vanskar med å forstå korleis andre følte det. Så vart vi gradvis introduserte til henne. Ho var ein naturleg del av klassen sjølv om det var veldig klart at ho ikkje var det på mange måtar. I periodar var ho lite inne i klassen, men samstundes var det aldri ein rar ting når ho var der. Ho blei ein daglegdags person som berre var der. Vi aksepterte henne og reflekterte ikkje over det.”

Anne: ” Eg veit heilt ærleg ikkje om ho var med i første klasse. Eg trur faktisk ikkje eg har nokre særlege minne frå dei åra, frå første og andre. Ho er heilt klart sterkare med i minna frå ungdomsskulen, og eg har inntrykk av at ho var meir i klassen då. Eg trur ting på ein måte blei slik at ho på ein måte alltid var der. Ho gjorde eigentleg ikkje så mykje ut av seg heller. Vi hadde ho alltid med på det meste. Ho var ein del av klassen. Vi rekna ho alltid med når det var noko. På ein måte tenkjer eg slik at for oss var det så vanleg at vi tenkte at i omtrent alle klassar skulle det vere slik.”

Mia: ” Eg hugsar ikkje at ho var så mykje i klassen, men eg meiner at ho var meir i klassen når vi var på barneskulen enn på ungdomsskulen. På ungdomsskulen vart ho litt meir.....utanfor. Eg meiner at eg ofte tenkte på henne som ein ekstra. For i og med at ho ikkje var med oss heile tida, så blei ho ein som var med av og til. Ho var ein del av klassen, men ho var i tillegg litt ekstra. Eg følte likevel at når ho var med så var det ikkje noko ekstraordinært. Det blei som med resten av klassen ”

Pia, Anne og Mia opplevde det som naturleg og sjølv sagt at Kari var ein del av klassen. Dette seier oss noko om innstilling deira. Det er grunn til å tru at dei vaksne si haldning er avgjerande for barna si innstilling til Kari. Dei kan heller ikkje hugse at dei syntest det var rart at Kari gjekk i deira klasse.

5.2.2 Kari og gutane i klassen

I klassen fekk gutar og jenter same møte med og kjennskap til Kari. Pia hugsar ho registrerte at før Kari skulle begynne i klassen, kom det fram fleire meiningar.

Pia: ” Eg hugsar når vi blei fortalt at vi skulle få henne i klassen, så var det ein gut som reagerte mot det. Han sa at han var ikkje interessert. Då blei vi veldig fornærma. Han var sikkert berre litt redd, eller han sa det for å vere usamd med læraren. ”

Slik Pia uttalar seg her er det uklart kven ho gjer seg til talsperson for. Det kan vere jentegruppa ho refererer til når ho seier at **vi** blei veldig fornærma, men det kan og vere resten av klassen. Ei tolking av uttalen kan vere at ei ny jente i klassen blir akseptert av jentegruppa ut frå kjønn. Ei anna tolking kan vere at ho vurderer klassen som positiv til å ha Kari som klassekamerat, og at denne guten står aleine mot resten. Ho tolkar guten si utsegn som at han kan vere redd for det som er annleis, men ut frå kjennskap til han vurderer ho også at uttalen kan vere eit utslag av opposisjon.

Pia gjorde også observasjonar og refleksjonar på bakgrunn av at gutane såg ut til å ta kontakt med Kari på ein annan måte enn det ho sjølv og venninnene gjorde:

Pia: ” Eg hugsar at gutane hadde ei litt meir framand haldning. Dei skulle tøffe seg litt overfor Kari. Jenter er meir på å beskytte. Eg trur gutane kunne trenge ein litt annan introduksjon, for dei gjorde seg kjende med henne på ein heilt annan måte. Dei kom liksom bort og stakk ein penn bort til henne, viss dei i det heile tatt viste interesse. Sånn at dei ikkje var heilt trygge, liksom. Så var det nokon som blei litt meir interessert og vart med i ”Kari-klubben”. Men nokon hadde denne ” hø, hø, Kari”, liksom. ”

Pia sine refleksjonar seier oss noko i høve til planlegging av å ha eit funksjonshemma barn i klassen. Pedagogar ser det som eit ideal å ha ei kjønnsnøytral haldning og krevje det same av begge kjønn, medan Pia seier at ein kanskje ville nå lenger viss kjønn er ein faktor ein tek høgde for og planlegg ut frå.

5.2.3 Andre elevar og klassar

I ein klasse utviklar det seg ein eigen kultur med kodar og mønster for samhandling som ikkje er kjend for utanforståande (jamfør oppgåva s. 24). Utanfor klassen er dei spesifikke kodane ukjende; andre klassar har andre kodar. Dette er vanlegvis ikkje noko elevar i ulike klassar er medvitne om, i friminutta der alle er samla er det igjen andre kodar som gjeld. Kari si funksjonshemming gjorde at ho ikkje tilpassa seg

”friminuttskoden”, ho var den same i dei ulike settingane. Det vart gjort små forsøk med kontakt med elevar i andre klassar, men gjennomgåande var andre klasser lite involverte. Klassekameratane erfarte at andre elevar på skulen ikkje hadde deira kunnskap og erfaringar.

Pia: *“Dei syns ho såg...eller oppførte seg rart eller sånne ting, trur eg. Dei såg litt på henne, og var nok nysgjerrige litt sånn på avtand. Dei visste nok ikkje så mykje som oss, trur eg. Dei visste ikkje korleis dei skulle ta kontakt eller om ho i det heile teke kunne forstå. Og då oppførte dei seg litt rart og var litt meir skeptiske og gjorde litt narr eller eit eller anna sånt. Eg trur eg tenkte at dei burde visst betre. At dei berre ikkje visste nok om situasjonen, om henne.”*

Anne: *” Eg hugsar at dei over oss og i parallellklassen, som ikkje hadde så nært forhold til henne, og som ikkje hadde den forståinga for det å vere med henne, tok det på ein heilt annan måte. Vi var meir saman med henne og fekk kanskje meir ansvar, eller ansvarskjensle. Eg hugsar nokon i klassen over som hadde som oppgåve å vere saman med henne i einskilde friminutt, og dei hadde lært seg det der”* *Friminutt ferdig”, og sa det før friminuttet var ferdig. Dei følgde henne innatt i klasserommet, og så venta ho der til timen begynte. Eg tenkjer at hadde ho vore i ein annan klasse så hadde ho kanskje ikkje hatt det like godt.”*

Mia seier ikkje noko om at ho har oppfatta kva syn elevar i andre klassar hadde på Kari. Det kan såleis sjå ut som grad av nærleik, deltaking og involvering gjer klassekameratar meir eller mindre sensitive for utanforståande sine reaksjonar og haldningar.

Pia er den som har reflektert mest over forholdet til andre klassar, og har eit metaperspektiv på situasjonen. Dette inneber at ho har tenkt over kva det kan vere som gjer elevar frå andre klassar meir framande, og funne at forklaringa kan ligge i mangel på kunnskap og kontakt. Anne har registrert det same, men ikkje reflektert på tilsvarande måte. Hennar innspel er meir konkrete. Slik ho uttalar seg ser ho sin eigen klasse som unik i det å ta vare på Kari.

5.2.4 Lærarane sitt forhold til Kari

Lærarar er sentrale personar for barn i skulen. Dei er tilretteleggarar og skal fungere som førebilete, og har ei viktig rolle for barn si læring, trivsel og utvikling. Kari sin klasse hadde nær kontakt med mange vaksne. Kari hadde egne pedagogar og assistentar, og klassen hadde tre klassestyrarar gjennom dei ni åra. Pedagogane knytt til Kari var dei mest stabile vaksenpersonane som var nær klassen, då dei følgde henne både gjennom barne- og ungdomsskulen. Informantane har som samla gruppe inntrykk av at dei ulike lærarane takla det å ha eit funksjonshemma barn i klassen på ein grei måte.

Pia: ” *Prinsipielt trur eg at det er veldig viktig at dei lærarane ein har viser at dei kan handtere den personen og, som har funksjonshemming, at dei kan dei same triksa, så å seie. At dei kan kommunisere og at dei går bort til vedkomande og inkluderer og sånn. For det er sånn ungar følgjer veldig godt med på, trur eg. Så viss lærarane hadde ei litt sånn framand haldning som andre vaksne hadde, så kunne det ha smitta...liksom at vi blei indignerte.*”

Anne: ” *Eg trur dei vi hadde prøvde ganske godt på å snakke med henne og vere læraren hennar, liksom. Ikkje læraren, men som ein paraply som ho var under og, sant. Ho var innafor ein klasse og.*”

Mia: ” *Det kan ikkje ha vore noko spesielt der. Då ville eg ha hugsa det.*”

Biletet av klassestyraren som ein ”paraply” som strekkjer seg over alle er eit godt bilete på korleis borna opplevde det. Dei såg at Kari hadde sine nærpersonar, men oppfatta samstundes at klasselærarane gjennom omsorg og samhandling prøvde å byggje ein ”himmel”, slik Fuglestad (1993) skisserer.

5.2.5 Drøfting

Informantane minnest ein samansveisa klasse som var ein god og trygg stad å vere. Dei fortel om ein klassekultur der dei kjende seg aksepterte, og der dei opplevde å delta ut frå eigen føresetnader. Dei såg Kari som ein naturleg del av klassen, og fortel om ei aksepterende haldning til henne. Det synest som den klasseromskulturen dei

utvikla saman bar i seg normer som skapte eit inkluderande miljø, slik Fuglestad (1993) skisserer (jamfør s.25 i oppgåva).

Aktivitetane i klassen og det ansvaret dei tok for Kari var forståeleg for elevane ut frå ei felles referanseråme. Elevane opplevde at andre klassar og elevane der var utanfor deira fellesskap, og dermed ikkje viste den same ansvarskjensla for henne. Innanfor klassen kvilte samspelet på den ”metakontrakten” (Hundeide 2003) elevane skapte gjennom interaksjonen mellom seg. I klassen gjaldt uuttalte avtalar og forpliktingar som var ukjende for andre.

Gutekoden er i utgangspunktet annleis enn jentekoden. I klassen medførte dette at gutane prøvde ut rammene for den objektive strukturen som eksisterte i klasserommet på ein annan måte enn jentene. Informanten Pia meiner at gutane, på bakgrunn av kjønn, trong stadfesting av metakontrakten på ein annan måte enn jentene. Dette kunne vore gjort gjennom oppgåver og aktivitet som tilfredsstilte og møtte gutar og jenter på ulikt vis. Omsorgsoppgåvene med utgangspunkt i M-87 (jamfør s. 30 i oppgåva) favoriserte truleg jentene. I tillegg var det kanskje lettare for jentene å identifisere seg med Kari sine behov, sidan dei var av same kjønn og såg på henne som ein av deira gruppe.

Lærarane vart opplevde som inkluderande og ivaretakande. Dette tyder på at lærarane har gitt klassen ei verdfull medlæring (Monsen 1984, Fuglestad 1993) som har gitt elevane positiv innstilling til Kari.

5.3 Aktivitetar saman med Kari

Kari sine klassekameratar vart gjennom skuletida oppfordra til å delta på aktivitetar saman med Kari. På skulen var deltakinga gjennomgåande basert på ein turnus. I barneskulen var fritidsklubben ein forløpar til dagens SFO, og vart etablert og lagt opp rundt Kari. ” Kari-klubben ” var eit seinare fritidstilbod (jamfør oppgåva s. 12). På ungdomsskulen fekk dei tilbod om eit valfag saman med henne, og dei kunne etter kvart vere støttekontaktar lønna av kommunen.

5.3.1 Aktivitetar i skuletida

Gjennom alle skuleåra vart det i friminutt og delar av timar lagt til rette for deltaking i aktivitetar saman med Kari. Klassekameratane gjekk frå starten ut av klassen etter ein turnus. På same vis hadde dei ansvarsoppgåver i friminutta. Eg har ikkje skilt mellom barne- og ungdomssteg. Om å bli tekne ut av klassen etter turnus seier dei følgjande:

Pia: ” Ein av grunnane til at eg syns det var så gøy i begynnelsen, var at ein fekk gjere litt andre ting i skuletida. Vi fekk lov til å kome ut av klasserommet og vere saman med Kari. Det var ei veldig positiv oppleving. Det blei litt variasjon, då, dei dagane. Og det var veldig koselege og gøye ting vi gjorde med Kari. Alltid, liksom. Eg syns det var spennande og naturleg, og det var ting som interesserte meg. ”

Anne: ” Vi blei tatt ut for å sjå kva ho dreiv med, for å seie det sånn. Vi gjekk inn til henne. Eg trur at alle var det. Gjekk på omgang, liksom, å vere inne hos henne ei stund. Eg hugsar rommet hennar, korleis ho hadde det, og at ho hadde ein slik stor pult. Det var ikkje sånn at du ikkje hadde lyst, for det hadde du. Eg følte ikkje at det var noko tungt ansvar, at vi måtte det og måtte det. Eg hugsar det var kjekt når eg skulle vere med Kari. ”

Mia: ” Eg trur at eg tykte det var heilt greitt. At det var moro. Eg trur vi var ein og ein eller to og to. Vi var med henne på rommet som ho hadde. Vi åt med henne eller slike basale ting. Eller var ute med den sykkelen. Eg veit ikkje heilt om det gjekk på omgang. Eg hadde vel inga interesse av det sånn sett, men eg tenkte vel at det var noko som måtte gjerast. ”

Som det kjem fram her, syns dei tre at det var kjekt og positivt å gå ut av klasserommet for å gjere noko saman med Kari. Variasjon i skuledagane er eit stikkord som Pia legg vekt på. I kva grad dei tre opplevde det som interessant, varierer. Pia seier dette var noko ho var interessert i, og for Anne var aktivitetane lystbetonte. For Mia var det noko som måtte gjerast, og ho deltok fordi det var ein del av skuleopplegget.

5.3.2 Aktivitetar i fritida

Frå skulestart var fritidsheimen, som eg har omtalt på s. 8, eit betalingstilbod som foreldra kunne melde borna på og som var ope utanom skuletid. ”Kari-klubben” var

eit gratis tilbod der elevane sjølve melde seg på med samtykke frå foreldra, medan å vere støttekontakt var betalt av kommunen. Eg presenterer vidare idealtypene sitt syn på å delta i aktivitetar i fritida.

Fritidsheimen.

Mia gjekk ikkje på fritidsheimen, men det gjorde Pia og Anne.

Pia: ” Eg såg alltid på det som ein sånn der... så kult, liksom. Det fungerte veldig bra. Det var faktisk eit heilt brilliant prosjekt. Det var meir ideelt enn i klasserommet. Alt vi gjorde blei utvida sånn at Kari var med på det. Så vidt eg hugsar.”

Anne: ” Eg gjekk jo på fritidsheimen, og der var Kari. Det var der vi på ein måte kom nærmast henne. Vi fekk eigne teikn. Og vi lærte oss å kommunisere med henne. Det var kjekt, for eg trur vi fekk ein god del fridom.”

Pia og Anne opplevde at i denne settingen låg rāmene godt til rette for å byggje inkluderande aktivitetar. Dei uttrykkjer her at dei opplevde at både deira og Kari sine behov vart tekne vare på.

Kariklubben

På mellomsteget gjekk tilbodet om å delta i ”Kari-klubben” til alle i klassen. I gruppa på åtte som deltok var Pia og Anne, medan Mia valde å takke nei.

Pia: ”Det berre passa sånn. Eg hadde vore med på så mykje allereie, så det ville vore unaturleg å ikkje vere med. Eg hugsar at det kom med to gitar, og det kjentest veldig bra. Det var ikkje ein sånn mjuk aktivitet som jentene heldt på med, men meir eit utval av klassen. Vi var vel åtte stykke. Vi var liksom ein gjeng som var med henne og gjorde ting, reiste på turar og sånn. Eg føler at vi fekk ganske mykje tid til å vere opptekne av kvarandre, men vi inkluderte Kari når det passa sånn.”

Anne: ” Vi blei vel spurde om å vi kunne tenkje oss dette her. Det var snakk om turar, og det var kanskje litt trekkmiddel og. Eg hugsar nokre i gruppa var veldig flinke til å få Kari med, og det hjalp veldig. Eg var vel ikkje heilt trygg på om eg kunne nok teikn og på korleis ho responderte. Men dei var ikkje redde for å ta initiativet. Så det blei til at vi var i aktivitet i lag, og det var veldig greitt.”

Mia: ” Å delta i ”Kari-klubben”? Eg trur ikkje eg engasjerte meg noko meir enn akkurat det som var på skulen. Eg følte vel sikkert at det ikkje var heilt for meg. Det var litt andre ting som gjaldt.”

Pia og Anne legg vekt på at for dei var aktivitetane attraktive og kjekke å vere med på. Å vere i ei større gruppe var viktig av fleire grunnar. Ein grunn var at fleire kunne hjelpe kvarandre, t. d. dersom kommunikasjonen var vanskeleg. Andre grunnar var at begge kjønn var representerte, og at dei fekk lov til å vere opptekne av kvarandre utan å ha ansvar. Slik tilfredstilte ”Kari-klubben” også deira sosiale behov. Mia valde å ikkje delta, ho var knytt opp mot andre aktivitetar som var viktige for henne.

Støttekontakt

Pia gjekk vidare til å vere del av ei lita gruppe som var støttekontakt for Kari. Støttekontaktane hadde alle delteke i ” Kari-klubben ”. Dei tok Kari med til nabobygda på dagstur, dei reiste til kompetansesenteret og var på sommarleir med henne.

Pia: ” Det var ein av lærarane til Kari som organiserte det og spurte om vi ville, om vi hadde tid og sånt. På eit eller anna tidspunkt byrja vi å reise til bygdesenteret med henne aleine og gjere ting på eiga hand. Vi var gamle nok til å klare det, det må ha vore på slutten av ungdomsskulen. Men vi var litt redde for det og. For viss ho byrja å grine eller slo seg vrang og vi ikkje visste kva som var feilen, så blei det veldig skummelt å vere ute i det offentlege. Når vi ikkje hadde nokon som kunne hjelpe. Vi måtte tenkje framover, slik at det ikkje skulle bli problem. Men det gjekk jo veldig bra, då.”

”Ein gong reiste vi til Bergen og besøkte ein slags institusjon. Vi gjorde forskjellige ting, som å ta Fløybanen. Eg hugsar at Kari gleda seg veldig til visse element i slike turar, som busstur, for eksempel. Det smitta over på oss. Vi prøvde å fortelje henne om dei morosame tinga veldig mange gongar for å sjå reaksjonen. Når vi sa buss blei ho veldig, veldig gira. Og så hugsar eg ein spesiell episode, på Voss, når vi tok bana til Hanguren. Då syns eg det var veldig skummelt, litt vel mykje høgde. Kari merka at eg blei nervøs, då. Ho syns det var veldig staseleg. Ho lo seg nesten i hel. Medan eg prøvde å overdrive litt for at ho skulle synast det var endå meir morosamt. Eg sat liksom nede på golvet i den boksen og var redd. Det var nesten sånn at ho slo seg på låra. Så eg hugsar at vi på ein litt barnsleg måte prøvde å få henne til å reagere, vise følelsar og, ja, få henne til å le.”

” Vi lærte veldig fort kva Kari likte og ikkje likte. På dei sommarturane, då gjorde vi liksom alle tinga som ho likte. På rekke og rad. Badebasseng, båttur, hest og sånn. Då hugsar eg at ho likte veldig godt å ri. Eigentleg. Og det var den gangen eg følte at ho verkeleg klamra seg fast til meg. For ho hadde ramla av hesten, året før, så ho var blitt veldig redd for å ri. Og så visste eg ikkje det, for eg hadde ikkje fått beskjed om det. Så ho blei kjemperedd når vi møtte hesten. Sånn som eg aldri hadde sett henne reagere før. Og sa nei og nei og nei, og vil ikkje ri. Nei, nei, nei. Han hestelæraren var sånn veldig brautande bergensar som sa at ho Kari har vore her i 10 år og ho pleier å sitje på hesten og det skal ho i dag og. Nei, det er ikkje snakk om. Og eg berre, ja, men ho er veldig redd her, eg har ikkje sett henne sånn før. Eg ringde vel til mora og ho sa at ho hadde falle av hesten. Då følte eg veldig at eg måtte seie til han der hestemannen at eg trur dette er litt for voldsomt. Men så skjedde det likevel at til slutt, så sette ho seg oppå hesten. Og så var han veldig sånn å, ja, eg visste det nok, at ho ville våge. Og då var ho kjempestolt. Men eg syns det var mykje ansvar, altså. Å reise aleine. Eg syns det var veldig skummelt. Og eg greidde ikkje å slappe av. Eg var litt på kanten, eller på tærne, heldt eg på å seie. Heile tida. Men det gjekk jo veldig fint etter kvart. ”

Klassekameratane opplevde at dei blei vist tillit som støttekontaktar, ein tillit som også førte med seg eit stort ansvar. Å møte kjensler og få fram kjensleuttrykk hos Kari var gode opplevingar som gav meistring og gjensidig glede. Det same gjaldt når dei lukkast i å få fram gledesuttrykk eller i å forstå kva ho meinte.

5.3.3 Grunnar til å delta i fritidsaktivitetar

Barn og unge i denne aldersgruppa har tilbod om deltaking i mange fritidsaktivitetar. Når dei valde deltaking i aktivitetar saman med Kari, var dette på bakgrunn av fleire faktorar:

Pia: *” Det var liksom veldig frivilleg, då. Det trur eg dei la vekt på heile tida. Eg hugsar spesielt ein av lærarane som snakka mykje om det. Ho sa at no er det tilbod om det. At det var ei veldig frivillighetsånd over det. At det aldri var snakk om tvang, at de bør gjere dette fordi... Og det trur eg spreidde seg litt i den gruppa, at det var gøy for oss og det var gøy for henne. Og det var heilt greitt viss ein ikkje ville lenger. Vi tok jo eit val kvar gong. Eg valde det fordi eg syns det var veldig spennande. Så var det vel det at venninner deltok. ”*

Anne: ” *Eg hugsar eg diskuterte det litt heime, og sidan dei oppmuntra meg til det så blei eg med. Eg kan ikkje hugse kvifor eg ikkje blei med meir. Eg trur det handla om at det skjedde meir på ettermiddagane, og då følte eg at eg hadde nok å gjere på. Og å gjere ting to og to på ettermiddagen i staden for å vere i den gruppa var heller ikkje så interessant. Eg følte at når eg sa frå at eg ikkje ville delta lenger vart det akseptert.*”

Mia: ” *Det var det vel litt med kven du var med. Bestevenninna mi var heller ikkje med. Så eg veit ikkje, viss ho var med, så hadde eg kanskje vore med på det eg og?*”

Måten dei vaksne presenterte aktivitetane på og understrekinga av det friviljuge, spela inn på om klassekameratane valde å delta. Dette var ikkje noko det blei stilt krav om eller som blei pålagt. Opplevinga av å ha fri vilje og bli respektert for eigne val, var viktig. Dei vaksne var også akseptierende dersom elevane ikkje ville delta lenger. For Anne var det viktig at heimen var støttande, for Pia og Mia var det venninnene sine val som spela inn.

5.3.4 Drøfting

Slik dei minnest det var deltaking i aktivitetar saman med Kari ein sjølvstøtt del av skulekvardagen. Dei opplevde aktivitetane som morosame, noko som indikerer at type aktivitet, grad av ansvar, sjølvstøtt og kompleksitet var tilpassa barna sitt nivå. Dei fekk og tok ansvar ut frå føresetnadane sine. Pedagogane følgde barna si utvikling og la til rette i tråd med prinsippa i empowerment (Lassen 2001, jamfør oppgåva s. 32).

Elevar som deltok i aktivitetar på fritida formidlar det same, og understrekar at dei samtidig med å vere saman med Kari fekk vere barn på eigne premisser. Slik tilfredsstilte aktivitetane behova for leik og fri aktivitet som ligg i barnekulturen, noko som kan ha ført til auka inkludering og aksept av Kari. Dei som var støttekontaktar opplevde eit utvida ansvar. Å vere aleine eller to saman med Kari, tok vekk noko av barne- og ungdomskulturen som kontekst, og gav dei ein meir vaksen og ansvarleg rolle. Ungdomane var i stand til å ta dette ansvaret gjennom dei

strategiane dei hadde lært å bruke og gjennom tillit til egne krefter og eigen kompetanse, slik det siste steget i empowermentprosessen skildrar.

Gjennom tilbod om aktivitetar opplevde elevane aksept og respekt for egne val. Dette var viktig for haldningane elevane utvikla, og samsvarer med Heggli (2002) som konstaterer at nettopp aksept og respekt er viktige grunnsteinar i den moralske utviklinga. Han nemner vidare tillit, som informantane fortel dei blei vist gjennom ansvaret dei fekk. At aktivitetane med Kari i skuletida følgde ein turnus, vart av elevane opplevd som rettferdig. Dette er viktig for den moralske opplæringa slik Heggli (ibid) ser det.

Ulikskapen mellom elevane i klassen vart framheva som interessant og lærerik, noko som bidrog til utvikling av eit berikingsperspektiv der den sosiale fellesskapen hadde verdi for alle (Befring 1997, Sæter 2001). Slik hadde Kari og klassekameratane gjensidig fordel av å delta på den same arenaen.

5.4 Relasjonar

Å skape gode og positive relasjonar mellom funksjonsfriske og funksjonshemma er ei utfordring i den inkluderande klassen (for nærare omtale av den inkluderande klassen syner eg til s.24). Forståing og aksept er grunnlag for utvikling av relasjonar. For utvikling av forståing og aksept trengst det informasjon. Informantane gir uttrykk for at dei fekk informasjon om Kari si funksjonshemming, og slik fekk haldepunkt for å utvikle relasjonen til henne. Om informasjon seier dei følgjande:

Pia: ” *Då Kari sin lærar skreiv EMPATI på tavla. Som eg aldri hadde høyrte om før. Då blei det gjort veldig klart for oss. Brikkene fall på plass når vi fekk så seriøse forklaringar. Sjølv om vi var små barn, så...At ein tok det på alvor. Og så skjønnte vi gradvis, ikkje sant. Det var ein veldig vaksen måte å gjere det på, sjølv om vi var små.* ”

Anne: ” *Eg trur vi fekk veldig god informasjon, eigentleg, om kvifor ho var som ho var. Eg kan ikkje hugse at eg gjekk rundt og lurte på noko.* ”

Pia og Anne fortel at dei som barn opplevde å bli tekne på alvor. Dei fekk seriøse forklaringar, og slapp å gå rundt med spørsmål. Informasjonen var grunnlag for positiv samhandling mellom Kari og klassekameratane.

Kari var ein klassekamerat som trong at nokon tok ansvar for seg. I kontakten og samværet med henne fall deler av ansvaret på klassen. Pia uttrykkjer dette slik:

Pia : ”Kanskje vi på ein måte følte at Kari var eit bindeledd. Eg veit ikkje heilt korleis eg skal forklare det, men... Dette med at Kari hadde sin lærar, og vi hadde vår, og vi var midt i mellom, viss du skjønner. Eg kan hugse... Kari var med oss i staden for med vår lærar viss det var noko, for eksempel. Kanskje det gav oss ei god kjensle.”

Pia seier at ho opplevde det positivt for klassen å ha ansvar for Kari, og at det var eit ansvar dei gjerne tok. Eg vil no presentere dei ulike forholda Kari og klassekameratane hadde til kvarandre; klassekamerat, venn, hjelper og kjenning, og korleis klassekameratane opplevde å vere i sentrum for hennar interesse.

5.4.1 Å vere Kari sin klassekamerat

Klassekameratane hadde eit mangeårig og tilsynelatande mangfaldig ”samliv” med Kari, rikt på opplevingar. Å gå i same klasse gir ein kontekst for å høyre til og ei råde å prøve seg ut innan for. Som eg tidlegare har formidla er informantane tydelege på at klassen deira stort sett var ein god plass å vere og hadde eit godt miljø (jamfør oppgåva s. 50). For å vere godteken i klassemiljøet er det også viktig å tole utfordringar. Funksjonshemma barn vert ofte skjerma, då dei har vaksne rundt seg det meste av tida. Kari var i klassen også i ustrukturerte situasjonar, som matfriminutt, der vaksne ikkje var til stades. Dette gav rom for å prøve henne ut i rolla som ”ekte” klassekamerat.

Pia: ” Men...så hugsar eg at det var litt bøll i friminuttet med at det var ein gut, han hadde ete matpakken sin, og så hadde han igjen skorpene eller noko sånt, så la han dei bort til Kari for å sjå om ho kom til å ete dei. Og når ho gjorde det så heldt han på å le seg forderva. Sånne ting...Det er på ein måte litt uskuldig, men det høyrer litt slemt ut.”

Anne: ” Kari laga av og til sånne lydar, og så hadde ho det med å skyve ting vekk, eller sleppe ting. Kanskje ho kasta og for alt det eg veit. Men i alle fall, den som sat bakom henne laga ein sånn lyd som ho kanskje ville laga, og kasta på han som sat framom henne. Og så snudde han seg og var liksom...Gjekk på henne at ho måtte slutte. Litt roleg til å begynne med, men så trur eg at det skjedde ein to-tre gongar. Og til slutt så miste han som sat framme der...han blei irritert, då. Han kjefta på henne utan at ho skjønna...ho forstod i det heile tek ikkje kva som var problemet.”

Mia: ”Det var ein i klassen som heldt matpakken over henne slik at ho ikkje fekk tak i han. Han skulle vel gje den til henne, men ville berre erte litt. Akkurat då kom ein lærar inn og då blei det jo rabalder.”

Episodane som Pia, Anne og Mia fortel kan tolkast som at Kari var eit medlem av klassen som dei andre var så trygge på at dei våga å utfordre. Slike ”erte -situasjonar ” gir elevane grunnlag for å bli kjende med kvarandre, og for å byggje opp relasjonar til kvarandre.

Gjennom aktivitetar fekk klassekameratane kunnskap og respekt for Kari som person:

Pia: ”Det er...ein to tre ting som gjer at eg har fått meir respekt for henne, eller skjønt betre kor smart ho faktisk var. Eg hugsar ein gong på heimkunnskap på ungdomsskulen. Så overraska ho, det var ikkje berre meg, men heile heimkunnskapsgruppa mi. Ho åt med oss etter at vi hadde laga mat. Og så ville ho ha appelsinjuice eller eplejuice, og ho ville ha veldig masse. Og vi fekk ikkje så masse. Så folk blei litt forbanna, for det var begynt å bli tomt i kartongen. Så nokon gjekk for å blande ut eplejuicen lite grann med vatn. Eller ein av juicetypane. Ho elska i alle fall den juicen. Og så skjønnte ho at vi blanda ut utan at ho...Ho kunne ikkje sjå at dei gjekk til vasken og sånn. Men ho skjønnte at det var det folk hadde tenkt å gjere. Så ho nekta å drikke meir av den. Eg trur ho strena bort til vasken og tømte ut. Sånne ting gjorde veldig inntrykk. For vi hadde på ein måte sett på ho som at ho var litt tilbakeståande og. Og når ho viste at ho var så skarp så fekk vi litt bakoversveis.”

Forsking har vist at ved kortvarige inkluderingsforsøk kan det å takle uakseptabel sosial åtferd vere eit problem (jamfør oppgåva s.18). Når Kari gjorde noko andre kunne reagere på, kjem det fram at innanfor klassen sine rårer var det greitt. Elevane hadde erfaringar og kunnskap som gjorde at dei kunne forstå og takle Kari, og dei aksepterte henne for den ho var.

Pia: ” Når det var berre oss i klassen, så følte vi ikkje at det var nokon vi trong å forklare det for. For vi var så vant til det. Det var liksom ikkje noko problem.”

Med desse orda seier Pia noko om kulturen i klassen (Fuglestad 1993), og kva takhøgde for å vere annleis som over tid hadde utvikla seg der. Alle i klassen kjende tilsynelatande kulturen og kodane, det var ikkje nødvendig å unnskyldde eller forklare.

5.4.2 Vennskap med Kari

Vennskap er ein viktig jamaldringsrelasjon (Frønes 1998, Roffey, Tarrant og Majors 1999) og oppstår på ulikt vis mellom ut frå alder. Om forholdet til Kari kan kallast vennskap, er bakgrunn for fleire refleksjonar:

Pia:” Vi var jo på ein måte dei nærmaste i klassen. Ho hadde vel på ein måte ingen annan type venner. Ho signaliserte veldig ofte at ho såg på oss som nokon nære som ho kjende godt. Som ho stolte på. Ho kunne vere kjempekjærleg, heilt sånn plutselig. Plutselig gje deg ein klem. Eller sånn smile veldig når ho møtte deg. Det å sjå at ho hadde det kjempebra var veldig moro. Når ho fekk gledesutbrot når ho berre sat heilt stille. Når ho sat og tenkte på kor fint ho hadde det. Det var veldig tydeleg, altså. Men eg veit ikkje heilt. Altså vi kunne spøke og tulle og gjere ting og sånn. Eg føler at ho kunne vere ein venn, men innanfor ein viss kontekst, på ein måte. Eg trur dei fleste ungar, sånn psykologisk sett, ikkje aksepterer nokon som gir så lite som Kari. Eigentleg. Men det går an å føle at ein på ein måte er storesøster. Eg trur det var det vi blei lært opp til. Så eg trur ikkje det venneordet passar, rett og slett. ”

Anne: ” Eg trur det går an å bli kjempegod venn med Kari. Og eg var kanskje ikkje kjempegod venn med henne, men eg var vennen hennar. Det var eg. Det var det der med at eg blei glad når eg såg henne, og ho blei glad når ho såg meg. Men det er ikkje akkurat henne eg ville betrudd meg til. Så det blir på heilt ulike måtar.”

Mia: ” For min del, når du ikkje får gjensidig samhandling, så tenkjer eg det er vanskeleg med vennskap. Det blir meir sånn god kjenning, tenkjer eg. Det er på ein måte dei du har rundt deg ofte. Og der var ho.”

På bakgrunn av Meyer (2001) sine rårer for vennskap, som er omtalt på s. 22 og 26 i oppgåva, plasserer Pia Kari i to av rårerne. Ho såg på Kari som ein ”vanleg venn” innanfor det ho kallar ein viss kontekst. I det tolkar eg ein venn ho leika med, var

saman med og gjekk i fødselsdag til, men som ho ikkje delte løyndomar med. I tillegg opplevde ho seg som ”storesøster”, ei rolle som inneber ansvar og støtte, og som fell saman med kategorien ”hjelpar”. Anne plasserer Kari i kategorien ”vanleg venn”, og forklarar det ut frå at ho likte å vere saman med henne og hadde varme kjensler for henne. For Mia var Kari ”berre eit anna barn”, ein som tilfeldigvis gjekk i same klasse og som ho ikkje tok stilling til utover det som vart stilt krav om.

5.4.3 Klassekameratane som hjelparar

Gjennom skuleåra trong Kari mykje hjelp og omsorg på ulike måtar.

Klassekameratane var viktige i dette. Meyer (2001) hevdar at i eit velutvikla sosialt liv er alle råmene for vennskap til stades, og i Kari sin klasse hadde normalelevane til tider ein hjelparrolle overfor henne. Dei av klassekameratane som var med i ”Kari-klubben” opplevde at deira deltaking var eit ekstra viktig bidrag. Pia reflekterer over hjelpar - funksjonen og verdien av den i høve til inkludering:

Pia: ” *Hjelpegjengen. Eg trur ein av Kari sine lærarar kalla det det. Det var i alle fall slik konseptet var, for oss. Det blir ikkje som eit venneforhold. Du føler deg litt eldre, på ein måte, og du passar på nokon. Det blir litt meir omsorgsarbeid. Og du føler at omsorga er verkeleg. Når vi var med henne var det veldig naturleg at ho gjekk og heldt oss, liksom. Det er berre ein sånn ting som ein ikkje tenkjer over.* ”

Pia har også tankar om verdien av å ha eit friviljug nettverk av jamaldringar:

Pia: ” *Det å ha eit sånt peer network, jamaldringar som faktisk bryr seg. Det må jo faktisk vere noko av det viktigaste å byggje opp. Å skape engasjement, rett og slett. At nokon faktisk set seg litt inn i ting og faktisk bryr seg. Eg trur i alle fall det er veldig greitt å gjere det slik som dei gjorde med oss. Å bygge opp eit lite frivilleg støtteapparat i klassen. For det trur eg var veldig greitt for dei som hadde ansvar for ho å vite at det er nokon som faktisk syns det er heilt greitt å vere med ho. At ikkje ein treng å gjere det slik at nødvendigvis heile klassen treng å ta ansvar, sjølv om det og er veldig greitt for å bli kjent med ho. Men så er det ikkje alle som syns det er kjekt og nokon vil kanskje ikkje bry seg så veldig.* ”

Å få tilbakemeldingar på innsatsen var viktig:

Pia: ” Vi fekk eit inntrykk av at det var ein veldig spesiell ting, at Kari var ein sånn ”special case”, i positiv forstand, og at vi var så spesielle og at vi var så flinke, og vi fekk veldig masse skryt og vi blei veldig satt pris på, då. Det er jo alltid kjekt når du er 13 – 14 år og føler at du kan gjere ein forskjell.”

Pia, som var aktiv over lengst tid, har reflektert over korleis klassen sitt forhold til Kari kan ha verdi for andre i tilsvarende situasjon. Ho vektlegg å skape engasjement, byggje støtteapparat og nettverk, og understrekar det friviljuge aspektet. Å bli sett og få positive tilbakemeldingar er viktig. At Anne og Mia ikkje har gjort seg tankar om dette, kan vere ei følge av at dei deltok over kortare tid.

5.4.4 Å vere i fokus for Kari si interesse

For å bli kjend med og finne ut av omverda var Kari avhengig av å vere nær det ho ville undersøkje og fokusere på. Om dette var ting eller personar skilde ho tilsynelatande ikkje mellom. Ho handterte interessa si på same måte uansett, og det ho fokuserte på kunne karakteriserast som eit objekt for henne. Klassekameratane var stadig i fokus for interessa hennar, noko dei takla på ulik måte.

Pia: ” På ungdomsskulen trur eg ho hadde ein periode då ho likte å gå bort og sjå på folk på nært hald. Det kunne vere litt skummelt for nokon, kanskje, av dei som ikkje hadde knytt seg til henne. Eller litt sånn ”Hm, kva driv ho med no?”

Anne: ”Eg hugsar ikkje heilt korleis det var, men eg hugsar at ho var veldig sånn til å ta på håret vårt og kjenne på oss.”

Mia: ” Det var ofte ho kom bort og trekte i genseren. Vi visste ikkje heilt kva ho ville og trakk oss automatisk litt vekk.”

Frå desse utsegna ser vi at grad av kjennskap til Kari hadde noko å seie for korleis klassekameratane opplevde å vere i fokus for interessa hennar. Pia og Anne hadde eit avslappa forhold til å vere gjenstand for interessa, men Pia registrerte at ikkje alle opplevde det slik. Mia stadfestar dette, ho opplevde det som ein usikker situasjon som gjorde at ho heldt avstand.

5.4.5 Å møtast i bygda

I ei lita bygd vil jamaldringar møtast i mange settingar, ikkje berre på skulen. Når ein møtest på butikken eller på basar, er klassekameratar kjenningar som viser dette ved å ta kontakt med kvarandre på ulike måtar alt etter alder. Kari sine klassekameratar takla det å møte henne utanom skulen ulikt, både gjennom grunnskuletida og seinare.

Pia: ” *Ein helseer jo på folk. Eg ville aldri ha gått rett forbi henne, nei. Det ville nesten ha vore litt frekt. Når eg møtte henne på butikken gjekk eg bort og sa hei, og då blei ho veldig glad og veldig gira. At ho liksom, nei jøss, der er du!*”

Anne gir ikkje eit eintydig svar på dette spørsmålet. Den første uttalen hennar reflekterer korleis ho opplevde å møte Kari medan dei gjekk i same klasse, den andre korleis ho opplevde å møte henne etter avslutta felles skuletid.

Anne: ” *Eg hugsar eg møtte henne av og til. Eg sa hei og så visste eg ikkje kva meir eg skulle seie.*”

” *Det var ikkje naturleg for meg å gå bort og seie hei. Ikkje at eg hadde noko imot det eller noko sånt, men det var litt...Ho kjenner ikkje meg, tenkjer du. Så eg hadde på ein måte ikkje noko å gå og seie til henne, rett og slett.*”

Mia: ” *Eg såg ho vel kanskje på Essoen i ny og ne. Eg har ikkje teke kontakt med henne. For meg er det for usikkert å gjere.*”

Slik eg tolkar det, reflekterer svara kor trygge klassekameratane kjende seg på Kari, og i kva grad dei meistra å kommunisere med henne.

5.4.6 Drøfting

Slik dei fortel hadde klassekameratane eit mangfald av relasjonar til Kari. Dette kan sjåast i samanheng med Meyer (2001) sin teori om at velutvikla sosiale liv inneheld seks kategoriar, eller ”råmer for vennskap” (jamfør oppgåva s. 22 og 26). For klassekameratane var råma dei plasserte Kari innanfor avhengig av situasjon, aktivitet og nærleik til henne.

Frønes (1998) hevdar at sjølv dei mest perifere delar av det sosiale nettverket er viktige i høve til å auke den sosiale kompetansen. Dette tyder at sjølv når klassekameratane såg på Kari som ”gjest” eller ”berre ein annan elev” og gav henne ein perifer rolle, var ho viktig for utviklinga av deira sosiale kompetanse. Den mangfaldige sosiale erfaringa det inkluderande klasserommet gir barna, spelar ein viktig rolle for den sosiale forståing deira, og for utvikling av sosial og kulturell dugleik (ibid). Sjølv innanfor ei perifer ”råde” vil den sosiale identiteten utvikle seg gjennom observasjon, samanlikning og oppleving. Dette er i tråd med Bøe (1995) som påpeikar at eit breitt register av samhandlingssituasjonar er verdfullt i det å gje fleire og rikare opplevingar som igjen utviklar den sosiale og kulturelle identiteten.

Spekteret av relasjonar klassekameratane hadde til Kari speglar også omsorgshaldninga M-87 legg opp til (Kyrkje- og utdanningsdepartementet 1987, jamfør oppgåva s.30). M-87 legg vekt på omsorgsperspektivet og realisering av dette gjennom å lære å gje hjelp og støtte. Dette perspektivet viser seg i rolla dei opplevde som hjelparar. Å ta ansvar gjennom konkrete oppgåver innebar ut frå M-87 også ei forplikting i høve til skulen sine etiske verdiar.

5.5 Klassekameratane sitt utbyte

Informantane gir uttrykk for at å gå i Kari sin klasse gav dei mykje positivt. Seinare møte med menneske som er annleis vert ikkje noko framandt, men ein gjenkjenneleg situasjon. Det å sjå at andre strevar med det du sjølv ser som daglegdags, gir også tankar å ta med vidare.

Pia: ” *Eg har hatt masse utbyte av å gå i klasse med Kari. Eg har fått mykje positivt. Eg føler ikkje problem med å handtere funksjonshemma, snakke med dei eller prøve å kome i kontakt med dei. Når eg møter andre som er funksjonshemma blir det ikkje noko fjernt. Eg ville ikkje ha valt vekk å gå i klasse med Kari.* ”

Anne: ” *Du set kanskje litt meir pris på det du har sjølv. Sjølv om vi var små, så såg vi ei anna verd. Du ser med litt andre auge.* ”

Å forstå at verda er samansett og lære å sjå med andre auge er noko Anne ser på som utbyte for sin eigen del.

Eg vil vidare formidle ulike sider av utbyttet informantane seier dei har fått. Dette er knytt til opplæring i teiknspråk, til innsikt, haldningar og syn på inkludering.

5.5.1 Opplæring i teiknspråk

I kommunikasjon med andre var Kari avhengig av teiknspråk. Klassen fekk frå starten opplæring i ord og uttrykk dei kunne bruke. Innlæring av teiknspråkalfabetet gjekk parallelt med innlæring av det ordinære alfabetet. Barn ser gjerne ei slik opplæring som leik, og teikna er ein hemmeleg kode som få forstår.

Pia: ” Eg ser for meg at vi hadde sånn A, B over tavla. Og så ser eg for meg at der hang teiknspråkalfabetet også. Det med å lære teiknspråk er ein veldig positiv ting som vi fekk ut av det å ha Kari i klassen. At alle skulle lære det, og vi skjønnte at det faktisk var eit alternativt språk. Sant? Det trur eg dei fleste tok veldig bra imot. Det var eit kodespråk. Og det brukte vi jo, det er synd å seie, men vi brukte det til å jukse på prøver. På ungdomsskulen. Det var sånn med alle altså. Som hugsa bokstavane. Vi bokstaverte under pulten. Og så...Å, eg mista viskelæret, og så såg vi på. Heilt genialt. På vidaregåande lærte vi det vidare til ei som kom frå ein annan stad, sånn at ho kunne vere med på naudhjelpa på prøver. Dei skulle berre ha visst!”

Anne: ” Så hugsar eg vi lærte teiknspråk. Det var morosamt! Og det er veldig greitt å ha med seg. Vi lærte mange ulike ord, men no så hugsar eg alfabetet. Eg har faktisk brukt det seinare og, for det er mange som ikkje kan det. Så eg har faktisk lært vekk litt til andre. Og så hugsar eg bordbønn, o du som metter! Den lærte vi på teiknspråk.”

Mia: ”Eg hugsar, eg veit ikkje kva trinn det var, at vi begynte å lære teiknspråk. Det var sikkert tidleg, eit av dei første åra på barneskulen. Vi begynte med enkle ord og litt sånn forskjellig. Eg trur eg tykte det var kjekt. Det å lære noko nytt. Og det å...kanskje bli forstått og, til gjengjeld.”

Slik Pia, Anne og Mia framstiller det, var opplæring i teiknspråk morosamt. Dei opplevde å ha glede og nytte av teiknspråk både saman med Kari og seinare. Pia fortel om teiknspråk som kode, eit språk som andre ikkje hadde tilgang til og som

difor vart ein slags hemmeleg del av deira kultur. Mia understrekar at å kunne teiknspråk gjorde at kommunikasjonen mellom henne og Kari vart betre.

5.5.2 Innsikt i "å vere Kari"

Ved å vere tett på Kari fekk klassekameratane etter kvart innsikt i korleis ho opplevde verda. Dei fortel at dei fekk prøve korleis det var å "vere Kari" ved å gå med øyreklokker og briller med tape på. Dei skjønnte at verda ikkje var lett å forstå med eit slikt utgangspunktet.

Pia: " *Medan du gjer det så innser du ...at du aldri kan forstå korleis det er. Men du får litt den følelsen av kor hjelpelaus du kan føle deg. Berre det med å skulle formidle noko utan å ha lov å seie noko og utan å høyre kva folk seier. Altså som å føle at du er ei lita boble og ikkje greier å få fram at du er sint eller sånne ting. Det er ganske lærerikt det.*"

Mia: " *Vi hadde sånne leikar. Vi brukte øyreproppar, eller øyreklokker, og bind for augene, og så skulle vi liksom passe på kvarandre og sånne ting.*"

På bakgrunn av desse erfaringane prøvde klassekameratane å forstå og tolke Kari. At dette var vanskeleg, gjorde det viktig å vise henne respekt sjølv om dei ikkje alltid forstod:

Pia: " *Det er veldig viktig å respektere det når folk for eksempel har panikk for noko. Som den gangen med hesten. Det er den gangen eg har sett Kari mest redd, som prøver å få meg til å forstå at dette vil ho ikkje. Vi fekk veldig god erfaring med at barn kan vere annleis enn det normale. I alle fall på barneskulen. Vi lærte mykje om det. Og vi måtte forklare det til vaksne. Det var vaksne som ikkje visste like mykje om denne funksjonshemminga som vi. Eg trur eg hugsar veldig godt at eg tenkte at dette lærer eg veldig mykje av. Og dette går veldig gradvis og det er veldig...og det er noko du beherskar. "*

Anne: " *Vi fekk ei umedviten ansvarskjensle, eller noko sånt. Eg trur ikkje vi hadde vondt av det i det heile.*"

Å vere saman med Kari gjorde at klassekameratane erfarte at folk flest har lite kunnskap om funksjonshemma. Det å vere klassekamerat og få innsikt i "å vere

Kari”, gav dei oppgåver på sida av det vanlege. Meistring av samværet med henne gav god sjølvkjensle og lærte dei å ta ansvar for andre.

5.5.3 Kari som innfallsport til vidare utdanning

Pia og Anne har seinare brukt stadfesting av deltaking i ”Kari –klubben” og arbeidet som støttekontakt ved innsøking til utdanning og arbeid. Dei meiner begge at desse erfaringane har bidrege til at dei har fått innpass til det dei har ynskt.

Pia: ”Eg trur til og med at ho var ein viktig grunn til at eg kom inn på den skulen eg ynskte. Det var slik at du skulle ha gjort litt andre ting utanom skulen. Så fekk eg ein attest på at eg hadde vore støttekontakt. Det var nok ein viktig grunn til at eg kom meg dit eg kom meg.”

Anne: ” Ein kunne søkje på å vere ei veke på Beitostølen som ledsager for ein person med funksjonshemming. I søknaden skreiv eg noko om Kari, og at eg hadde vore med i ei sånn gruppe. Eg fekk vere med, og hadde ei fantastisk veke. Seinare søkte eg på ein skule der dei valde ut folk gjennom intervju. Då sa eg og at eg hadde hatt ein del med Kari å gjere. Eg la sikkert litt på, og brukte det for det det var verd.”

Dei to informantane gir uttrykk for at kjennskapen til Kari har vore viktig i samband med å bli aksepterte og få tilgang til det dei har ynskt seg. Slik har Kari gitt klassekameratane noko langt ut over den konkrete her - og no -situasjonen i klassen.

5.5.4 Haldningar til funksjonshemma

Ni år i ein inkluderande klasse gir mange erfaringar som kan påverke haldningane til normalelevane (jamfør oppgåva s. 28). I mi undersøking har dette vore eit fokus. Det har vore interessant å finne ut kva overføring dei tenkjer erfaringane har i møte med andre funksjonshemma.

Pia: ” Det å snakke med nokon utan at du heilt veit korleis dei kjem til å reagere på deg, det blir ein jo mindre redd for. Gjennom å ha vore med Kari på nært hald, så er det ikkje så skummelt. Det er jo på ein måte å utlevere seg, å våge å dumme seg ut, ikkje sant. Som å snakke til ein unge som kan avvise deg heilt. Når ein vel å vere støttekontakt så kan det vere ein idealistisk ting, at ein skal hjelpe nokon som er annleis, eller at ein syns det er ein daglegdags og naturleg ting. Eg trur at for oss, som har vore saman med Kari, så er det den andre.”

Anne: ” Eg føler meg trygg på personar med funksjonshemming. Ein kan alltid kome i situasjonar der ein ikkje veit korleis ein skal takle åtferda, men det er ikkje noko problem for meg. Eg syns ikkje det er noko flaut eller noko.”

Mia: “Eg låser meg litt når eg møter folk med ei eller anna form for funksjonshemming. Eg veit ikkje heilt kvifor. Eg veit ikkje heilt korleis eg skal forhalde meg til dei.”

Pia og Anne meiner at opplevingane med Kari har gjort dei trygge i møte med andre funksjonshemma. Mia veit ikkje heilt korleis ho skal takle slike situasjonar. Det kan sjå ut som grad av nærleik til Kari har verknad for korleis dei opplever nye og tilsvarande utfordringar.

5.5.5 Å sjå funksjonshemma i samfunnet

I vår tid vert det jobba aktivt med inkludering og tilrettelegging for funksjonshemma. I by - og bygdebilete er denne gruppa meir synleg enn tidlegare. Kari sine klassekameratar er vane med å omgåast funksjonshemma, og det er difor av interesse å høyre om og korleis dei legg merke til funksjonshemma rundt seg.

Pia : ” Eg veit ikkje om eg tenkjer så mykje over det. Det er vel blitt litt meir som ein ting som faktisk er ganske vanleg, då. Men det er vel litt at eg kan kjenne att dei aktivitetane som vi gjorde. Og når eg ser eit menneske med ei kraftig funksjonshemming...Eg kan faktisk glo eg og.”

Anne: ” Veit du, eg legg egentleg ikkje...Det blir på ein måte slik at eg ser vekk ifrå det. Eg ser gjennom det.”

Anne: ” Eg legg merke til det, ja. Når eg er ute ser eg på folk. Løgne folk og flotte folk. Det meste forskjellege. Då legg eg og merke til folk som sit i rullestol, folk som har Downs, eller andre.”

Mia: “ *Det finst nok ein større andel enn dei ein ser. Trur eg. Eg legg merke til det viss folk ikkje er som alle andre.*”

Pia og Mia hevdar at dei ikkje ser mange funksjonshemma rundt seg, men at dei legg merke til det viss nokon skil seg ut. Anne ser på den eine sida vekk frå funksjonshemmingar, medan ho på den andre sidan registrerer alle menneske rundt seg med interesse. Det ligg ikkje nødvendigvis ei motsetning i det Anne seier, då ho fortel om ekte interesse for å observere menneskeleg variasjon. Ei felles oppsummering kan vere at informantane observerer og registrerer funksjonshemma, og kjenner att aktivitetar dei sjølve har delteke i.

5.5.6 Kontakt med andre funksjonshemma

Ingen av informantane har nær kontakt med funksjonshemma i dag. Pia og Anne har tidlegare hatt kontakt gjennom familiebesøk, utdanning og arbeid.

Pia: ” *Eg hadde noko kontakt på vidaregåande. Mellom anna jobba eg på eit senter for unge funksjonshemma på veg ut i samfunnet. Eg har tenkt på at eg har lyst å bli støttekontakt seinare og.*”

Anne: ” *Eg hugsar eg som liten var med i eit besøk hos nokon som hadde eit hjerneskadd barn på min alder. Eg tykte det var ubehageleg og kjende meg uvel. Eg må ha forandra meg mykje, for i dag kan eg ikkje fatte at eg kunne reagere slik. Nyleg fekk ein i familien min eit barn med funksjonshemming. Eg hugsar korleis eg reagerte då eg fekk vite det i telefonen. Eg sa ”Ja, men det kan vel ikkje vere så gale.”*”

Slik Pia og Anne framstiller det opplever dei i dag kontakt med andre funksjonshemma som naturleg. Anne formidlar at ho har vore gjennom ei utvikling som gjer henne trygg på å takle menneske med funksjonshemming.

5.5.7 Syn på inkludering i skulen

Informantane har eit samstemt syn på at inkludering av funksjonshemma i vanlege skuleklassar er verdfullt. Dei reflekterer rundt dette på bakgrunn av mitt spørsmål om korleis dei vil stille seg dersom deira barn ved skulestart får ein funksjonshemma klassekamerat.

Pia: ” Viss ein kan ta dei på handa og klappe dei på håret, så er det verdfullt uansett for dei ungane som er i den klassen. Eg trur at barn har veldig godt av å sjå andre som er annleis. At ein får kunnskap, rett og slett, og erfaringar. Du kjenner til meir enn det normale. Og at du forhold deg veldig ansvarleg, då, i høve til eit barn med funksjonshemming. At du allereie i tredje fjerde klasse tenkjer at no passar du på nokon. Ikkje sant. At du lærer å ta ansvar. Så eg ville ikkje ha sett på det som noko problematisk. Ikkje i det heile teke. Eg trur heller ikkje at det er noko sånt at dei okkuperer ressursar i høve til resten av klassen. I klassen vår opplevde eg det også som veldig positivt å ha tilgang på fleire vaksne, heile tida.”

Anne: ” Eg syns det var kjekt at Kari blei inkludert i klassen og ikkje berre var for seg sjølv. Viss min unge skulle få ein funksjonshemma klassekamerat ville eg tykt det var kjekkast om den ungen var inkludert mest mogeleg. Det er ikkje noko kjekt å stå utanfor.”

Mia: ” Eg ville tykt det var kjempespennande.”

Slik Pia, Anne og Mia uttrykkjer seg, er dei eintydig positive dersom deira eige barn skulle få ei liknande erfaring som dei sjølve har fått. Dette kan tolkast som at dei ser med glede på opplevingane saman med Kari, og at dei opplever at dei har hatt god nytte av desse vidare i livet sitt.

5.5.8 Drøfting

Informantane gir uttrykk for rikt utbyte ved å ha Kari i klassen. Den positive haldninga til å gje eigne barn ei tilsvarende erfaring, må tolkast som ein sterk indikator på opplevinga av å ha fått noko verdfullt.

Det konkret utbyttet dei viser til, er opplæring i teiknspråk. Dette gav høve til kommunikasjon med Kari, samt tilgang til ein kode miljøet rundt dei var ukjende med. Hovudtyngda av utbyttet deira er likevel ikkje knytt til det konkrete, men til eit positivt syn på funksjonshemma i dag. Dei opplever no kontakt med funksjonshemma som daglegdags og naturleg, og gjennom konkrete erfaringar av korleis hennar sansetap verka veit dei noko om det å trenge hjelp frå andre.

Resultata av studien støttar Staub og Peck (1995) sin identifikasjon av positive område som følgje av inkludering i vanlege klasserom (jamfør oppgåva s.17 og 18).

Mine informantar hevdar på same måte at dei ikkje er redde for menneske som ser annleis ut eller som oppfører seg avvikande, og dei fortel om toleranse og sjølvinnsikt.

Det informantane refererer til som utbyte kan i noko grad plasserast under innsikt, men for den største delen under innstillingar i Befring (1997) sin modell av ulike dimensjonar ved omgrepet kunnskap. Haldningane dei har til funksjonshemma i dag kan tolkast som ein del av moralen dei har utvikla gjennom erfaringane i klassen, og er ein syntese av den konkrete dugleiken, innsikta og innstillingane dei refererer til. Dette samsvarer med utviklinga av personleg prinsipp som Staub og Peck (1995) skisserer, og støttar funn av positive verknadar eg har vist til i anna forskning.

6. OPPSUMMERING, VURDERINGAR OG KONKLUSJONAR

Problemstillinga reiser spørsmål om kva vaksne kan fortelje om å vere normalelev i ein inkluderande klasse, og kva haldningar og innsikt dette kan gje. I resultatkapittelet, kapittel fem, har eg referert og drøfta informantane sine ytringar. Svara fører til konklusjonar som i stor grad fell saman med forskingsresultata det er vist til i kapittel to. Normalelevane rapporterer med få atterhald om positivt utbyte av å gå i ein inkluderande klasse. Eg vil i dette kapittelet oppsummere hovudfunna mine, reise kritikk mot metoden og sjå kva vidare forskning kan fokusere på.

6.1 Oppsummering av funn

Dei minna Kari sine klassekameratar deler med meg i denne studien kan gje eit viktig bidrag til å forstå kva normalelevar i ettertid tenkjer om skulegang i ein inkluderande klasse. Intervjusituasjonen inviterte til refleksjonar rundt opplevingar og erfaringar med Kari. Å samtale om dette verka å auke forståinga for verdien av desse erfaringane, kva bidrag hendingane i skuletida var i livet deira, og korleis nærleiken til Kari kan ha påverka synet på funksjonshemma og aksepten for mangfald i samfunnet. Mi oppleving er at dei på førehand hadde tenkt lite over verdien av desse erfaringane.

I intervjusituasjonen tok det i varierende grad tid før informantane hugsa noko som gjaldt Kari. Dei fortalde då andre minne frå skuletida. Mi forståing er at desse minna er nøkkelement i deira eiga historie. Minna fortel kva som var viktig for dei, og i samtalen vart hendingane rekonstruerte slik Schacter (2001) hevdar.

Nøkkelementa formidlar informanten sine sentrale opplevingar som skuleelev, og blir ein del av mi forståing av den einskilde informant og for graden av engasjement i høve til Kari.

6.1.1 Funn i høve til problemstilling

Det overordna spørsmålet eg ynskte å finne svar på var kva vaksne kan fortelje om korleis barn opplever å vere normalelev i ein inkluderande klasse. Mine informantar rapporterer om stor glede ved å delta i aktivitetar saman med Kari. Mi innleiande uro for at dei kunne oppleve aktivitetane som krav og ansvar, vert avvist. I staden hevdar dei at aktivitetane var morosame, og noko som gjorde skuleveka meir allsidig og utfordrande. Eg innser at mi uro og bekymring kan ha bakgrunn i kjensla av å jobbe i motvind med inkludering i normalskulen. Skulen hadde på dette tidspunktet inga historie eller erfaringar å støtte seg på, og inkluderingsarbeidet i Kari sin klasse kan karakteriserast som nybrottsarbeid. Slik informantane fortel det, fungerte skuledagane for dei. Det tyder på at elevane opplevde sine behov som ivaretekne, og at organisatoriske vanskar var ukjende for dei.

Eit anna funn er at vaksne som har gått i ein inkluderande klasse har ulik mengd minne knytt til den funksjonshemma klassekameraten. Å hugse lite er like truverdig som å hugse mykje, og fortel mellom anna om grad av kontakt og engasjement. Det kan visast til minst to grunnar til å hugse lite. Den første kan vere at å ha Kari i klassen var så naturleg og sjølvsgatt at det ikkje var noko informanttenkte over. Dette fortel i så fall om barns aksept når noko vert presentert som nettopp naturleg og sjølvsgatt. Den andre grunnen kan vere at dei ikkje brydde seg noko særleg, og var meir opptekne av eigne venner og interesser. Dei såg på Kari på linje med andre klassekameratar som var perifere i eige nettverk. Ho høyrde til, men var ikkje nær eller viktig for akkurat dei. Informantane som hugsar mykje, kan tilsvarende ha to grunnar til det. Dei kan for det første hugse mykje på bakgrunn av sterkt engasjement og tett kontakt med Kari. Den andre grunnen kan vere at dei fortel historia slik at dei styrkjer eigen identitet (Schacter 2001). Om dei hugsar mykje eller lite, er minna deira konstruksjonar basert på den personen dei er no, og basert på kunnskap og kjensler dei har i dag.

Eit viktig funn er at Kari var eit vesentleg bidrag til kulturen i klassen og til dei felles kodane. Gjennom Kari kjende elevane seg knytt til kvarandre. Dei såg andre utanfor

klassefellesskapet som ikkje delte deira forståing og kunnskap om Kari og hennar funksjonshemming. Dette styrka truleg ”vi -kjensla” i klassen, og knytte elevane tettare saman gjennom felles klasseromskultur og interne kodar (Fuglestad 1993).

Ingen av informantane formidlar ei oppleving av at aktivitetane eller Kari sitt nærvær verka forstyrrende inn på den akademiske utviklinga deira ved å ta fokus vekk frå skulefaglege oppgåver. Saman med henne gjorde dei andre aktivitetar enn det som var vanleg i skulen. Dei fortel om dette som positive innslag i skuledagen, og gir ingen indikasjonar på at dei opplevde Kari som eit hinder. Tvert i mot fekk dei lære teiknspråk og ha tilgang på fleire vaksne enn det vanlege. Dette samsvarar med eksisterande forskning (Staub og Peck 1995, Staub 1996) som ikkje gir haldepunkt for at inkludering er skadeleg for normalelevane. Når mine informantar ser tilbake, formidlar dei i dag Kari sitt nærvær som ein styrke ved eigen skulegang.

Underproblemstillingane mine reiser spørsmål om kva innstillingar og haldningar informantane har til funksjonshemma i dag. Mine funn tyder på at å gå i ein inkluderande klasse gir positiv innstilling til funksjonshemma og til denne gruppa sin rett til å delta i samfunnet ut frå egne føresetnader. Informantane formidlar forståing, aksept og innsikt, reflekterte haldningar og eit overbyggande syn på ulikskap som ein viktig verdi. Dette samsvarer med funn gjort av York, Vandercook, MacDonald, Heise-Neff og Caughey (1992) og Peck, Donaldson og Pezzoli (1990), slik det er vist på s. 19 i oppgåva. Mine informantar fortel dette mellom anna gjennom ei avslappa og trygg haldning til menneske med funksjonshemming, og gjennom å vurdere det som ein verdi for eventuelle egne barn å gå i ein inkluderande klasse.

6.1.2 Andre funn

Eit sentralt funn i min studie er informantane si understreking av informasjon som ein viktig variabel for å auke elevane sin tryggleik og handlingskompetanse. Stikkord synest å vere tilstrekkeleg og relevant informasjon som formidlar tillit til at normalelevane kan forvalte kunnskapen dei får på ein positiv måte, og som tek dei på alvor som samarbeidspartnarar med eit grunnleggande informasjonsbehov. Mine

informantar opplevde også å bli tekne på alvor gjennom respekt for egne val, ansvaret dei fekk og tilpassingane som vart gjort i høve til alder og føresetnader. Desse funna forstår eg slik at planlegging og tilrettelegging er viktig for normalelevane sitt utbyte av å ha ein klassekamerat med funksjonshemming, slik tenkinga i empowerment legg vekt på (Lassen 2001, sjå oppgåva s.32 og 33). Når normalelevane gjennom empowerment -prosessen får tak i egne krefter, vil kvaliteten av erfaringane, og dermed verknaden for haldningane deira, auke. I forskinga eg har referert, er ikkje tilsvarende funn løfta fram. Mine funn tyder på at empowerment – tenkinga kan vere eit nyttig hjelpemiddel for arbeid i den inkluderande klassen.

Eit anna funn er påpeikinga av at jenter og gutar synest å ha ulike behov når dei skal gjere seg kjende med klassekameratar med funksjonshemming. I den inkluderande klassen er det sentralt at skulen tek kjønnsperspektivet innover seg som utgangspunkt for elevane sine læringsoppgåver. Om ikkje kan det å gje omsorg lett bli på jentene sine premissar, noko som gjer at gutane kan oppleve sitt bidrag som lite viktig og relevant. Dette handlar om å nytte variasjonen i klassen positivt og om å bruke ulikskap på ein meningsfull måte slik det vert lagt vekt på i eit berikingsperspektiv (Befring 2004, Sæter 2001, jamfør oppgåva s.31 og 32).

Informantane rapporterer få eller ingen negative følgjer. Bakgrunn for dette vil eg drøfte i metodekritikken.

6.2 Metodekritikk

I utgangspunktet kjende informantane meg som lærar. Lærar -elev -relasjonen ber i seg forventningar som kan spele inn når vi seinare møtest i ein ny kontekst.

Informantane har også opplevd meg som ein som jobba aktivt for inkludering, og dette kan gjere det vanskeleg å fremje synspunkt som går på tvers av det dei oppfattar som mine. For å møte dette var det eit tema i samtalen. Hundeide (2003) hevdar at vi justerer oss sosialt til det som vert opplevd som ”passande” og relevant mellom

menneske i ein gitt situasjon. Hans påstand er med på å moderere funna mine. Relasjonen som har vore mellom meg og informantane tilseier at dei umedvite kan ha justert utsegnene sine for å tilpasse seg det dei tenkjer er min ståstad.

Om lag eit halvt år før intervjuet vart gjort, døydde Kari. Ingen er upåverka når ein kjend person går uventa bort. Slik eg tolkar det, kan dette innverke på informantane på to måtar. 1. At Kari døydde, gjer at dei nyleg har henta henne fram i minnet, og ho er dermed tydelegare for dei enn ho elles ville ha vore. 2. I vår kultur blir det sett på som upassande å seie noko ufordelaktig om ein person som er gått bort. I den grad klassekameratane kan ha hatt noko slikt å kome med, noko eg vil presisere at eg ikkje har haldepunkt for å hevde, kan dei ha halde det tilbake. Sjølv om dette var eit tema i samtalen, er mi oppfatning at den kulturelle koden truleg overstyrer samtalen mellom oss.

Den tredje punktet handlar om kva og korleis informantane hugsar. I rekonstruksjonen av minna frå skuletida legg informantane til kunnskap dei har fått i ettertid (Schacter 2001), og dei fortel historia på ein måte som styrkar deira eigen identitet (Furman 1997). Informantane sine utsegner seier såleis noko om den personen dei er eller ynskjer å vere, slik eg har drøfta på side 47 i oppgåva.

6.3 Vurderingar

På bakgrunn av desse kritiske innvendingane vurderer eg at styrken av funna ville vore høgare dersom studien var utført av ein person utan tilknytning til klassen. Sidan eg var den som intervjuet, kan informantane umedvite ha uttrykt seg annleis enn dei ville ha gjort til ein ukjend. Det same gjeld vurderinga av at Kari sin død påverkar uttalanene og uttrykksmåten deira. Dette kan såleis også svekke funna mine.

Avstand i tid til avslutta skulegang gjer at eg vurderer informantane sine svar som konstruksjonar basert på avstand, utdanning, livserfaring og noverande syn på livet. Om denne bakgrunnen for svara kan sjåast som styrking eller svekking av konklusjonane blir eit filosofisk spørsmål. Det kan sjåast som ei svekking ved at

minna ikkje er eksakte i høve til dei kjenslene og tankane dei hadde der og då, og korleis det verkeleg var på skulen. Dette var det heller ikkje min intensjon å undersøke. Mi hensikt har vore å finne ut korleis dei i dag ser på skulegangen sin, og det kan då synast sjølvstøtt at minna vert filtrerte gjennom seinare erfaringar. Tankane og refleksjonane deira i dag gjer at eg konkluderer med at å ha ein funksjonshemma skulekamerat er positivt, og gir eit viktig bidrag til å forme normalelevane som ansvarlege samfunnsaktørar i høve til alle sin rett til deltaking uansett funksjonsnivå. Det dei minnest og fortel er blitt ein del av personlegdomen og oppfatninga av verda som dei til dagleg ber med seg.

Eg har ikkje gått konkret inn på Kari si funksjonshemming og drøfta inkludering spesifikt opp mot denne. Dette er medvite, og mi grunngjeving er at eg vurderer type funksjonshemming som lite sentral i påverknad av klassekameratane sine haldningar. I ein inkluderande klasse kjem elevane nær ein klassekamerat som er annleis og treng tilrettelegging ut frå særskilte behov. Dei haldningane normalelevane får er etter mi vurdering uavhengig av type funksjonshemming, men avhengig av råmefaktorane eg har løfta fram og drøfta i samband med funn i kap. 6.2 og 6.3.

Min hovudkonklusjon er at den inkluderande klassen er viktig for å skape eit samfunn der ulikskap ikkje blir sett på som eit problem, men som ein styrke. Når eg høyrer om nybygde skular der funksjonshemma har si avdeling og ikkje er knytt til eiga aldersgruppe, gjer eg meg tankar om samanhengen i dette. Er det økonomiske rårer som gjer at kommunar slik effektiviserer omsorg og opplæring for dei funksjonshemma, er det i beste mening med bakgrunn i ein tanke om å auke funksjonshemma sitt samvær med kvarandre, eller er det mangel på kunnskap om at dei funksjonshemma er viktige også for normalelevane og for å skape eit inkluderande samfunn?

6.4 Vidare forskning

Denne undersøkinga har gitt nokre svar, men også reist nye spørsmål. Eg vurderer informantane si vektlegging av informasjon og aksept som sentral, og noko eg kunne ynskje å arbeide vidare med. Ein hypotese, reist på bakgrunn av egne erfaringar og funn i denne undersøkinga, er at normalelevane er akseptierende dersom dei får informasjon som grunnlag for forståing. Informasjon tilpassa alder peikar seg såleis ut som eit viktig tiltak for auka grad av faktisk inkludering. Eit spørsmål er om dette også gjeld vanskar knytt opp mot mindre synlege funksjonssvikt. Vidare forskning vil kunne vere med på å avdekke om og kor sentralt dette er.

Kildeliste

- Aadland, Einar (2004): “ *Og eg ser på deg ...* “ Oslo: Universitetsforlaget
- Befring, Edvard (1994): *Læring og skole. Vilkår for et verdig liv.* Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, Edvard (1997): *Oppvekst og læring.* Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk.* Oslo: Det norske samlaget
- Befring, Edvard (2004): *Skolen for barnas beste.* Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, Edvard og Tangen, Reidun (2001): Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt.
I: Befring, Edvard og Tangen, Reidun: *Spesialpedagogikk.* Oslo: Det Norske Samlaget
- Birkemo, Asbjørn (1999): *Opplæringskvalitet i skolen* Oslo: Universitetsforlaget
- Bø, Inge (1995): *Barnet og de andre.* Oslo: Tano
- Bø, Inge og Helle, Lars (2002): *Pedagogisk ordbok* Oslo: Universitetsforlaget
- Cooper, M. J., Griffith, K. G. og Filer, J.(1999): School intervention for inclusion of students with and without disabilities. *Focus on autism and other developmental disabilities* Vol. 14, Nr. 2, 110 - 115
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode.* Oslo: Universitetsforlaget
- Due, Nanna (2003): Inkluderingsprosesser i barnehage og skole *Spesialpedagogikk* Vol 68, nr 9, 36 – 39
- Dysthe, Olga (2001): Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring I: Dysthe, Olga (red): *Dialog, samspel og læring* Oslo: Abstrakt Forlag
- Fog, Jette (1997): *Med samtalen som utgangspunkt* København: Akademisk Forlag
- Frønes, Ivar (1998): *De likeverdige* Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglestad, Ole Laurits (1993): *Samspel og motspel.* Oslo: Det norske samlaget
- Furman, Ben (2000): *Det er aldri for sent å få en lykkelig barndom* Oslo: Pedagogisk Forum
- Halvorsen, Knut (2003): *Å forske på samfunnet* Oslo: Cappelen Forlag
- Haug, Peder (2004): Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen?
Spesialpedagogikk, vol 69, nr 5, 4 – 11

-
- Heen, Hanne (2004): Skolen som selvfølge. Om foreldrenes møte med den nye skolen I: Imsen, Gunn (red): *Det ustyrilige klasserommet* Oslo: Universitetsforlaget
- Heggli, Tone Merete og Karlsdottir, Ragnheidur (2002): ”*Steg for steg*” i praksis Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Hjelmbrekke, Herlaug (2003): ”*Hainn va ein ressurs for skolen vår*” Trondheim: Hovedfagsoppgave i pedagogikk, NTNU
- Hundeide, Karsten (2003): *Barns livsverden* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Imsen, Gunn (1997): *Lærerens verden* Oslo: Tano Aschehoug
- Kishi, G.S. og Meyer, L. (1994): What children report and remember: A six-years follow-up of the effects of social contact between peers with and without severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with severe handicaps*, 19, (4), 277 – 289
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: ad Notam Gyldendal
- Kyrkje- og utdanningsdepartementet (1987): *Mønsterplan for grunnskolen* (M 87)
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L 97)
- Lassen, Liv M. (2001): “Empowerment “ som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivning I: Befring, Edvard og Tangen, Reidun: *Spesialpedagogikk* Oslo: Det Norske Samlaget
- Liden, Hilde (2005): *Mangfoldig barndom* Oslo: Unipax 2005
- Malterud, Kirsti (1996): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* Oslo: Tano Aschehoug
- Malterud, Kirsti: (2003): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* Oslo: Universitetsforlaget
- Meyer, L. H.(2001): The impact of inclusion on children`s lives: multiple outcomes, and friendship in particular. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 48, No 1,
- Monsen, Lars (1984): Medlæring i klasserommet I: Skaalvik, E.M.: *Barns oppvekstmiljø* Oslo: Aschehoug/Tanum Norli
- NESH publikasjon (2003): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*
- Peck, C. A., Donaldson, J., Pezzoli, M.(1990): Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *The Journal of Association for Persons with severe Handicaps*, Vol 15, No 4, 241-249
- Roffey, Sue, Tarrant, T. og Majors, K.(1999): *Er du min ven?* København: Dansk psykologisk Forlag

-
- Säljød, Roger (2001) : *Læring i praksis* Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Schacter, Daniel L (2001) : *The seven sins of memory* New York: Houghton Mifflin Company
- Shevlin, Michael og O`Moore, A.M. (2000) : Fostering positive attitudes: reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 15, No.2, 206 - 217
- Sæther, Inger-Lise (2001) : Logopediske problemområder – noen perspektiver I: Befring, Edvard og Tangen, Reidun: *Spesialpedagogikk*, Oslo: Det Norske Samlaget
- Staub, Debbie, Schwartz, I., Gallucci, C. og Peck, C.A. (1994) : Four portraits of friendship at an inclusive school. *The Association for Persons with Severe Handicap*, Vol. 19, No 4, 314 - 325
- Staub, Debbie og Peck, C. A:(1995) : What Are the Outcomes for Nondisabled Students? *Educational Leadership*, December 1994 / January 1995
- Staub, Debbie (1996) : On inclusion and the other kids: Here`s what research shows so far about inclusion`s effect on nondisable students. *Learning*, sept/okt
- Utdannings og forskingsdepartementet (2006) : Rundskriv F-13/04
<http://www.kunnskapsloftet.no/filer/rundskrivkunnskapsloftet200206.pdf> (lesedato 03.04.06)
- Widerberg, Karin (2001) : *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt* Oslo: Universitetsforlaget
- Whitaker, P. (1994) : Mainstream student talk about integration. *British Journal of Special Education*, vol 21, no 1, 13 - 16
- York, J., Vandercook, T., Mac Donald, C., Heisse-Neff, C., Caughey, E. (1992) : Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, Vol.58, No 3, 244 - 258

Vedlegg 1

Astrid Kristiansen Rømmen,
Vokeldvegen 2,
6863 Leikanger
Telefon: 57 65 39 30 / 41 69 71 21
E – post: astrid_rom@hotmail.com

Leikanger september 2005

Til den det gjeld

Eg er for tida deltidsstudent ved Høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Oslo/Institutt for spesialpedagogikk. I samband med studiet arbeider eg med ei masteroppgåve der tema er korleis det er for ”vanlege” barn å gå i klasse med ein som er funksjonshemma. Med bakgrunn i klassen du gjekk i på barne- og ungdomstrinnet, er du ein av dei som har mange opplevingar og erfaringar med dette, og eg ynskjer difor å intervju deg.

Å delta i intervjuet er frivillig, og det er høve til å trekkje seg frå deltaking undervegs. Du kan få utskrift av intervjuet til gjennomlesing om ynskjeleg. Eg har teieplikt, og alle opplysningar vil bli handsama anonymt og konfidensielt. Ved prosjektslutt vil intervjuet bli sletta. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Sjølve intervjuet vil ta 1 – 2 timar, og vil bli gjennomført i løpet av oktober/november/desember.

Eg håpar du stiller deg positiv, og ser fram til å høyre frå deg!

Mvh

Astrid Kristiansen Rømmen

Vedlegg 2

SAMTYKKESKJEMA

Eg har motteke informasjon om undersøkinga og ynskjer å delta.

Eg er kjend med at eg kan trekke meg undervegs.

dato / stad

underskrift

INTERVJUGUIDE

Skulestart/barnetrinnet

- Kva minne har du om Kari i klassen
- Informasjon klassen fekk
- Noko du eller klassen gjorde saman med Kari
- Kari som del av klassen

Ungdomstrinnet

- Korleis opplevde du å ha Kari i klassen
- Opplevingar knytt opp mot Kari
- ” Kari -klubb” – deltaking/ikkje-deltaking

Å vere ute av klassen saman med Kari

- Korleis likte du å gå ut av klassen
- Kva tankar om dette gjorde du deg då/gjer du deg no

I bygda

- å møte Kari ute (butikk, basar....) i skuletida/etterpå
-

Minne

- har du eit sterkt minne frå skuletida der Kari er inkludert?
- Korleis trur du det at Kari er død påverkar minna du har?

Klassekamerat/vennskap

- tankar rundt relasjonen du og Kari hadde
- forholdet til Kari i høve til forholdet til dei andre i klassen

Lærarar

- lærarar sin relasjon til Kari
- kva tenkte du/la du merke til/kva var viktig for deg

I ettertid

- Ditt forhold til funksjonshemma
- Dei val du har gjort/yrke, fritid – samanhengar
- Etablering av eigen familie: tankar rundt at eige barn i klasse med eit funksjonshemma barn / korleis ville du oppleve det / forhalde deg til det
- Har det hatt verdi for deg å gå i akkurat denne klassen/korleis/på kva måte
- Dine tankar om kva det å ha Kari i klassen har betydd for deg

- Tankar rundt inkludering av funksjonshemma i skule/samfunn