

”Ikke lett å være svaksynt”

*Skoletrivsel hos elever som er svaksynte
sammenlignet med andre elever i
videregående skole*

Hilde Karine Tandstad



Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

November 2010

”Ikke lett å være svaksynt ”

Sitat fra jente (17) som var med i spørreundersøkelsen, og som er sterkt svaksynt.

© Forfatter

År 2010

Tittel: "Ikke lett å være svaksynt"

Forfatter: Hilde Karine Tandstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Firda Media AS, Førde

Sammendrag

Tittel, bakgrunn for og formål med oppgaven

”Ikke lett å være svaksynt” – Skoletrivsel hos elever som er svaksynte sammenlignet med andre elever i videregående skole.

Trivsel har i en årrekke stått sentralt i undersøkelser som generelt er rettet mot elever i videregående skole. Elever som er svaksynte i videregående skole er en uensartet og lavfrekvent gruppe. Lite forskning er knyttet til denne ungdomsgruppen i Norge. Formålet med undersøkelsen har vært å få mer kunnskap om hvordan svaksynte elever trives i videregående skole, og hvilke synspedagogiske utfordringer som kan ligge i dette.

Problemstilling

I hvilken grad trives elever som er svaksynte i videregående skole faglig og sosialt i forhold til sine medelever, og hvilke behov for synspedagogisk bistand indikerer dette?

Metodisk tilnærming og teoretisk grunnlag

Survey er valgt som design, basert på en kvantitativ, deskriptiv tilnærming. Primærutvalget (P) består av 23 elever som er svaksynte i videregående skole. Prosjektet inkluderer en kontrollgruppe (K) på 45 elever. Et eget spørreskjema er laget for denne undersøkelsen, med felles mal for begge grupper, supplert med synsspesifikke spørsmål til elevene som er svaksynte. Skjemaet inneholder òg åpne enkeltspørsmål. Ut fra en modell er det til drøftingen utarbeidet samlevARIABLE (additive indekser). Disse inngår som dimensjoner ved faglig og sosial trivsel, og gir grunnlag for å beregne gjennomsnittsverdier for variablene for enkeltelever eller grupper. Det statistiske dataprogrammet SPSS har blitt brukt som verktøy for å analysere svar fra informantene.

Begrepet ”trivsel” defineres og operasjonaliseres. Det vises til teori og forskning knyttet til trivsel og ungdom. Svaksynthet defineres og begrepet ”i videregående skole” gis innhold. Synets betydning for sentrale dimensjoner ved trivsel på skolen gjennomgås, og mulige konsekvenser av svaksynthet poengteres.

Resultater og konklusjon

Undersøkelsen indikerer at elever som er svaksynte trives i videregående skole, og at forholdet til lærer har stor betydning for deres trivsel. Den sosiale trivselen på skolen er bedre enn den faglige, spesielt for gruppen av elever som er sterkt svaksynte.

Resultatene samsvarer generelt med måleresultater for kontrollgruppen. Det kan likevel ses forskjeller mellom gruppenes måleresultater på enkelte samlevARIABLE. Primærgruppen synes å ha noe lavere trivsel med medelever enn kontrollgruppen.

Selv om flere svaksynte elever synes å slite faglig, opplever de *motivasjon* og *mestring* på høyde med kontrollevene. At svaksynte elever har noe bedre sosial trivsel enn elevene i kontrollgruppen, kan skyldes at skolen er deres viktigste sosiale arena, mens medelevene i større grad også har andre arenaer å operere på.

Resultater fra *enkeltelever* viser at flere svaksynte elever sliter faglig og/ eller sosialt. Bedre hjelpemidler, opplæring, metoder og tiltak knyttet til synshemmingen etterlyses, og en del elever hadde ønsket tettere kontakt med synspedagogtjenesten. Et bilde gis også av enkeltelever som er ensomme. I tillegg synes svaksynte elever i videregående skole å være for dårlig forberedt på utdanning og yrkeslivet som senere venter dem. Dette synliggjøres blant annet ved at flere bruker kort tid på lekser, de mangler jobberfaring og har liten tro på egne muligheter videre.

Større grad av tilpasset opplæring og mer fokus på enkeltindividers behov, synes stå sentralt for at alle elever med svaksynthet skal oppleve god faglig og sosial trivsel. Synspedagogisk kompetanse må foreligge nærmere eleven og det miljøet svaksynte elever er del av. Det må også legges til rette for flere sosiale arenaer som elever med svaksynthet kan være en naturlig del av.

Forord

En lang og spennende periode med krevende arbeid er over. Prosessen med oppgaven har vært lærerik, men utfordrende. Mye tid og energi er brukt, ikke bare til skriving, men også på tankearbeid og søvnløse nattetimer. Min egen trivsel har virkelig blitt satt på prøve mer enn en gang i prosessen.

Til alle informantene i videregående skole som har deltatt i undersøkelsen vil jeg si tusen takk. Uten deres hjelp hadde ikke prosjektet latt seg gjennomføre.

En spesiell og stor takk til min veileder Gunvor B. Wilhelmsen. Med sine kunnskaper og erfaringer har hun gitt nyttige råd og innspill. Med sitt ekte engasjement, sin tro på prosjektet og sin positive holdning har hun brakt meg videre i arbeidet med oppgaven.

At Tambartun kompetansesenter som arbeidsgiver har gjort det mulig å gjennomføre studiet ved siden av jobb, har vært av stor betydning. Bibliotekar Gunvor Haugum ved Tambartun har velvillig skaffet ønsket litteratur. Det samme har hjelpsomme bibliotekarer ved høyskolen i Sogn og Fjordane gjort. En takk rettes også til Huseby kompetansesenter, Statped Nord og synspedagogkolleger i andre fylker, som har bistått for å nå informantene. Jeg takker også medstudenter, venner og turvenninner som har lyttet og støttet på ulikt vis i prosessen.

En stor takk til min nærmeste familie; til min mann Hans-Børge som har bidratt på så mange områder, til Aila Marie som både har oppmuntret og kommet med innspill i egenskap av å være videregående skoleelev, og til Eline og David som enda ikke har mistet troen på at mamma skal bli ferdig som student.

I denne krevende masterprosessen har jeg så inderlig savnet min elleve år yngre kjære søster Trine. Hun var blind, men hadde en egen evne til å se. Med sine erfaringer som synshemmet og som rådgiver, med sin positive holdning, sitt engasjement, sin stå-på-vilje og sin kreativitet, ville hun vært en kjærkommen samtalepartner underveis. En rolle hun helt sikkert ville likt. Det er Trine å takke for at jeg ble synspedagog; et yrke med stort mangfold og mange utfordringer. Hennes evne til å ”se” og til å formulere seg skal til slutt få komme frem i forordet gjennom et dikt hun skrev til en informasjonsfilm om holdninger knyttet til mennesker med en synshemming.

Du mente du visste
for du trodde du så.
Hvorfra hentet du det
du så blindt stolte på?
En visuell verden der sunt folkevett
baseres på det man har sett.

Man ser det man vil,
ut fra klarsyn og viten.
Får sansene sløves
blir sluttsammen liten.
Litt sans for forandring og brøyting av veier,
har ofte vært sparket til smaken av seier.

(Trine Tandstad, 1999)

(Hentet fra video; *Øyeblikkets verdi*. Lyk-Z videoproduksjon)

Stor takk til alle dere som på noe vis har bidratt til gjennomføring av dette prosjektet.

Figur- og tabelliste

Figurliste:

Figur 2.1	Modell som viser hvordan trivsel er operasjonalisert	6
Figur 2.2	Modell over Maslows (1970) behovshierarki10	10
Figur 3.1	Modell, videreutviklet fra figur 2.1. Utgangspunkt for spørreskjema	33
Figur 4.1	Fordeling av kvinner og menn i gruppene P1 og P2	42
Figur 4.2	Antall svaksynte (P1) og sterkt svaksynte (P2) på VG1, VG2 og VG3.....	42
Figur 4.3	Fordeling av kvinner og menn i K fordelt på VG1, VG2 og VG3	55
Figur 5.1	Modell; Utgangspunkt for drøfting (figur 3.1 og tabell 5.1 og 5.2).....	60
Figur 5.2	Sluttresultater fra tabell 5.1 og 5.2; gjennomsnittsverdier for P1, P2 og K.	62
Figur 5.3	De åtte samlevariablene for P1, P2 og K. Tilsvarende tabell 5.1 og 5.2	63
Figur 5.4	De åtte samlevariablene for enkeltelever i P1 og P2	67
Figur 5.5	Leksetid for elever i P1, P2 og K på studiespesialisering, i prosent og antall ...	77

Tabelliste:

Tabell 2.1	Klassifisering av synshemmede etter ICD-10 (KITH, 2010)	18
Tabell 4.1	Folketallet i fylkene, svarrespons fra svaksynte elever i vg. skole	41
Tabell 4.2	Primærgruppen (P) fordelt på utd.program, klassetrinn og synskategori.....	43
Tabell 4.3	Generell skoletrivsel for P basert på en oversiktsvariabel	43
Tabell 4.4	Skoletrivsel for P basert på gjennomsnittsvariabel for generell skoletrivsel ...	44
Tabell 4.5	P fordelt på utdanningsprogram. Hvordan de liker seg faglig på skolen.....	44
Tabell 4.6	Primærgruppens (P) rangering av argumenter for valg av skole.....	45
Tabell 4.7	Krystabell: Liker meg <i>Faglig</i> * <i>Egne Skoleprestasjoner</i> sammenlignet med andres. (P).	46
Tabell 4.8	Generell tilrettelegging (rangert) for primærgruppen (P).....	46
Tabell 4.9	Sitater fra elever i primærgruppen (P) som ønsker annen tilrettelegging	47

Tabell 4.10	Tilrettelegging for P, spørsmål P1, P1.1 og P1.2 (vedlegg 7).....	47
Tabell 4.11	Ønsker fra P om mer bistand fra synspedagog.	49
Tabell 4.12	Egendefinerte ønsker fra P om bistand fra synspedagog.....	49
Tabell 4.13	P fordelt på utdanningsprogram. Hvordan de liker seg sosialt på skolen.....	51
Tabell 4.14	Krysstabell: Liker meg <i>Sosialt</i> * Fornøyd med <i>Fellesskap m/medelever i timer/friminutt (P)</i>	52
Tabell 4.15	Trivsel og mistriivsel for P, tilknyttet sosiale forhold	53
Tabell 4.16	Fordeling av kontroll elever på utd.program på VG1, VG2 og VG3.....	55
Tabell 4.17	Generell skoletrivsel for K basert på en oversiktsvariabel	56
Tabell 4.18	Skoletrivsel for K basert på gjennomsnittsvariabel for generell skoletrivsel...	56
Tabell 4.19	K fordelt på utdanningsprogram. Hvordan de liker seg faglig på skolen.....	56
Tabell 4.20	Kontrollgruppens (K) rangering av argumenter for valg av skole.....	57
Tabell 4.21	Krysstabell: Liker meg <i>Faglig</i> * Egne <i>Skoleprestasjoner sammenlignet med andres. (K)</i>	57
Tabell 4.22	Generell tilrettelegging (rangert) for kontrollgruppen,.....	57
Tabell 4.23	K fordelt på utdanningsprogram. Hvordan de liker seg sosialt	58
Tabell 4.24	Krysstabell: Liker meg <i>Sosialt</i> * Fornøyd med <i>Fellesskap m/medelever i timer/friminutt (K)</i>	59
Tabell 5.1	Oversikt over samlevariabler for faglig trivsel for gruppe P1, P2 og K.....	61
Tabell 5.2	Oversikt over samlevariabler for sosial trivsel for gruppe P1, P2 og K	61
Tabell 5.3	Primærgruppens vurdering av resultat av stor arbeidsmengde	72

Innhold

Sammendrag.....	V
Forord.....	VII
Innhold.....	IX
Figur- og tabelliste	IX
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Struktur i oppgaven	2
1.3 Presentasjon av problemstilling	3
1.4 Operasjonalisering og avgrensning	3
2 Teori	4
2.1 Trivsel.....	4
2.1.1 Læring og kreativitet	6
2.1.2 Sosiale relasjoner og selvoppfatning	10
2.1.3 Trivsel hos elever i videregående skole.....	14
2.2 Synshemming og svaksynthet	16
2.2.1 Synet som sans.....	16
2.2.2 Definisjon av svaksynthet og blindhet.....	18
2.2.3 Forekomst av synshemming	20
2.3 Synets betydning for læring og kreativitet	21
2.4 Synets betydning for sosiale relasjoner og selvoppfatning	24
3 Metode.....	27
3.1 Valg av metode og forskningsdesign	27
3.1.1 Metode	27
3.1.2 Forskningsdesign	28
3.2 Informanter.....	29
3.2.1 Utvalg av svaksynte elever (P)	29
3.2.2 Utvalg av seende elever (K)	29
3.3 Spørreskjemaet	30
3.3.1 Forhåndstesting av spørreskjema.....	31
3.3.2 Layout.....	31

3.3.3	Utforming av spørsmål og svaralternativer	32
3.3.4	Behandling og analyse av data	34
3.4	Innsamling av data	35
3.4.1	Gjennomføring av undersøkelsen i praksis	35
3.4.2	Postenquete	36
3.5	Kvalitetskrav i undersøkelsen	36
3.5.1	Validitet	36
3.5.2	Reliabilitet	39
3.5.3	Forskningsetiske refleksjoner	40
4	Resultater.....	41
4.1	Primærgruppen (P)	41
4.1.1	Faglig trivsel; Læring og Kreativitet	44
4.1.2	Sosial trivsel; Sosiale relasjoner og Selvoppfatning.....	51
4.1.3	Andre funn av interesse for faglig og sosial trivsel (for P)	54
4.2	Kontrollgruppen (K).....	55
4.2.1	Faglig trivsel; Læring og Kreativitet	56
4.2.2	Sosial trivsel; Sosiale relasjoner og Selvoppfatning.....	58
4.2.3	Andre funn av interesse for faglig og sosial trivsel (for K).....	59
5	Drøfting	60
5.1	Skoletrivsel hos elever som er svaksynte, sammenlignet med kontrollgruppen.....	62
5.1.1	Læring og kreativitet (samlevariabel 1-4)	62
5.1.2	Sosiale relasjoner og selvoppfatning (samlevariabel 5-8).....	65
5.2	Faglig skoletrivsel	68
5.3	Sosial skoletrivsel.....	74
5.4	Tidsbruk som faglig og sosial utfordring	76
5.4.1	Grad av svaksynthet og skoletrivsel	80
5.5	Utfordringen i synspedagogisk bistand	81
5.5.1	Holdninger	84
5.6	Kartlegging av skoletrivsel.....	85
6	Konklusjon og avslutning.....	86
6.1	Faglig og sosial skoletrivsel	86
6.2	Behov for videre forskning og veien videre.....	87
	Litteraturliste	91

Vedlegg 99

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Siden 1997 har jeg jobbet i den statlige synspedagogtjenesten (Statped), med Tambartun kompetansesenter som arbeidsgiver. Som eneste synspedagog i tjenesten i Sogn og Fjordane, møter jeg mange brukergrupper med svært ulike behov.

Som oppgavetema har jeg valgt skoletrivsel for elever som er svaksynte i videregående skole, sammenlignet med medelever. Målgruppen er samfunnsaktuell ut fra fokus på bortvalg og frafall i videregående skole. Ved Huseby kompetansesenter har Larssen uttalt at vi vet noe om blinde elever, mens det råder større usikkerhet rundt svaksyntes frafall (Møløy, 2007).

Primært følges svaksynte elever opp av fylkessynspedagogen, i samarbeid med lokale aktører. Sjelden inngås forpliktende avtaler mellom kommune og kompetansesenter slik som overfor blinde. Synspedagogtjenesten erfarer å miste kontakt med flere svaksynte elever når de er komnt i videregående skole. Da tjenesten jobber på oppdrag, er det lite rom for oppsøkende virksomhet. Naturlige spørsmål blir; Hvor er de, hvordan klarer de seg og har de udekkede behov? Hvordan trives de, og kunne synspedagogtjenesten ha bidratt for å øke faglig og sosial skoletrivsel?

I følge Opplæringslovas (1998) §§1.1-1.3 skal skolen gi alle elever tilpasset opplæring. Blinde og sterkt svaksynte kan også få ressurser etter §§ 5.1 og 3.10 i samme lov. I § 3.10 for videregående opplæring står; ”*Sterkt svaksynte og blinde elevar har rett til nødvendig opplæring i punktskrift og opplæring i bruk av tekniske hjelpemiddel. Elevane har også rett til nødvendig opplæring i å ta seg frem på skolen, til og fra skolen og i heimemiljøet.*” Det synes opplagt at *blinde og sterkt svaksynte* har behov som utløser rettigheter, men skal noen svaksynte elever ”seile” gjennom videregående skole med mer eller mindre suksess, fordi deres behov ofte er mindre synlige? Denne retten gjelder altså ikke for svaksynte. Et naturlig spørsmål er om ikke også svaksynte i videregående skole kan ha behov for opplæring innen mobilitet og bruk av hjelpemidler. Se kapittel 2.2.2 for definisjon av *svaksynt* og *sterkt svaksynt*.

Svaksynte utgjør en større gruppe enn blinde, men det synes å være forsket mer på blindes behov. Ikke mange undersøkelser i Norge de to siste tiårene er rettet mot svaksynte elever

(Ryen, 2008). Almbakk (2009) har undersøkt identitet, selvfølelse og livskvalitet hos synshemmet ungdom, mens Ryen (2008) undersøkte ungdomsskoleelevers erfaringer knyttet til bruk av hjelpemidler. Gangås og Vorum (1997) kartla svaksynte skolebarns sosiale funksjon, og sammenlignet blant annet svaksynte og seende elevers selvoppfatning. Hellerud og Brøndmo (1995) har undersøkt verdien av Husebys weekendkurs for synshemmet ungdom.

Trivsel er ett av områdene i de årlige elevundersøkelsene. Rundt 85 % av landets elever har god trivsel i norsk skole. De trives noe bedre med medelever og i friminuttene enn med læreren (Utdanningsdirektoratet (Udir), 2010). Norsk skoleungdom kommer ut med en skoletrivsel over gjennomsnittet sammenlignet med andre OECD-land (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004).

I *Blinde vinkler* (Rees, Nielsen, Heilbrunn & Christensen, 2002) har synshemmede personer i Danmark gitt personlige bidrag til diskusjonen rundt inkludering. De viser en erfaringsverden ukjent for de fleste, og illustrerer mangfoldet i ”gruppen synshemmede”. Flere historier omhandler ungdomstiden, sosiale relasjoner til venner, medelever og lærere. Mange har vist til suksessfaktorer for faglig og sosial inklusjon. Der det er relevant, har jeg referert til deler av beretningene i videre fremstilling.

Jeg håper at den foreliggende undersøkelsen kan gi nyttig informasjon til alle med ansvar og interesse for å tilrettelegge for god skoletrivsel for svaksynte elever i videregående skole.

1.2 Struktur i oppgaven

Hovedkapitlene danner struktur i oppgaven. I *kapittel 1* presenteres tema og bakgrunn for oppgaven. Gjennom dette utledes oppgavens problemstilling.

Kapittel 2: Presenterer relevant teori og forskning for oppgaven.

Kapittel 3: Beskriver den forskningsmetode og design som er valgt for å belyse problemstillingen. Her blir også undersøkelsens reliabilitet og validitet drøftet.

Kapittel 4: Presenterer oppgavens sentrale funn.

Kapittel 5: Drøfter resultater og hovedtendenser med referanse til anvendt teori.

Kapittel 6: Inneholder oppgavens konklusjon.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Følgende problemstilling er valgt for å belyse skoletrivsel for elever som er svaksynte i videregående skole:

I hvilken grad trives elever som er svaksynte i videregående skole faglig og sosialt i forhold til sine medelever, og hvilke behov for synspedagogisk bistand indikerer dette?

Relevante forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen er:

- Hvilke faktorer er vesentlige for at elever som er svaksynte i videregående skole kan oppleve sosial og faglig trivsel?
- Hvilken sammenheng er det mellom grad av svaksynthet og trivsel?

1.4 Operasjonalisering og avgrensning

Det har vært utfordrende å velge empiriske indikatorer for *trivsel*. Ifølge litteraturen kan ikke begrepet operasjonaliseres fullt ut. Blant annet vil en aldri få nok målepunkter/ indikatorer til å dekke begrepet (Lund, 2002). Det er skilt mellom faglig og sosial trivsel (Skarheim, 2005). I problemstillingen er *skoletrivsel*, *svaksynthet* og *elever i videregående skole* viktige begreper.

Skoletrivsel: Begrepet skoletrivsel er delt mellom faglig og sosial trivsel. Under sosial trivsel, finnes noen spørsmål knyttet til fritid, da det anses å ha betydning for skolearenaen. *Sosial trivsel* er definert i retning av at ungdommene opplever seg sosialt inkludert i sosialt samspill. I oppgaven er det med sosiale relasjoner primært tenkt i forhold til medelever og lærere.

Svaksynthet: Primærgruppen (P) for undersøkelsen er *elever som er svaksynte* eller *elever med svaksynthet*, og blir uttrykt slik i tittel og problemstilling. Denne måten å uttrykke seg på er mest korrekt og minst diskriminerende overfor mennesker som har en synshemming. I dagligtale benyttes likevel ofte, selv innen fagmiljøet, begreper som *svaksynte elever* og *svaksyntgruppen*. I oppgaven brukes begge måter, og betyr svaksynthet uten tilleggsvansker. Med *alle svaksynte* menes både svaksynte og sterkt svaksynte. Det skilles mellom *svaksynt* (kategori 1) og *sterkt svaksynt* (kategori 2) etter Verdens Helseorganisasjon (WHO) sin inndeling (Høvding & Bertelsen, 2004). Nye benevnelser er å finne i ICD-10 (KITH, 2010). Også Statped forholder seg primært til WHO's klassifisering i sin jobb med synshemmede. Primærgruppen teller totalt 23 elever. For definisjon av synshemming vises til kapittel 2.2.1.

Elever i videregående skole: Undersøkelsen omfatter elever som faktisk befant seg i videregående skole på tidspunktet for undersøkelsen.

2 Teori

Mange skoler vektlegger trivsel som viktig for læring og utvikling, gjennom formuleringer av skolens plattform eller visjon: ”Alle elevar i skolen har rett til eit godt psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.” (<https://www.naustdal.kommune.no>). Selv om trivsel ikke er satt opp som overordnet mål for skolen, synes elevenes opplevelse av å trives å ha innflytelse på om elevene når de overordnede mål (Hauge, 1974).

2.1 Trivsel

Trivsel er et mye brukt begrep, men har ingen entydig definisjon, hverken innen pedagogikk, psykologi eller andre fagområder. Relatert til skole, er begrepet likevel tillagt stor vekt. Folk flest forbinder noe med *trivsel*, der en viss personlig tolkning inngår, fordi emosjoner og følelser er involvert. Forskning rundt skoletrivsel har pågått i lang tid, tilknyttet vanlige elever i grunn- og videregående skole, enkeltgrupper av elever og andre skoleslag (Haugen, 1994).

I Norsk ordbok er trivsel forklart med ”det å trives” (Kunnskapsforlaget, 2008). Begrepet får et situasjonsavhengig preg når det knyttes til helse, miljø, reklame eller en læringsarena. I Opplæringslova (1998) er begrepet brukt i § 9a, med fokus på helse, trivsel og læring.

De årlige elevundersøkelsene er eksempler på at spørsmål og undersøkelser om trivsel forekommer hyppig (Udir, 2010). Skaalvik (2005) referert i Skarheim (2005), viser til trivsel som et mangesidig begrep. Han foreslår å skille mellom faglig og sosial trivsel til bruk i elevundersøkelser. For faglig trivsel må det gis oppgaver som mestres og gir mening. Den sosiale siden av trivsel har med trygghet å gjøre; for ikke å bli ledd av eller mobbet, men også opplevelse av å ha venner. Norske elever vurderer sosial trivsel høyere enn den faglige (Skarheim 2005). Hauge (1974) viser til at trivsel oppstår i samspill mellom individets forventninger og behov overfor miljøet. Trivsel blir da en relativt stabil og omfattende emosjonell tilstand, ved at individet føler tilfredshet ved at miljøet tilfredsstiller kravene.

Trivselsbegrepet dukket opp i forskning og debatt i midten av 1960-årene, uten å bli tatt faglig seriøst (Befring, 1983). Blant annet skyldtes det at begrepet manglet faglig nyansering og teoretisk referanseramme, sammenlignet med andre brukte fagbegreper som angst, frustrasjon og motivasjon. Det var dårlig egnet for å definere og operasjonalisere, men er likevel hyppig anvendt i forskning og skoledebatt, da det antas å gi mening i vårt hverdagspråk. God trivsel

forutsetter at positive opplevelser dominerer over tid. En person kan ha en grunntrivsel, men likevel tidvis oppleve noe negativt eller ubehagelig (Damsgaard, 1975, ref. i Befring, 1983).

Solli (1993) refererer også til Befring (1983), og konkluderer med at trivsel er anvendbart for forskning, til tross for at det er generelt og favner om mye. Forskning om trivsel har dannet grunnlag for blant annet forskning om livskvalitet (Mastekaasa, Moum, Næss, & Sørensen, 1988). Til forskjell fra livskvalitet, som defineres noe videre enn trivsel, har trivsel primært blitt knyttet til visse livsområder, særlig til arbeidsliv, men også til helse og skole. Danske Eggert Petersen (1967, 1978) definerer trivsel som; "...en tendens, et beredskap til å reagere mer eller mindre positivt, overfor et avgrenset sett av stimuli." (Mastekaasa et al., 1988, s.11).

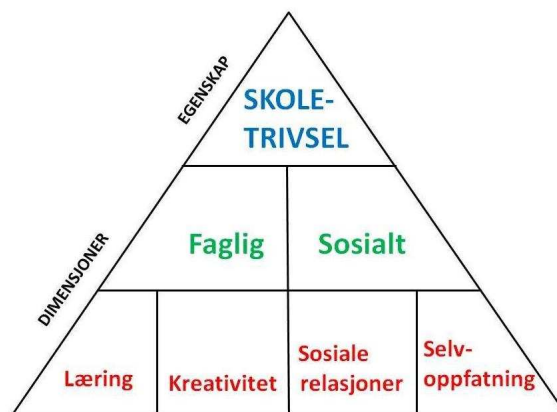
Krister Inde, som selv er synshemmet, bruker begrepet å *må bra* i sin boktittel; "Se dålig! Må bra" (Inde 2003, s.1). Det å *må bra* fremstilles gjennom flere eksempler i boken i betydning nært det å trives og ha det bra, tross opp- og nedturen i livet. Inde beskriver episoder fra eget liv, der innsats for å mestre fremstår som ett av suksesskriteriene for å *må bra*.

Haugen (1994) viser til egen og andres forskning når han redegjør for trivselsbegrepet. Mens en forskergruppe bruker trivsel som et overbegrep som går fra høy, via middels til lav trivsel inkludert mistrivsel, vil andre forbeholde begrepet til den positive dimensjonen. Noen forskere har kun fokus på den negative dimensjonen, som i skolesammenheng ofte betegnes skoletrøtthet. Uansett definisjon synes trivsel å forekomme når elevene blir møtt ut fra behov og forventninger. Haugen uttrykker dermed elevtrivsel som et mål på hvorvidt skolen har lyktes i å gi tilpasset opplæring, blant annet gjennom et elevtilpasset læringsmiljø. Hans to hovedaspekter, henholdsvis det kognitive og det emosjonelle kombinerer han i følgende definisjon; "*Trivsel refererer til elevens kapasitet til å kunne reagere med positive eller negative affekter avhengig av i hvilken grad eleven får tilfredsstilt sine forventninger til intellektuelle og kreative ytelser samt sosiale samværsformer.*" (Haugen, 1994, s.164).

Denne definisjon poengterer at trivsel anses som en holdning, fordi elevene har ulike *kognitive* forventninger til egne skoleprestasjoner og at de antas å forvente aksept og anerkjennelse fra lærere og medelever. Hvilke *emosjoner* elevene knytter til skolen avhenger av i hvilken grad de klarer å innfri egne og andres forventninger (Haugen, 1994). Også annen forskning påpeker at det emosjonelle har betydning for læring og kreativitet, som at positive følelser gir økt sannsynlighet for hjelpsomhet, fleksibilitet i tenkning og for å finne løsninger på problemer (Ashby, Isen & Turken, 1999). De samme påvirkningsfaktorer synes gjelde

overfor både trivsel og selvoppfatning. Der er sterke indikasjoner på at elevenes egen vurdering av mestring, relatert til både faglige og sosiale arenaer, er viktigste faktor for påvirkning både hva trivsel og selvoppfatning angår (Haugen, 1994).

Haugens (1994) definisjon av skoletrivsel har i dette studiet dannet grunnlag for modellen vist i figur 2.1. Den visualiserer operasjonaliseringen av begrepet rettet mot skole og inn mot undersøkelsens problemstilling. Skoletrivsel er delt i et faglig (kognitivt/ intellektuelt) og et sosialt (emosjonelt) område (Skaalvik, 2005, ref. i Skarheim, 2005). *Faglig* og *sosialt* er ikke alltid greit å skille, heller ikke i underkategorier. Når elevene spørres om de trives sammen med lærerne, har dette både en sosial og en faglig dimensjon ved seg. Likevel antas at fordi lærerne assosieres med faglig undervisning og arbeid, er trivsel med lærerne en dimensjon ved faglig trivsel (Skaalvik, 2005).



Figur 2.1 Modell som viser hvordan trivsel er operasjonalisert, rettet mot skole, og med utgangspunkt i definisjon av Haugen (1994).

Det er funnet nær sammenheng mellom trivsel og opplevelse av undervisningen, relasjon til lærer og sosial kompetanse. Elevenes opplevelse av trivsel har i hovedsak å gjøre med sosial deltagelse på skolen. (Nordahl, 2000, ref. i Nordahl & Hausstätter, 2009).

2.1.1 Læring og kreativitet

Læring er et av de mest sentrale begrepene innenfor atferdsteorien, spesielt relatert til grunnleggende læringsformer som *klassisk* og *operant betinging*. Der skjer læring ved hjelp av assosiasjoner mellom hendelser. Av en rekke sentrale teoretikere innen læringsteori vil jeg benytte deler av Maslows teori (kapittel 2.1.2).

Læring innebærer at vi får erfaring som medfører forandring. Vi kan tilegne oss kunnskaper og ferdigheter, få andre følelser eller holdninger og endre oss sosialt. ”Læring defineres da

som *en relativt varig atferdsendring som følge av erfaring.*” (Haugen, 2000, s. 227). Gjennom definisjonen ses læring som en prosess, og atferdsendringen er resultat av påvirkning eller stimulus over noe tid. Kortvarig atferdsendring som følge av tretthet eller alkohol, er ikke lært atferdsendring. Først når endringen kan observeres over tid, er atferden lært. I skolen vises dette når sosiale regler og normer fungerer overfor medelever og lærere (Haugen, 2000).

Læring skjer også i stor grad i barn og unges dagligliv, gjennom lek og erfaringer i hjem og utemiljø. Her bruker barnet egen erfaring (Skogen, 2000). Liksom lek er viktig for barns utvikling, er fritidsaktiviteter viktig for ungdomsutvikling. Gjennom aktiviteter i fritiden skjer en emosjonell tilpasning som sørger for trivsel og inkludering (Larson & Kleiber, 1993).

Når erfaring og interesser genererer kunnskap skjer en *induktiv* læring. I skolen finner ofte en *deduktiv* form for læring sted, der kunnskap ledes ut fra teori, forklaringer og regler, og der konkretisering om mulig skjer i etterkant. Skolen anbefales å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer, men til forskjell fra læring i dagliglivet, er læring i skolen institusjonalisert. Mange elever skal lære samtidig. Formidlingen kan lett få et språklig preg, som for mange elever blir abstrakt og lite erfaringsbasert. (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Læringsmiljø er viktig for læring, men begrepet er ikke entydig. Det refereres ofte til kapittel 9.a i Opplæringslova (1998) som elevenes arbeidsmiljølov, som skal sikre alle elever et godt fysisk og psykososialt miljø ved å fremme helse, trivsel og læring (Skarheim, 2005). I en illustrasjon av læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2005) skisseres en rekke delkomponenter; ytre fysiske forhold i læringssituasjonen, lære- og hjelpemidler, arbeids- og vurderingsformer, organisering, sosialt skoleklima og lærernes holdning til læring. Foreldrenes holdninger og verdier, sosioøkonomiske status og ressurser og deres utdanning, kompetanse og evne til å stimulere er også tatt med. I tillegg spiller samfunnsforhold som skolelover, læreplaner, økonomi og prioriteringer inn. Èn forståelse er at læringsmiljøet er; ”...det miljøet og den atmosfæren som elevene *erfarer* eller *opplever* i skolen.” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 14). Hvis læringsmiljøet gir rom for det, kan elevene bidra med det de bringer med seg, og selv bli påvirket til videre utvikling. Miljøet må oppleves trygt og forholdene tilrettelegges for god kommunikasjon og positive holdninger; mellom elevene, mellom elev /lærer og til og fra skolens ledelse. Elevenes ulike læringsutbytte kan skyldes varierende læringsmiljø, da dette varierer i faglige, sosiale og kulturelle elementer. Læringsmiljøet må gi rom for å utforske, søke nye veier, bruke kreativitet og vise nysgjerrighet. For elevene er bruk av fantasi og kreativitet en viktig forutsetning for læring (Imsen, 2003).

For at flere studenter skal trives, fullføre studiet og mestre studiesituasjonen, har NTNU gitt tilbud om individuell forebyggende veiledning til førsteårsstudenter. Gjennom en form for ”tidlig innsats” legges grunnlag for gode studievaner. Hver student opplever å bli sett, lyttet til, få respekt og trygghet til å ta ansvar for eget studium, og opplever mestring og trivsel både faglig og sosialt. Fokus er også satt på læringsmiljøet, på en måte som ansvarliggjør studenten, lærerne og alle i fellesskapet. Kunne dette også være noe for elever i videregående skole, for å bygge gode relasjoner og gi faglig og sosial trygghet? (Høgskolen i Oslo, 2009).

Fra ungdomsskolen foreligger flere norske undersøkelser knyttet til trivsel. Mens Sandven (1966) fant at 29 % av 9. klassingene sjelden eller av og til opplevde trivsel, fant Befring (1972) og Hauge (1974) at ca. 20 % av elevene mistrivdes eller viste lav grad av trivsel.

Som del av en helseundersøkelse rettet mot ungdomsskole og videregående skole i Akershus, ble det spurt om elevenes trivsel i skolen (Kunnskapssenteret, 2004). I rapporten vises til god skoletrivsel hos ungdommer flest. Tre prosent liker seg ikke på skolen, og nesten halvparten av elevene opplever skolearbeidet som stressende; jenter mer enn gutter. Guttene uttrykker et mer positivt selvbilde og større grad av sosial trygghet. Noe problematikk synes tilta oppover i skolealder, som forhold til egen kropp og vansker knyttet til rus. Både i ungdoms- og i videregående skole liker elever på første trinn seg best på skolen. Rapporten viser til ”mørke skyer”, i form av problemer og opphopning av plager i mindre elevgrupper. Femten prosent av de unge skulker minst en gang i måneden, og en av tre elever skulker av og til. I følge Solli (1993) kan skulk, fravær og dårlig evne til å takle motgang være tegn på lav trivsel. Han bruker begreper som *vantrivsel*, *mistrivsel* og *ikke- trivsel* og peker på tegn og indikatorer på dette; ”..utebli fra timene, være trist, irritabel eller liknende.” (ibid, 1993, s. 17).

PISA-undersøkelsen gir kunnskap om at norske elever mangler grunnleggende ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Det vises til stor spredning i læringsresultater. Skoletrivselen er likevel over gjennomsnittet hos norske barn og ungdommer sammenlignet med andre OECD-land. Det er liten forskjell på skolesvake og skoleflinke elevers trivsel. Vurderingen er basert på påstander som elevene skulle ta stilling til; om egne følelser knyttet til aksept, inkludering, vennskap og tilhørighet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004).

En modell referert i Johannesen, Kokkersvold og Vedeler (2005), viser Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske perspektiv og den utviklingsprosess som barn og unge må gjennom i relasjon til andre mennesker. Skoleeleven lever der i samspill med andre, som del

av ulike miljøer. Mikrosystemet er de systemene eleven vanligvis er i. Mesosystemet er neste sirkel og omfatter samspill og kobling mellom enkeltindividts mikrosystemer. Eksosystemet er utenfor elevens rekkevidde, men kan påvirke og la seg påvirke av mikrosystemene (som PPT og helsevesen). Det ytterste systemet knyttet til eleven er makrosystemet, som kan være politiske og kulturelle bestemmelser, lover eller lignende. I et utviklingsøkologisk perspektiv vil eleven ha gode muligheter for påvirkning og utvikling, avhengig av den enkeltes miljø.

Kreativitet er vurdert til å være en viktig kvalitet i skolen, men det har vært vanskelig å finne klare føringer for innhold i begrepet. Kunnskapssamfunnet trenger den kompetansen som ligger i at mennesket er oppfinnsomt og skapende. I læreplanens generelle del (Udir, 2005) uttrykkes viktigheten av at elevene får bruke og utvikle sine estetiske sider og skapende evner. Elevmedvirkning, problemorienterte arbeidsmåter, prosjektarbeid og rollespill kan brukes for å oppnå dette i skolen. Gjennom slik tilnærming får elevene stimulert fantasi og evne til problemløsning, utvikle evne til samarbeid og motiveres for faglig og sosial læring.

I undersøkelser med fokus på skoletrivsel, finner jeg ikke at kreativitet kommer spesielt frem. Spørsmål som berører kreativitet er mulig å finne under andre tema. I Elevundersøkelsen (Udir, 2007) under *læring* og *motivasjon*, blir elevene spurt om det å få nok utfordringer og bruk av ulike arbeidsmetoder, som kan si noe om kreativitet i skolesammenheng.

Skårderud (2002) peker på at kreativitet krever trygghet. Selv om trygghet må anses som en personlig egenskap, er det også avhengig av hvordan arbeidet er organisert. Mange unge føler utrygghet på grunn av lite erfaring og uklare forventninger. Hva da med rom for kreativitet?

Landås (intervju i P4 22.01.2009) uttrykker at trivsel og kreativitet hos sjimpanser øker med vanskegrad i utfordringene som gis. Trenger også skoleelever noe å strekke seg etter for å trives og utvikle kreativitet? Det forutsetter trolig at vanskegrad og utfordring ligger på et tilgjengelig nivå for mestringsopplevelse. Det er referert til den emosjonelle, men også til den kognitive siden ved trivsel, ved at det utvikles læring og kreativitet gjennom utfordringer. Dette er i tråd med grunnleggende prinsipper fra Udir (2005) gitt i læreplanens generelle del. Der vises det til at læring er en nødvendig byggestein for kreativitet. Læring og kreativitet er viktige faktorer når målet om utvikling i opplæringen for barn og unge skal nås. Elevtrivsel er gjennom satsningsområder i St.meld.nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004) knyttet til mulighet for å mestre de utfordringer som kunnskapssamfunnet krever.

Kunnskap og kreativitet står frem som viktigste drivkrefter for verdiskaping, og er avgjørende for hvorvidt enkeltindividet kan lykkes i å realisere seg selv.

2.1.2 Sosiale relasjoner og selvoppfatning

I undervisningssammenheng skal humanistisk atferd kunne observeres i form av respekt, aksept, ekthet og empati i relasjonen mellom lærer og elev (Haugen, 2000). Humanistisk teoritilnærming har grunnleggere som Rogers (1976) og Maslow (1970) i spissen. Maslow har utviklet et hierarki ut fra hvilke behov som er viktigst for å overleve, (figur 2.2). Jeg ser på trivsel som å få tilfredsstillt behov i større eller mindre grad, og vurderer derfor Maslows behovshierarki som en måte å tilnærme meg deler av begrepet på.

Humanismen vektlegger spesielt kvaliteter som tilhører den sosiale siden ved trivsel som fremstilt i figur 2.1; sosiale relasjoner og selvoppfatning. Humanistisk teoritilnærming fokuserer på mennesket som godt og positivt (Skaalvik, 2005). Gis mennesket frihet til ansvarlige valg, har det mulighet til selvrealisering og utvikling av positiv selvoppfatning, som Maslow (1970) plasserer som høyeste nivå (trinn 5) i behovspyramiden.



Figur 2.2 Modell over Maslows (1970) behovshierarki.

Gjennom motivert handling kan mennesket tilfredsstille flere behov samtidig, selv om behovene rangeres hierarkisk. Maslow todeler *fysiologiske behov* (trinn 1), med forhold som mat, klær, søvn og bolig på en side, og på den andre siden sosiale behov. Han skiller også mellom *mangelbehov* (trinn 1-4), og *vekstbehov* (trinn 5).

Fysiologiske behov er basale for å overleve. I vår del av verden har de fleste adgang til ressurser som ivaretar dette. Når grunnleggende behov er oppfylt, melder *behov for trygghet, kjærlighet og fellesskap* (trinn 2 og 3) seg nokså raskt. Vi trenger den sikkerhet som familie,

venner og et sosialt fellesskap kan gi. I skolesammenheng kan begrepet inkludering benyttes for forståelsen av samhold, fellesskap og tilhørighet (Johansen & Schanke, 2009).

Mennesker har *behov for anerkjennelse* (trinn 4) både i form av selvrespekt og fra andre. Selvfølelsen kan øke ved at anerkjennelse fra andre bidrar til forståelse av ens verdi, at en mestrer utfordringer og betyr noe i et fellesskap, som i et klassemiljø. Haugen (1994) viser i denne sammenheng til eldre undersøkelser (Jensen & Sigsgård, 1961; Grønlund, 1959), der en fant sammenheng mellom elevenes status i klassen og skolegangens lengde. Jo lavere status elevene hadde blant venner, jo kortere tid gikk de i skolen. Dette synes å være et interessant funn med tanke på frafallet som er en stor utfordring i dagens videregående skole.

Behov for selvrealisering (trinn 5) har med mulighet for å utvikle og realisere sin kreativitet, sine anlegg og kunnskaper (Skaalvik, 2005). Også Johansen & Schanke (2009) knytter trivsel til Maslows behovshierarki: "Det "å trives" kan forstås som det å oppleve å få tilfredsstilt behov." (ibid, s. 19). For *skoletrivsel* må trolig mer enn de grunnleggende behov ivaretas.

I humanistisk tankegang fremheves betydning av gode relasjoner mellom lærer og elev. Lærerens ekthet er eksempel på egenskaper eller holdninger som virker positivt på læring. Ekthet innebærer at læreren fremstår som et ekte menneske, uten å spille en rolle eller ikle seg en fasade i sin relasjon til elevene. En lærer må kunne uttrykke interesse, sinne og begeistring uten at det tolkes som objektive sannheter eller som uttrykk for at eleven er god eller dårlig. Respekt for eleven betyr ikke aksept av uønsket atferd (Rogers, 1976; Haugen, 2000).

I skolehverdagen er relasjoner mellom elever av stor betydning. De utgjør en vesentlig del av skolens læringsmiljø og er knyttet tett til sosial status og utvikling av sosiale ferdigheter. Nordahl og Hausstätter (2009) påpeker dette, og viser til at skolen i flere studier fremstår som en særs viktig sosial arena for elevene, der det å være som de andre er vesentlig for så vel sosial som personlig utvikling. De refererer her til Heggen, Jørgensen og Paulgaard (2003).

I en kvalitativ studie uttrykker ungdomsskoleelever at trivsel med lærere og medelever betyr mye for deres generelle skoletrivsel. Hos lærer har elevene vektlagt faglig dyktighet, humor, engasjement og evne til å gi emosjonell, sosial og faglig støtte. Det er funnet sammenheng mellom disse læreregenskaper og faglig trivsel, læringsmotivasjon og læring (Jarmann, 2005),

Imsen (2003) gjorde undersøkelser ved evaluering av Reform 97, der trivsel, fravær av ensomhet, selvpoppfatning og forventninger relatert til mestring kom frem som suksessfaktorer

for i hvilken grad elevene lykkes sosialt og emosjonelt. Konklusjonen ble at trivselen hos ungdomsskoleelever er moderat og at det i gjennomsnitt er lite ensomhetsfølelse i denne elevgruppen. Fasting (2006) beskriver at *synshemmede* elever står i fare for å bli ensomme når de velger å ikke vise sine hjelpebehov, sin avhengighet og sårbarhet.

Langtidsstudien ”Trivsel og oppvekst, barndom og ungdomstid” (Mathiesen et al., 2007) gir innsikt i et høyt antall norske barns utvikling fra de var 18 måneder til de var 14-15 år. Blant annet ble utviklingsveier til trivsel og god psykisk helse undersøkt ved at de unge svarte på spørsmål om tilfredshet med livet. Rapporten viser at 80 % (N=459) av ungdommene (14-15 år) var fornøyd med livet. De tjue prosentene på nedre del av ”trivselskalaen” samsvarer godt med andre funn knyttet til skoletrivsel (Hauge, 1974; Befring, 1972; Sandven, 1968).

Selvoppfatning

Begrepet *selvoppfatning* kan forstås ulikt og gi assosiasjon til beslektede begreper som selvbevissthet, selvvurdering, selvakseptering, identitet, selvfølelse og selvkonsept. Bjerke (2000) presenterer selvoppfatning med; ”...det generelle synet et individ har på seg selv. Selvoppfatningen består av en kognitiv del (selvforståelse) og en emosjonell eller evaluerende del (selvvurdering).” (s. 205). En persons selvoppfatning kan uttrykke egne prestasjoner og mestring (flink i matte, dårlig i idrett), vurdering av utseende (pen, tykk), identitet (skoleelev, venn, svaksynt) eller generell positiv eller negativ verdsetting av seg selv. En slik oppfatning dannes ikke uten påvirkning av andre og deres vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Selvoppfatning kan betraktes som et resultat av samspillet mellom personen og miljøet rundt, da erfaringer ofte gjøres i sosiale sammenhenger (ibid, 1996). Rochat (2003) understreker også dette, når han tar for seg de ulike nivåene i utvikling av *self-awareness* tidlig i barns liv. Der fremkommer at mennesket oftest er selvbevisst (self-aware) i en sosial kontekst. Individets selvoppfatning utvikles i et miljø som det selv er del av. Inkludering synes følgelig å bli en av forutsetningene for utvikling av en positiv selvoppfatning. Dette er i tråd med Bjerke (2000) som poengterer at relasjonen til andre er viktig for selvoppfatningen på to måter; for utvikling av uavhengighet fra andre og tilhørighet med andre og miljøet. Han viser til at begrepene identitet og selvoppfatning som oftest har delvis felles innhold innen forskning. Videre påpekes at utvikling av identitet skjer i samhandling med andre, oftest betydningsfulle andre, som vi kan imitere og identifisere oss med.

Haugen (2000) viser til mange aspekter ved *selvoppfatning*, og siterer en relativt omfattende definisjon (Sherif, 1968). Haugen (2000), Sherif (1968) og Skaalvik & Skaalvik (2005) enes

om innholdet i begrepet slik det sammenfattes i Skaalvik & Skaalviks (2005) definisjon: ”Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv.” (s. 75). Fem forhold har spesiell betydning for selvoppfatning; fysisk, sosial, intellektuell og akademisk, emosjonell og moralsk eller atferdsmessig. Om en elev opplever vellykkethet, avhenger av den verdi de ulike områdene har for eleven.

I vårt kunnskaps- og informasjonssamfunn er det også i fremtiden behov for kompetanse innen lesing, skriving og matematikk (Telhaug, 1998, ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005). I tillegg vil evne til omstilling, initiativ, selvstendighet og kreativitet, og evne til å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter bli etterspurt. Når slik kompetanse overføres til neste generasjon, må det gjøres ved bruk av metoder som styrker selvoppfatning ved å fremme tro på egne muligheter. Selvoppfatning, sammen med motivasjon og læringsstrategier, er avgjørende betingelser for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dermed blir også motivasjon viktig for skoletrivsel.

Motivasjon

Skaalvik og Skaalvik (2005) fremhever at forventninger om mestring, både egne og fra andre, har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid, da de har innflytelse på valg av aktiviteter, generell innsats og utholdenhet når oppgavene blir kompliserte. Skal skolen bidra til å gi elevene mestringserfaringer, må den sørge for tilpasset opplæring, slik Opplæringslova (1998) legger opp til. Skaalvik og Skaalvik (2005) sammenfatter viktige pedagogiske prinsipper fra motivasjonsteori med utgangspunkt i selvoppfatning slik:

- Tilpass undervisningen og arbeidsoppgavene til den enkelte elev.
- Hjelp elevene til å sette personlige og realistiske mål.
- Vurder elevenes arbeid med utgangspunkt i personlige mål.
- Stimuler elevene til å tilskrive resultatene til innsats og strategi.
- Hjelp elevene til å utvikle gode læringsstrategier.
- Unngå konkurranse og sosial sammenlikning.
- Arbeid for å utvikle et trygt og inkluderende sosialt miljø. (s. 163-164).

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) skilte tidligere forskning på motivasjon mellom indre og ytre motivasjon. Ved indre motivasjon er aktiviteten et mål i seg selv, mens elever som styres av ytre motivasjon, lar ytre faktorer som ros, beundring, karakterer og andre goder bestemme deres atferd. Dagens motivasjonsforskning har fokus på målorientering, der det skilles mellom oppgaveorientering (lærings- og mestringsorientering) og egoorientering (prestasjonsorientering), og kan langt på vei ses som synonymer til indre og ytre motivasjon. I praksis kan det ikke skilles skarpt mellom elever som orienterer seg i retning av læring og mestring eller i

retning av å oppnå prestasjoner. Det er imidlertid viktig å være bevisst hvilken retning som er fremtredende hos den enkelte elev (Nicholls, 1989, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.1.3 Trivsel hos elever i videregående skole

De fleste elever i videregående skole er ungdommer, som har passert de første pubertetsårene, og er på vei over i de voksnes rekker. Fra flere hold blir ungdomstiden i litteraturen omtalt som en tid preget av store omveltninger, turbulens og konflikter med foreldre. I følge Bjerke (2000) beskrev Goethe ungdomstiden som ”Sturm und Drang”-perioden. Foruten kroppslige endringer, skal de unge gjennom mange års skolegang for å få jobb, et godt sosialt nettverk skal etableres og mange får kjæreste(r). Ungdomsårene er en livsfase der sårbarheten er stor for følelser knyttet til utrygghet, ekskludering, ensomhet og det å ikke passe inn. Venner, jevnaldrende og media er viktige påvirkningsfaktorer overfor ungdom. Når selvstendighet utvikles, er løsrivelsesprosessen fra foreldre naturlig, men kan bli konfliktfylt hvis forskjellen mellom generasjonene er stor eller kommunikasjonen dårlig. Fra flere hold beskrives vansker i ungdomsårene i så stor grad at mange har akseptert dette som regelen. Ungdom har ofte sin egen kleskode, musikk, atferd, sitt eget språk og egne aktiviteter. Aksept for dette fra foreldre og nærmiljø er ikke alltid til stede. Bjerke (2000) refererer til at *det å bli voksen* burde føre til mindre vansker, styrking av selvbildet og føre til høyere aksept. Han viser til at undersøkelser som sier at flertallet av ungdom oppgir gode relasjoner til foreldre og venner, at de aksepterer samfunnets normer og ikke preges av psykiske vansker. I en amerikansk undersøkelse oppgir kun to prosent av de unge å ha et dårlig forhold til foreldrene. Også norske undersøkelser viser at de fleste har et godt foreldreforhold (Bjerke, 2000). (Bjerke oppgir ingen referanser).

Når det gjelder barn og unges tidsbruk, bruker 16-19-åringene omtrent 2,5 timer på lekser de dager de gjør lekser, og gutter bruker noe over en halv time mer på lekser enn jenter. Andelen av 16-17-åringene med lønnet arbeid utenfor hjemmet er 48 prosent. Det ses en økning av ungdommer under utdanning som har tilleggsarbeid. Som årsak påpekes at arbeidsmarkedet trenger de unge, og at økt fritidstilbud koster penger og øker kjøpepresset (Vaage, 2002).

Johansen og Schanke (2009) undersøkte trivsel og fravær i skolen generelt, og spesielt i ungdomsbedrifter. Det ble konkludert med høy grad av trivsel i klassen hos de fleste elevene. Med henvisning til Maslows behovshierarki ble følgende elementer ved trivsel undersøkt; trygghet, inkludering, anerkjennelse og arbeidsmiljø i klassen, samt læremotivasjon i skolen.

Nordahl og Hausstätter (2009) evaluerte spesialundervisningen (SU) i grunnopplæringen i forbindelse med Kunnskapsløftet. I en rapport evalueres flere forhold hos elever med ulike vansker (hørsel, syn, ADHD, atferd, lærevansker og ingen vanske). Vanskegruppene er todelt, etter om elevene har SU eller ikke. Andelen elever med synsvansker utgjør 0,7 %. Av disse mottar 3,8 % SU (til sammenligning får 54,2 % av elevene med hørselshemming SU). At elever med synsvansker i liten grad får SU, forklares med mulig sammenheng til at de på individuell basis får tilrettelagt med lære- og hjelpemidler som kompenserer for synsvanskene, og at slike ressurser ikke utløses gjennom SU. Skoletrivsel viser seg signifikant dårligere hos elever som har vansker enn for andre elever. For elever med synsvansker er likevel trivsel på skolen omtrent på samme nivå som hos elever uten vansker (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Grue (1998) har gjort en komparativ undersøkelse om funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmedes livssituasjon. Resultater viser at begge grupper trives på skolen, men det gis indikasjoner på at funksjonshemmet ungdom i større grad vektlegger det faglige enn sine ikke-funksjonshemmede medelever. Blant annet vurderer de karakterer sterkere som grunnlag for skoletrivsel, bruker mer tid på lekser og opponerer eller skulker i mindre grad. Art og grad av funksjonshemming, hvordan andre ser på funksjonshemmingen og hvordan miljøet er tilrettelagt avgjør hvilken betydning funksjonshemmingen har for sosial deltakelse og inkludering. Da Grues undersøkelse ikke inkluderer synshemmede elever, kan resultatene ikke overføres direkte til å gjelde denne målgruppen. Synshemmede vil likevel kunne ha like store vansker med å orientere seg og ta seg frem fra et sted til et annet som elever med en fysisk funksjonshemming. Jevnaldergruppen har stor betydning i ungdomsårene. Kandel (1986) referert i Grue (1998) understreker at å være del av en slik gruppe skaper trygghet i forhold til den fysiologiske endringsprosess som ungdom skal gjennom (identitet, tilhørighet). Videregående skole er en sosial arena knyttet til en spesifikk aldersgruppe, og innebærer derfor begrensning i mulighet for vennevalg. Om funksjonshemming betyr forskjellighet, kan det bety noe for grad av inkludering og tilhørighet. Dette gjelder trolig òg for synshemmede.

Svaksynte elever i videregående skole er ikke primært svaksynte. De er også ungdommer i ferd med videre skolegang, med å løsrive seg fra foreldre, med å finne sin plass blant venner og ta en utdanning som gir et meningsfylt arbeid. På sikt stifter mange familie, en krevende prosess der utfordringer rundt synshemmingen kommer på toppen av det *alle* unge må gjennom. Mange funksjonshemmede sliter for å komme inn på arbeidsmarkedet, og synshemmede er ikke noe unntak. Ikke sjelden erfarer ungdom med synshemming at de må

møte arbeidslivet med kvalifikasjoner ut over det som kreves for normaltseende søkere (Lunde, 1994). Faglig er det mulig for synshemmede å få solide utdannelser, på høyde med andre. Tilgang på hjelpemidler kan til en viss grad bli en trussel mot sosial inklusjon, fordi de fysisk kan skape en barriere mellom den synshemmede og miljøet. Psykisk kan det føles annerledes og sært (Rees et al., 2002). I praksis erfarer vi i hjelpeapparatet at mange ”velger bort” nyttige, men stigmatiserende hjelpemidler, kanskje spesielt i ungdomstiden.

I en mer psykologisk vinklet studie, har Almbakk (2009) undersøkt identitet, selvfølelse og livskvalitet hos ni unge med synshemming. De unges beretninger setter fokus på utfordrende balanse ganger i livet, blant annet mellom å være barn og voksen, seende og blind. Mange føler usikkerhet når de blir overvurdert av noen og undervurdert av andre, noe de erfarer både blant familie, venner og i skolen. Informantene beskriver seg selv med vekt på hva de *gjør* og ikke på hva og hvem de *er*. Ved å fremstå som aktive og flinke, med venner og et sosialt nettverk, gir de uttrykk for at de mestrer. De unge vektlegger det å ha tilhørighet og kontakt med andre. Dette, sammen med synshemmingens betydning i relasjon til andre, synes å virke inn på grad av trivsel. Gjennom intervju og narrativ tilnærming har hun fått kvalitative data som ikke ville kommet frem gjennom spørreskjema og kvantitativ metodebruk. Historiene gir i første omgang et positivt bilde av aktive ungdommer med mange venner, som ikke er ensomme eller blir mobbet. Flere gir inntrykk av å ha så mye å gjøre at de ikke har mer tid til venner. Gjennom talemåte og kroppsspråk skildres likevel etter hvert en realitet som ikke er fullt så positiv. Vanskelige opplevelser og følelser har en tendens til å bli bagatellisert ved at historiene avsluttes med at *det går bra* eller *ikke er så farlig*. Almbakk (2009) undres om ungdommene, på grunnlag av erfaringer og som en strategi for å møte utfordringer, har tilegnet seg en holdning som sier at de ikke skal prate om det som er vanskelig.

2.2 Synshemming og svaksynthet

2.2.1 Synet som sans

Synet står for en stor del av våre sanseintrykk. I ett øyeblikk fungerer det som nærsans, og muliggjør at vi oppfatter bittesmå detaljer på nært hold. I neste sekund er synet en fjernsans og gir oversikt over store arealer. Ingen andre sanser kan utrette dette like hurtig og nøyaktig (Wilhelmsen 2003). Fravær av syn medfører begrensninger for mennesket særlig på tre områder; i å tilegne seg mange og varierte nok erfaringer, i forhold til mobilitet og i

tilknytning til sosial funksjon (Lowenfeld, 1977). Stikkord for kompensatoriske tiltak er mer tid, i større grad å ta i bruk andre sanser og benytte tilpassete metoder og hjelpemidler.

Svaksynte er ofte en mer usynlig og sårbar gruppe, og kan bli stående i en posisjon mellom det å være blind og seende. Dette fordi svaksynthet kan arte seg svært individuelt. Det kan variere med hvilke deler av synsfunksjonene som er redusert og hvordan personen klarer å utnytte restsyn og bruke kompenserende teknikker og hjelpemidler. I praksis kan svaksynthet fungere slik at personen må bruke sterke (elektron-)optiske hjelpemidler til lesing og skriving og/eller hjelpemidler og metoder for å lese og skrive punktskrift (blindeskrift), mens det å forflytte seg (mobilitet) går greit ved hjelp av synet. Andre personer fungerer som blinde ved forflytning, mens lesing og skriving kan utføres ved hjelp av enkle optiske hjelpemidler.

I Rees et al (2002) uttrykker en kvinne sin lettelse over endelig å ha blitt blind, da det har gitt henne frihet: "...det er på mange måder nemmere at være blind end at være svagsynet. Det er mer synlig for omgivelsene, og jeg skal ikke lenger bruke en masse tid og kræfter på å forklare, hvor meget eller lidt jeg kan se." (s. 183).

Når mennesker kommuniserer, sørger synet for at vi raskt og effektivt oppfatter mimikk og kroppsspråk som viktige supplement til det som blir sagt. Mye kommunikasjon skjer nonverbalt i mellommenneskelige relasjoner og er viktigere enn det som blir sagt (Bateson, ref. i Kokkersvold & Mjelve, 2006). Helt fra fødselen er øyekontakt viktig for samspill og kommunikasjon mellom barn og voksne. Blikkontakt og signaler via øynene er viktig for å tolke andres holdninger og tanker (Pease & Pease, 2005). Når synet er svekket, kan det nonverbale bli vanskelig, både i en læresituasjon og i en sosial setting. Tellevik (2008) refererer til at den variasjon i utvikling som finnes blant synshemmede har nær tilknytning til det å få naturlig tilgang til mange av de signalene som regulerer sosial atferd på viktige sosiale arenaer, som for eksempel skolen.

Visuelle virkemidler brukes i stadig flere sammenhenger i samfunnet. Som skoleelev, arbeidstaker, trafikkant eller "publikum" forholder vi oss til at informasjon og kunnskap formidles ved bruk av bilder, film og visuelle symboler og tegn. Bruk av data med internett har eksplodert, og visuelt baserte innretninger som kølappsystemer og nettbank er utbredt (Wilhelmsen, 2003). Økende krav til skolegang og mye statisk synsarbeid over tid, som lesing og skriving, kan medføre belastninger på syn, nakke, skuldre og hode for flere unge i skolen (Lie, 1986). For elever med synshemming kan belastningene og utfordringene bli enda større.

Mange synshemmede trenger mer tid til synsarbeid, i tillegg til at flere erfarer at de må ha mer utdanning enn normaltseende for å møte arbeidsmarkedet (Lunde, 1994).

2.2.2 Definisjon av svaksynthet og blindhet

Verdens helseorganisasjon (WHO) har laget to internasjonale, kompletterende systemer som klassifiserer helsevansker; ICD-10 (KITH, 2010) og ICF (KITH, 2004). Sykdom, skade, andre helsetilstander og årsak til kontakt med helsevesenet blir klassifisert etter ICD-10. *Synshemming* brukes som samlebegrep for *blindhet* og *svaksynthet*, men er ikke egne diagnoser etter ICD-10. WHO har vektlagt oftalmologiske (øyemedisinske) kriterier ved definisjon av synshemming. Mål på *visus med beste brillekorreksjon på beste øye* og *synsfelt* bestemmer hvorvidt personen kommer inn under begrepet og eventuelt grad av synshemming. Med visus menes evne til å oppfatte detaljer. Før måling av visus, skal øyelege eller optiker ha undersøkt om det foreligger brytningsavvik (refraksjonsfeil) i øyet. Noe avvik i brytning er normalt. Hyppigst forekommer nærsynthet, langsynthet og skjeve hornhinner. Med briller eller linser kan disse som regel korrigeres, og bidra til skarpest mulig bilde på netthinnen, som er et viktig utgangspunkt når den som er svaksynt skal velge tilpasset optikk (Ryen, 2008). Brytningsfeil ble undersøkt hos norske unge og middelaldrende voksne. Nesten halvparten (48 %) hadde brytningsavvik (Midelfart, Kinge, Midelfart & Lydersen, 2004). En australsk studie av barn viste til sammenligning at ca. 75 % (N=872) hadde brytningsfeil. Som årsak til høy forekomst av refraksjonsfeil hos svaksynte ble oppgitt å være hemmet utvikling av normale brytningsforhold ved patologiske øyetilstander (Du et al., 2005).

WHO deler synshemming inn i kategorier i ICD-10 (KITH, 2010). Da mitt prosjekt startet, brukte WHO termen ”Svaksynt, kategori 1” og ”Sterkt svaksynt, kategori 2” (Høvding & Bertelsen, 2004). Begrepene er derfor brukt slik i oppgaven, i prosjektbeskrivelsen, brev og spørreskjema. Fra 1.1.2010 ble nye begreper innført i kategori 1 og 2, vist i tabell 2.1.

Tabell 2.1 Klassifisering av synshemmede etter ICD-10 (KITH, 2010)

Gruppe	Visus (X) (detaljsyn)	Synsfelt (Y)
Mild eller ingen synssvekkelse, kategori 0	$X \geq 0,33$	
Moderat synssvekkelse, kategori 1	$0,1 \leq X < 0,33$	
Alvorlig synssvekkelse, kategori 2	$0,05 \leq X < 0,1$	
Blindhet, kategori 3	$0,02 \leq X < 0,05$ eller \rightarrow	$Y \leq 10^0$ (radius) *
Blindhet, kategori 4	Lyspersepsjon $\leq X < 0,02$	
Blindhet, kategori 5	Ingen lyspersepsjon	
Kategori 9	Ubestemt eller uspesifisert	

*Uavhengig av visusmål

Synsfunksjonen består også av andre delfunksjoner foruten visus og synsfelt, som kontrastsyn, mørkesyn, fargesyn og flere andre. Det å se er en hjernefunksjon, og tilsier at flere forhold ved synsapparatet må fungere enn de som er lokalisert i øyet. Wilhelmsen (2003) har dokumentert at skade som følge av hjerneslag kan resultere i omfattende synsvansker, blant annet knyttet til øyemotorikk. Slike synsvansker kan være vanskelig å finne ut av og hører ikke alltid inn under WHO`s klassifisering.

I 2001 vedtok WHO å ta i bruk ICF i alle medlemsland. I Norge ble systemet ratifisert i 2002 (Vik, 2003). Mens ICD-10 er et medisinsk system, er ICF mer medisinsk-sosialt, og er i tråd med FN`s standardregler som skal bidra til å gi funksjonshemmede full deltakelse og likestilling i samfunnet. ICF som system har fokus på menneskets funksjon i samspill med miljøfaktorer (Fosse & Pukstad, 2008). I den nye Diskriminerings- og likestillingslova (2008) er kravet om universell utforming et viktig prinsipp. I Norges offentlige utredninger, nr. 18, om rett til læring, viser Kunnskapsdepartementet (2009) til at loven må bidra til å sikre gode læringsmuligheter, også for synshemmede elever. Norges Blindeforbund (2009) har i tråd med ICF fokus på praktiske konsekvenser ved å ha nedsatt syn, for eksempel når de definerer synshemming og avgjør medlemskap. Evne til å lese vanlig skrift, orientere seg ved synets hjelp og utføre daglige gjøremål som krever syn, er funksjoner som da blir vurdert.

Corn og Koenig (1996) vektlegger funksjon når de påpeker at grad av synshemming er avhengig av hvor godt personen kan nyttegjøre seg synet til praktiske gjøremål etter at tilpasset metodikk, kompensatoriske tiltak og hjelpemidler er satt inn.

Gap-modellen (Lie, 1986) viser synshemming som et misforhold mellom personens synsevne og miljøets synskrav. Jo større gap, jo større synshemming. Modellen brukes i formidling av hjelpemidler. Hjelpemidlene omtales som tiltak for å minske synshemmingen.

Omtrent 15 % av elevene i 7. klasse har en kombinasjon av lesesvakhet, subjektive synsplager ved lesing og objektivt målte øyefunn. Samsyns- og øyemotoriske vansker kan gi synsrelaterte (lese)vansker, til tross for normal visus og synsfelt. Dette fastslås i en Sintef-rapport (Heim, 2004). Redusert lesefunksjon kan ikke defineres etter ICD-10 (KITH, 2010), men etter ICF (KITH, 2004). For disse elevene er det viktig at nettopp de funksjonelle vanskene kartlegges.

Også Hegrebergs (2009) synskartlegging (kapittel 2.3) avdekket synsforstyrrelser som trolig kan klassifiseres etter kriterier i ICF (KITH, 2004). Synspedagogtjenesten har sjelden fokus på hele gruppen av personer med synsvansker. Retten til tilpasset opplæring er hjemlet i

Opplæringslova (1998), i form av ordinær- eller spesialundervisning. Skolen plikter å ta utgangspunkt i hver enkelt elevs funksjonsevne. Gjennom sitt pedagogiske og metodiske opplegg skal opplæringen tilpasses og bidra til likeverdighet for alle i skole og samfunn.

2.2.3 Forekomst av synshemming

Det Norske Blindkartoteket fantes i perioden 1968-1995. Det var et medisinsk register, som forpliktet øyeleger til å rapportere alle med alvorlig synshemming. Statens helsetilsyn la ned registeret, da trolig 50 % av personene med synshemming ikke ble meldt inn (Lagesen, 2003).

I andre nordiske land, samt i mange andre vestlige land, finnes offentlige registre der synshemmede registreres (Statens helsetilsyn, 2000). I regi av øyeavdelingen ved Haukeland universitetssykehus, ble det i 2004 startet et norsk forskningsprosjekt for å kartlegge synshemmede barn og unge under 20 år (Helse Bergen, 2005). Prosjektet, som enda ikke er avsluttet, refererer til danske og svenske data, fordi disse landene har gode registre, og anslår at det finnes mellom 1100 og 1600 synshemmede barn og unge i den aktuelle aldersgruppen i Norge. Hensikten med registeret er å gi en oversikt over barn og unges øyeproblematikk, og sikre kvaliteten i så vel medisinsk behandling som i videre forskning på området.

En nordisk studie viser et gjennomsnitt på 8 nye synshemmede per 100 000 i alderen 0-17 år i 1993 (Rosenberg et al., 1996). Variasjonen er fra 5,7 barn/unge til 11,1 i de fem landene. Det er kanskje ikke grunn til å tro at det er store ulikheter i forekomst i de nordiske landene, ut fra typer øyesykdommer og medisinsk behandling. Norge ligger nest nederst med 6,2/ 100 000 personer. Bare Finland har lavere tall, med et stort hopp opp til de tre øvrige land. Det synes nærliggende å tenke at Norge har en underregistrering. Andre funn i studiet var at 2/3 av de registrerte hadde tilleggsvansker, og den kjønnsmessige fordelingen var 1,4:1 (gutt:jente).

Gjennom en offentlig synspedagogtjeneste i alle landets fylker finnes et arkiv med oversikt over synshemmede, forutsatt at brukeren er meldt til tjenesten. Alle i arkivet er ikke til enhver tid "aktive brukere". Sakene avsluttes når oppdrag er utført. Som regel oppdages svaksynthet hos barn gjennom rutinekontroller ved helsestasjonen og øyehelsetjenesten. Helsestasjonen har en oppslutning på rundt 95 % i følge St.meld. nr. 23 (Kunnskapsdepartementet, 2008). Ut fra dette er det rimelig å anta at de fleste som er svaksynte fanges opp og henvises til øyehelse- og synspedagogtjeneste, selv om en kjenner til at mørketall forekommer.

Vedrørende svaksynte elever på videregående nivå, erfarer synspedagogtjenesten i fylkene og ved kompetansesentrene å miste kontakten med flere av dem. Det gis lite rom for oppsøkende virksomhet. Uten at det bes om bistand, er det ikke sikkert det foreligger en komplett oversikt over antall og behov til enhver tid. Utfordringer rundt frafall i videregående skole er trolig ikke mindre i gruppen av svaksynte elever. Synspedagogtjenesten er ikke alltid med i eller informert om en slik prosess. På aktuelt tidspunkt for undersøkelsen var det på landsplan registrert 45 *svaksynte uten tilleggsversker* i videregående skole skoleåret 2008/2009.

Statens helsetilsyn (2000) skisserer de hyppigste årsaker til synshemming. Medfødte misdannelser i øyne, synsbaner eller områder i hjernen kan føre til synshemming, det samme kan ervervede hjernesker. Øyeproblematikk kan være del av et sammensatt sykdomsbilde, som ved diabetes og multippel sklerose. Progredierende øyesykdommer kan være medfødte, men utvikle seg gradvis over år, og føre til at flere må gjennomgå stadier fra å være fullt seende til å bli bortimot eller helt blind, med de konsekvenser dette kan ha både fysisk og emosjonelt. Rosenberg et al. (1996) deler diagnosene (årsaksbildet til synshemming) i to hovedgrupper etter skadens lokalisering; en ”øye-gruppe” og en ”hjerne-gruppe”. Det er en tendens til økning av antall synshemmede med tilleggsversker i forhold til tidligere studier.

2.3 Synets betydning for læring og kreativitet

Redusert syn innvirker på arenaer for læring og utvikling av kreativitet. Selv om evne til samhandling med andre primært er et sosialt område, lar det seg ikke klart skille fra det faglige, fordi det har betydning for læring. Svekket syn medfører mangelfull tilgang på visuell informasjon, større fare for passivitet og mindre evne til å ta initiativ, fordi personen går glipp av viktige sosiale og kommunikative signaler og holdepunkter (Tellevik, 2008).

Synshemmede har begrensninger knyttet til begrepsinnlæring (Lowenfeldt, 1977). Dette kan få følger for videre læring (Haugen, 2000). Synet bidrar i stor grad til å forstå sammenhenger og kompleksitet. ”Se og lær” får en litt annen valør når synet er redusert. Allerede fra tredje levemåned er synssansen viktigste sansefunksjon under hele første leveåret for læring knyttet til det som befinner seg på avstand fra barnet (Hyvärinen, 1983). Ved redusert synssans, må barnets verdensbilde bygges opp fra sekvenser til helhet ved hjelp av informasjon fra andre sanser. Slik læring er tidkrevende, og ofte ikke mulig i praksis.

Mange gjøremål tar lengre tid for svaksynte enn for normaltseende. Å innhente informasjon, leksearbeid og spesielt lese- og skriveprosessen ved bruk av hjelpemidler tar mer tid ved redusert syn. Oversikt over synsfeltet reduseres ved bruk av optikk eller når det som skal ses føres nærmere øynene. Medelever spares for slik tidsbruk, som i tillegg er arbeidsbelastende. Også forflytning er tidkrevende for mange med svekket syn. Det er ikke bare å sykle på egen hånd, og det blir vanskeligere å finne veien på ukjente steder. Elever i videregående skole må ofte forflytte seg mellom skolens ulike faglige og sosiale arenaer. I tillegg til å ta tid, kan dette for svaksynte elever være anstrengende, og gå ut over kapasitet til læring.

I følge Tellevik (2008) finnes stor variasjon i utvikling innen gruppen synshemmede, til tross for lange tradisjoner i opplæring i metoder og teknikker for å redusere konsekvensene av synshemmingen. Noe av variasjonen kan forklares med selve synshemmingen (art, grad av og tidspunkt for synstap). I tillegg har omgivelsene og individets samhandling og relasjoner til miljøet avgjørende verdi for utvikling. Tellevik (2008) refererer til at nyere forskning (Martinsen, 1994; Warren, 1994) i større grad har vært opptatt av konsekvensene av individmiljø- relasjonen for å få mer kunnskap om variasjonene innen gruppen synshemmede.

Etter flere år med synsfaglig fokus på sosiale forhold, har to nye danske undersøkelser (2006-2008), igjen satt fokus på synshemmedes mulighet for å tilegne seg faglig stoff, i en tid med generelt fokus på faglighet, og for å følge opp tidligere undersøkelser (kapittel 2.4). Begge viser en tendens til at blinde og svaksynte elever i gjennomsnitt klarer seg noe bedre i alle fag til slutteksamen, og tydelig bedre i leseprøven, enn andre elever gjør i dansk folkeskole. Til prøvene har 95 % av de synshemmede elevene etter gjeldende regler benyttet seg av hjelpemidler og avvik fra vanlig prøveforløp. Det vises til bedre resultater for blinde enn for svaksynte elever. En mulig forklaring kan være at dårligere synsevne utløser et høyere antall støttetimer. I tillegg pekes det på at læreren kanskje bidrar ekstra overfor blinde eller sterkt svaksynte elever i visuelt pregede fag, mens svaksynte elever kanskje ikke får tilstrekkelig tilpassing fordi en regner med at de lettere kan følge med i undervisningen (Nørgaard, 2009).

Larssen og Wilhelmsen (2008) peker på at flere grupper synshemmede, deriblant lettere svaksynte og personer med synsforstyrrelser som ikke omfattes av ICD-10-kriteriene for synshemming (KITH, 2010), i dag får for dårlig eller ingen synsfaglig bistand. For elever med synssvekkelser, enten det er definert etter ICD-10 (KITH, 2010) eller ICF (KITH, 2004), forutsetter læring og utvikling at synsrest og hjelpemidler utnyttes effektivt.

Flere studier viser til effekt av synstrening for tradisjonelt synshemmede etter ICD-10 (KITH, 2010). Bäckman og Inde (1984) tilhører pionerene når det gjelder synstrening i Skandinavia. De har blant annet utarbeidet et eget treningsprogram for svaksynte, *Synstrening med optikk*. Norske synspedagoger har i en årrekke benyttet treningsopplegget i undervisning. Svaksynte har selv brukt programmet til synstrening og til å få innsikt i egen synshemming. Programmet er blant annet utviklet med bakgrunn i egenerfaring.

I Nilssons (1990) doktorstudium ble 40 pasienter med maculadegenerasjon, og tapt leseevne og visus ikke bedre enn 0,1, trukket ut for å undersøke effekt av synspedagogisk trening for å lære å utnytte hjelpemidler og synsrest best mulig. Mens halvparten fikk synspedagogisk trening, fikk de resterende (n=20) kun instruksjon i bruk av tildelt optikk og oppmuntring til å trene selv. Evalueringen viste at 25 % av personene i selvtreningssgruppen gjenvant sin evne til å lese avistekst, mens 100 % av de i gruppen som fikk synspedagogisk trening kunne lese avistekst igjen etter endt treningsperiode. De utrenede fikk senere trening av synspedagog, og etter i gjennomsnitt 4,6 timers trening, leste også alle disse avistekst. Studiet viser at synspedagogisk trening har positiv effekt på utnytting av hjelpemidler og synsrest, og til å nyttegjøre seg denne læringen i praktisk hverdags- og arbeidsliv (SRF, 1991).

Tilgang på gode hjelpemidler er ikke nok for at synshemmede skal tilegne seg gode lese- og skriveferdigheter til bruk i læring og utvikling. Opplæring er nødvendig, både i bruk av hjelpemidlene og i gode metoder og strategier for fleksibel bruk for den enkelte synshemmede elev. Et norsk studie (Vik, 2008) blant 11 elever som er kombilesere (kombinerer punktskrift, svartskrift og auditiv lesing) i grunnskolen, viser at hjelpemidler knyttet til punktskrift sjelden brukes. Dette til tross for at elevene har tilgjengelige hjelpemidler og er rådet til å bruke begge deler. Vik etterlyser kompetanseoppbygging og oppfølging i elevenes miljø, som sørger for at elever med synshemming får hjelp til å utvikle strategier og studieteknikk for best mulig læring. Det trengs også bedre opplæring for å utnytte mulighetene som ligger i hjelpemidlene som tildeles. Til dette kreves kontinuitet i tilgang på spisskompetanse (Vik, 2008).

Effekt av synstrening er oppnådd også for personer med funksjonelle synsvansker.

Wilhelmsen (2003) har gjennom sin forskning funnet frem til metoder for å trene opp synet igjen etter hjerneslag. Hun har også senere vist at synspedagogiske metoder kan være til hjelp ved opptrening av andre hjerneskader og for barn med medfødte synsforstyrrelser (Cyvin & Wilhelmsen, 2008).

Hegreberg (2009) avdekket visuelle forstyrrelser hos 6 av 14 elever blant et utvalg på 5. klassetrinn på en norsk skole. De 6 elevene ble tilbudt øyemotorisk trening i en treukersperiode. Treningen viste en tendens til effekt i form av styrket øyemotorikk som reduserte subjektive synsplager og bedret lesefunksjonen. Ingen av elevene i utvalget kunne klassifiseres som svaksynt etter ICD-10 (KITH, 2010).

Sterner (2004) viser til effekt av trening rettet mot akkommodasjonsvansker, som også barn kan ha. Med akkommodasjon menes evne til å fokusere skarpt på ulike avstander ved å endre øyelinsens krumning (Jakobsen, 1988).

2.4 Synets betydning for sosiale relasjoner og selvopfatning

I lov om spesialskolen (1951) ble *svaksynte* nevnt for første gang. Denne loven gjaldt til 1975, da grunnskoleloven av 1969 ble omgjort til én lov for alle grunnskoleelever. Hensikten var å integrere flest mulig med funksjonshemming i ordinærskolen. Mot slutten av 1980-årene hadde verken Huseby eller Tambartun helårselever igjen (Larssen & Wilhelmsen, 2008). Andersen og Hunstad (1988) uttrykte bekymring for synshemmedes sosiale funksjon når synshemmede etter ”integreringsloven” skulle gå på sine hjemmeskoler og ikke sammen med andre synshemmede. De refererte til positive erfaringer fra spesialskoletiden, ved at elevene oppnådde verdifull sosial tilhørighet i spesialskolen, mens det faglige tilbudet var dårligere, selv om forventningene var omvendt. Synspunktene er i tråd med resultatene fra en dansk undersøkelse, som blant annet så på aspekter ved den integreringspraksis for blinde som på det tidspunkt hadde pågått i Danmark en del år (Andersen & Holstein, 1981). Selv om det særlig refereres til blinde i begge artiklene, vises det også til elever som er sterkt svaksynte, og kan derfor ha relevans for hele gruppen av synshemmede når det gjelder sosial tilhørighet.

Ved samhandling mellom mennesker er synssansen vesentlig. Pease og Pease (2005) peker på at blikkontakten styrer en samtale og gir signaler om dominans og turtaking. Ved hjelp av observasjon, fant de at *kroppsspråk* utgjør 60-80 % av kommunikasjonen i ”ansikt-til-ansikt”-samtaler. De viser til at andre studier har fått frem at det i telefonsamtaler blir lagt mer vekt på språklige argumenter, mens tendensen er at beslutninger tas på grunnlag av det vi *ser* fremfor det vi hører. Med en synshemming kan nonverbal kommunikasjon være umulig eller tidkrevende å avlese, og faren for mistolkning er stor (Tellevik, 2008; Rees et al, 2002).

Mens normaltseende kommer seg til og fra sosiale arenaer på skolen, kan mange svaksynte få vansker uten assistanse. Dette fordi det ofte kreves visuell oversikt og ferdigheter for å ta seg frem, eller at det tar for mye tid. Forflytning til og fra skolen kan også være en utfordring.

Mens andre ungdommer etter hvert kan kjøre egen bil eller moped, vil aldri svaksynte elever få en slik mulighet. I forskrift til Vegtrafikkloven (1965) er et av helsekravene rettet mot synsfunksjon, basert på mål av visus og synsfelt. Svaksynte vil derfor ikke kunne føre motoriserte kjøretøy. Dette kan føles vanskelig å akseptere, spesielt i en følsom ungdomsfase, og er et eksempel på flere praktiske begrensninger som svekket syn kan føre til. I tillegg til redusert transportmulighet, vil det også kunne ramme sosial funksjon (Lowenfeldt, 1977).

Personligheten avhenger ikke primært av arv, men av sosial læring gjennom identifisering. Som ved barns rollelek og modellering utvikles personlig identitet i stor grad ved at individet påvirkes i miljøet ved å imitere og identifisere seg med andre. Hver enkelt person utvikler også en gruppeidentitet. Utfordringen ved å lære er større for synshemmede i et miljø der metoder og strategier er på seendes premisser, selv om tilrettelegging og bruk av andre sanser kan kompensere for informasjonstapet. Derfor må synshemmede ha tilgang til arenaer der det også er andre synshemmede som rollemodeller (Andersen og Hunstad, 1988). Lilli Nielsen, som har lang erfaring med synshemmede barn, understreker også hvor viktig rollemodeller er for å utvikle identitet: ”Utvikling av jeg-identitet er en imitiasjonsprosess, og et barn kan ikke imitere, hvis det ikke får noget at imitere.” (1979, s. 46). Dette er i tråd med Bjerke (2000).

Kef & Deković (2004) sammenlignet betydningen av jevnaldnings- og foreldrestøtte for ungdommers trivsel, i en gruppe tenåringer med og en gruppe uten synshemming. Utvalget inkluderte 178 blinde og svaksynte og 338 tenåringer uten synshemming. Resultater viste at begge typer støtte var viktig for trivsel for begge gruppene. En positiv lineær sammenheng ble funnet mellom trivsel og jevnaldningsstøtte i gruppen av synshemmede. Hos kontrollgruppen var foreldrestøtten sterkere knyttet til trivsel enn hos tenåringsgruppen med synshemming. De viser også til at støttende relasjoner fra familie, jevnaldrende og betydningsfulle andre, øker psykologisk trivsel og anses viktigere for sosial og emosjonell utvikling hos funksjonshemmet ungdom enn for annen ungdom. Samtidig som synshemmingen truer kvaliteten og oppnåelsen av familie- og venneforhold, er særlig disse relasjonene sentrale for å mestre synshemmingen.

Kef og Deković (2004) viser til Pontari (2001) som understreker at å benytte sosiale nettverk, spesielt venner, er en effektiv strategi for å mestre sosialt liv.

Fasting (2006), mangeårig psykolog ved Huseby kompetansesenter, understreker også betydningen av gode sosiale relasjoner, men hun skildrer samtidig utfordringene ved dette. Inklusjon i et sosialt fellesskap strekker seg lenger enn til fysisk tilstedeværelse. Mange stressfylte situasjoner oppstår for en synshemmet elev i en visuell hverdag; ved tilegnelse av lærestoff når bruk av hjelpemidler krever mer tid enn andre trenger, når de går glipp av informasjon som vises på tavle eller via mimikk og kroppsspråk, og når mye energi brukes på å orientere og forflytte seg på skolen. Møtet med andres fordommer (holdninger), kan skape stress som medfører at den synshemmede eleven blir passiv og usynlig, tar lite initiativ og stiller lite krav. Begrepet *holdning* er forklart med en persons vurderinger, der følelser, tanker og tendenser til handling er involvert. For å endre holdninger, trengs nye erfaringer over lang tid. Å snu fordommer er ikke gjort ved å gi enkeltstående informasjon (Nordland, 1980).

Ved synshemming foreligger fare for skjevutvikling på ulike utviklingsområder. Synstapets konsekvenser avhenger ikke bare av art og grad av synshemming, men også av den enkeltes væremåte og hvilke erfaringer den synshemmede får i samspill med sitt miljø (Tellevik, 2008). Dette er i tråd med Grue (1998).

Fasting (2006) viser til at psykologiske faktorer, som personens forståelse og oppfatning av egen funksjonshemming, opplevelse av kropp, egenskaper, tanker, følelser og egenverdi, sterkt kan påvirke læring, psykisk helse og livskvalitet. Støtte og trygge sosiale relasjoner bidrar til positiv utvikling av slike psykologiske faktorer. Selv om egenskaper er resultat av arv og miljø, finnes også en privat opplevelseskvalitet som både påvirker oss helsemessig og trivselsmessig. I dette bildet står følelser og opplevelser sentralt, som kan påvirke både fysisk og psykisk tilstand, og som tidvis kan vanskeliggjøre det å tenke positivt (Fasting, 2001).

En synshemming innebærer risiko for identitetsvansker. Dellgren (1979) skisserer fire faser i oppvekst og ungdomstid som kritiske for utvikling av slike vansker;

- første skoletiden når jevnaldrende kanskje ikke inkluderer eleven med synshemming
- ungdomsalderen, når venner får moped og blir mer mobile; med synshemming blir deltakelse vanskelig
- når vennene får sertifikat (særlig sårbart for gutter), og det er tid for kjæresten; mange synshemmede blir ensomme i denne fasen, og
- fasen for yrkesvalg, der mange synshemmede opplever begrensede muligheter og annerledeshet i holdninger fra andre (Dellgren, 1979, s.60-61).

Siden tre av fire kritiske faser tilhører ungdomstiden, må nettopp denne livsperioden anses som spesielt viktig for identitetsutvikling for ungdom med en synshemming.

3 Metode

"Undersøkelsen var ikke fullt så tilpasset en svaksynt person. Spørsmålene og svarboksene gikk litt i surr og var for tet inntil hverandre."

"Bra undersøkelse"

"Godt tiltak! Sett også gjerne fokus på....."

Metoden refererer i følge Risberg (2006) til måten data er innsamlet på (Fuglseth & Skogen, 2006). Gjennom metodevalg har jeg valgt strategi for tilnærming til forskningsarbeidet (Ringdal, 2007) og problemstillingen og egen kompetanse har avgjort metodevalg (Befring, 2007; Ringdal, 2007). Problemstillingen gjentas her;

I hvilken grad trives elever som er svaksynte i videregående skole faglig og sosialt i forhold til sine medelever, og hvilke behov for synspedagogisk bistand indikerer dette?

3.1 Valg av metode og forskningsdesign

3.1.1 Metode

Målet med undersøkelsen har vært å kartlegge utvalgte dimensjoner ved faglig og sosial trivsel, for å få en oversikt over skoletrivsel hos elever som er svaksynte i videregående skole. For å vurdere omfanget og variasjonen i dimensjonene, ble det valgt en kvantitativ metode.

Kvantitative studier kjennetegnes ved at de har mange enheter og færre variabler, der presentasjon og registrering gjøres systematisk. I dette studiet er elevene enheter, variablene er de fenomenene som undersøkes og opplysningene er tallfestet og deretter analysert (Hellevik, 2006). Metode og design muliggjør sammenligninger (Kleven, 2005; de Vaus, 2002). Mitt ønske om å sammenligne fremkommer i problemstillingen (kapittel 1.3), og i første del etterspør jeg: ” i hvilken grad trives elever som er svaksynte i videregående skole faglig og sosialt i forhold til sine medelever”, ut fra områder som kan indikere skoletrivsel. I formuleringen i hvilken grad legger jeg hvor vanlig det er. For å få oversikt over hva som er vanlig eller generell trend, har jeg spurt flest mulig i populasjonen. Kontrollgruppen (kapittel 3.2.2) er inkludert i studiet for å vurdere; ”i forhold til sine medelever”. Ikke all innhentet data har vært hensiktsmessig eller mulig å bruke i oppgaven.

Forskningsproblemet er å regne som beskrivende og ikke-eksperimentelt (Lund, 2002). Funnene er fremlagt og diskutert, og forsøkt forklart ut fra erfaringer og det som har skjedd før, uten å dra slutninger om årsak (Borg og Gall, 1989; Kleven, 2002). de Vaus (2002) tydeliggjør poenget når han uttaler: "Survey researchers need to be very careful, however, to avoid mistaken attribution of causal links (simply to demonstrate that two things go together does not prove a causal link)." (s.5).

3.1.2 Forskningsdesign

Valg av design blir ofte et kompromiss mellom det som best tilfredsstillende metodiske krav og det som av praktiske årsaker lar seg gjennomføre (Lund, 1998). Ut fra arbeidets problemstilling, utvalget og de data som skulle samles inn, valgte jeg å bruke surveydesign med spørreskjema for innsamling av data. "Survey" er engelsk og oversettes med oversikt eller overblikk (Holand, 2007). Høy grad av standardisering er karakteristisk for surveys, og innebærer at alle som blir spurt får identiske spørsmål fremført på samme måte. Dette er en fordel for å gi pålitelige data (Ringdal, 2007).

Surveymetodikk er velegnet for innsamling av mye data fra et stort antall informanter, knyttet til sosiale fakta, meninger og holdninger (Befring, 2007). I oppgaven er survey ensbetydende med spørreskjemaundersøkelse. Prosjektet rettes også mot kontrollgruppen, og kan betegnes komparativt fordi to grupper sammenlignes ut fra svar på de samme spørsmål (Befring, 2007). Undersøkelsen er basert på data innhentet på ett og samme tidspunkt for elevene i utvalget.

Survey er mer enn en teknikk for innhenting av data, og bruk av spørreskjema er ikke eneste måte å systematisere data på, men brukes mye i survey fordi det egner seg for bearbeiding og analyse (de Vaus, 2002). Via spørreskjema kunne jeg spørre "dem det gjelder" om *trivsel*; et fenomen som ikke lar seg observere og som det ikke finnes observerbare indikatorer på.

Strategien ved kvantitativ forskning og et krav til surveydesign der noe skal måles, er at det tuftes på teori og forhåndskunnskap (deduktivt). Som forsker har jeg stilt spørsmål ut fra relevant teori, forkunnskaper og erfaringer (Ringdal, 2007). I kapittel 2 redegjøres for teori anvendt for foreliggende studie. Det omfatter kunnskap om trivsel, svaksynthet, samt faglige og sosiale forhold for ungdom på videregående skolenivå. Metodebøkens standardoppskrift er å finne teorigrunnlaget for undersøkelsen først, slik at gode og relevante spørsmål kan lages (Haraldsen, 1999).

3.2 Informanter

”Et *utvalg* er en undergruppe av populasjonen. Et *representativt* utvalg er et utvalg som ligner populasjonen så mye at de resultatene vi finner i utvalget kan regnes som gyldige for populasjonen” (Kleven, 2002, s.161-162). Data til oppgaven er samlet spesielt til formålet. For å tilstrebe høyest mulig svarprosent brukte jeg døråpnene med en viss nærhet til aktuelle informanter, fordi jeg antok at det lettere kunne motivere elevene til deltakelse.

3.2.1 Utvalg av svaksynte elever (P)

Utvalget består av norske elever som skoleåret 2008/ 2009 var svaksynte i videregående skole, uten tilleggsvansker som hørsel-, kognitive- eller lærevansker. Undersøkelsen omfatter ikke alle med rettigheter knyttet til videregående opplæring (se kapittel 1.3.1). På aktuelt tidspunkt var det på landsplan registrert 45 aktuelle informanter til dette utvalget. I praksis kom det svar fra 23 svaksynte elever, i studiet kalt primærgruppe (P), forkortet til Gr. P i spørreskjemaet (vedlegg 7). WHO`s kriterier etter ICD-10 (KITH, 2010) er lagt til grunn for utvelgelse til P. I oppgaven er P tidvis delt og presentert som P1 og P2 etter synskategori (kapittel 1.3.1 og 2.2.2). Av øyediagnoser som elevene selv oppgir, er de fleste medfødte. Flere har en øyesykdom som er progredierende.

Kriteriet ”uten tilleggsvansker” ble satt, for at ikke andre faktorer skulle påvirke resultatet. Likevel kan det ha bidratt til å svekke validiteten, fordi begrepet kan tolkes ulikt. En viss operasjonalisering er foretatt ved at aktuelle elever primært følger undervisning som klassen eller gruppen har. Hva som er klasse eller gruppe varierer i videregående skole, avhengig av hvilke fag eleven har valgt. I fagmiljøet er begrepet ”uten tilleggsvansker” kjent og benyttet, blant annet når målgrupper for deltakelse på kurs skal defineres. Hver enkelt synspedagog i fylkene fikk derfor vurdere hvem som tilhører utvalget. Synspedagoger med ansvar for utsending til sine elever, fikk tilsendt skjema med elevnummer for sitt fylke, og hadde dermed sin egen oversikt. Disse nådde ikke på noe tidspunkt meg. Samtykkeerklæringer ble sendt direkte i frankerte konvolutter fra elever i primærgruppen til respektive synspedagoger.

3.2.2 Utvalg av seende elever (K)

For å sammenligne resultatene mellom gruppene, gjøre undersøkelsen mer interessant og forsøke å øke validiteten, ble det rekruttert en kontrollgruppe (K), forkortet til Gr. K i

spørreskjemaet (vedlegg 7). Fra hver av klassene til primærelevne som ønsket å delta, valgte en "kontaktlærer" (vedlegg 6) to kontrollelever. Disse skulle "ha samme kjønn som den svaksynte og ha en viss match etter lærerens vurdering". Dette med "match" ble et individuelt valg fra kontaktlærer, og har følgelig blitt ulikt. Det er ukjent hvorvidt vansker med å finne kontrollelever har ført til at heller ikke besvarelser fra primærelever har kommet inn.

Med ett unntak var alle kontrollelevne av samme kjønn som primæreleven. Kanskje var det i denne klassen en overrepresentativitet av ett kjønn, eller at kontrolleleven ble vurdert til å ha andre "match" som ble prioritert. Enkelte kontrollelever går på annet utdanningsprogram enn eleven som er svaksynt. Årsaken kan være at kontrollelevne er trukket fra en gruppe som primæreleven har felles fag med. Til tre primærelever har lærerne kun fått en kontrollelev. En lærer har fått svar fra to kontrollelever i klassen til en svaksynt elev som ikke har levert inn spørreskjemaet. En kontrollelev er betydelig eldre enn både primær- og andre kontrollelever. Han er tatt med fordi kontaktlærer trolig har funnet en match, til tross for at han har en noe annen livssituasjon enn de andre deltakerne. Forholdet mellom svar fra P (N=23) og K (N=45) er omtrent som planlagt. Skjema fra en svaksynt elev og to kontrollelever på tiende klassesnivå ble forkastet. Disse er mottatt av ukjent årsak og ble umulig å inkludere i undersøkelsen. Samtykkeerklæringene for elevene i kontrollgruppen er håndtert av skolene.

Primær- og kontrollgruppen er valgt fra samme miljø for å tilstrebe best mulig match mellom gruppene. Organisering av undersøkelsen kunne vært gjort enklere ved å plukke ut tilfeldige kontrollelever fra videregående skoler i eget nærmiljø. Dette kunne svekket validiteten ved sammenligning av gruppene, da miljøet er en viktig påvirkningsfaktor overfor unge (Bronfenbrenner, 1979, ref. i Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2005).

3.3 Spørreskjemaet

På forhånd fantes ikke noe spørreskjema som egnet seg til mitt formål. Derimot forelå det mange tanker om interessante spørsmål til ungdommene, spesielt til gruppen svaksynte elever (P). Det ble viktig å stille spørsmål som kunne gi svar på problemstillingen (de Vaus 2002), noe som krever generell kunnskap om metoden og kjennskap til styrke og svakhet ved den. Spesiell fokus måtte rettes på forhold med betydning for undersøkelsens validitet (Hellevik, 2002). På forhånd måtte jeg tenke gjennom flere spørsmål. Hvordan skulle jeg nå primær- og kontrollgruppen? Hvordan engasjere skoleungdom med *min* undersøkelse? Hvilke spørsmål

er relevante for problemstillingen? Hva slags layout skal jeg velge? Hvilket omfang skal skjemaet ha, og hva må jeg velge bort? Ut fra Mordals (1989) boktittel ”*Som man spør får man svar*” kan en trekke det poeng at det er viktig å ha tenkt gjennom hvilke type svar en søker før en formulerer spørsmål. To typer spørreskjema ble produsert, et til hver av gruppene K og P, med tilleggsspørsmål til elevene i P. Omtrent som ”Kinderegget” har den endelige skjemaavgaven blitt et kompromiss; knyttet til ønsket om å få svar på problemstillingen, utarbeide et egnet layout, og ellers gjennom sitt innhold appellere målgruppen til å svare.

3.3.1 Forhåndstesting av spørreskjema

Før endelig skjema og spørsmål forelå, ble sju ungdommer i videregående skole, alle med normalt syn, forespurt hva de la i begrepet trivsel. Samtlige elever refererte til forhold knyttet til sosiale og faglige aspekter. To elever kom også med nyttige innspill til spørreskjemaet etter å ha prøvesvart. Det var forvirrende hvis skalaene noen steder ble snudd, slik at lavest verdi kunne forekomme både til høyre og til venstre. Ut fra et ønske om å gjøre det ”etter boka”, hadde jeg bevisst valgt nøytrale formuleringer i spørsmålstillingen (Haraldsen, 1999), som for eksempel; ”*I hvilken grad er du fornøyd eller ikke fornøyd....?*”. Dette ble langt på vei fjernet eller omgjort, da det ble kommentert som kunstig og tungt formulert, og var heller dårlig tilpasset ungdoms eget språk.

3.3.2 Layout

Spørreskjemaene er på 16 sider for P og 13 sider for K (vedlegg 7). Skjemaets forside har en illustrasjon som symboliserer ungdom, som er tenkt å appellere til aldersgruppen. Teksten på forsiden er forbeholdt praktisk informasjon om utfylling av skjemaet. Hvert skjema er gitt et spesifikt elevnummer, som gjør det mulig å knytte hver elev i primærgruppen opp til sine to kontrollelever, samt kunne purre på manglende svar. For å kunne sammenligne gruppens svar, er nummereringen av spørsmål i hovedsak lik i de to typer skjema. Skjemaet for P inneholder i tillegg spørsmål om syn, og har supplerende spørsmål til noen tema. Spesielle spørsmål til P er gitt et eget nummersystem, for eksempel P17, P17.1. Begge typer skjema avsluttes med spørsmål nummer 72.

I iver etter å komme med egne ideer glemmes lett hvem spørreskjemaet skal presenteres for (Haraldsen, 1999). Layout ble ekstra viktig, i og med at primærmålgruppen for skjemaet er svaksynte elever. Jeg visste noe om hvilke visuelle utfordringer som kan finnes rundt det å

lese og gi skriftlige svar når en er svaksynt. Skriftpyten Arial er brukt, da den generelt regnes som velegnet for svaksynte. Etter nøye vurdering ble det ikke valgt stor skrift i skjemaet, bare i infobrevet til P, og jeg laget et mest mulig likt skjema for P og K, for ikke å stigmatisere elevene i P. Med stor forstørring ville P's skjema bli volumiøst og uoversiktlig. Jeg hadde en forventning om at elever i P brukte hjelpemidler ved behov. Det er vektlagt å bruke gode kontraster, oppnå oversiktighet, ha en logisk struktur og ikke bruke for liten skrift for å "få med mest mulig". Informantens oppmerksomhet er ledet til neste aktuelle spørsmål ved bruk av veivisende piler og filterspørsmål. Bokser er bevisst brukt for avkryssing, med ledelinjer mellom som viser videre vei (Haraldsen, 1999). Likevel syntes en elev som er svaksynt at skjemaet ikke var godt nok tilpasset; "Spørsmålene og svarboksene gikk litt i surr og var for tett inntil hverandre." Det kunne være fristende å friske opp skjemaet ved bruk av egnet grafikk, med tanke på at ungdom er målgruppen. Jeg har valgt å la være, da dette kunne gjort skjemaet mer synskrevende for de svaksynte og dessuten avledet fra det som er viktig.

3.3.3 Utforming av spørsmål og svaralternativer

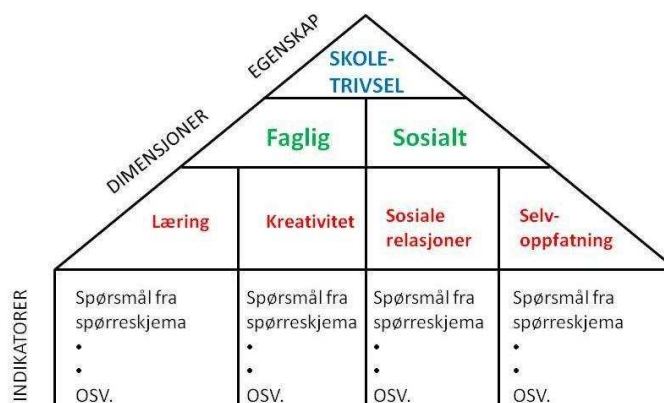
Innen tradisjonell kvantitativ forskningsmetodikk refereres det til at en *måling* skal foretas. For å måle, må vi enten kunne observere eller spørre om de fenomener som skal måles (Kleven, 2002; Lund, 2002). I pedagogisk forskning vil vi ofte studere forhold som er teoretiske begreper som ikke lar seg observere og måle direkte. *Trivsel* er helt klart et slikt begrep (Befring, 2007; Kleven, 2002; Lund, 2002). Til tross for målingsproblemet, gis signaler fra de samme forskere på at temaet *trivsel* kan være verdt å forske på, fordi det kan bidra med verdifull kunnskap. For å studere trivsel, måtte jeg først operasjonalisere begrepet, det vil si å bestemme funksjonelle indikatorer på trivsel. Det vil aldri finnes fasitsvar på hvilke indikatorer som skal inngå, uansett hvor grundig operasjonaliseringen gjøres (Lund, 2002). Relatert til spørreskjemametodikk dreier operasjonalisering seg om å lukke åpne svaralternativer og lage spørsmål som passer sammen med disse (Haraldsen, 1999).

Det er svært vanlig å innlede et spørreskjema med spørsmål som har forhold som kjønn, alder, klassetrinn og bosted. Disse er viktige, generelle og ikke-sensitive spørsmål, regnet som "velegnede oppvarmere". Imidlertid er spørsmål av slik karakter ganske kjedelige, og kan gjøre at informanten mister motivasjonen nesten før hun har begynt å svare. Elevene i min undersøkelse var forberedt på å gi svar knyttet til temaet *trivsel i skolen*. Derfor valgte jeg å starte med et par enkle, generelle spørsmål som direkte går på skoletrivsel, for å holde på

motivasjonen for å svare (Haraldsen, 1999). De fleste spørsmål er formulert for avkryssing langs en form for ”skala”, med noen åpne spørsmål innimellom. Jeg valgte å gi mulighet for å svare *vet ikke* og *passer* (nøytralt) for å yte informanten rettferdighet (Haraldsen, 1999).

Spørsmålene er delt inn i tema, som er adskilt med fargede skillelinjer. Alle tema innledes med spørsmål for avkryssning, unntatt om lekser. Enkelte spørsmål er hentet fra andre undersøkelser rettet mot ungdom; fra Ungdomsrapport (Kunnskapssenteret, 2004) og Hemil-rapport 3 (Torsheim, Samdal, Wold, & Hetland, 2004). Svaralternativene er endret, forkortet, tilpasset eller omgjort der det har vært hensiktsmessig. Prosessen med å finne egnet definisjon og operasjonalisering av trivselsbegrepet, har vært utfordrende. Heller ikke i etterkant kan jeg være sikker på om jeg har lyktes.

Ut fra en teoretisk definisjon av trivsel (Haugen, 1994), funnet funksjonell til mitt formål, er det laget en modell (figur 3.1). Modellen trekker frem fire dimensjoner ved trivsel; **læring, kreativitet, sosiale relasjoner** og **selvoppfatning**. De to første er sortert under faglig (kognitiv) trivsel, og de to siste under sosial (emosjonell) trivsel. For hver av dimensjonene er det formulert et antall spørsmål som i undersøkelsen fungerer som indikatorer på skoletrivsel for målgruppen. Flere av spørsmålene er videre satt sammen til indekser (samlevariabler), som skal indikere dimensjoner ved skoletrivsel, se tabell 5.1 og 5.2.



Figur 3.1 Modell, videreutviklet fra figur 2.1. Utgangspunkt for utarbeiding av spørreskjema om trivsel.

Det er blant annet hentet inspirasjon fra Maslows behovshierarki (Johansen & Schanke, 2009; Maslow 1970) når indekser er valgt for å måle trivsel. Det ble spesielt vanskelig å formulere gode spørsmål under ”kreativitet”. Med sosiale relasjoner menes i denne undersøkelsen primært relasjon til lærere og medelever.

3.3.4 Behandling og analyse av data

Som ved forskning på høyere nivå, må masterstudenter følge forskningsetiske regler. Måten man behandler data på får betydning for konklusjon og validiteten av undersøkelsen (Hellevik, 2002). I denne undersøkelsen fikk besvarte spørreskjema nye nummer. Data ble kodet og mer egnet for innlegging og behandling i statistikkprogram. Konfidensialitet var fra før ivaretatt. Da tilnærmingen i oppgaven er kvantitativ og deskriptiv, valgte jeg å ta i bruk programmet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), for å kunne analysere data. Denne programpakken for statistisk databehandling er mye brukt av studenter på høyere nivå til oppgaver som krever bearbeidelse av kvantitative data, men også av andre forskere (Hammervold, 2008). Med mange spørsmål i spørreskjemaet, ble arbeidet med å lage egnede variabler i datamatriksen og innlegging av data krevende. Manglende svar på spørsmål fra noen av informantene, ble en av utfordringene som måtte løses (kapittel 5).

Valg av statistiske analyser er gjort ut fra typer spørsmål og svar i spørreskjemaet. Variablene i mitt skjema er i hovedsak på nominalt og ordinalt målenivå, men det forekommer også variabler på intervallnivå. Fordi undersøkelsen er deskriptiv, ble det naturlig primært å bruke deskriptiv statistikk. Slik statistikk er forholdsvis enkel, er lett å regne på og beskriver eller visualiserer data på en forståelig måte. Antall og prosenter er for eksempel brukt som statistiske mål (Hellevik, 2002), og data og funn er lagt frem ved hjelp av blant annet frekvensanalyser.

Flere av dataene er velegnet for presentasjon ved hjelp av stolpediagram; spesielt faktaopplysninger som kjønn, klassetrinn, utdanningsprogram, synskategori og andre. Ved bruk av krysstabeller har jeg undersøkt sammenhenger mellom enkelte variabler. Jeg har brukt variansanalyse (ANOVA) (Befring, 2007; Sørensen, 2006), for å se om det var forskjeller mellom de tre gruppernes gjennomsnittsverdier (mean) på de åtte samlevariablene (tabell 5.1, 5.2 og vedlegg 14).

Hva som kommer ut av en analyse avhenger mye av hva som er lagt inn i datagrunnlaget og hvor valide og reliable dataene er (Hellevik, 2002), (kapittel 3.6). Et eget kodeskjema for spørreskjemaet ble laget og lettet arbeidet med innlegging av data i SPSS. Mange spørsmål inneholdt fra før tallkoder som egnet seg til bruk i SPSS. Jeg valgte å lage et eget dokument med oversikt over åpne svar. Momenter fra disse er benyttet deskriptivt.

3.4 Innsamling av data

3.4.1 Gjennomføring av undersøkelsen i praksis

Fylkenes synspedagogtjeneste og kompetansesentre for synshemmede (Tambartun, Huseby og Statped Nord) ble kontaktet for å nå alle landets svaksynte elever uten tilleggsvansker i videregående skole (P). Høsten 2008 ble det rettet forespørsel til hvert fylke, for i første omgang å få oversikt over antall aktuelle informanter. De fleste fylkene gav rask respons, samt positiv innstilling til å bidra. Stor innsats ble lagt i å få oversikt over totalantallet, for å ha kontroll med utsendelse og få mulighet til purring. Det viste seg nyttig at en slik forespørsel ble sendt ut tidlig i skoleåret, fordi antallet endret seg i prosessen.

I Finnmark, Vest-Agder og i regionene Nordmøre og Nordre Sunnmøre, var det ingen registrerte svaksynte elever i videregående skole (tabell 4.1). Ett fylke rapporterte tidlig tre elever, men ønsket først ikke å videreformidle spørreskjemaene. Senere ble antallet justert ned til én elev, og skjema ble sendt ut. Ett fylke valgte ikke å sende ut skjema. Oslo var ei tid ”falt ut” av oversikten, på grunn av en ”ikke oppdatert synspedagogliste”. Etter kontakt ble seks elever meldt, og ble det antall jeg sendte ut skjema til i Oslo. Synspedagogtjenesten viste stor vilje til samarbeid, selv om det ble flere runder å gå for noen. Å måtte belaste kollegaer med en jobb, var en ulempe. På den annen side kan ses en fordel, fordi enkelte synspedagoger benyttet anledningen til å kontakte skoler og elever for samtidig å få oversikt over behov for bistand kommende skoleår.

Etter at godkjenning fra NSD (vedlegg 1) og endelig oversikt over antall elever i de ulike fylkene forelå, søkte jeg arkiveierne (vedlegg 2) om bistand for å nå målgruppen. Huseby er arkiveier for synspedagogtjenestene i fylkene sør for Hordaland, unntatt Oslo og Vestfold som har egen tjeneste. For Nord- og Sør-Trøndelag og Sogn og Fjordane er Tambartun arkiveier. Hordaland og Møre og Romsdal har egen synspedagogtjeneste. Statped Nord har arkivansvar i de tre nordligste fylkene. Etter klarsignal, ble brev med samtykkeerklæring, spørreskjema og frankerte svarkonvolutter sendt via synspedagogen til den aktuelle skole/lærer. En kontaktlærer ble spurt om å skaffe kontrollelever hvis primæreleven ønsket å være med. Samtlige spørreskjema gikk ut fra meg i tiden 6.-27. mars 2009. I noen fylker hadde elever ”falt fra” etter min første forespørsel. Årsakene varierte. Én elev hadde flyttet til utlandet, andre hadde sluttet, hadde ”friår” eller jobb. Ved nærmere ettersyn fylte ikke én av elevene utvalgskriteriene. Endelig antall elever aktuelle for P, ble dermed 45.

Synspedagogene bistod ulikt i prosessen med å motivere elevene til å være med, og senere med å purre. Det varierte fra å videresende konvolutten til skolen uten å ha tatt kontakt på forhånd, til å dra ut på skolen og motivere eleven til å svare og lærer til å hjelpe til. Noen var i dialog med lærer og involverte foresatte. Haraldsen (1999) viser til at svarinngangen kan økes med opptil 10-15 prosentenheter med en godt administrert datainnsamling og oppfølging av frafall. Før purring hadde jeg mottatt 13 spørreskjema. Etter purring var antallet 23, det vil si en økt svarinngang på 77 %.

3.4.2 Postenquete

Det er både fordeler og ulemper med selvutfyllende spørreskjema som sendes ut i posten. Metoden medfører avstand til informant, som kan være positivt for å ivareta anonymiteten og få ærlige svar hvis temaet oppleves sensitivt (Kleven, 2005). Ingen intervjuer kan påvirke svarene, men dermed heller ikke oppklare misforståelser (Haraldsen, 1999). Mottakerne av postenqueter kan ikke kommunisere seg frem til en felles forståelse av det som blir spurt om. Forskeren kan ikke sikkert vite om det er rette vedkommende som har svart. Siden en lærer tok ansvar for utfylling av skjema, minner dette om et klasseromsenquete (Befring, 2007).

Utfordringen ved dette enquete har vært å motivere til å besvare, i tillegg til å skape struktur og tydelig selvinstruksjon. Andre kvalitetskrav; relevante spørsmål, trygghet om anonymitet for informantene og et system for å ivareta purring, har vært vektlagt under utarbeidelse av spørreskjemaet. Selv om enquetemetodikken egner seg for å samle inn mye data fra en stor gruppe, stilles store krav til utforming av skjemaet for å oppnå valide data. Som en kvalitetssikring kunne metoden blitt kombinert med andre metoder (Befring, 2007), for å styrke undersøkelsens validitet (kapittel 3.5.1).

3.5 Kvalitetskrav i undersøkelsen

I survey omdannes svarene til variabler, som gir grunnlag for å utføre ulike statistiske målinger. For at et mål skal være til å stole på, forutsettes god validitet og reliabilitet. Målingens gyldighet og pålitelighet er avhengig av flere faktorer.

3.5.1 Validitet

Begrepet validitet omhandler forskningsstudiets pålitelighet og gyldighet (Befring, 2007). For min undersøkelse vil det si hvorvidt den atferd som er målt virkelig er indikasjon på det jeg

har ønsket å måle. Cook og Campbell (1979) har utarbeidet et validitetssystem for kausale undersøkelser med fire typer kvalitetskrav; statistisk validitet, begrepsvaliditet, indre og ytre validitet. Systemet er brukt som referanseramme innen kvantitativ forskning og er delvis aktuelt i beskrivende forskning. I denne undersøkelsen har det bidratt som referanse for å vurdere og sikre best mulig validitet i (Lund et al., 2002).

Statistisk validitet foreligger når resultatene viser en sammenheng eller tendens som er statistisk signifikant og rimelig sterk. For å oppnå dette må relevante kvalitetskrav ivaretas i innledningen av prosjektet, og forutsetter at variablene er godt operasjonalisert og at utvalget er representativt (Lund et al., 2002). I dette prosjektet er statistisk validitet svekket som følge av et relativt stort frafall. Undersøkelsen gikk ut til alle elever tilhørende primærgruppen P (kapittel 3.2.1), men jeg har ikke kontroll på hvilke elever som ikke svarte, og årsak til frafall. Inkludering av en kontrollgruppe (kapittel 3.2.2), valgt fra samme miljø som P, anses som en styrke. Uten resultater fra kontrollgruppen, ville det vært større fare for å feiltolke funn i primærgruppen. Hvis primær- og kontrollgruppe tilhørte vidt forskjellige miljøer, ville resultatene bli vanskelig å sammenligne. P teller et relativt lite antall elever (N=23), mens K er dobbel så stor (N=45).

Et lite utvalg gir lav statistisk validitet, og forekommer særlig når P deles i to grupper etter grad av synshemming. Manglende data, missing values, kan òg ha svekket utvalgets representativitet. Fordi utvalget er lite, har jeg ikke kunnet forkaste hele besvarelser. Ved utelatte svar og vet ikke- svar er det laget sammensatte mål basert på gjennomsnitt av flere spørsmål til samme dimensjon (Ringdal, 2007). Det er usikkert om operasjonalisering av variablene er god nok, og et generaliseringsproblem oppstår når trivsel måles, fordi utvalget av relevante variabler er begrenset (Hellevik, 2006).

Innholdsvaliditet har med hvorvidt man måler det teoretiske begrepet man ønsker å måle. Til denne undersøkelsen er det ut fra teori formet empiriske indikatorer på *trivsel*, i form av spørsmål. For å oppnå størst mulig presisjon i spørsmålene, har andre undersøkelser blitt vurdert, og elever på samme alder som målgruppen har gitt innspill. God begrepsvaliditet vil si at en i stor grad har oppnådd god representativitet mellom det operasjonaliserte og det teoretiske begrepet (Ringdal, 2007, de Vaus, 2002, Hellevik, 2002). Mangelfull presisering svekker begrepsvaliditeten i undersøkelsen. Noen begreper i undersøkelsen er ”enkle” å operasjonalisere. ”Svaksynthet” er basert på øyemedisinske målinger av visus og synsfelt. Begreper som ”læringsmiljø” og ”fritid” krever større grad av operasjonalisering. Enkelte

begreper er forklart i brev og spørreskjema, men kunne kanskje vært gjort bedre. Mer presisering i form av skriftlig forklaring, er vurdert til å kunne gå ut over interessen for å svare, og til spesielt å bli mer krevende å svare på for noen av elevene med svaksynthet.

Når et teoretisk begrep operasjonaliseres, kan det gjøres systematiske feil, som at feil inntar et visst mønster, går i en bestemt retning eller får en viss vinkling. Å få så riktige og ærlige svar som mulig er ønskelig. Til dette studiet ble alle parter informert om konfidensialitet. Elevene kunne svare selv, uten at andre måtte se svarene. Dermed har heller ingen hatt anledning til å påvirke elevene til å svare i en bestemt retning, for eksempel for å oppnå et gode. Dette er forhåndsregler jeg har vurdert for å hindre for stor forekomst av systematiske feil.

Indre validitet angår blant annet hvor sikre slutningene om årssakssammenhenger er. Denne undersøkelsen skal ikke primært forklare årsaker, men da den er av deskriptiv karakter, er mulige forklaringsvariabler i noen grad trukket inn i drøftingen. Indre validitet forutsetter god kontroll. Ringdal (2007) viser til at jo større grad av kontroll (indre validitet) i eksperimenter, jo mer svekkes realismen (ytre validitet). Ved bruk av survey, mistes noe av kontrollen over undersøkelsen. Forskeren har ikke full kontroll på hvordan skjemaet blir tatt hånd om, og om elevene blir påvirket til å svare på en bestemt måte. I forkant av prosjektet, planla jeg så godt som mulig for å bøte på slike problemer. Blant annet hjalp synspedagoger til med å finne riktige informanter (P), og kontaktlærere bidro med å velge ut kontrollgruppen (K) og organisere utfylling av spørreskjemaene.

Ytre validitet har med hvorvidt det lar seg gjøre å generalisere funn gjort i utvalget til populasjonen. Jeg gikk ut til hele populasjonen i Norge, fordi totalantallet var relativt lavt. Av de 45 elevene som fantes, fikk jeg svar fra 23 elever (P). En svarprosent på 51 % er kanskje bra ut fra type undersøkelse, men muligheten for generalisering begrenses på grunn av mangelfull kunnskap om de som ikke har svart.

At elevene har kunnskap og interesse for temaet, er viktig for at de skal gi mest mulig sanne svar (Haraldsen, 1999). Skoletrivsel skulle være av interesse for målgruppen. Noen av informantene fylte ut spørreskjemaet helt på tampen av skoleåret, etter en purrerunde. Dette kan spesielt ha påvirket avgangselevenenes interesse og svar, og kan ha svekket så vel reliabilitet som validitet i undersøkelsen.

Underveis i prosessen har validiteten stadig blitt stilt på prøve; fra å finne utvalget, forme spørsmålene, registrere data og til sist analysere materialet. Utfordringene har vært mange,

valgene ikke alltid enkle. Som forsker har jeg stilt kritiske spørsmål til eget arbeid. Ideelt sett skulle det for å styrke validiteten blitt brukt ulike tilnæringsmåter (triangulering) for å måle skoletrivsel (Kleven, i Lund et al. 2002). Kvantitative data fra spørreskjemaet kunne blitt supplert med kvalitative data fra intervju, noe dette studiet ikke tillot. Jeg har likevel benyttet kvalitative data som gir utdypende informasjon i forhold til problemstillingen. Kleven (i Lund et al., 2002) understreker at validitet er knyttet til tolkingen av resultatene av målingen, og ikke til selve testen eller måleinstrumentet. I analyse og drøfting har jeg bevisst ikke overfortolket funn, men har pekt på mulige tolkninger og stilt spørsmål til resultatene.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabiliteten er uttrykk for grad av målepresisjon; i hvilken grad testresultatene inneholder tilfeldige målefeil. Hvorvidt resultatene er reliable og pålitelige avhenger av kvaliteten på spørreskjemaet som måleinstrument (Lund et al., 2002; Befring, 2007). Bruk av standardiserte spørreskjema kan øke undersøkelsens reliabilitet (Ringdal, 2007). Dette er delvis gjort til denne undersøkelsen (kapittel 3.3.3). Det er lagt vekt på å redusere tilfeldige målefeil.

Primært er det brukt fastlagte svarkategorier for å unngå feilfaktorer som følge av subjektive irrelevante innspill. Siden andre har organisert skjemautfyllingen, vet jeg ikke sikkert om de har gitt tilleggsinformasjon, som kan ha styrt elevene i en bestemt svarretning. Elevnummer på skjemaene bidro til oversikt ved innlegging av data i SPSS. Data ble lagt inn systematisk, og kvalitetssjekket etterpå. Utelatte svar og vet-ikke-svar er ikke tatt med ved beregning av gjennomsnittsverdier. Kanskje har dette bidratt til svekket reliabilitet, men på den annen side skulle bruk av samlevARIABLER, additive indekser, gi mindre sårbarhet for tilfeldige målefeil.

Kvalitative data fra åpne spørsmål er brukt som bidrag til å svare på problemstillingen. Skjemaet har fått en struktur som er tenkt å være oversiktlig og logisk. Gjennom brev til alle parter, er det gitt informasjon om hvordan skjemaet skal fylles ut. Informantene har kommentert både at jeg har lyktes og ikke med dette.

Som kritikk mot survey er hevdet at den i for stor grad beveger seg på overflaten og dermed står i fare for å gå glipp av det essensielle ved det som skal undersøkes (Almbakk, 2009; Ringdal, 2007; Kleven, 2005). Nordahl og Hausstätter (2009) peker på at det oftest blir gjennomsnittseleven som nås gjennom survey. Som forsvar for anvendt metode og design, kan sies at tall som fremkommer via survey kan reflektere en kunnskap og en virkelighet som

i praksis blir sterke virkemidler overfor ulike instanser, som bevilgende myndigheter og politikere (Befring, 2007), og kan dermed ha en funksjon preget av kvalitet. Inkludering av kontrollgruppen i undersøkelsen bidrar også til økt kvalitet.

3.5.3 Forskningsetiske refleksjoner

Hele forskningsprosessen krever at vurderinger og avgjørelser baseres på forskningsetiske normer. I arbeidet har jeg støttet meg til etiske retningslinjer som Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har gitt (NESH, 2006). I forkant av prosjektet ble Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) kontaktet. Søknad om godkjenning av prosjektet ble sendt, da det ble vurdert til å inneholde sensitive opplysninger knyttet til synshemming. Enkelte justeringer ble gjort i brev til informantene. Blant annet ble frivilligheten i deltakelsen ytterligere understreket. Brev fra NSD (vedlegg 1) viser godkjenning av prosjektet.

Anonymiteten er ivaretatt ved at samtykker fra primær- og kontrollgruppen er oppbevart i synspedagogtjenestene (for P) og på den enkelte skole (for K). Disse slettes ved prosjektslutt. Etter råd fra NSD ble det, ut fra et likhetsprinsipp, innhentet samtykke også fra K. Samtlige elever var passert 16 år. For elever under 18 år, ble samtykke gitt fra foresatte. Elevnummer på spørreskjemaene, sikret kontroll i purreprosessen.

Et viktig etisk prinsipp ved all forskning er respekt for de menneskene som studiet innbefatter. Dilemmaet mellom behovet for å verne individ og grupper på én side, og for vitenskapelig kunnskap på den andre side, er en sentral forskningsetisk utfordring (NESH, 2006). Elever med svaksynthet er få i Norge, og blir sårbare i den grad en undersøkelse direkte eller indirekte avslører identitet eller personlige forhold. En aktuell primærelev lot være å svare på denne undersøkelsen, begrunnet med ”redsel for å bli avslørt”. Med den avstanden jeg har hatt til samtlige informanter, skal konfidensialitet være sikret.

Datamateriale som indirekte kan synliggjøre individer, er ikke brukt i fremstillingen.

Krav om informert og fritt samtykke er formelt ivaretatt. Likevel kan informantene ha følt seg noe presset til å delta, gjennom sin relasjon til synspedagogtjenesten. I et forhold der synspedagogen yter tjenester, kan eleven som er svaksynt ha følt en viss plikt til å yte en tjeneste tilbake, kanskje også med tanke på senere behov for bistand.

4 Resultater

Kapittelet presenterer de mest sentrale funnene, først og fremst fra primærgruppen (P) (kapittel 3.2.1). Elevene i P deles tidvis i to grupper, etter WHO`s synskategorier (Høvding & Bertelsen, 2004), der P1 sorterer under kategori 1 (svaksynt) og P2 under kategori 2 (sterkt svaksynt). Relativt mye data er samlet inn. Ikke alt kan analyseres like grundig. Fokuset er på de funnene som er viktig for å svare på problemstillingen og er knyttet til de fire områdene *læring, kreativitet, sosiale relasjoner og selvoppfatning* (se figur 3.1). Drøftingen presenteres i eget kapittel. Kvantitative data blir supplert med utsagn fra *åpne spørsmål*, i den grad de kan gi bidrag til svar på problemstillingen. Sitater gjengis slik informantene har skrevet dem, inkludert skrivefeil, noe som forekommer relativt hyppig.

4.1 Primærgruppen (P)

"Ønsker meg en bedre vær dag. Er ikke lett å være svaksynt." (Avsluttende spørsmål, vedlegg 7. Elevnr. 12).

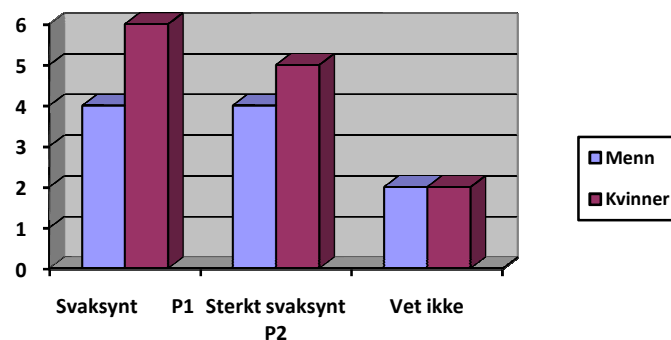
Tabell 4.1 Folketallet i landets fylker pr 01.01.2009, antall registrerte elever med svaksynthet uten tilleggsvansker i videregående skole skoleåret 2008/ 2009, og antall svar.

Fylke	Folketall	Registrerte	Besvarte	Svarprosent
Finnmark	72 492	0	0	-
Troms	155 553	2	1	50
Nordland	235 380	1	0	-
Nord-Trøndelag	130 708	1	1	100
Sør-Trøndelag	286 729	2	2	100
Møre og Romsdal	248 727	4	3	75
Sogn og Fjordane	106 457	1	1	100
Hordaland	469 681	4	3	75
Østfold	268 584	3	1	33
Akershus *	527 625	5	1	20
Hedmark	190 071	1	1	100
Oppland	184 288	2	2	100
Buskerud	254 634	2	1	50
Telemark	167 548	3	1	33
Aust-Agder	107 359	1	1	100
Vest-Agder	168 233	0	0	-
Rogaland	420 574	6	1	17
Vestfold **	299 134	1	0	-
Oslo	575 475	6	3	50
Totalt	4 799 252	45	23	51

* Svar fra en primærelev i 10. klasse + to kontroll elever fra samme klasse er utelatt.

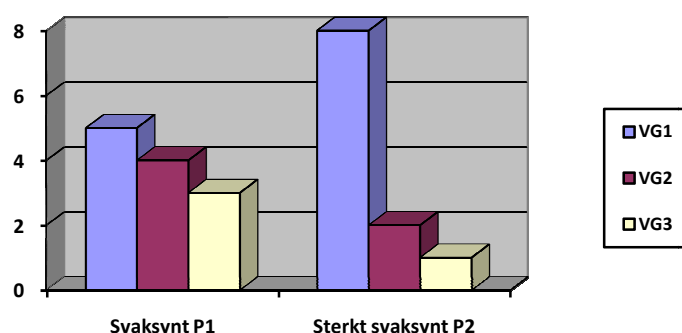
** Skjema ikke videresendt til elev fra synspedagogtjenesten.

Som det fremgår av tabell 4.1 ble spørreskjema sendt ut til 45 elever i primærgruppen. Disse fordeler seg noe ulikt på landets 19 fylker, og svarprosenten varierer. Av de 23 elevene (51%) som svarer, er det 2 menn og 2 kvinner (n=4) som ikke vet hvilken synskategori de tilhører. Som vist i figur 4.1 klassifiserer 4 menn og 6 kvinner seg som svaksynte (n=10), og 4 menn og 5 kvinner seg som sterkt svaksynte (n=9).



Figur 4.1 Fordeling av kvinner og menn som definerer seg inn i gruppene P1 (svaksynt kategori 1) og P2 (svaksynt kategori 2) (kapittel 3.2.1). (N=23).

Fra synspedagogtjenesten er det opplyst at èn av de fire elevene som ikke vet eller er usikker på synskategori er svaksynt (P1). Neste elev kan kategoriseres som svaksynt (P1) og de to siste som sterkt svaksynt (P2), basert på øyediagnoser (spørsmål P4, vedlegg 7), ytret ønske om fremtidige tiltak (spørsmål P1.2 og P13, vedlegg 7) og reelle hjelpebehov i dag (spørsmål 22, P14 og P15, vedlegg 7). Av praktiske årsaker fordeler jeg ”vet-ikke-elever” etter denne vurderingen, som gir èn kvinne og èn mann i hver av gruppene P1 og P2. Primærgruppen har flere elever på VG1 (n=13) enn på VG2 og VG3 til sammen (n=10), se figur 4.2. Tre av elevene som ikke kjenner egen synskategori, går på VG1, mens den fjerde er elev på VG3.



Figur 4.2 Antall svaksynte (P1) og sterkt svaksynte (P2) på trinnene i videregående skole (kapittel 3.2.1). N=23).

Tabell 4.2 viser hvordan primærgruppen er fordelt på utdanningsprogram. En skulle kanskje forvente at flere svaksynte hadde valgt mer praktiske retninger. Imidlertid går over halvparten

(n=12) på studiespesialisering. Sju av disse tolv elevene befinner seg på første trinn. Av seks elever på helse- og sosialfag, går fem elever på VG1.

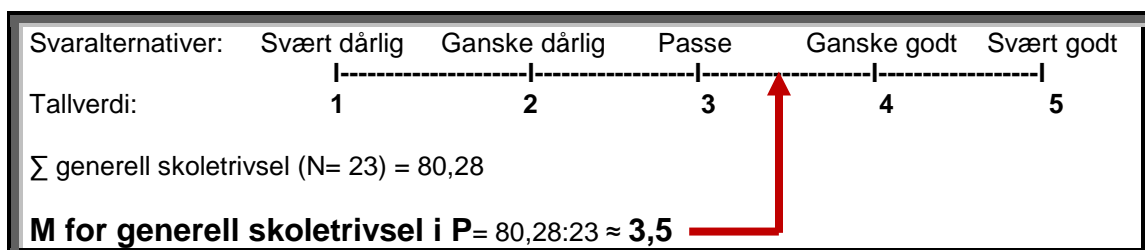
Tabell 4.2 Primærgruppen (P) fordelt på utdanningsprogram, klasstrinn og synskategori (kapittel 3.2.1). (N=23)

Synskategori	Utdanningsprogram	Klasstrinn			Totalt	Prosent (hele tall)
		VG1	VG2	VG3		
Sterkt svaksynt P2	Studiespesialisering	4	2	-	6	26
	Medier og kommunikasjon	1	-	-	1	4
	Helse- og sosialfag	3	-	-	3	13
	Musikk, dans, drama	-	-	1	1	4
Svaksynt P1	Studiespesialisering	3	2	1	6	26
	Medier og kommunikasjon	-	-	1	1	4
	Helse- og sosialfag	2	1	-	3	13
	Restaurant- og matfag	-	1	-	1	4
	Annet/ individuelt opplegg	-	-	1	1	4
Totalt		13	6	4	23	100(98)

Tabell 4.2 viser at det på VG1 er en ganske lik fordeling av svaksynte og sterkt svaksynte på studiespesialisering og helse- og sosialfag. Det samme gjelder for VG2 på studiespesialisering. Da antall informanter er svært lavt, er det ikke mulig å antyde tendenser; for eksempel har kun fire elever svart fra VG3. Det er verdt å merke seg at flere utdanningsprogram ikke er representert; Bygg- og anleggsteknikk, Design og håndverk, Elektrofag, Naturbruk, Service- og samferdsel, Teknikk- og industriell produksjon.

Spørreskjemaet innledes med generelle spørsmål om trivsel i skolen. Disse omfatter både sosiale og faglige aspekter. Ved å slå sammen variablene fra spørsmål 1-3 (vedlegg nr. 7) lages en oversiktsvariabel for primærgruppens skoletrivsel (tabell 4.3). Med utgangspunkt i sju spørsmål kan skåren variere fra 1-35. *Vet ikke*-svar er utelatt. Skåre for generell skoletrivsel fremkommer når oversiktsvariabelen deles på antall besvarte spørsmål fra hver elev. For hele primærgruppen (P) blir denne **3,5** (tabell 4.3), og kan forstås dithen at den ligger mellom ”passe” og ”ganske godt” (vedlegg nr. 7).

Tabell 4.3 Generell skoletrivsel for primærgruppen (P) basert på en oversiktsvariabel på spørsmål nr.1, 2 og 3 (vedlegg nr. 7). P (kapittel 3.2.1). (N=23).



Ved å se på svaksynte i kategori 1 (P1) og sterkt svaksynte i kategori 2 (P2) hver for seg, er forskjellen liten. Skåren er 3,5 for gruppe P1 og 3,4 for gruppe P2. Innen gruppe P1 er variasjonen i variablene fra 2,4 til 4,6 og i P2 fra 2,0 til 4,6. Tre elever i P2 har enkelte ubesvarte spørsmål. Av disse har to elever lave gjennomsnittsskåre; henholdsvis 2,0 og 2,3.

Tabell 4.4 Primærgruppens (P) skoletrivsel basert på en gjennomsnittsvariabel for generell skoletrivsel. P (kapittel 3.2.1). (N=23).

Synskategori	Skoletrivsel					Totalt	%
	Svært dårlig	Ganske dårlig	Passe	Ganske godt	Svært godt		
Sterkt svaksynt	-	2	3	5	1	11	48
Svaksynt	-	1	5	3	3	12	52
Totalt	-	3 (13 %)	8 (35 %)	8 (35 %)	4 (17 %)	23	100

Ved å runde av den gjennomsnittsverdi som fremkom som grunnlag for oversikt i tabell 4.3 til nærmeste hele tall for hver elev, gis trivselsoversikten i tabell 4.4. En slik fremstilling uttrykker at hele 87 % av primærelevne (n=20) har en generell skoletrivsel innenfor svarkategoriene ”passe”, ”ganske” eller ”svært godt”. En positiv tendens uttrykkes ved at flere trives ”vært godt” (n=4), mens ingen trives ”svært dårlig”. Likevel trives tre elever i primærgruppen ”ganske dårlig”. Av disse er to elever sterkt svaksynte (P2).

4.1.1 Faglig trivsel; Læring og Kreativitet

Tabell 4.5 fremstiller variabelen ”liker meg faglig på skolen” hos P1 og P2, basert på spørsmål nr. 2, 6 og P3 (vedlegg 7). Den viser ingen store forskjeller på hvordan P1 og P2 svarer på spørsmål nr. 2. Over halvparten (n=13) liker seg ”ganske godt” faglig. Ytterligere 5 elever liker seg ”passe”. Kun én elev liker seg ”ganske dårlig”. Ingen elever liker seg ”svært dårlig”, mens to elever liker seg ”svært godt” faglig.

Tabell 4.5 Primærgruppen (P) (kapittel 3.2.1), fordelt på utdanningsprogram. Hvordan de liker seg faglig på skolen ut fra spørsmål 2 og P3 (vedlegg 7). (N=23).

Liker meg faglig på skolen	Musikk, dans, drama		Studie-spes.		Helse & sosialfag		Medier & komm.		Rest. & matfag		Indiv. opplegg		Totalt	%
	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2		
Svært godt	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	9
Ganske godt	-	1	3	6	2	-	-	-	-	-	1	-	13	56
Passe	-	-	1	1	-	2	-	-	1	-	-	-	5	22
Ganske dårlig	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	4
Vet ikke	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	2	9
Totalt	-	1	5	7	3	3	1	1	1	-	1	-	23	100

De to elevene som ikke vet hvordan de liker seg faglig, er begge sterkt svaksynte. Fordelt på utdanningsprogram viser tabell 4.5 at alle elevene på studiespesialisering (n=12) liker seg ”svært godt”, ”ganske godt” eller ”passe”. Av disse liker ni elever seg ”ganske godt” faglig.

Relativt mange elever har argumentert med faglige forhold, når de oppgir årsaker til valg av skole og utdanningsprogram i spørsmål nr. 7 (vedlegg7). Av tabell 4.6 fremgår at 86 % av elevene (n=19) har vektlagt tro på mestring når de har valgt. Nitten elever (83 %) har hatt fokus på at skolen har det utdanningsprogrammet de ville ha, og ytterligere tre elever har ”delvis” valgt ut fra denne årsaken. Faglig interesse har 16 elever (70 %) krysset ”ja” på, og seks elever har ”delvis” vektlagt dette. At fagene passer for videre karriere har henholdsvis tolv og ti av elevene svart ”ja” eller ”delvis” på. Videre har ti og åtte elever krysset ”ja” eller ”delvis” for at de har hørt at skolen har et godt faglig miljø. Når det gjelder tro på mestring, er det rimelig å tenke at flere av elevene kan ha hatt sosial mestring i tankene, så vel som faglig mestring, når de har satt kryss ved dette som valgårsak.

Tabell 4.6 Primærgruppens (P) rangering av argumenter for valg av skole, ut fra JA-svar på spørsmål 7 (vedlegg 7). P (kapittel 3.2.1).

Årsaker:	JA	Prosent
Jeg tror jeg kan mestre dette (n=22)	19	86
Skolen har det utdanningsprogrammet jeg ville ha	19	83
Fagene i dette utdanningsprogrammet interesserer meg	16	70
Fagene passer for videre skolegang eller jobb som jeg ønsker	12	52
Skolen ligger nært hjemmet mitt	12	52
Har hørt at skolen har et godt sosialt miljø (n=22)	11	50
Har hørt at skolen har et godt faglig miljø	10	44
En/ flere av mine venner valgte denne skolen/ dette utd.progr	6	26
Jeg ble rådet eller fikk støtte av noen til å velge dette	6	26

Av 22 primærelever, har 6 elever vurdert å slutte på videregående skole (spørsmål nr. 8, vedlegg 7). Derav har tre elever oppgitt at de da ville ha jobbet. En av elevene som har vurdert å slutte skolen og jobbe i stedet, er elev på VG1, er sterkt svaksynt og har ingen jobberfaring. 3 av 20 elever har vurdert å bytte utdanningsprogram (spørsmål nr. 9, vedlegg 7). Av disse har én elev, som er sterkt svaksynt og elev på VG1, oppgitt ”trivdes ikke faglig” som årsak (spørsmål nr. 9b, vedlegg 7). 17 av 20 elever har aldri vurdert å skifte program.

Svarene på spørsmål 2 og 18 er krysset for å vurdere en mulig sammenheng mellom det å like seg faglig og elevenes egenvurdering av skoleprestasjoner i forhold til andres. Tabell 4.7 gir en fremstilling av dette. Tendensen er at elever som liker seg svært eller ganske godt (n=5) mener de presterer over middels på skolen. Mens ti av elevene som faglig liker seg passe og

ganske godt vurderer egne skoleprestasjoner til middels målt mot medelevenes, svarer fire elever at de ikke vet hvordan de vurderer dette. Det er interessant at en elev mener hun presterer middels, men liker seg ganske dårlig faglig. Vi ser også at en elev liker seg svært godt faglig, men mener egne skoleprestasjoner er under middels målt mot andres.

Tabell 4.7 Krysstabell: Liker meg *Faglig* på skolen x *Egne Skoleprestasjoner* sammenlignet med andres. Spørsmål 2 og 18 (vedlegg 7). n=22 (P).

Liker meg faglig på skolen	Egne skoleprestasjoner sammenlignet med andres (n=22)					
	Vet ikke	Under middels	Middels	Over middels	Totalt	Prosent (hele tall)
Vet ikke	1	-	-	-	1	4
Ganske dårlig	-	-	1	-	1	4
Passe	2	-	3	-	5	22
Ganske godt	2	-	7	4	13	57
Svært godt	-	1	-	1	2	9
Totalt	5 (22 %)	1 (4 %)	11 (48 %)	5 (22 %)	22	96

Det kan virke "rart" når en elev svarer at hun hverken vet hvordan hun liker seg faglig eller kan si noe om egne skoleprestasjoner sammenlignet med medelever. Gjennom slike svar berører vi kanskje temaet selvpoppfatning og relasjon til medelever?

Tabell 4.8 gir oversikt over behov for tilrettelegging på generelle områder for primærgruppen. Samme spørsmål er rettet til kontrollgruppen. Behov for spesielle hjelpemidler (78 %) og briller/ linser (61 %) synes å være hyppig forekommende i primærgruppen. Også andre tilpasninger er verdt å merke seg. Sju elever har fritak fra fag eller emner. Tre elever har "fritak fra sidemål (nynorsk)". De øvrige (n=4) nevner "fritak fra konstruksjon i matte", "fra gym og engelsk" (fordi hun skal ta fagbrev), "fritak for praktisk kø" og en elev svarer; "Frå gym, men ikkje pga. synshemming."

Tabell 4.8 Generell tilrettelegging (rangert) for primærgruppen (P), spørsmål 22 (vedlegg 7). P (kapittel 3.2.1).

Dagens tilrettelegging:	Antall	Prosent
Bruk av spesielle hjelpemidler?	18	78
Bruk av briller/ linser?	14	61
Ekstra lærerressurs? (n=22)	9	39
Fritak fra fag/ emne? (n=22)	7	30
Behov for annen tilrettelegging? (n=22)	6	26
Tilrettelagt læreplan?	6	26
Assistent eller annen personressurs? (n=22)	3	13

Hos elever som sier at de trenger annen tilrettelegging (n=6), bærer svar på "hva slags tilrettelegging" preg av behov knyttet til deres reduserte syn. Dette vises i tabell 4.9.

Tabell 4.9 Sitater fra elever i primærgruppen (P) som ønsker annen tilrettelegging enn dagens. Spørsmål 22g (vedlegg 7). P (kapittel 3.2.1).

<ul style="list-style-type: none"> • "Tekster må leveres elektronisk." • "Meir tid på einskilde ting." • Ekstra tid på prøver." 	<ul style="list-style-type: none"> • "Noe som hjelper meg med å se langt lettere for eksempel briller/linser, fordi det tar tid å ta frem PC og kamera hele tiden."
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Når det gjelder spørsmål om spesiell tilrettelegging på grunn av svaksynthet, viser tabell 4.10 at bortimot halvparten av informantene i primærgruppen (n=11) oppgir at skolen eller fagene var tilrettelagt for eleven som svaksynt. Sju elever svarer at de ikke hadde spesiell tilrettelegging ved oppstart, og fem elever vet ikke. En kan stille spørsmål ved om de fem sistnevnte elevene ikke har hatt medvirkning, eller hvorvidt de ble spurt om behov og tilpasning ved overgang til videregående skole. Var det andre som; "mente de visste for de trodde de så"? (Tandstad, 1999). Oversikten viser at det nesten uten unntak er tilrettelegging av faglig og fysisk karakter som er gjort. Hva med mer sosiale forhold? Tiltak rettet mot å kunne lese, skrive og forflytte seg er fremtredende, som å forstørre skrift, merke fysisk miljø og gi god belysning. Også ønskene har primært et faglig preg, som for eksempel å tilrettelegge i enkeltfag og gjøre lydbøker tilgjengelige i alle fag. Tre elever "kommer ikke på" hva de skulle ønske var bedre tilrettelagt. Hvorvidt betyr dette at "alt er bra"?

Tabell 4.10 Tilrettelegging for primærgruppen (P), spørsmål P1, P1.1 og P1.2 (vedlegg 7). P (kapittel 3.2.1).

Var skolen eller programfaget spesielt tilrettelagt for deg som svaksynt?	
Hvis JA; hvordan?	Hvis NEI; Hva kunne du ønske var bedre tilrettelagt?
<ul style="list-style-type: none"> • "Jeg kan bruke kameraet hvor som helst" • "Lærere hadde vært på kurs, spesialutstyr i klasserommet, jeg fikk bo i leilighet med støttekontakt" • "Det var laget streker på topen og en del av trappen og alle lærerne jeg skule ha viste om synshemingen" • "Ja, merker trapp, døra, egen PC i rommet, programfaget er ikke så mye, frita for konstruksjon" • "Ekstra lærer i for eksempel gym" • "Jeg fikk ark kopiert opp, de merket trapper" • "Jeg fikk mye utstyr for eksempel tavle camera, for å se skriftene på tavle" • "Valgte å takke nei til tilrettelegging" • "Sitte på første rad" • "Forstørret tekst, lærere som hjelper når det trengs" • "Markering av trapper, ekstra tavlelys, lydbøker" 	<ul style="list-style-type: none"> • "Tilrettelegging skjedde etter hvert" • "Kunne ønske at flere fagbøker (alle)var tilgjengelig i DAISY-format" • Bedre oppfølging av datautstyr" • "Naturfag og matte" • "Ingenting, tror jeg" • "At lærere blir informert og passer på at alle ser tavla i timene. Passe på rettferdighet når det gjelder fremføringer og oppgaver med bilder osv"-

Av P-gruppen svarer 22 elever at lærer er informert om elevens svaksynthet i videregående skole. Av disse var elleve elever til stede da informasjon ble gitt, ti elever var det ikke og en elev husker ikke. Seks elever svarer ikke på hvordan de opplevde "infosituasjonen", og en

elev opplevde situasjonen som ”ikke ok”. Ni elever har hatt positive erfaringer knyttet til slik informasjon. Èn elev av hver har svart henholdsvis ”ganske ok”, ”passe” og ”lite ok” (n=3).

Alle i primærgruppen (N=23) har svart på hvorvidt informasjon om synsfunksjon er gitt til andre elever i videregående skole. Atten elever (78 %) oppgir at slik informasjon er gitt, fire elever svarer nei, mens en elev ikke husker om dette er gjort. En kan tenke seg at det kan være forskjell på om informasjon er gitt, alt etter hvilket klassetrinn eleven befinner seg på. Undersøkelsen kom imidlertid ut til elevene så sent i skoleåret, at den synsinformasjon som burde ut til lærere og medelever dermed skulle vært gitt. Ser vi på klassetrinn for de fire elevene som har svart at informasjon ikke er gitt til medelever, går tre av dem første året og den fjerde går tredje året. Eleven som ikke husker, går på andre trinn. Femten elever (65 %) har svart at de var til stede da medelevene ble informert. Ni elever syntes det var ”helt ok” da medelevene ble informert, og henholdsvis to og fire elever har svart ”ganske ok” og ”passe”. Èn elev har opplevd informasjonssituasjonen med medelever som ”ikke ok”, og en annen elev svarer ”lite ok”. Det er ikke spurt om hva ved situasjonen som gav slik negativ opplevelse. For dem det gjelder er dette trolig ingen god erfaring, spesielt ikke med tanke på videre åpenhet rundt egen synshemming. På spørsmål om hvem som bør gi denne type informasjon, hvis den skal gis, svarer elleve elever at de selv bør informere. Seks elever ønsker å informere sammen med synspedagog. To elever mener synspedagogen skal informere.

Av elevene som har svart på hvor mange ganger de har hatt kontakt med synspedagog det siste året (n=17) svarer seks elever èn gang. En elev husker ikke, og de resterende elevene (n=10) fordeler seg med to elever hver på henholdsvis 1,5 gang, 2 ganger, 2,5 ganger, 3 ganger og 5 ganger. De to elevene som har hatt kontakt med synspedagog 5 ganger det siste året, er elever på første og tredje trinn. Eleven på første trinn er sterkt svaksynt, går på studiespesialisering og har trolig hatt behov for slik kontakt i en startfase i videregående skole. Eleven på tredje trinn kan ha hatt behov som skyldes overgang til annet tilbud etter videregående. Denne eleven er per i dag svaksynt i kategori 1, har en progredierende synshemming, har relativt omfattende behov knyttet til bruk av synshjelpemidler og har konkrete planer for videre utdanning og type jobb.

Flere elever (n=21) har svart i forhold til omfang av den kontakten de har hatt med synspedagog. Over halvparten (n=13) vurderer den til ”passe”, 2 elever til ”lite”, 1 elev til ”mye” og 5 elever ”vet ikke”. Her kan det være vanskelig å vurdere hva en skal legge i svarene. Eleven som har svart ”mye” har ikke svart på hvor mange ganger hun/ han har hatt

kontakt med synspedagogen. De elevene som svarer ”passe” har hatt ulik kontakt, fra en til fem ganger. Begge elevene som har hatt hyppigst kontakt mener det er ”passe”. De to elevene som ønsker mer kontakt har begge kun hatt kontakt én gang, og tilhører hver sin synskategori. Det er rimelig å tro at ulike vurderinger skyldes ulike og individuelle behov og ønsker.

Av elevene som svarer på hvordan de mener kontakten med synspedagogtjenesten bør være (n=22), svarer bortimot halvparten (n=10) at synspedagogen bør ta kontakt med jevne mellomrom. Dette gjelder blant annet de to elevene som mener de har hatt for lite kontakt. Seks elever ønsker selv å ta kontakt ved behov. Ingen har svart at de ikke ønsker kontakt. De elevene som ønsker annen måte (n=2) har ikke sagt hvordan, og de resterende vet ikke (n=4).

Tabell 4.11 Ønsker fra P (kapittel 3.2.1) om mer bistand fra synspedagog. Spørsmål P13 (vedlegg 7).

Ønske om mer hjelp og støtte fra synspedagog i forhold til synet ditt:		
Hva ønsker du da?	Antall	Prosent
Undervise lærere om synet mitt (lære og forstå)	7	30
Opplæring i mobilitet	6	26
Metoder som avlastet synet	6	26
Kunnskap om eget syn	5	22
Metoder som hjelper å utnytte synet	4	17
Noen å prate med som forstår syn	4	17
Opplæring i bruk av hjelpemidler	4	17
Opplæring dagligdagse gjøremål (adl)	3	13
Annet	6	26

Flere av elevene har krysset av for ønske om mer hjelp og støtte fra synspedagogen i forhold til synet sitt. Elevene har hatt anledning til å sette flere kryss og skissere andre ønsker og behov. Ønskene varierer fra ingen til seks av ni mulige. I tabell 4.11 fremkommer at det hyppigst forekommende ønsket er *at lærerne lærer og forstår mer om synet* (n=7), og ellers fordeler det seg ganske jevnt på de resterende ønskene.

Seks elever har andre ønsker overfor synspedagog. Disse vises i tabell 4.12 som åpne utsagn.

Tabell 4.12 Andre ønsker fra P (kapittel 3.2.1) om bistand fra synspedagog, spørsmål 13 (vedlegg 7).

Ønske om "andre ting" fra synspedagog i forhold til synet ditt?:
• "Ønsker at fam./ de nærmeste fikk mer kunnskap om synshemningen m/følger."
• "Vet ikke."
• "Eg ynskjer synspedagogen/ andre skal: Informera om alt nytt som kan hjelpa meg med synet, t.d. ny teknologi, operasjoner som evt. kan forbetre synet mitt, gode hjelpemiddel osv"
• "Studievalg, matteprogram."
• "Ja, gratis busskort frem og tilbake fra "....." på fritid (for å treffe venner)."
• "Hvordan gjøre det bra på skolen til tross for dårlig syn."

Utsagnene rommer flere typer behov, både faglige og sosiale. Enkelte ønsker generell faglig hjelp, mens andre har behov innen enkeltfag. Noen ønsker selv å få informasjon knyttet til egen synshemming, mens andre ber om at mer kunnskap om synshemmingen og følger av denne gis til familie og andre som tilhører nær krets. Medisinske, tekniske og pedagogiske tiltak som kan bedre synsfunksjonen etterlyses også. I tillegg kommer sosiale behov frem. Ønsket om hjelp til utgifter til busskort kan virke noe ”rart” og humoristisk fremlagt fra vedkommende elev. Likevel har det fotfeste i et reelt behov. Det peker på en begrensning ved det å være synshemmet, i forhold til å komme seg selvstendig frem og være mobil og sosial på linje med andre på samme alder (Lowenfeldt, 1977). Ønsket som denne ungdommen har, berører psykologiske aspekter, og bør tas på alvor.

I vedlegg 8 gis en todelt tabelloversikt over hva primærgruppen legger i godt og dårlig læringsmiljø (spørsmål nr. 23 og 24, vedlegg 7). Synsrelaterte forhold er viktige kriterier for flere av elevene, og er i tabellen sortert for seg. Her nevnes fysisk tilrettelegging, som gode lysforhold, bedre tid, større skrift i oppgaver og på tavle, at en i større grad bruker metoder som muntlig fremstilling, høytlesing fra tavle og repetisjon og at en unngår ensidig bruk av visuelle formidlingsmetoder. Flere ønsker ro i klassen for bedre konsentrasjon, og påpeker at uro øker synsmessig belastning og hindrer bruk av hørselen som viktig kompenserende sans. Noen ønsker et læringsmiljø der både elever og lærere kjenner til og tar hensyn til deres synshemming og behov. Etterlyses det her en grunnleggende positiv holdning og bedre kompetanse vedrørende synshemmingen i miljøet? Hvordan kan vi sørge for dette, samtidig med at elevene ønsker å være som de andre og ikke bli stigmatisert som synshemmet?

- *“At lærene ikke tar hensyn til synet mit og vis lærene ikke vil lære om synet mit slik at det er lettere for dem og forstå hvordan jeg har det.”* (Elevnr. 10)
- *”Liten skrift på oppgaver, liten skrift på tavla, at vikaren ikke vet at det er en som er svaksynt i klassen.”* (Elevnr. 12)

Foruten vektlegging av direkte synsforhold, har primærgruppen fokusert på den menneskelige faktor som avgjørende for godt læringsmiljø. Klimaet i klassen må være positivt, mobbefritt og inkluderende. Trivsel nevnes som viktig både for skolearbeid og personene i skolemiljøet. Elevene stiller relativt høye krav og har store forventninger til lærerens rolle. Læreren skal være faglig dyktig og formidle stoffet på en motiverende måte, gi tilpasset hjelp og opplæring, stille krav som elevene mestrer og ha omsorg for den enkelte. Av konkrete momenter nevnes at lærer må ha struktur på stoffet. Kanskje er dette spesielt viktig for synshemmede som

bruker hjelpemidler? Det pekes også på viktigheten av et rettferdig læringsmiljø, med mulighet for alle å prestere; ”...å få de beste resultatene.” Med høye kunnskapskrav innen alle fag i videregående skole, er det ikke utenkelig at mange med synshemming og andre med en funksjonshemming kan føle målene urettferdige. Bråk og uro trekkes frem som en utfordring, og er således i tråd med resultatene i Elevundersøkelsen (2010). ”Musikk på øre” er nevnt som en ønsket og god læringsstrategi, selv om elevene ønsker arbeidsro.

4.1.2 Sosial trivsel; Sosiale relasjoner og Selvoppfatning

Tabell 4.13 Primærgruppen (P) fordelt på utdanningsprogram og i forhold til hvordan de liker seg sosialt på skolen ut fra spørsmål 1 og P3 (vedlegg 7). P (kapittel 3.2.1). (N=23)

Liker meg sosialt på skolen	Musikk, dans, drama		Studie-spes.		Helse & sosialfag		Medier & komm.		Rest. & matfag		Indiv. opplegg		Totalt	%
	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2		
Svært godt	-	1	2	2	1	-	-	-	1	-	1	-	8	35
Ganske godt	-	-	2	3	1	3	1	-	-	-	-	-	10	43
Passe	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	3	13
Ganske dårlig	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	9
Vet ikke	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totalt	-	1	6	6	3	3	1	1	1	-	1	-	23	100

Tabell 4.13 fremstiller variabelen ”liker meg sosialt på skolen” hos P1 og P2, basert på spørsmål nr. 1 og P3 (vedlegg 7). Som i tabell 4.5, som tilsvarende viser det faglige, vises ingen store forskjeller mellom P1 og P2 på spørsmål nr. 1. Sosialt liker over halvparten (n=13) seg ”ganske godt” eller ”passe”, og 8 elever liker seg ”svært godt” sosialt. To elever (9 %) liker seg ”ganske dårlig” sosialt (elev nr. 2 og 4). Selv om disse er få i antall, er det viktig at de får bistand på områder som har med sosial funksjon å gjøre. Spørsmålet er hvilken betydning synsvansken har i samspillet; en av de to elevene er sterkt svaksynt og elev på medier og kommunikasjon (elev nr. 2), mens den andre eleven er svaksynt og går på studiespesialisering (elev nr. 4).

En del elever oppgir sosiale argumenter for valg av skole og utdanningsprogram på spørsmål nr. 7 (vedlegg 7). Venners valg har medvirket som årsak til valgene til nesten halve gruppen (n=11). Hele 82 % av elevene (n=18) har valgt skole og program med vekt på at de har hørt at skolen har et godt sosialt miljø. For kun 4 elever (17 %) har ikke sosiale argumenter vært spesielt vektlagt ved skolevalg. De to elevene som oppgav å like seg ganske dårlig sosialt, er ikke blant disse. Som referert under punkt 4.1.1, har svært mange gjort valg blant annet ut fra troen på å mestre, som også kan innbefatte sosial mestring. For de to elevene som sosialt liker

seg ganske dårlig, har troen på å mestre ”delvis” hatt betydning for skolevalg. På andre spørsmål som vedrører opplevelse av egen sosial mestring, svarer både elev nr. 2 og nr. 4 at de ”i liten grad” er fornøyd med fellesskapet med andre elever i friminuttene. Ganske ofte får de følelsen av å være utestengt sosialt fordi de er svaksynte (spørsmål nr. 29b og nr. P16.1b, vedlegg 7).

Ved å krysse spørsmål 1 med 29a og b har jeg sett på sammenheng mellom å like seg sosialt og hvorvidt eleven er fornøyd med fellesskap med medelever i timer og friminutt. Tabell 4.14 viser en tendens til at jo høyere grad av tilfredshet med fellesskap med medelever, jo mer liker elevene seg sosialt på skolen, og vises kanskje tydeligst relatert til fellesskap i friminutt.

Tabell 4.14 Krysstabell: Liker meg *SOSIALT* på skolen x Fornøyd med *Fellesskap m/medelever i timer/friminutt*. Spørsmål 1 og 29a/b (vedlegg.7). N=23 (P).

Liker meg Sosialt på skolen	Grad fornøyd med fellesskap m/medelever i Timene					
	Liten grad	Noen grad / Passe	Ganske stor grad	Stor grad	Totalt	Prosent (hele tall)
Ganske dårlig	1	1	-	-	2	9
Passe	-	2	1	-	3	13
Ganske godt	-	3	5	2	10	43
Svært godt	-	1	2	5	8	35
Totalt	1 (4 %)	7 (30 %)	8 (35 %)	7 (31 %)	23	100
Liker meg Sosialt på skolen	Grad fornøyd med fellesskap m/medelever i Friminutt					
	Liten grad	Noen grad / Passe	Ganske stor grad	Stor grad	Totalt	Prosent (hele tall)
Ganske dårlig	2	-	-	-	2	9
Passe	1	2	-	-	3	13
Ganske godt	-	2	5	3	10	43
Svært godt	-	-	3	5	8	35
Totalt	3 (13 %)	4 (17 %)	8 (35 %)	8 (35 %)	23	100

Enkelte sitater uttrykker refleksjoner, bekymringer og ønsker tilknyttet fremtid, og illustrerer noen ”hertesukk”. Ønsker om en bedre hverdag kan romme både faglige og sosiale utfordringer i skolehverdagen, men også innbefatte livsarenaer som fritid:

- ”Jeg skulle ønske jeg kunne skjøre moped/scooter, men det er så dumt, fordi jeg ser ikke på lang avstand. Jeg har ikke prøvd å skjøre, men det høres håpløs ut.” (Elevnr. 17).

Mer psykologiske og psykiske utfordringer forekommer også:

- ”Ønsker meg en bedre vær dag. Er ikke lett å være svaksynt.” (Elevnr. 12).
- ”Ønsker gå på høyskole. Håper på å komme inn selv om det er veldig høye krav. Føler at jeg ikke kan bli den jeg ønsker å bli pga. mitt svake syn. For eksempel når det gjelder arbeid, også å kjøre bil.” (Elevnr. 22).

Som synshemmet er det kanskje ekstra viktig og nødvendig å se muligheter. Ën refleksjon peker på at svekket syn medfører begrensninger, men har fokus på muligheter og løsninger:

- *"Då eg har eit svekka syn, trur eg det er mykje eg ikkje kan arbeida med. Eg elsker musikk, spesl. komponera litt. Difor har eg tenkt å arbeida med musikk. Då brukar eg høyrsele meir og ikkje så mykje augo (synet)."* (Elevnr. 11).

To tredjedeler (n=15) av elevene i primærgruppen har synshemmede venner. Ti av disse femten elevene sier likevel at de "sjelden eller aldri" har kontakt med sine synshemmede venner. Av den tredjedelen (n=8) som ikke har synshemmede venner, svarer fem elever at de ikke ønsker eller ikke vet om de ønsker kontakt med synshemmede venner (vedlegg 15).

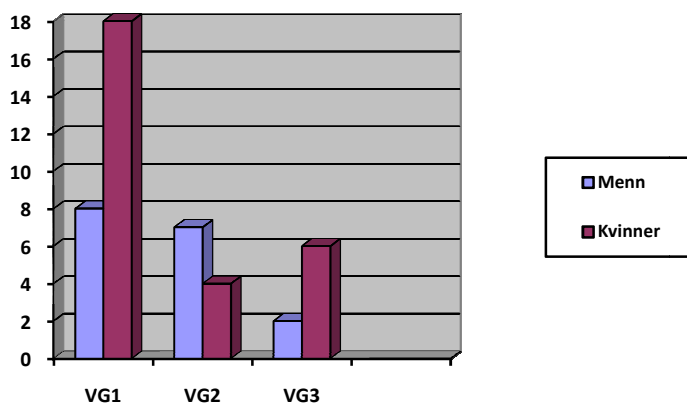
Tabell 4.15 Trivsel og mistrivsel for P (kapittel 3.2.1), tilknyttet sosiale forhold (spørsmål 4 og 5, vedlegg 7).

Sitater der trivsel eller mistrivsel knyttes til sosiale forhold:
<p><u>Inkludering:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Trivsel er at jeg kan føle meg vell sammen med medelever og lærere. At jeg føler meg inkludert."</i> • <i>"Trivsel er sosial inkludering. Mistrivsel er ikke sosial inkludering."</i> • <i>"Jeg trives når jeg blir inkludert. Mistrivsel er viss folk overser eller ignorerer meg."</i> • <i>Trivsel er venner, godt sosialt nettverk. Mistrivsel er at det er ingen å være med, at det ikke er gøy å gå på skolen."</i> • <i>"Trivsel; kjekt miljø mellom elevane, - godt samspell. Ynskjer at elevane hjelper kvarandre. Mistrivsel; vondskapsfull terging, utestenging frå sosial samkvem med dei andre elevane utan at ein ynskjer det sjølv."</i> • <i>"Trivsel er å være med venner. Mistrivsel er dårlige resultater, lite forståelse og det å være alene."</i> • <i>"Trivsel er at en føler seg bra når en omgås andre mennesker. Mistrivsel er at en ikke liker seg blant mennesker og/eller at en føler seg utenfor."</i>
<p><u>Aksept:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Mistrivsel er når jeg føler at jeg ikke er akseptert av andre."</i> • <i>"Trivsel er å bli akseptert for den jeg er. Mistrivsel er for meg uvennlighet."</i> • <i>"Trivsel er å for eksempel være på skolen og alle andre steder uten å bli mobbet. Mistrivsel er å være på et sted der jeg føler at jeg er uvelkommen og at jeg får høre stygge ord om meg."</i>
<p><u>Trygghet:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Trivsel er gode venner, trygge omgivelser."</i> • <i>"Trivsel er å ha venner å være sammen med, og som man kan stole på....."</i>
<p><u>Mestring:</u> (knyttet til forventning fra medelever og lærere)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Trivsel er når ein føler seg velkommen, og når folk rundt ein er fornøyde når ein prøver sitt beste. Mistrivsel er når uansett kva ein gjer, så er folk misfornøyde. Døme: Dersom ein har lyst til å grine når ein fikk 5 i stede for 6, fordi læraren er misfornøyd."</i>

I tabell 4.15 gjengis sitater fra primærgruppen som viser hva de legger i trivsel og mistrivsel. Til tabellen er valgt utsagn som har med sosiale forhold. Sitatene er forsøkt sortert etter tema. Dette er forhold som også kontroll elevene nevner. I tabell 4.15 vises indirekte til forhold som kan ha med svaksyntheten å gjøre, som utrygghet, forskjellsbehandling fra lærer, ikke å bli inkludert og det å føle seg utenfor.

4.2 Kontrollgruppen (K)

Totalt 45 kontroll elever har svart på spørreskjemaet. Samtlige av disse er tatt med i studiet, også to som tilhører en primærelev som ikke har svart. Kontrollgruppen består av medelever til primærgruppen P (kapittel 3.2.2). Skolen ble bedt om å finne to kontroll elever av samme kjønn som primærelev, og tilstrebe en viss match. De fleste lærere har funnet deltakere til K.



Figur 4.3 Fordeling av kvinner (n=28) og menn (n=17) i K (kapittel 3.2.2), fordelt på klassetrinn. (N=45).

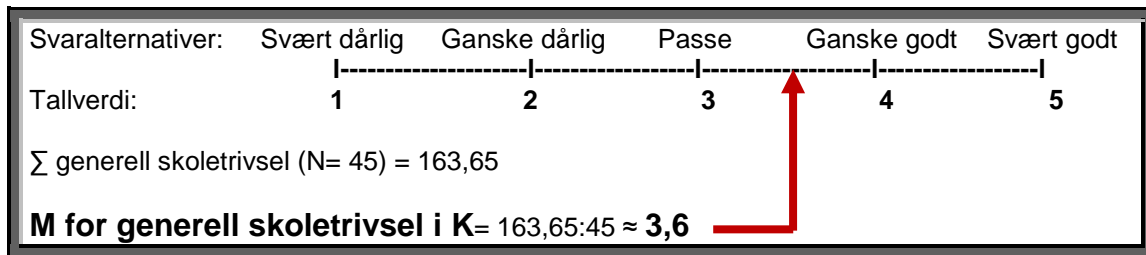
Ut fra antall og fordeling av kjønn i P, skulle det til K forventes svar fra 20 menn og 26 kvinner. Figur 4.3 viser imidlertid en viss overrepresentativitet av kvinner ved at 17 menn og 28 kvinner har svart (N=45). Årsaken kan være at ikke alle kontroll elever har svart, eller at det er relativt få menn på enkelte studieprogram. Tabell 4.16 viser at kontroll elevene fordeler seg på utdanningsprogrammene som forventet ut fra primærelevenes fordeling, i tabell 4.2.

Tabell 4.16 Fordeling av kontroll elever (kapittel 3.2.2) på utdanningsprogram på VG1, VG2 og VG3. (N=45).

Utdanningsprogram	Klassetrinn			Totalt	Prosent (hele tall)
	VG1	VG2	VG3		
Musikk, dans, drama	-	1	2	3	7
Studiespesialisering	15	6	4	25	56
Helse- og sosialfag	9	2	-	11	24
Medier og kommunikasjon	2	-	2	4	9
Restaurant- og matfag	-	2	-	2	4
Totalt	26	11	8	45	100

Som for primærgruppen, i tabell 4.3, presenteres en oversiktsvariabel for generell skoletrivsel for kontrollgruppen. Tabell 4.17 viser at gjennomsnittsverdien for gruppen blir **3,6**. Denne verdien ligger svært nært primærgruppens gjennomsnittsverdi på 3,5.

Tabell 4.17 Generell skoletrivsel for kontrollgruppen (kapittel 3.2.2), basert på en oversiktsvariabel ut fra spørsmål 1, 2 og 3 (vedlegg 7). (N=45).



Tabell 4.18 viser en trivselsoversikt med avrundet gjennomsnittsverdi for hver elev (som for P i tabell 4.4). Hele 98 % av elevene i K (n=44) har en generell trivsel innen svarkategoriene ”passe”, ”ganske” eller ”svært god”. Også her er tendensen positiv ved at flere trives ”svært godt” (n=5), mens ingen trives ”svært dårlig”. En elev gir uttrykk for ganske dårlig trivsel.

Tabell 4.18 Fordeling av kontrollgruppens (kapittel 3.2.2) skoletrivsel basert på en gjennomsnittsvariabel for generell skoletrivsel. (N=45).

	Skoletrivsel					Totalt
	Svært dårlig	Ganske dårlig	Passe	Ganske godt	Svært godt	
Totalt	-	1 (2 %)	16 (36 %)	23 (51 %)	5 (11 %)	45 (100 %)

4.2.1 Faglig trivsel; Læring og Kreativitet

Tabell 4.19 Kontrollgruppen (kapittel 3.2.2), fordelt på utdanningsprogram, i forhold til hvordan de liker seg faglig på skolen, spørsmål 2 og 6 (vedlegg 7). N=45.

Liker meg faglig på skolen	Musikk, dans, drama	Studie-spes.	Helse & sosialfag	Medier & komm.	Rest. & matfag	Totalt	%
Svært godt	-	5	-	1	1	7	16
Ganske godt	3	15	7	1	-	26	58
Passe	-	5	4	1	1	11	24
Ganske dårlig	-	-	-	1	-	1	2
Totalt	3	25	11	4	2	45	100

Bortsett fra en elev liker alle seg enten ”passe”, ”ganske” eller ”svært godt” faglig.

Kontrollgruppen er noe mer positiv enn primærgruppen, og ingen svarer ”vet ikke”.

Tabell 4.20 viser momenter som elevene i kontrollgruppen la vekt på da de valgte skole. Av faglige årsaker for valg av skole, er det verdt å merke seg at hele 73 % av elevene i K (n=33) valgte ut fra at fagene skulle passe for videre skolegang eller jobb.

Tabell 4.20 Kontrollgruppens (kapittel 3.2.2) rangering av argumenter for valg av skole, ut fra JA-svar på spørsmål 7 (vedlegg 7). (N=45).

Årsaker:	JA	Prosent
Jeg tror jeg kan mestre dette	39	87
Skolen har det utdanningsprogrammet jeg ville ha	38	84
Fagene passer for videre skolegang eller jobb som jeg ønsker	33	73
Fagene i dette utdanningsprogrammet interesserer meg	32	71
Har hørt at skolen har et godt sosialt miljø	26	58
Har hørt at skolen har et godt faglig miljø	26	58
Skolen ligger nært hjemmet mitt	21	47
En/ flere av mine venner valgte denne skolen/ dette utd.progr	20	44
Jeg ble rådet eller fikk støtte av noen til å velge dette	12	27

Til sammenligning vektla 52 % av elevene i P (n=12) dette. Kanskje har en større andel av kontrollelevne gjort seg opp en mening om videre skole- og jobbplaner enn tilfellet er for svaksynte elever?

Tabell 4.21 Krysstabell: Liker meg *Faglig* på skolen x *Egne Skoleprestasjoner* sammenlignet med andres. Spørsmål 2 og 18 (vedlegg 7). N=45 (K).

Liker meg faglig på skolen	Egne skoleprestasjoner sammenlignet med andres (n=22)					Prosent (hele tall)
	Vet ikke	Under middels	Middels	Over middels	Totalt	
Ganske dårlig	-	-	-	1	1	4
Passe	-	1	6	4	11	22
Ganske godt	2	1	13	10	26	57
Svært godt	3	-	1	3	7	9
Totalt	5 (11 %)	2 (4 %)	20 (45 %)	18 (40 %)	45	100

Hele 85 % (n=38) av elevene i K vurderer egne skoleprestasjoner til ”middels” eller ”over middels”. I P svarer 70 % (n=16) det samme, men der er det elever som ikke kan vurdere sine skoleprestasjoner opp mot andres, til tross for ganske eller svært god faglig trivsel.

Tabell 4.22 Generell tilrettelegging (rangert) for kontrollgruppen, spørsmål 22 (vedlegg 7). (N=45).

Dagens tilrettelegging:	Antall	Prosent
Bruk av briller/ linser?	13	29
Fritak fra fag/ emne?	7	16
Assistent eller annen personressurs?	6	13
Tilrettelagt læreplan?	5	11
Behov for annen tilrettelegging? (n=41)	5	11
Bruk av spesielle hjelpemidler?	3	7
Ekstra lærerressurs?	3	7

Tabell 4.22 viser at også enkelte elever i kontrollgruppen har behov for fritak i emner eller fag, hjelpemidler, tilrettelegging eller ekstra ressurser. Årsaker til slike behov har ikke vært etterspurt hos kontrollgruppen. Det er interessant at andre elever enn de med synshemming

også kan ha behov for briller eller linser (29 %, n=13). I kontrollgruppen må elevene som trenger briller eller linser ha andre synsforstyrrelser enn dem primærgruppen representerer.

Vedrørende godt og dårlig læringsmiljø for kontrollevene (vedlegg 9), finnes flere fellestrekk med primærgruppen (vedlegg 8), men også ulikheter. I primærgruppen nevnes tavleundervisning som noe som kan fungere greit. Kontrollevene etterlyser i større grad variasjon i undervisningen, og tavleundervisning gis som eksempel på en formidlingsmetode som brukes for mye og som gir enveiskommunikasjon fra lærer. Kanskje kan mye variasjon i bruk av metoder hos lærer skape lite struktur og stille for store krav til omstillingsevne for synshemmede som bruker hjelpemidler og egnet teknikk?

Et par utsagn fra kontrollelever går i retning av at klassens elever bør ha kompetanse på omtrent samme nivå; at læringsmiljøet blir dårlig når lærerne har for stor fokus på de svakeste elevene i forhold til de flinkeste. Bruk av PC blir av en kontrollelev sagt å forstyrre og gi dårlig læringsmiljø; *”Blir så mye msn og sider man blir ukonsentrert av. Når man har mulighet til å bruke det er det vanskelig å komme unna.”* Dette synspunktet er verdt å merke seg når 91 % (n=21) av primærelevne oppgir å bruke PC som synshjelpemiddel.

4.2.2 Sosial trivsel; Sosiale relasjoner og Selvoppfatning

Tabell 4.23 Kontrollgruppen (kapittel 3.2.2) fordelt på utdanningsprogram, i forhold til hvordan de liker seg sosialt på skolen, spørsmål 1 og 6 (vedlegg 7). (N=45).

Liker meg sosialt på skolen	Musikk, dans, drama	Studie-spes.	Helse & sosialfag	Medier & komm.	Rest. & matfag	Totalt	Prosent (hele tall)
Svært godt	-	17	7	1	1	26	58
Ganske godt	2	6	3	3	1	15	33
Passe	1	2	1	-	-	4	9
Totalt	3	25	11	4	2	45	100

Tabell 4.23 fremstiller variabelen ”liker meg sosialt på skolen” hos kontrollgruppen, basert på spørsmål nr. 1 og 6 (vedlegg 7). Hele kontrollgruppen (N=45) svarer at de liker seg ”passe”, ”ganske godt” eller ”svært godt” sosialt. Ingen i kontrollgruppen liker seg dårligere enn ”passe godt”, og hele 91 % (n=41) liker seg ”ganske” eller ”svært godt” sosialt. Måleresultatet på dette enkeltspørsmålet gir uttrykk for bedre sosial trivsel blant kontrollevene enn hos primærelevne (tabell 4.5), og stemmer ikke med resultater som fremkommer når det brukes additive indekser (samlevariabler) (tabell 5.2).

Tabell 4.24 Krysstabell: Liker meg Sosialt på skolen x Fornøyd med Fellesskap m/medelever i timer/friminutt. Spørsmål 1 og 29a/b (vedlegg 7). N=45 (K).

Liker meg Sosialt på skolen	Grad fornøyd med fellesskap m/medelever i Timene					
	Liten grad	Noen grad/ Passe	Ganske stor grad	Stor grad	Totalt	Prosent (hele tall)
Passe	1	2	-	1	4	9
Ganske godt	-	5	7	3	15	33
Svært godt	-	1	13	12	26	58
Totalt	1 (2 %)	8 (18 %)	20 (44 %)	16 (36 %)	45	100
Liker meg Sosialt på skolen	Grad fornøyd med fellesskap m/medelever i Friminutt					
	Liten grad	Noen grad/ Passe	Ganske stor grad	Stor grad	Totalt	Prosent (hele tall)
Passe	1	3	-	-	4	9
Ganske godt	-	3	8	4	15	33
Svært godt	-	1	9	16	26	58
Totalt	1 (2 %)	7 (16 %)	17 (38 %)	20 (44 %)	45	100

Også for kontrollgruppen er spørsmål 1 krysset med 29a og b for å se på sammenheng mellom å like seg sosialt og hvorvidt eleven er fornøyd med fellesskap med medelever i timer og friminutt. Tabell 4.24 viser samme tendens som for primærgruppen (tabell 4.14) Jo høyere grad av tilfredshet med fellesskap med medelever, jo mer liker elevene seg sosialt på skolen.

4.2.3 Andre funn av interesse for faglig og sosial trivsel (for K)

Skulk/fravær: Av 44 elever i K (N=45) som svarer, oppgir 48 % (n=21) at de tidvis eller ofte skulker eller har fravær. Til sammenligning forekom skulk og fravær hos 57 % i P.

Organisert fritidsaktivitet: Av kontrollevene (N=45) oppgir 47 % (n=21) at de er med på organiserte fritidsaktiviteter. Tidsbruk til dette varierer fra 2-30 timer per uke; de fleste (n=14) bruker mellom 3 og 7 timer i uka. Hyppigst forekommer trening innen ulike sportslige idretter, i tillegg til aktiviteter innen kultur/ musikk og organisasjonsarbeid.

Jobb utenom skolearbeid: Av kontrollevene (N=45) har 58 % (n=26) jobb. Tidsbruk til jobb varierer fra 2-32 timer i uka. Fem av elevene bruker fra 20 timer til 32 timer i uka på å jobbe utenom skolearbeid.

Boforhold: Av kontrollevene bor 82 % (n=37) hos foreldre/ foresatte. Av de øvrige 8 elevene bor 4 elever på hybel/internat, 2 elever hos kjæreste, 1 elev har egen bolig og 1 elev bor hos slektning.

Fag: Av de 37 elevene i K som har svart, har 49 % (n=18) gymnastikk blant de tre fagene de trives best med, og halvparten (n=9) har gymnastikk som det faget de trives best med.

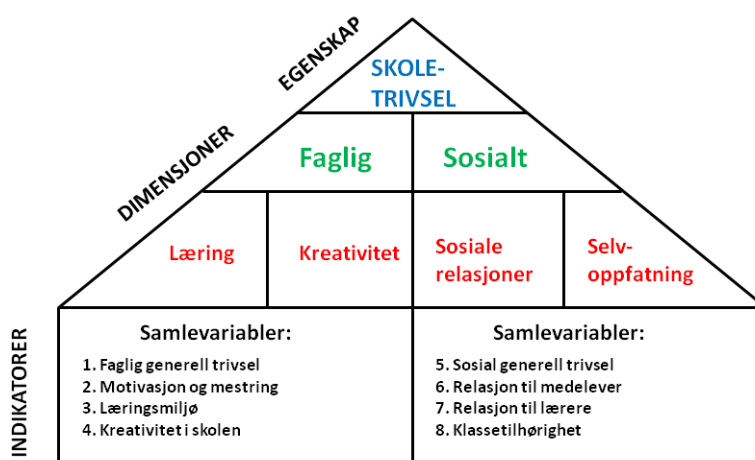
5 Drøfting

"Føler at jeg ikke kan bli den jeg ønsker å bli pga. mitt svake syn. For eksempel når det gjelder arbeid, også å kjøre bil." (Avsluttende spørsmål, vedlegg 7. Elevnr. 22).

Retten til tilpasset opplæring er gitt i § 1-3 i Opplæringslova (1998). Hva tilpassing er for den enkelte, må ta utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger for mestring og utvikling. Å tilpasse med hjelpemidler, mer tid, metoder og strategier er én ting når elevens syn er redusert. Når eleven signaliserer at synshemmingen rammer personlig utvikling, mulighet for arbeid med mer, kreves en grundigere helhetsforståelse av behov som kan forekomme. Hvordan møter skolen da tilpassingsbehovene? I dette kapittelet blir utvalgte funn belyst og drøftet for om mulig å gi svar på problemstillingen:

I hvilken grad trives elever som er svaksynte i videregående skole faglig og sosialt i forhold til sine medelever, og hvilke behov for synspedagogisk bistand indikerer dette?

Viktige kvantitative måleresultater fra undersøkelsen på gruppenivå er summert i tabell 5.1 og 5.2. Drøfting tar utgangspunkt i modellen i figur 5.1, som har blitt til ved å kombinere figur 3.1 med de åtte samlevariablene i tabell 5.1 og 5.2. Modellen gir en visuell oversikt for å drøfte problemstillingen. I drøftingen brukes P om hele primærgruppen (N=23), P1 om elever som tilhører synskategori 1 (svaksynte) (N=12), P2 om elever i synskategori 2 (sterkt svaksynte) (N=11) (Høvding & Bertelsen, 2004) og K (N=45) om kontrollgruppen. Et spennende element i prosjektet er å se i hvilken grad resultater for primær- og kontrollgruppen samsvarer.



Figur 5.1 Modell; Utgangspunkt for drøfting (kombinasjon av deler av figur 3.1 og tabell 5.1 og 5.2).

For å finne elever eller samlevariabler som skiller seg ut, er det i tillegg til tabell 5.1 og 5.2 laget en oversikt over de åtte samlevariablene for enkeltelever i P1, P2 og K. Den viser også gjennomsnittsverdiene for samlevariablene som inngår i faglig og sosial trivsel for hver elev (vedlegg 11). For P1 og P2 er resultatene også vist i et plotdiagram (figur 5.4). Åpne svar er brukt som supplement, som enkeltstiat eller satt opp i tabell, for å belyse problemstillingen. Dette kan delvis imøtekomme kritikk mot kvantitativ tilnærming; som at kvantitative analyser usynliggjør enkeltindividene og viser gjennomsnittselevne (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Tabell 5.1 Oversikt over samlevariabler for faglig trivsel for gruppe P1, P2 og K (kapittel 3.2.1 og 3.2.2).

Samlevariabler Faglig trivsel	Gr. P1 (n=12)		Gr. P2 (n=11)		Gr. K (N=45)	
	Gj.snitt Mean(M)	Variasjon i variablene	Gj.snitt Mean(M)	Variasjon i variablene	Gj.snitt Mean(M)	Variasjon i variablene
1: Faglig generell trivsel (2, 3a-e)	3,4	2,2 - 4,8	3,4	2,0 - 4,5	3,6	1,8 - 4,7
2: Motivasjon og mestring (14a-e, 15a-e, 16, 38g, 39g)	3,9	3,2 - 4,7	3,9	2,6 - 4,9	4,0	2,6 - 4,9
3: Læringsmiljø (25, 26, 27a-f)	3,4	2,5 - 4,0	3,2	2,1 - 4,5	3,3	2,0 - 4,4
4: Kreativitet i skolen (27c-f, 38h, 39h, 68a-f)	3,4	2,3 - 4,4	3,1	1,5 - 4,8	3,2	2,3 - 4,3
Total faglig trivsel	3,5		3,4		3,5	

Tabell 5.2 Oversikt over samlevariabler for sosial trivsel for gruppe P1, P2 og K (kapittel 3.2.1 og 3.2.2).

Samlevariabler Sosial trivsel	Gr. P1 (n=12)		Gr. P2 (n=11)		Gr. K (N=45)	
	Gj.snitt Mean(M)	Variasjon i variablene	Gj.snitt Mean(M)	Variasjon i variablene	Gj.snitt Mean(M)	Variasjon i variablene
5: Sosial generell trivsel (1, 3a-e)	3,5	2,2 - 5,0	4,1	2,0 - 4,7	3,6	2,0 - 4,8
6: Relasjon til medelever (28a-b, 29a-b, 32, 33, 34a-e, 35a-e, 50c)	3,9	3,2 - 4,8	3,8	2,6 - 4,6	4,0	2,4 - 4,8
7: Relasjon til lærerne (36, 37, 38a-e, 39a-e, 50e)	3,9	2,4 - 4,8	4,2	3,1 - 4,8	3,7	1,9 - 4,8
8: Klassetilhørighet (30a-d, 34f-g, 35c og f-g, 38f, 39f, 48)	4,1	3,3 - 5,0	4,0	3,2 - 4,8	3,9	2,4 - 4,9
Total sosial trivsel	3,9		4,0		3,8	

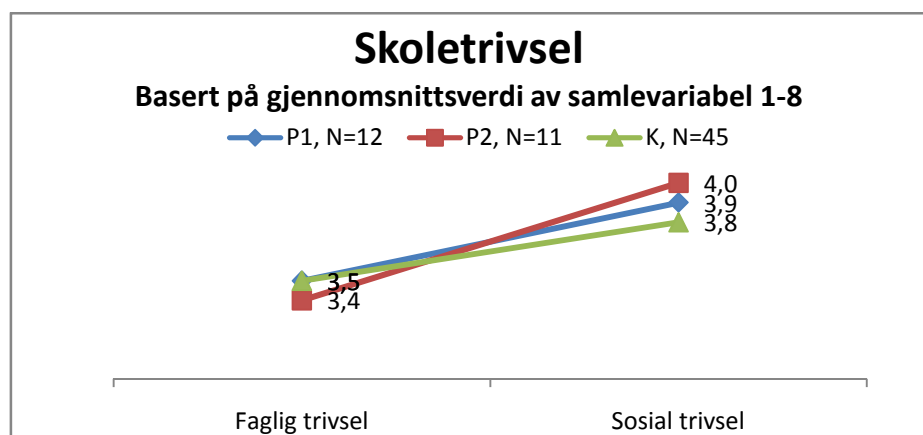
Trivselsfaktorer:

Variablene er satt sammen av utvalgte indikatorer (spørsmål) som viser til en felles dimensjon ved det som måles. Hvert spørsmål som inngår i variablene har fem svaralternativer og gis skåre 1, 2, 3, 4 eller 5. Tallverdiene er satt slik at høy skåre indikerer høy trivsel. Variablene varierer i sum for den enkelte elev avhengig av antall spørsmål som inngår. Vet- ikke svar

(med skåre 0) eller ubesvarte spørsmål er ikke medregnet. Gjennomsnittsverdi for hver enkelt elev er regnet ut fra besvarte spørsmål der skåre er over 0.

5.1 Skoletrivsel hos elever som er svaksynte, sammenlignet med kontrollgruppen

I figur 5.2 er sluttresultatene for informantenes faglige og sosiale trivsel fra tabell 5.1 og 5.2 sammenfattet for P1, P2 og K. Som Nordahl & Hausstätter (2009) påpeker, er det *gjennomsnittseleven* i gruppene som er fremstilt. Gjennomsnittsverdier er òg brukt i andre kvantitative elevundersøkelser der trivsel er målt (Udir, 2010; Johansen & Schanke, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009).



Figur 5.2 Sluttresultater fra tabell 5.1 og 5.2; gjennomsnittsverdier for P1, P2 og K (kapittel 3.2.1 og 3.2.2).

Undersøkelsen viser at elevene i P1, P2 og i K i gjennomsnitt opplever *noe over middels faglig trivsel* og *ganske god sosial trivsel*. Sosial trivsel fremstår bedre enn den faglige, for alle tre gruppene. Dette stemmer med Skaalviks funn i de årlige elevundersøkelsene her til lands (Udir, 2010; Skarheim, 2005). Forskjellen mellom faglig og sosial trivsel fremstår størst hos elevene i gruppe P2. At norske skoleungdommer generelt har god trivsel samsvarer òg med ovenfornevnte og flere andre undersøkelser (Johansen & Schanke, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004). Forskjellen mellom de tre gruppene er marginale og bør derfor ikke overfortolkes.

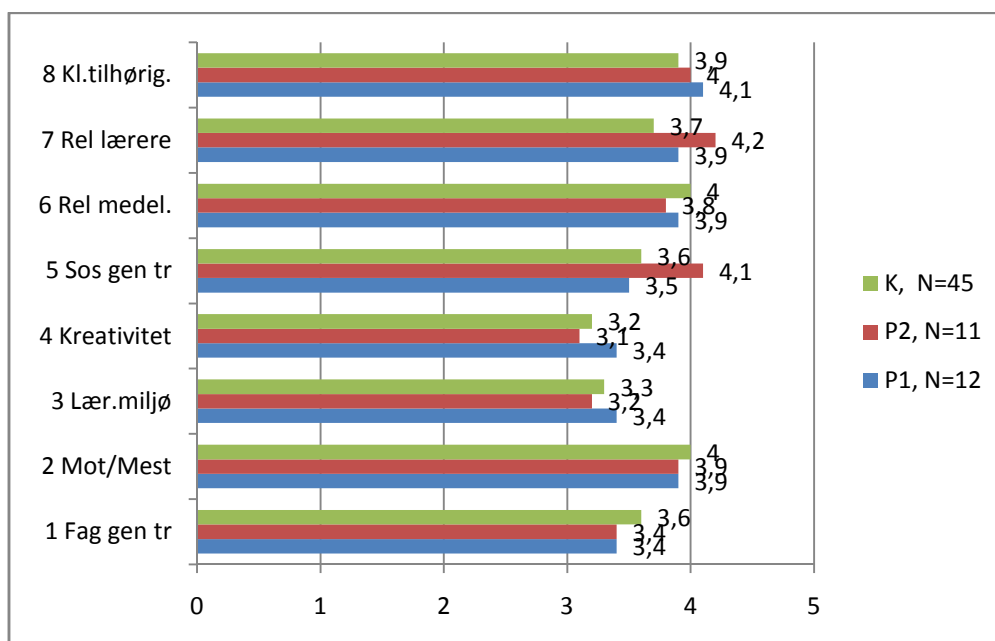
5.1.1 Læring og kreativitet (samlevariabel 1-4)

Faglig generell trivsel (samlevariabel 1, figur 5.3/ tabell 5.1): Indeksen består av generelle spørsmål rettet mot skole og faglighet. Alle tre grupper uttrykker over middels generell faglig

trivsel. Her kommer K noe bedre ut (figur 5.3). Sammen med andre indekser jevner dette seg ut, slik at K's totale faglige trivsel blir svært likt med P1 og P2.

Motivasjon og mestring (samlevariabel 2, figur 5.3/ tabell 5.1): Denne samlevariabelen ved faglig trivsel har høyest gjennomsnittsverdi i alle gruppene (se tabell 5.1). K har høyest verdi (4,0), men P1 og P2 er like under (3,9), og resultatet må anses som jevnt. Verdien tilsier at faglig motivasjon og mestring i gjennomsnitt er ganske god i alle gruppene. I andre studier er nettopp disse områdene ansett som viktig for faglig læring, og blir dermed viktige indikatorer for faglig trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Haugen, 1994; Solli, 1993; Befring, 1983). Også hos Johansen og Schanke (2009) er læremotivasjon en dimensjon ved klassetrivsel. De finner at av elevene (N=305) opplever 22 % høy og 68 % middels skåre på læremotivasjon.

En mulig grunn til at denne variabelen skårer høyest i foreliggende undersøkelse, kan være at elevene har valgt fagområder som de er interessert i, som de tenker gå videre med, og som de har erfaring for at de mestrer. Av tabell 4.6 og 4.20 fremgår at nettopp det å være motivert for faglig innhold og mestring ble rangert høyt da elevene valgte utdanningsprogram og skole. Det kan dermed se ut til at elevene generelt har lyktes med sine faglige valg, og at dette har medvirket til god faglig trivsel. Hele 91 % av elevene i P (n=21) og 73 % i K (n=33) svarer at de har bestemt seg eller har tanker om videre utdanning og/ eller yrke.



Figur 5.3 De åtte samlevariabelene for P1, P2 og K (kapittel 3.2.1 og 3.2.2). Tilsvare tabell 5.1 og 5.2

Over halvparten av informantene, (n=13 i P og n=26 i K) går på VG1. For disse er trolig videregående skole enda nytt og spennende og kan ha medvirket til at de opplever motivasjon

og mestring. God faglig motivasjon kan for noen elever skyldes at de står overfor nye fagvalg og fordypninger andre året. I Ungdomsrapport (2004) blir samme tendens beskrevet; at elever på første trinn i videregående skole trives best på skolen. Motivasjon og Mestring er hver for seg samlevariabler også i Elevundersøkelsen (Udir, 2010), der det på en skala fra 1-5 er målt 3,8 for Mestring og 3,9 for Motivasjon i gjennomsnitt for elever på VG1 på landsbasis. Selv om spørsmålene ikke er nøyaktig de samme, kan noen indekser som inngår der kanskje gi sammenligningsgrunnlag til enkelte samlevariabler i dette studiet (figur 5.3).

Læringsmiljø (samlevariabel 3, figur 5.3/ tabell 5.1): P2 er noe mindre fornøyd med læringsmiljøet enn elevene i P1. Det kan ikke konkluderes om årsak til dette. Signaler fra de med dårligst syn (P2), er at et godt læringsmiljø forutsetter tilgjengelig faglig stoff, anvendelige hjelpemidler og tilgang på gode læremetoder og -teknikker. Ved definisjon av læringsmiljø har særlig elever i P2 vektlagt synsforhold. En elev (elev 12) beskriver dårlig læringsmiljø som: *"Liten skrift på oppgaver, liten skrift på tavla, at vikaren ikke vet at det er en som er svaksynt i klassen."* Vedlegg 8 viser primærgruppens "definisjoner" på læringsmiljø. Måleresultatet for K (mean=3,3) ligger for denne variabelen midt mellom det som er målt for P1 og P2. Kanskje er andre forhold mer essensielle for et godt læringsmiljø enn tilrettelegging av synsforhold? Data fra åpne svar tydeliggjør at både elevene i P og i K ser på lærerens egenskaper og rolle som avgjørende for et godt eller dårlig læringsmiljø. Læreren kobles i stor grad til faglige forhold (vedlegg 8 og 9).

Måleresultatet kan tyde på at elever i P og K opplever læringsmiljøet ganske likt. Når vi vet at definisjon og beskrivelse av læringsmiljø ikke er entydig (Imsen, 2003), må en kanskje være forsiktig med å trekke en slik konklusjon. Om læringsmiljø er forstått som det miljøet elevene erfarer og opplever i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005), kan svært individuelle kriterier ligge til grunn. Selv om elever med synshemming har vektlagt at synsforhold kan trekke ned, kan det tenkes at elevene i K opplever andre forhold ved læringsmiljøet som negativt. Generelt kommer det frem i dette studiet at elever i K har mindre tilrettelegging enn elever i P. Kanskje er det rimelig å tenke at elever i K erfarer at de har blitt sett og lyttet til i mindre grad enn elever i P? Gjennom å ha spesielle behov, er flere av de svaksynte elevene i en prosess der de bidrar til forming av eget læringsmiljø ut fra sine behov. Dermed kan de ha opplevd å bli sett og vært delaktig på en annen måte enn elever i K. Forebyggende veiledning (Høyskolen i Oslo, 2009) viste nettopp at det å bli sett og hørt er viktig for elevenes opplevelse av læringsmiljø, og for faglig og sosialt læringsutbytte og trivsel.

Kreativitet (samlevariabel 4, figur 5.3/ tabell 5.1): Av tabell 5.1 fremgår at alle tre gruppene vurderer viktighet og mulighet for å bruke sin kreativitet til noe i overkant av *passé* (middels). Hos P1 ligger skåringsverdien i gjennomsnitt (3,4) noe over den som kommer frem hos P2 (3,1) og K (3,2). Spørsmålene som inngår i samlevariabelen for å måle kreativitet er gitt alle tre gruppene, og er ikke spesielt rettet mot å være elev med en synshemming. Det er likevel mulig at primærgruppens svar delvis er gitt ut fra at de har tenkt kreativitet knyttet til å være svaksynt. Kan det indikere at det for svaksynte, i større grad enn for andre elever, er viktig å være kreative og fleksible for å lære og få tilgang til det faglige? Kreves større grad av kreativitet for å finne frem til gode metoder og strategier som kan fremme læring når synet er redusert? Da skulle en anta at elevene i P2 har størst utfordringer knyttet til kreativitet i skolen, noe som skulle medvirke til lavere skåre enn for gruppe P1. Sett fra annet hold har elevene i P2 rettigheter ut fra § 3.10 i Opplæringslova (1998) og trolig mer synlige behov for tilrettelegging. Dermed skulle de i større grad være sikret at egnede metoder og teknikker for tilpasset opplæring for synshemmede var kjente og ble tatt i bruk (Tellevik, 2008). Behov for tilrettelegging for elevene i P1 kan fremstå mindre synlige og dermed være vanskeligere å imøtekomme fra skolens side. Kan elevene i P1 ha vurdert kreativitet som noe mer viktig fordi de i større grad enn elevene i P2 selv må sørge for å finne frem til gode metoder og strategier i læringen? Sitater kan indikere at så er tilfelle, og at ressursituasjonen er noe ulik for P1 og P2. Mens en elev i P1 (nr. 8) sier at hun: *"Får det opplest av noen andre"*, sier en elev i P2 (nr. 14) at hun har: *"Ekstra lærer i for eksempel gym."* I samlevariabel 4 vises de laveste gjennomsnittsskårene for alle tre gruppene. Her finnes også flest ubesvarte spørsmål. Selv om disse ikke er medregnet, har kanskje operasjonaliseringen vært for dårlig, slik at elevene har blitt usikre på hva det er spurt om?

5.1.2 Sosiale relasjoner og selvoppfatning (samlevariabel 5-8)

Sosial generell trivsel (samlevariabel 5, figur 5.3/ tabell 5.2): Hvorfor skårer P2 høyest på sosial generell trivsel? Kanskje utgjør den sosiale arena på skolen ekstra mye for P2 i forhold til de to andre gruppene? Har P2 mindre tid etter at skolearbeid er gjort til å være delaktig på sosiale arenaer utenom skolens, slik at skolen derfor fremstår som særs viktig for dem? Kan det også tenkes at P2 har mindre anledning til å ta del i andre sosiale sammenhenger, for eksempel på grunn av vansker med mobilitet? Undersøkelsen viser at kun én av de elleve elevene i P2 har noen form for jobb, mens 58 % (n=26) av elevene i K bruker fra 2-32 timer per uke til jobb. En jobbarena vil, foruten å være et sted der ungdommene tjener

lommepenger og får arbeidserfaring, utgjøre en viktig sosial arena for de elevene som får delta der (Rees & al., 2002; Lunde, 1994). I P1 har 42 % (n=5) jobb. Ser vi på delaktighet innen organisert fritidsaktivitet, er også kun én av elleve elever (9 %) i P2 med, mens 47 % (N=21) i K og 25 % (n=3) i P1 er med. Ved å gå på enkeltelevnivå fremkommer at to elever i P2 har ikke kontakt med medelevene én eneste dag i uka via mobil eller datakommunikasjon. Ut fra dette bildet står skolen frem som en svært viktig sosial arena spesielt for elevene i P2.

Relasjon til medelever (samlevvariabel 6, figur 5.3/ tabell 5.2): K skårer høyest (4,0) når det gjelder relasjon til medelever, og er i tråd med funn i elevundersøkelsene (Udir, 2009b). Dette er naturlig ut fra den betydning jevnaldrende og venner har i ungdomsårene, og løsrivningen som da skjer fra de voksne (Kandel, 1986, ref. i Grue, 1998). De unge identifiserer seg med medelevene, mens læreren mer blir representant for "de voksne". Det kan tenkes at det generelt for elever i kontrollgruppen er mindre barrierer for gode relasjoner til medelever, mens det for elever som er svaksynte kan være mer krevende (Almbakk, 2009; Fasting, 2006). Kanskje var det noe av dette Andersen og Hunstad (1988) uttrykte bekymring for i forbindelse med "integrering"? Å være den eneste med synshemming i klassen og på skolen, kan være vanskelig med tanke på å få en identitet også som synshemmet. P2 kommer dårligst ut med hensyn til læringsmiljø og i relasjon til medelever. Dette stemmer med at relasjoner mellom elever utgjør en vesentlig del av skolens læringsmiljø (Nordahl & Hausstätter, 2009).

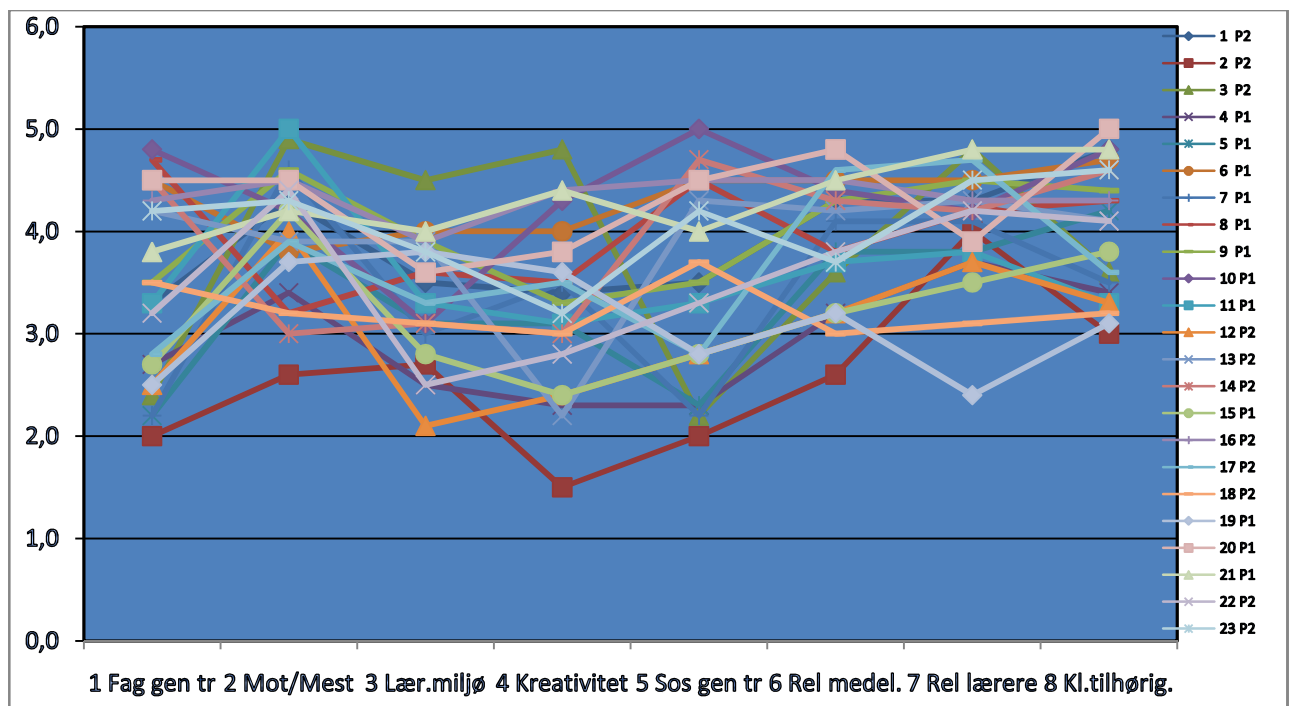
Målingen viser individuelle forskjeller, som ikke direkte kan tilskrives god eller dårlig synsfunksjon. Lavest skåringsverdi (2,4) på denne samlevvariabelen tilhører en elev i K (nr. 219). Enkeltelever i P gir uttrykk for at relasjonen til medelevene ikke alltid er som den burde være, som for eksempel når "*der er ingen å være med*", når det forekommer "*uvennlighet*" eller når de andre "*overser eller ignorerer*".

Relasjon til lærerne (samlevvariabel 7, figur 5.3/ tabell 5.2): Denne variabelen viser størst ulikhet mellom gruppene. Som gruppe skårer P2 høyest på relasjon til lærerne (4,2) og høyere enn P1 (3,9). P2 trives bedre med lærer enn med medelever. Dette resultatet er ikke i samsvar med funn for K, og heller ikke med de årlige elevundersøkelsene (Udir, 2009 b).

ANOVA-analysen viser signifikant forskjell mellom P og K på 5 % -nivå (.040), se vedlegg 14. For elevene i P kan en tenke seg at elev-lærer-forholdet er en krevende balanse mellom å være avhengig og selvstendig (Almbakk, 2009). Relasjon mellom lærer og elev har betydning for læringssituasjonen (Rogers, 1976). Det kan tenkes at elevene i P i større grad er avhengig

av å ha et nært forhold til lærerne. Kanskje kjenner de læreren bedre enn de andre i klassen, ut fra et større behov for tilrettelegging og tilpassing? Det kan bli en balanse mellom behov for tett lærerkontakt, og for å løsrive seg fra de voksne og være selvstendig, som andre ungdommer (Bjerke, 2000). Faren er hvis lærerkontakten blir den synshemmede eleven sin viktigste sosiale relasjon på skolen, og en erstatning for kontakt med medelever.

Klassetilhørighet (samlevariabel 8, figur 5.3/ tabell 5.2): Alle gruppene synes å oppleve tilnærmet ganske god klassetilhørighet. Gjennom denne variabelen uttrykkes hvorvidt elevene opplever trygghet og at de er del av klassefellesskapet (Maslow, 1970). Svært mange elever har i svarene lagt vekt på inkludering som viktig for skoletrivsel. Målingen er ganske jevn for de tre gruppene. K skårer lavest. Trolig kan dette forklares ved at K i større grad har andre sosiale arenaer der de er mer aktive enn i tilknytning til klassen, som i fritidsaktiviteter og i jobber. Dermed er det tenkelig at tilhørigheten til klassen ikke er fullt så dominant og viktig.



Figur 5.4 De åtte samlevariablene for enkeltelever i P1 (N=12) og P2 (N=11) (kapittel 3.2.1).

Selv om figur 5.4 gir et noe kaotisk bilde over resultatene for enkeltelever i P (N=23), gir den ”de store linjene”. Vi kan se en viss spredning, i tillegg til topp-og bunnresultater. Motivasjon og mestring (samlevariabel 2) fremstår tydelig med høyest skåre jevnt over. Noe som også blir iøynefallende er den jevnt over svært lavtliggende kurven til elev nr. 2. Denne skiller seg klart ut, også ved at relasjonen til lærerne skårer høyt (mean=4). Også andre elever merker seg ut med lave eller høye målinger på en eller flere samlevariabler. Enkelte ”skjebner” anes.

Elev nr. 2 (P2) sin totale besvarelse gir et klart bilde av en elev som sliter, spesielt sosialt. Mange spørsmål har hun ikke besvart. Hun vurderer forholdet til medelevene som viktig, og mener selv hun er en god venn. Likevel er hun ensom i klassesammenheng, og har ingen venner i klassen. Hun har ingen kontakt med klassen utenom skoletid, heller ikke via data og sms, og sosialt føler hun ganske ofte at hun er utestengt på grunn av sin synsvanske. Jenta har vurdert å slutte eller bytte utdanningsprogram og skulker ofte. Solli (1993) viser til at skulk og fravær kan skyldes mistriivsel, noe som ser ut til å kunne stemme for denne eleven.

Relasjonen til læreren er positiv, men kan et for tett forhold ha bidratt til utestenging av medelever og hindret klassetilhørighet? Hvorfor har ikke lærerne lyktes med inkludering overfor denne eleven? En god elev-lærer-relasjon skulle vel gi godt utgangspunkt for å hjelpe jenta til å bli del av klassefellesskapet? Legger skolen for lite vekt på elevrelasjoner som sikrer alle en tilstrekkelig status for å trives i skolen når den er frivillig slik videregående skole er? Å få anerkjennelse regnes som et grunnleggende behov (Maslow, 1970).

Elev nr. 12 (P2) skårer lavt i forhold til læringsmiljø (samlevariabel 3, figur 5.3/ tabell 5.2). Samme elev uttrykker; *"Ønsker meg en bedre vær dag. Er ikke lett å være svaksynt."* Eleven sliter med en progredierende øyelidelse. Hun trenger mer tid på flere gjøremål, blant annet til å anvende ulike hjelpemidler. Jenta synes å ha et bortimot ganske godt forhold til lærerne, men misliker når læreren avslører hennes hjelpebehov overfor klassen ved å spørre om hun vil ha hjelp. Samtidig som hun ønsker å klare seg selv, innser hun at hun er avhengig av noe hjelp. Motivasjon og mestring får ganske høy skåre hos jenta, og kan ha bidratt til at hun klarer utfordringene i skolehverdagen noenlunde.

Elev nr. 19 (P1) har venner, han mestrer og er motivert, men skiller seg negativt ut ved måling av relasjon til lærerne (samlevariabel 7). Det kan virke som om han vil klare seg selv. Å snakke med lærere eller andre voksne hjelpere når noe plager han, anser han som bortkastet; *"Bare tull, for de fleste sier bare det samme."* (spørsmål 50, vedlegg 7). Har eleven hatt negative erfaringer i kommunikasjon med "autoriteter", eller er det løsrivelsesprosessen mellom ungdom og voksen (Bjerke, 2000) som gir seg utslag i en slik holdning?

5.2 Faglig skoletrivsel

En kan tenke seg at svaksynte elever i større grad enn sterkt svaksynte elever klarer seg, og dermed trives bedre faglig, fordi de synsmessige barrierene de møter er mindre. Kanskje kan

flere elever som er svaksynte benytte enklere tilpasninger og hjelpemidler, eller bruke metoder som avstandsforstørring eller objektforstørring (utnytte akkommodasjonsevne og gå nærmere/ trekke til seg det som skal studeres, eller forstørre tekst via datamaskinen)? Bruk av slike metoder, fremfor bruk av optikk hos synshemmet skoleungdom, er blant annet påpekt hos Ryen (2008), som undres om elevene har fått opplæring i bruk av optiske hjelpemidler.

I P bruker nesten alle (n=21, 91 %) PC som hjelpemiddel. Fire av ti elever i P1 (N=12) bruker et forstørrelsesprogram, mens de andre (n=6) forstørrer i tekstbehandlingsprogrammet. Dette kan indikere at PC, med vanlige justeringsmuligheter (av tekststørrelse, lys, kontrast), kan fungere som et godt og fleksibelt hjelpemiddel for mange med moderat synshemming? Fordi mange videregående skoler har innført obligatorisk PC-bruk, er ikke bruken stigmatiserende lenger. Overfor en elev som var aktuell for undersøkelsen, hadde synspedagogen hatt kontakt kun en gang i videregående skole; ved anskaffelse av bærbar PC. Da den var på plass, hadde ikke eleven bruk for mer bistand, i følge eleven selv.

Dette kan gi et generelt bilde av at synshemmet skoleungdom ønsker å være som andre og klare seg med minst mulig ekstra som kan stigmatisere. En slik vurdering kan ha medvirket som årsak til at elevene i gruppe P1 generelt kommer ut med noe bedre faglig trivsel enn de med mer omfattende synshemming. Opplever elevene i P1 å mestre faglige krav som stilles på en akseptabel måte, fordi de i større grad enn elevene i P2 kan benytte seg av ordinære tiltak som finnes tilgjengelig for alle elever? Trenger elevene i P2 mer tilpasninger, hjelpemidler og tilpasset opplæring enn elevene i P1? En slik tankegang synes å være i tråd med de rettigheter som Opplæringslova (1998) legger opp til, hjemlet i § 2.14 og 3.10.

Det er praktisk hvis elever tilhørende synskategori 1 (P1) kan klare seg med tiltak som finnes tilgjengelig for "alle". Det må likevel stilles spørsmål ved om vurderingen som ligger bak "å ville klare seg med minst mulig" og "ikke skille seg ut" skyldes manglende opplæring fra kompetente pedagoger? Har ikke det pedagogiske miljøet i tilstrekkelig grad møtt elevene i P1 med kunnskap om at også de kan ha behov for opplæring i å beherske metoder, strategier, teknikker og hjelpemidler som skal til for nødvendig faglig tilgjengelighet?

Å bli møtt av andre menneskers mangelfulle innsikt og kunnskap, betegnes av Fasting (2006) som en av flere stressfaktorer som kan møte en synshemmet elev når han har et hjelpebehov og må avdekke sin sårbarhet. En informant i undersøkelsen (elev 12), som er sterkt svaksynt, betegner det som *mistrivsel* når hun må velge gruppe, lese høyt eller når læreren spør høyt om

hun vil ha hjelp (kapittel 4.1.2). Å være eneste elev i klassen som i plenum får spørsmål om hun trenger hjelp, kan sannsynligvis oppleves belastende og stigmatiserende, når ønsket er å være selvstendig og del av fellesskapet. Det er positivt når læreren sanser at eleven som er svaksynt trenger hjelp. Kunne det likevel være bedre at lærer henvendte seg mer diskret, og hadde en avtale om at eleven selv kunne spørre om hjelp ved behov? Å etterspørre hjelp forutsetter at trygghet er etablert. Skolen har en viktig rolle i å fange opp behov. Tilpasninger etter elevens ønsker og behov forutsetter en åpen dialog mellom elev og lærer.

Majoriteten av elevene i primærgruppen har valgt teoretiske studieprogram og fag. Halve gruppen (n=12) går på studiespesialisering, og fordeler seg likt på P1 og P2. På et mer praktisk programfag som musikk, dans og drama går kun én elev (P2), mens ingen er på design og håndverk. Tidligere fantes spesielt tilrettelagte yrkesutdanninger for synshemmede som for eksempel pianostemmer, kurvmaker, musiker, fysioterapeut og flere (Larssen, 2007). I dag er i utgangspunktet alle utdanningstilbud åpent for synshemmede, men mange møter høye barrierer mot en praktisk utdanning (Larssen & Wilhelmsen, 2008). Innfrielse av valg blir særlig viktig for synshemmede elever. En elev i P1 (nr. 11) kommenterer at hun egentlig ville gå på musikklinja som var førstevalget, men at hun ikke kom inn. Eleven går nå på et program som var hennes tredjevalg. Når en også ser at hennes videre planer er å ta utdanning og jobbe innen musikkfaget, kan en undres om det er gjort en innsats for at hun skulle komme inn på sitt førstevalg. Hva med for eksempel mulighet for inntak på "særskilt grunnlag"?

For bare et tiår eller to siden, ble mange synshemmede med gode teoretiske evner rådet til å utdanne seg til fysioterapeut eller sosionom. Dagens fysioterapeuter jobber mindre manuelt, bruker mer avansert teknisk utstyr og kanskje kreves også større mobilitet. Arbeidsmarkedet kan endre seg for elevene i løpet av videregående skole, som følge av hurtig teknologisk utvikling. Slike endringer har også konsekvenser for synshemmede. Allsidige jobber er spennende og interessante, men når synet er redusert kan oppgavene bli for "vide". Mange med synshemming har yrker der de jobber spesialisert innen en "nisje". En ulempe ved å ivareta nisjeoppgaver, er at det kan medføre større grad av isolasjon. I dagens skole- og arbeidsliv fokuseres det i stor grad på individuelle evner og prestasjoner, som kan fjerne noe av den naturlige omsorg for hverandre og vanskeliggjøre det å få sosiale relasjoner (Rees et al., 2002). Kanskje et tankekors med tanke på økte kompetansekrav i skolen blant annet som følge av Kunnskapsløftet?

Er det slik at vi som rådgivere og synspedagoger i liten grad anbefaler praktiske fag for synshemmede fordi det krever mer tilrettelegging? Kan dette skyldes at vi vet mer om tilpasninger som må til innen teoretiske fag, og dermed gir råd i den retning? Larssen og Wilhelmsen (2008) viser til at flere synshemmede elever velger bort praktiske fag, til tross for at de ikke er teoretisk sterke, på grunn av mangelfull tilrettelegging innen praktiske fag.

For elever med synshemming betyr det gjerne mer å bli god og få innpass der de har mulighet. Lundes undersøkelse (1994) viser at synshemmedes yrkesaktivitet er langt fra å nå realisering av "arbeidslinja" som belyst i St.meld. nr. 39 (1991-92). Imidlertid er effekten av utdanning stor for synshemmede, de viser stor egeninnsats i forhold til å få utdanning og jobb, og ca. 30 prosent av alle synshemmede har høyere utdanning (12,7 % mer enn i befolkningen totalt). Årsaker til lav yrkesdeltakelse tilskrives manglende kompetanse i utføringstjenesten, lite samarbeid mellom etater og dårlig kommunikasjon med den synshemmede (Lunde, 1994). Et tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv burde etterlyses. Det blir kanskje tenkt for mye på timebasis, og ikke nok på konsekvenser for hele skoleløpet og jobbvalg når tilpasset opplæring ytes. Ingen ønsker seg tilbake til "blindeyrkene" (Larssen, 2007) og den stigmatisering som kan følge av det, men vi kunne trenge mer kompetanse nært nok elever som er svaksynte til å veilede om valg av fag og videre karriere, kanskje spesielt til yrker med praktiske utfordringer? Innen praktiske studieretninger trengs gode "linker" til arbeidslivet. Også innen teoretiske retninger bør det være mer kontakt mellom arbeidsliv og skole, slik at elevene i større grad får prøve seg i arbeidslivet, også i ungdomsskolen før utdanningsvalg.

Bare 26 % (n=6) av elevene i primærgruppen har jobb utenom skoletid, bare én elev er i P2 og ingen bruker mer enn fire timer per uke på jobb. I kontrollgruppen har 58 % av elevene (n=26) jobb, og fem av disse har oppgitt å bruke mellom 20 og 32 timer i uka på jobb. Til sammenligning har Vaage (2002) funnet at 48 % av 16-17-åringene har arbeid utenfor hjemmet, og at andelen synes å stige. Larssen og Wilhelmsen (2008) etterlyser større mulighet for synshemmet ungdom å få jobberfaring. Å møte det reelle arbeidslivet først etter å ha tatt høyere utdanning, slik erfaringsmessig flere synshemmede gjør, kan bli et sjokkpreget møte. Det kan stilles spørsmål ved *hvor* mye tid som er fornuftig å bruke på jobb i tillegg til skole.

Det er betenkelig hvis synshemmede elever opplever å bli presset inn i teoretiske fag med tanke på videre karriere. Er vi "gode hjelpere", fordi vi vet at det stilles krav til utdanning og at *våre elever* stiller i hard konkurranse med andre, for ivrige etter å (over)kvalifisere for videre skole og arbeidsliv? Teknisk utvikling skulle vel gi nye muligheter og åpne for flere

praktiske fag og jobber for synshemmede? Mangler yrkesfaglige rollemodeller? Er elevene tvunget inn i teoretiske fag, som i neste omgang kan føre til uønsket frafall? Det er ukjent om elever som har valgt praktiske fag i større grad forekommer i den gruppen som ikke har svart.

Tabell 5.3 viser primærgruppens opplevelse av stort arbeidspress i forhold til tid. Sitatene er sortert i to grupper. De problemorienterte har fokus på vanskene ved stor arbeidsmengde. De peker på fysiske utslag som stress, hodeverk og at de blir slitne. Praktiske følger blir at det gjøres for lite eller for dårlig arbeid i forhold til krav. De løsningsorienterte er mer positive og optimistiske. De peker på strategier for å minske belastninger, som å søke assistanse fra lærer eller medelever. Sett fra annet hold, kan noen svar tolkes dit at svaksynte elever dekker over belastningene ved arbeidspress med å bagatellisere. Dette fremgår via utsagn som; *"Det går som regel bra, og gir bra resultat"* og *"Da gjør jeg det beste ut av det."* Hos Almbakk (2009) ble lignende funn gjort. Hun fant at synshemmede unge hadde en tendens til å bagatellisere vanskelige følelser, som at de gjerne skulle hatt flere venner og føle større tilhørighet.

Tabell 5.3 Primærgruppens vurdering av resultat av stor arbeidsmengde (spørsmål 17, vedlegg 7).

Hvis du opplever at arbeidsmengden blir for stor i forhold til tid; kan du kort si hva dette resulterer i for deg?
Svaksynte elever som viser til problemer:
"Stress, hodeverk etc."
"At det ikkje blir gjennomført."
"Kvantitet fremfor kvalitet. Utsetting av arbeid"
"At eg alltid får for dårlig tid på prøver."
"Dårlige resultater."
"Henger etter, får ikke med meg alt. Må ta igjen etter skolen, det blir for mye."
"Jeg blir sliten uansett om jeg får lite eller mye."
"Spørreskjemaer og utkryssing tar lenger tid."
"Å ikke gjøre det nøye."
"Jeg får ofte tilbakemelding på stiler om at jeg skriver for kort. Det er fordi jeg får lite tid."
Svaksynte elever som viser til løsninger/ strategier:
"Det går som regel bra, og gir bra resultat."
"Jeg spør lærer om litt ekstra tid, av og til får jeg det, av og til ikke."
"Henger av og til etter. Får noen andre til å lese fra sin bok i stedet for å lete frem stoffet selv på internet for eksempel."
"Hvis jeg får lang tid på meg, går det bedre."
"Da gjør jeg det beste ut av det."
"Jeg prøver å gjøre ferdig arbeidet hjemme."

Uansett positivisme eller ikke, synes mer tid stå sentralt for å minske eller unngå uheldige konsekvenser av stor arbeidsmengde. Av oversikten ser det ut til at tre elever sliter ekstra når arbeidsmengden er stor i forhold til tid (spørsmål 17, vedlegg 7). Elev nr. 5 oppgir at det fører til: *"stress, hodeverk etc"*, elev nr. 9 uttrykker: *"det blir for mye"* og elev nr. 15 sier hun: *"blir sliten uansett om jeg får lite eller mye."* Disse tre elevene tilhører P1 (kapittel 3.2.1). De

bruker henholdsvis 1,5 timer, 7,5 timer og 5 timer i uka på lekser, har ingen jobb utenom skolen (spørsmål 66, vedlegg 7) og er ikke med på noen form for organisert fritidsaktivitet. Generelt bruker de fritiden ved PC-en (chatte, facebook, msn), til å høre musikk og gå tur. De to jentene oppgir at de noen ganger shopper, mens gutten sier at han kjører (sitter trolig på med kjærest). Elev nr. 5 sier han har over fem gode venner i klassen, men er ikke sammen med disse utenom skoletid. Han har kjærest, men svarer at han ikke har noen bestevenn. I tillegg møter han en eller flere synshemmede venner en gang i måneden. Han vet ikke om han ønsker mer kontakt med svaksynte elever eller venner. Eleven går på Service og samferdsel.

Er 1,5 timer i uka på lekser nok på studiespesialisering, eller skyldes kort leksetid ”stress og hodeverk”? Elev nr. 9 har 2-3 venner i klassen som hun har kontakt med hver dag utenom skoletiden, hun har en bestevenn, men ingen venn med synshemming, noe hun skulle ønske. Elev nr. 15 har ingen gode venner i klassen og vet ikke hvor mange dette er i forhold til hva andre i klassen har. Hun er aldri sammen med noen fra klassen utenom skoletid, men vurderer seg selv som en god venn. Hun har en bestevenn, som mest sannsynlig er synshemmet, da hun oppgir å ha en eller flere synshemmede venner. Eleven skulle gjerne hatt mer kontakt med svaksynte elever eller venner. Hun mener at hun har for mye fritid, og at hun nesten aldri er med på aktiviteter eller er på besøk hos, eller har besøk av venner.

Er kontrollgruppens (K) reaksjoner på stort arbeidspress i forhold til tid i samsvar med svar fra primærgruppen? Elevene i K peker på at det fører til stress, at mer arbeid må gjøres hjemme (lekser), at læringen og kvaliteten på arbeidet blir dårligere, at motivasjonen synker og at det går ut over fritid og sosialt samvær med venner (vedlegg 13). Hos en elev fører tidspress i skolearbeidet til at hans konsentrasjonsproblemer ”slår ut”, og gjør at han ikke får med seg så mye, mens en annen elev da ikke kan ha jobb. En av elevene synes å ha funnet en brukbar strategi hvis arbeidspresset blir stort, ved at hun *tidvis velger å prioritere det som hun synes er viktigst*. Som rådgivere for elever med synshemming, må vi ganske ofte anbefale en slik strategi når arbeidsmengden er stor og tiden knapp.

Svarene fra primær- og kontrollgruppe synes ganske ”like”, men som synspedagog må jeg likevel stille spørsmål når elever med synshemming sier at de *blir stresset og får hodeverk, blir slitne uansett om de får mye eller lite arbeid* og at de *nesten alltid får for dårlig tid*. Har, og kan, elevene å bruke de best egnede hjelpe- og læremidler, utnytter de synsresten sin godt og er miljøet optimalt tilrettelagt? Hva med lydbøker som kan avlaste synsbruk? Har de lært teknikker for å mestre skolekravene? Kan lite egnede læreteknikker ha medvirket til at heller

ikke kontrollerelever alltid ”henger med”? Det går frem av Pisa-undersøkelsen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004) at en betydelig gruppe av norske elever mangler grunnleggende ferdigheter i teknikker for læring. Elever med svaksynthet må i tillegg lære spesielle teknikker, som kreves for eksempel ved lesing med ulik (sterk)optikk. Dette er viktig for å utnytte synsrest, tid og øvrige ressurser (Nilsson, 1990; Bäckman & Inde, 1984). I hvilken grad tilbys slik opplæring, og hvem har kompetanse på dette i skolen? Hva med svaksynte elever som ikke har rettighet etter § 3.10 i Opplæringslova (1998) til opplæring i bruk av tekniske hjelpemidler?

5.3 Sosial skoletrivsel

Både hos P1 og P2 er sosial trivsel hos gjennomsnittseleven målt høyere enn faglig trivsel. Dette er et resultat motsatt av det en skulle forvente ut fra de innspill som kom i forbindelse med integrering av synshemmede elever i lokalskolene (Andersen & Hunstad, 1988; Andersen & Holstein, 1981). De uttrykte større bekymring for det sosiale enn for det faglige, og spesielt for inkludering, som betyr mye for sosial trivsel. I og med at deres erfaringer særlig var knyttet til blinde og sterkt svaksynte, kan det også synes merkelig at P2 gjennom dette studiet uttrykker noe bedre sosial trivsel enn P1. En mulig årsak kan være at skolearbeidet krever mye for elever som er sterkt svaksynte. Flere svarer at de ofte må ta igjen og gjøre mer arbeid hjemme når tiden ikke strekker til. Av svarene fremkommer at et fåtall i primærgruppen (17 %, n=4) er med i organiserte aktiviteter, bare en elev fra P2. Dermed kan en tenke seg at skolen for disse fremstår som en hovedarena for sosiale relasjoner.

Mange funksjonshemmede, også synshemmede, strever med følelsen av å være annerledes. Det kan skyldes utseende, begrenset mobilitet, behov for hjelpemidler og mer tid, og andre tilpasninger. Bekymringer kan være knyttet til synet, relatert til fremtid; utdanning, familie, jobb. Mange har nytte av å ha kontakt med og finne klangbunn hos andre synshemmede. Det handler om å finne sin identitet som svaksynt; ha noen å prate med som forstår utfordringene og kjenner vanskene på kroppen og være i et miljø der ”skuldrene kan senkes” blant likemenn. Gjennom andre kan en lære om egen synshemming og bli mer trygg på denne. Det kan være slitsomt å fungere på seendes premisser i enhver situasjon (Rees et al., 2002).

Denne undersøkelsen viser at ca 67 % av elevene i P har synshemmede venner (kapittel 4.2 og vedlegg 15). Hva med kvaliteten i vennskapet når de oppgir å møtes så sjelden? Flere

elever i primærgruppen gir inntrykk av at de ikke ønsker å identifisere seg med andre svaksynte. De har eller ønsker ikke slik kontakt, eller er usikre på om de vil treffe andre som har synshemming oftere. Noen peker på vansker med lang avstand (vedlegg 15). Sitater kan illustrere at det "sitter langt inne" å uttrykke ønske om kontakt med andre synshemmede.

- *"Skulle gjerne truffet synshemmede venner oftere. Dette på bakgrunn av vennskapet, ikke synshemningen."* (Elevnr. 1).
- Når vonde tanker og følelser presser på; *"...da snakker jeg med andre svaksynte."* (Elevnr. 7)
- Skulle du ønske du hadde mer kontakt med svaksynte elever/ venner? *"Vet ikke, alt etter omstendighetene."* (Elevnr. 19).

Èn av disse tre elevene gir klart uttrykk for at kontakt med andre svaksynte er etablert, mens de andre to er mer tilbakeholdne med sitt ønske. Vi ser endatil en slags benektelse av at ønske om kontakt med andre synshemmede har med synshemmingen å gjøre (elev nr. 1). Det kan stilles spørsmål ved om dette kan være èn av årsakene til lav svarprosent; at godtfungerende svaksynte elever føler at de ikke har behov eller ikke ønsker å identifisere seg med svaksynte. Det gis et inntrykk av at det ikke alltid er "stuerent" å ha venner som er synshemmet når man også selv er det. Er det tilfelle? I så fall er det negativt med tanke på hvor viktig det er at de unge i primærgruppen også utvikler en identitet som synshemmet (Bjerke, 2000; Andersen & Hunstad, 1988; Dellgren, 1979; Nielsen, 1979).

Mobilitet kan skape utfordringer for mange med en synshemming. Både tid og ressurser kan gå med til forflytning, for eksempel i en sosial sammenheng. Hvor skal en være til enhver tid? Hvor er medelevene i friminuttene? Hvem er hvor, og hvordan skal en sikre seg å treffe de en vil treffe eller sitte sammen med, hvis en ikke kan orientere seg og ta seg frem like effektivt som de andre? Lunde (1994) påpeker lignende utfordringer knyttet til sosial omgang generelt, og til å delta i arbeidslivet spesielt. Flere i primærgruppen ønsker mer opplæring knyttet til mobilitet og metoder, teknikker og strategier som kan bidra til bedre utnyttelse av synet. Av de seks informantene som spesifikt har ytret ønske om opplæring innen mobilitet, er fire elever (66 %) fra P1. Dette tilsier vel at vi ikke må ta så lett på metodikk og opplæring for svaksynte, selv om det dreier seg om "moderat synssvekkelse" (KITH, 2010)?

Med henvisning til § 3.10 i Opplæringslova, har *ikke* elevene i P1 rett til opplæring innen mobilitet, da de ser for godt. Ivaretar retten til tilpasset opplæring elevenes behov? I praksis ses eksempler på at behov for opplæring og trening innen spesifikke fag som mobilitet, ikke blir godt nok ivare tatt, til tross for at behovet er oppdaget og definert inn under tilpasset

opplæring. Årsaken til slik ”forsømmelse” skyldes ikke sjelden manglende kompetanse og fagfolk lokalt, i kommuner og fylkeskommuner. I noen tilfeller blir det en diskusjon hvorvidt opplæringen skal skje i regi av skole- eller helsesektoren, og elevene blir kasteballer mellom Opplæringslova (1998) og Folketrygdlova (1997). Elevene som har svart i denne undersøkelsen, har innsikt i egne opplæringsbehov, og ønsker å gjøre noe med det. Burde de da ikke være berettiget opplæring ut fra kriterier som er lagt til grunn i ICF som klassifiseringssystem (Vik, 2003)? Trygdeytelser og opplæringstilbud bør gis etter *behov*. Det kan ses som et paradoks når NAV ved landets hjelpemiddelsentraler behandler søknader om hjelpemidler primært med grunnlag i definisjon av synshemming etter ICD-10 (KITH, 2010), men ellers profilerer Gap-modellen (Lie, 1986) (kapittel 2.2.2).

For mange synshemmede er mobilitet òg vanskelig i fritiden og på skoleveien. Spesielt for ungdom i alderen 16-18 år er det å kjøre moped, scooter, motorsykkel og bil en viktig del av utviklingen i ungdomsårene, og sårbart for den som ikke kan. Ei jente (elev nr. 17 i P2) sier; *”Jeg skulle ønske jeg kunne skjøre moped/ scooter, men det er så dumt, fordi jeg ser ikke på lang avstand. Jeg har ikke prøvd å skjøre, men det høres håpløs ut.”* Jenta oppgir at hun sykler til og fra skolen. Hun uttrykker et sterkt ønske om å ta seg frem uavhengig av andres hjelp. Dette gir henne trolig følelsen av å være som de andre. Hun ønsker å mestre, men helst på samme måte som andre. Gjennom mestring kan hun oppnå anerkjennelse, både fra seg selv (selvrespekt) og fra andre (status) (Maslow, 1970). Også Almbakk (2009) belyser den krevende balansen mellom å være avhengig og selvstendig for mange med en synshemming.

5.4 Tidsbruk som faglig og sosial utfordring

Flere i undersøkelsen viser til tidsfaktoren som en faglig og/ eller sosial utfordring:

(Spørsmål 17, vedlegg 7):

”Dårlig tid gjør at jeg henger etter, får ikke med alt. Må ta igjen etter skolen, det blir for mye.” (nr. 9)

”Jeg spør lærer om litt ekstra tid, noen ganger får jeg det, av og til ikke.” (Elevnr. 10)

”Hvis jeg får lang tid på meg, går det bedre.” (Elevnr. 12)

”Jeg får ofte tilbakemelding på stiler om at jeg skriver for kort. Det er fordi jeg får lite tid.” (Elevnr. 22)

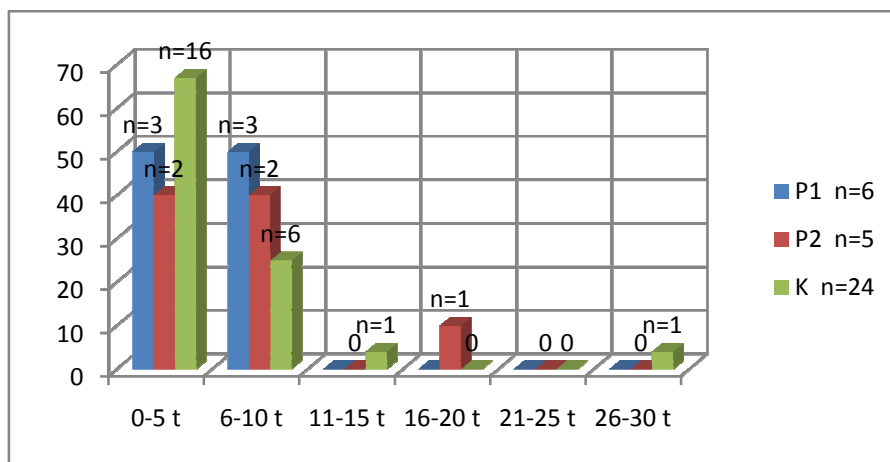
”Rekker ikke å gå over alt stoffet og lærer mindre.” (Elevnr. 204)

”Det går utover fritiden.” (Elevnr. 205)

”Da bruker jeg svært mye tid på å få fullført arbeidet, noe som kan resultere i mindre sosialt samvær og mindre søvn!” (Elevnr. 217)

For å se om *tidsbruk* kan gå på bekostning av faglige eller sosiale funksjoner, har jeg sett nærmere på noen variabler som vedrører leksetid, fritid og tid i arbeid. Det er valgt elever på likt utdanningsprogram, for å kunne sammenligne gruppene P1, P2 og K. Studiespesialisering

er valgt fordi de teller flest elever i utvalget, og fordi dette programfaget antas å kreve en viss innsats i form av tidsbruk for elevene.



Figur 5.5 Leksetid for elever i P1, P2 og K på studiespesialisering, i prosent og antall

Totalt går seks elever fra hver av gruppene P1 og P2 på studiespesialisering (tabell 4.2), og 25 elever fra K (tabell 4.19). Fra P2 og K har en elev i hver gruppe ikke svart på tidsbruk knyttet til lekser. Elevene på studiespesialisering (n=35), bruker fra 0,5 timer til 27,5 timer per uke på lekser (figur 5.5/ vedlegg 10). Dette er en betydelig variasjon. De to elevene som kun bruker en halv time i uka på lekser tilhører P1 (nr. 11) og P2 (nr. 3). Dette synes påfallende sett opp mot at flere som er svaksynte etterlyser nettopp mer tid på skolearbeid (på prøver, til bruk av synshjelpemidler). Elev nr. 11 er en av dem som sier han *alltid får for dårlig tid på prøver*, hadde hatt behov for *meir tid på einskilde ting* og at *uro i klassen påverkar konsentrasjonen slik at eg må anstregja synet mitt og bruker meir tid*. En naturlig konsekvens av for lite tid til å gjøre arbeidet på skolen skulle bli mer hjemmearbeid, som noen elever har sagt. Elev nr. 11 synes ikke å ha tenkt eller forstått *det*. En skulle anta at det kreves mer enn 0,5 timers leksetid per uke på videregående skolenivå på studiespesialisering. En kan undres om det overfor noen elever som er synshemmet ikke stilles nok krav. Har de ikke forstått hva skole og samfunn forventer av innsats for å ta utdanning og senere få jobb? Selv om det skal tilrettelegges og tas hensyn, kreves en viss balanse mellom å gi og få. Kanskje slipper noen for lett unna når det gjelder egeninnsats, noe som kan føre til dårlig realitetsorientering? (Vik, 2008).

Den av de svaksynte elevene som bruker mest tid på lekser (nr. 22) tilhører P2 og bruker 20 timer i uka. De to kontrollevene som er trukket ut fra samme klasse, samme ”mikrosystem” (Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2005), bruker til sammenligning 3 og 5 timer i uka på lekser. Elev nr. 221 i K oppgir å bruke mest tid på lekser (27,5 timer i uka). De to elevene

som bruker lengst tid på lekser (nr. 22 og 221), og de to elevene som bruker kortest tid på lekser (nr. 3 og nr. 11) er alle gutter. I egenvurderingene anes en viss selvvinnsikt hos elevene ved at flere med kortest leksetid selv vurderer den som ”for kort” og ”mindre tid i forhold til andre i klassen”, og de som bruker mest tid svarer ”for lang” og ”mer tid i forhold til andre i klassen” (vedlegg 10). Vaage (2002) har funnet at gutter i gjennomsnitt bruker noe mer tid på lekser enn jenter i videregående skole.

På studiespesialisering mener 4 (33 %) av de 12 primærelevene, at de har for lite fritid, 7 elever (58 %) at de har ”passe” og en elev mener han har ”for mye” fritid. Det kan være vanskelig å vite hvordan disse måleverdiene skal tolkes. At over halvparten (58 %) mener de har passe med fritid, kan tyde på at de opplever en balanse i tidsbruk på skolen, leksetid, fritid og eventuell tid i jobb. En slik balanse kan tenkes å bidra i retning god trivsel, og kanskje også være en forutsetning for god trivsel. For den tredjedelen (33 %, n=4) som mener de har for lite fritid, kan også dette forstås dithen at elevene trives, hvis vi tolker det i betydning at de har nok å gjøre, er aktive og har arenaer på fritiden de gjerne skulle hatt mer av, som tid til venner og organiserte aktiviteter. Derfor må i tillegg trolig andre forhold og variabler tas med i diskusjonen om for lite fritid betyr god trivsel eller ikke. Leksetiden for de fire omtalte elevene ovenfor er henholdsvis 3,5 timer, 7t, 8t og 20 timer per uke. Førstnevnte elev jobber 4 timer per uke. Den andre eleven jobber også, men har ikke oppgitt antall timer per uke. De to siste av disse fire elevene har ingen jobb. Kanskje er det relevant å spørre om sistnevnte elev bruker *for* lang tid på lekser, noe han også oppgir selv. Han bruker svært mye lengre tid på lekser enn medelevene, og får mindre tid til å være med jevnaldrende. Jobber denne eleven effektivt med skole- og leksearbeid? Er hensiktsmessige metoder, studieteknikk og tilpassede hjelpemidler tatt i bruk? I følge undersøkelsen til Ryen (2008), har mange fått tildelt hjelpemidler, men bruken varierer blant annet som følge av manglende opplæring.

En elev (nr. 4) på studiespesialisering mener han har for mye fritid. Han tilhører P1 og oppgir 2 timer leksetid i uka. Ved nærmere ettersyn, er det kanskje ikke vanskelig å forstå at fritiden føles ”for lang”. Eleven har ingen jobb, er ikke med i organiserte fritidsaktiviteter og er ”sjelden eller aldri” hjemme hos andre ungdommer, ute i nærmiljøet (i butikker, på kafè) eller i fritidsklubb. Han er ”ganske sjelden” ute på tur eller på kulturskolen. Fritiden bruker han på PC; til å chatte og være på Facebook. Ellers hører han musikk og spiller gitar. Det fremgår ikke i hvilken grad han har kontakt med andre ungdommer via datamaskinen, eller om han er

mest inne på nettet og ”kikker”. Faglig trives gutten best med matte, engelsk og tysk. Han ønsker å studere ”noe innenfor IT” etter videregående skole. Sett ut fra interesser er det ikke unaturlig at han bruker fritid til arbeid ved PC. Likevel kan en undres om tiden ved PC-en blir en ”trøst” for manglende evne til forflytning og en arena for sosial kommunikasjon. Det er fristende å hevde at gutten bør bruke mer tid på skole og lekser. Med de fag og planer han har, er to timer i uka på lekser lite, men kanskje ligger utfordringen likevel ikke her? Gutten mener selv at leksetiden er passe. Det kan også være slik at tiden ved PC-en i fritiden kommer skolearbeidet til gode i noen grad. Ved å se på hvordan elev nr. 4 har svart, kan hans generelle skoletrivsel (regnet som i tabell 4.3) tolkes til noe mellom ”ganske dårlig” og ”passe”. Sosial generell trivsel (samlevvariabel 5) er dårligere (2,3) enn faglig generell trivsel (samlevvariabel 1) (2,7). Gutten synes tydelig å ha få sosiale arenaer. Kontakten med jevnaldrende er minimal. Siden han vurderer det til at han har for mye fritid, tolker jeg det dithen at han savner mer aktivitet og innhold i fritiden, og at hans sosiale trivsel er ganske dårlig. I gjennomsnitt ligger likevel verdien for hans sosiale skoletrivsel (3,1) over skåren for faglig skoletrivsel (2,7) (vedlegg 12), men hvor godt trives han egentlig? Det er særlig verdien på relasjon til lærerne (3,7) som drar opp guttens samlede verdi for sosial skoletrivsel. Kanskje kan hans relasjon til lærerne benyttes som støtte og hjelp til å bli mer inkludert i klassemiljøet?

Blir det overfor noen av elevene som er synshemmet stilt for lite krav, og har vi for lite forventninger til at de skal jobbe godt, effektivt og selvstendig til tross for sin synshemming? Den hjelp og de tiltak som ytes overfor elevene må være tilpasset deres behov. Når eleven er synshemmet, må tiltakene selvsagt bidra til at eleven tilegner seg kunnskaper og ferdigheter som læreplanene skisserer. I tillegg må egnet studieteknikk og gode lærestrategier utvikles. For mye hjelp kan føre til hjelpeavhengighet slik at selvstendigheten svekkes, i den tro at det skal være slik. Er elever som har en synshemming nok realitetsorientert i forhold til den innsats som kreves for videre utdanning og jobb, når de bruker fra en halv til to timer på lekser i uka på studiespesialisering på videregående skole? (Vik, 2008).

Elev nr. 22 etterlyser mer effektive hjelpemidler; ”Noe som hjelper meg med å se langt lettere for eksempel briller /linser, fordi det tar tid å ta frem PC og kamera hele tiden.” Gutten ønsker opplæring og bistand på en rekke områder, ikke bare i forhold til hjelpemidlene. Han uttrykker behov for mer kunnskap om eget syn, at lærerne får mer kunnskap og forståelse, han ønsker en samtalepartner som forstår synsvanskene og savner metoder, teknikker og strategier som hjelper til å utnytte synet bedre. Kun én gang har synspedagogen vært der siste året. Han

synes det er for lite, og skulle gjerne hatt mer støtte til; ”*Hvordan gjøre det bra på skolen, til tross for dårlig syn*”. Besvarelsen hans viser at han ikke bruker lydbøker, noe som kunne fungert som supplement til lesing med optikk. Som elev på studiespesialisering oppgir han å bruke hele 20 timer per uke til lekser. Selv mener han lekser tar for mye tid, og at han har for lite fritid. Som hos de fleste andre elever, er hans gjennomsnittsverdi for faglig trivsel lavere enn for sosial trivsel. Når synet er svært dårlig, som det antas å være hos gruppe P2, kan fagene bli mindre tilgjengelig fordi mye tid går med til å betjene hjelpemidler effektivt i ulike sammenhenger og på ulike arenaer. Erfaring tilsier at hjelpemidler også kan trenge service, gå i stykker og tidvis må byttes ut. Kan faktorer knyttet til bruk av hjelpemidler resultere i at elevene går glipp av faglig stoff som medelevene får med seg; at det krever tid og ressurser som skulle blitt brukt mer faglig, og at det dermed kan gå ut over faglig trivsel? Larssen (2006) beskriver også dette i deler av sitt doktorstudium. Grundig opplæring kreves for at hjelpemidlene skal være funksjonelle (Ryen, 2008).

Elever med sterk synsnedsettelse trenger gjerne flere typer optiske hjelpemidler for å ivareta fleksibilitet og dekke ulike behov (lese/ skrive, se på nært/ avstand, være mobilt/ stasjonært). I Norge er sterke lupebriller lite utnyttet som alternativ og/ eller supplement til lese-TV. I for eksempel Sverige, der en ikke i samme grad som i Norge får dekket lese-TV gjennom folketrygden, brukes sterkoptikk i større omfang. Effekt av synstrening knyttet til opplæring i bruk av optiske hjelpemidler, er dokumentert av flere (Nilsson, 1990 ref. i SRF, 1991; Bäckman & Inde, 1984).

5.4.1 Grad av svaksynthet og skoletrivsel

Ser vi på gjennomsnittresultatene i undersøkelsen, *trives elevene i P2* (N=11) (sterkt svaksynte) *bedre sosialt på skolen enn elevene i P1* (N=12) (svaksynte) (Høvding & Bertelsen, 2004). *P2 trives faglig noe dårligere enn P1*.

Alle har rett til tilpasset opplæring, mens den ekstra rett som gis i Opplæringslova (1998) i § 3.10, kun gjelder for ”sterkt svaksynte og blinde”. Kan det ikke noen ganger knyttes større utfordringer til det å være svaksynt enn det å være sterkt svaksynt? Gjennom skole- og helselover forventes det at de med svaksynthet (P1) skal klare seg ganske godt, bedre enn de med sterk svaksynthet (P2) (Nørgaard, 2009: Opplæringslova, 1998; Folketrygdlova, 1997). Svaksynte er ikke alltid synlige som individer. Oftest har de heller ikke så mange og avanserte hjelpemidler, noe også denne undersøkelsen viser. Ut fra § 3.10 har de heller ikke samme rett

til opplæring knyttet til bruk av tekniske hjelpemidler eller mobilitet. Kanskje sier grad av svaksynthet noe om grad av opplæringsbehov. Faren er at opplæringen kan bli noe tilfeldig, for eksempel som følge av manglende kompetanse hos lærerne; rent teknisk, men også holdningsmessig. Ekstra utfordrende er det fordi flere med synshemming i ungdomsårene ikke så lett aksepterer en identitet som svaksynt, og dermed ikke sier fra om sine behov.

Ut fra denne undersøkelsen, kan en ikke si at høyere grad av svaksynthet indikerer dårligere skoletrivsel. Synshemmingen synes å kunne innvirke på enkelte områder med betydning for faglig og sosial trivsel, men som individer er elever med synshemming forskjellige.

5.5 Utfordringen i synspedagogisk bistand

Eg ynskjer synspedagogen/ andre skal informera om alt nytt som kan hjelpe meg med synet, t.d. ny teknologi, operasjoner som evt. kan forbetre synet mitt, gode hjelpemiddel osv.

Ved gjennomgang av svarene fra elevene i primærgruppen, kan en se at mange elever har ønsker og behov knyttet til synspedagogtjenesten. Statistikk kan gi en viss oversikt og indikasjon på gruppens behov, men yter ikke hver enkelt elev rettferdighet, fordi behovene også signaliserer store individuelle forskjeller.

Flere elever etterlyser opplæring, og behovene må tas på alvor. Mange elever ønsker å lære mer om mye. Hvor får de dette tilfredsstilt? Retten til tilpasset opplæring, det å få oppfylt sine behov og rettigheter ut fra individuelle evner og forutsetninger, er hjemlet i Opplæringslova (1998). Fylkeskommunen har ansvar for opplæring av elever i videregående skole. Ved synshemming gjelder også § 3.10 i samme lov, for *sterkt svaksynte og blinde*. Hvordan lovverket praktiseres, oppleves ulikt rundt i landet. Økonomi, holdninger og ”lovskjønn” medvirker til ulike opplæringstilbud. Mens noen forholder seg strengt til lovformuleringen, har andre innvilget opplæring etter §§ 2.14 og 3.10 i Opplæringslova uten at elevene har vært sterkt svaksynte ut fra ICD-10`s kriterier. Det har da blitt tatt hensyn til funksjon og de utfordringer hver enkelt elev har. Dette er mer i tråd med WHO`s kriterier etter ICF.

I en kartlegging gjort av Assistanse (2008), er fokus satt på foreldres erfaring fra samarbeid og tilrettelegging for barn med synshemming i skolen. Denne viser at foreldre til svaksynte barn har flere negative møter med systemet enn foreldre til blinde barn. Foreldrene savner mer kompetanse i hjelpeapparatet om deres ulike behov, og systemet er tungrodd og avhengig av

enkeltpersoner. Slike tilbakemeldinger må tas på alvor. Dette er hovedsakelig foreldre til barn i grunnskolen, men kan vi forvente at systemet i videregående skole har mer kompetanse?

En elev mottok spørreskjema og lurte på, gjennom rådgiver, hvordan hans navn var kommet opp. Dette var en elev som var registrert som svaksynt i synspedagogtjenesten. Eleven hadde: *”...tidligere trengt slik bistand, men ikke nå lenger.”* En kan undres om han ikke lenger var svaksynt, om det synspedagogtjenesten hadde gitt av bistand ikke hadde vært til nytte eller om han ikke ønsket å bli identifisert med svaksyntgruppen gjennom å delta.

Det er behov for den spisskompetanse som synspedagogtjenesten representerer. Flere elever i undersøkelsen har uttrykt ønske om at synspedagogen jevnlig tar kontakt. Kompetansen burde i større grad bringes nærmere elevene i videregående skole, kanskje som en naturlig del av det tverrfaglige miljøet som PP-tjenesten representerer. Overfor videregående skoleelever må synspedagogen sette seg inn i mye foruten det synsspesifikke, som fagemner, studieretninger og spesielle behov. Dette krever en viss nærhet til enkeltelev og skole. Burde noen i systemet med synskompetanse, for eksempel i PP-tjenesten, ha særlig ansvar i videregående skole? Kanskje ville tilbudet til synshemmede da bli bedre og terskelen for å ta kontakt bli lavere.

Hva sier ”Midtlyngutvalget” i Norges offentlig utredninger nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) om videregående skole og tilbud til elever med synshemming? Utredningen omtaler ikke videregående skole i eget kapittel, men har med enkelttema, blant annet om frafall. Innledende kapittel skisserer generelle prinsipper, verdier og mål for opplæring, som også gjelder for synshemmede. Et eget kapittel er viet Statped, som Statped Nord, Huseby og Tambartun kompetansesentre for synshemmede er del av.

Ett av utvalgets forslag til organisering av synspedagogtjenesten i fylkene er regioninndeling (Kunnskapsdepartementet, 2009). I så fall kunne en kanskje ha en synspedagog i hver region med spesielt ansvar for elever som er svaksynte i videregående skole? I region Vest (Sogn og Fjordane, Hordaland og Rogaland), ville det for skoleåret 2008/ 2009 omfatte 11 elever ut fra den oversikt på antall elever som forelå til dette prosjektet. Hvis ansvaret også skulle gjelde andre svaksynte elever med rett etter Opplæringslova, ville antall elever bli høyere. Blant elevene i kontrollgruppen (N=45), finnes det også flere (29 %, n=13) som bruker briller eller linser. Dette må skyldes andre årsaker enn de vi vanligvis møter som synspedagoger.

Kvalifiserer noen til klassifisering med grunnlag i ICF (KITH, 2004)? Det er ikke kjent om

noen av de 13 elevene har synsrelaterte vansker eller plager. Kanskje ville også noen av disse elevene ha effekt av synspedagogisk trening, tilsvarende vist i Hegrebergs (2009) studie?

Med tanke på arbeidsbelastning, samarbeid, overføring av kompetanse på fagområdet og sårbarhet hvis noen slutter, ville trolig flere enn én fagperson trenges for å dekke behovet. Den kompetanse som bygges opp i en kommune eller på en skole rundt den enkelte elev bør også bli tatt bedre vare på. Samarbeidsforum syn (2004) har påpekt at fordi relativt få elever har rettigheter etter § 3.14 og 2.10 i Opplæringslova (1998), vil ervervet kompetanse på lokalt plan gå ut i perioder uten synshemmede elever. PP- tjenesten plikter å være konkret i sin sakkyndige vurdering (Udir, 2009a). For elever med synshemming betyr det at hvis eleven trenger synspedagogisk hjelp, skal dette nevnes spesielt i den sakkyndige vurderingen, som og skal si noe om innholdet i timene. En slik spesifisering av synshemmedes rettigheter er ”gull verdt” for mange, og har betydning for PP- tjenesten og fylkeskommunene med henblikk på den synskompetanse som bør finnes der. Hva da med de som er synshemmet uten sakkyndig utredning? ”Midtlyngutvalget” (Kunnskapsdepartementet, 2009) har foreslått å erstatte rett til spesialundervisning etter § 5.1 i Opplæringslova (1998) med *rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen* av. Retten skal tre i kraft hvis eleven ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte, og kan omfatte personell- og materielle ressurser og organisatoriske tiltak. Utvalget poengterer at den som har ansvar for å gjennomføre ekstra tilrettelegging i opplæringen må ha relevant kompetanse, for eksempel spesialpedagogisk (synspedagogisk?) kompetanse. Så langt kan forslaget tolkes positivt, men videre legger utvalget opp til at vedtak om ekstra tilrettelegging kan fattes *uten* sakkyndig vurdering, etter skolens egen vurdering i samarbeid med PP- tjenesten. Dermed vil et slikt vedtak ikke bli et juridisk dokument (på linje med enkeltvedtak etter § 5.1 som kan påklages). Utvalgets forslag kan resultere i prøving og feiling hvis den tilrettelegging som gis ikke gir bedret utbytte av læringen, for da skal skole og PP- tjeneste samhandle om videre tilrettelegging. Når elever som er synshemmet begynner på videregående skole, kan prøving og feiling gi flere nederlag før tilpasningen blir god. Elevene står da også uten et juridisk dokument å vise til.

Som oppsummering kan en kanskje si at god faglig og sosial skoletrivsel er avhengig av vellykket tilpasset opplæring? Jeg mener å kunne finne støtte for dette blant annet hos Nordahl og Hausstätter (2009) og Skaalvik og Skaalvik (2005). Tilpasset opplæring står frem som stikkord for skoletrivsel. Elevene forventer å få utfordringer som de kan mestre og noe å strekke seg etter for å lære enda mer (Haugen, 1994).

5.5.1 Holdninger

"Jeg synes elever med sterke synshemminger bør følges av en voksen person til alle tider. Det er vanskelig for venner/ medelever å passe på hele tiden."
(Avsluttende spørsmål, vedlegg 7). (Elevnr. 123).

Sitatet ovenfor vekker følelser og undring. Hva kan ha ført til en slik holdning fra en av medelevene? Uttalelsen kan tolkes som en negativ holdning overfor personer med funksjonshemming. På den annen side kan slike ytringer skyldes mangel på kunnskap og erfaring, eller nettopp negative erfaringer i sitt møte med en synshemmet medelev. Har kontrolleleven som uttaler dette erfaring med flere enn den ene eleven som er svaksynt i klassen (det finnes sjelden mer enn én svaksynt elev i samme klasse)? Medelevers erfaring med elever som er synshemmet har sannsynligvis betydning for inkludering. Hvorvidt eleven som er svaksynt er positiv og kan bidra i et noenlunde jevnt bytteforhold (ved å gi like mye som å få) i et faglig og sosialt skolemiljø, vil være av betydning for holdninger fra andre. Ut fra øvrige svar fra primærelev (nr. 23) og kontrollelev (nr. 123), kan en ikke finne årsak til ytringen i sitatet ovenfor. Primærelev (nr. 23) mener selv hun er en god venn, hun vurderer seg selv som positiv og vektlegger venner og sosialt miljø for god trivsel. Hvis kontrolleleven generelt har negative holdninger overfor funksjonshemmede, er det skremmende når hun sier at hun helst vil utdanne seg til lege. Tilsvarende holdning kommer ikke frem hos den andre kontrolleleven i klassen (nr. 223).

I undersøkelsen finnes ønsker om at miljøet (familie og de nærmeste) skal gis mer kunnskap om synshemmingen og følger av den. Hvem har ansvar for dette? Er det miljøet selv sitt ansvar, oss som fagpersoner, den synshemmede eller andre? Ikke alle svaksynte har den åpenhet som kreves for at miljøet skal få kunnskap, innsikt, kunne forstå, ha positive holdninger og kunne tilpasse. Et dilemma oppstår når eleven må vise seg frem som synshemmet for at omgivelsene skal forstå og tilrettelegge, samtidig som hun/ han ønsker å være som andre jevnaldrende. Det ville vært interessant og spurt kontrollgruppen om de føler et behov for bedre informasjon. Å gi medelevene kunnskap om synshemmingen, i tillegg til at de får positiv erfaring over tid ved å gå i samme klasse som eleven som er svaksynt, kan bidra til å snu holdninger i positiv retning, (Nordland, 1980). Denne medeleven kunne med fordel blitt gitt kunnskap om at personer med synshemming er like forskjellige som andre personer. Synspedagogtjenesten har også på dette området en viktig jobb å gjøre i enkelte miljøer. Å gi slik informasjon krever samarbeid med eleven som er svaksynt. Et inntrykk fra besvarelsene er at mangelfull opplæring overfor miljøet kan resultere i manglende inkludering.

5.6 Kartlegging av skoletrivsel

Et strukturert spørreskjema er utarbeidet for å kartlegge skoletrivselen for svaksynte elever i videregående skole. Generelle spørsmål er delvis hentet fra andre undersøkelser (kapittel 3.3.2), mens synsspesifikke spørsmål er laget spesielt. Mulighet for å svare *vet ikke* og *passe* ble gitt for å yte informanten rettferdighet (Haraldsen, 1999). I ettertid ser jeg at dette kanskje ikke hadde vært nødvendig, fordi spørsmålene i liten grad stiller krav til kunnskap og minne, og at *vet-ikke* svar vanskelig lar seg anvende når data skal analyseres. Mange har benyttet disse svaralternativene. Kanskje har noen svart ”*passe*” fordi de følte at dette svaret var forventet eller var usikre på forventning? Ved eventuelt senere undersøkelser bør mer presise svaralternativer utarbeides. Skjemaet burde vært forenklet og enkelte spørsmål utelatt. Datamaterialet er for stort til at alt kan håndteres i et slikt prosjekt. Alle data lar seg ikke like greit behandle når de skal ses i sammenheng.

Hvorfor har nesten halvparten (49 %) av elevene ikke svart, og hvem er de? Kan flere enn de jeg har fått beskjed om ha sluttet eller falt ut av systemet? Jeg kjenner til at flere prosjekter med svaksynte skoleungdommer som målgruppe har pågått parallelt. Det kan tenkes at noen er blitt lei av å bli profilert, da de tilhører en relativt identifiserbar og liten. Kan noen ha definert seg ut av ”svaksyntgruppen” fordi de ikke føler behov for tjenester eller ikke vil bli identifisert med gruppen, eller skyldes det psykososiale forhold? Kanskje har det å fylle ut skjema følt belastende eller stigmatiserende? En elev (nr. 15) sier; ”*Denne undersøkelsen gjorde meg tom*”, og en annen (nr. 20); ”*Spørreskjemaer og utkryssing tar lenger tid*”.

Informasjon rundt en av elevene som ikke har svart var at han ikke identifiserer seg med synshemmede, og har i flere år nektet å bruke tildelte hjelpemidler til tross for et svært dårlig og komplisert syn. Paradoksalt nok ble det opplyst: ”*Det rare med denne gutten er at han alltid har vært en som fungerer utrolig bra sosialt*” (synspedagog i mail 08.06.09). Svar fra denne eleven og andre som ikke har svart kunne ha tilført erfaringer, holdninger og momenter som er viktig og nødvendig for bedre å representere primærgruppen. Kanskje skulle jeg fått synspunkter fra kontrollelevne rettet mot det å være medelev til noen med synshemming, om ”hvordan inkludere” og ”hvilke utfordringer finnes sosialt”. Jeg valgte å la være, fordi det kunne blitt for sensitivt.

I studiet kunne jeg ha benyttet mer utenlandsk litteratur, men utenfor Skandinavia har de andre skolesystemer, som gjør sammenligning vanskelig. For eksempel gjelder dette Tyskland, men også for Finland, med sine spesialskoler for synshemmede.

6 Konklusjon og avslutning

I masteroppgaven har jeg satt fokus på skoletrivsel for elever som er svaksynte i videregående skole (primærgruppen P) (kapittel 3.2.1). Mange faktorer påvirker elevers skoletrivsel. Med bakgrunn i en teoretisk definisjon (Haugen, 1994), er *skoletrivsel* operasjonalisert. En egenutviklet modell (figur 5.1) har gitt utgangspunkt for analyse og drøfting. Gjennom en spørreundersøkelse, som inkluderer en kontrollgruppe (K) (kapittel 3.2.2) fra samme miljø som primærelevne, har jeg søkt svar på oppgavens problemstilling:

I hvilken grad trives elever som er svaksynte i videregående skole faglig og sosialt i forhold til sine medelever, og hvilke behov for synspedagogisk bistand indikerer dette?

6.1 Faglig og sosial skoletrivsel

Undersøkelsen indikerer at svaksynte elever i videregående skole i gjennomsnitt trives ganske godt faglig og sosialt, og på høyde med kontrollelevne. Generelt kan sies at funn knyttet til faglig og sosial trivsel støttes av flere andre undersøkelser (Udir, 2010; Johansen & Schanke, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004).

For faglig trivsel er måleresultatet noe høyere hos P1 (svaksynte elever) og K enn hos P2 (sterkt svaksynte elever). Selv om flere i P1 og i P2 sliter faglig, og har lav faglig generell trivsel, synes de å ha *motivasjon* og opplever *mestring* på høyde med elevne i K.

Både i primær- og kontrollgruppen er den sosiale trivselen på skolen bedre enn den faglige (Skarheim, 2005). Tydeligst måleforskjell mellom faglig og sosial trivsel er avdekket hos elever med sterkest grad av svaksynthet (P2). Denne gruppen har også best måleresultat for sosial trivsel. Som generelt måleresultat er dette positivt ut fra den bekymring som ble uttrykt for sosial trivsel for elever med sterk synshemming, etter endringer i 1975 i lov om grunnskolen (Andersen & Hunstad, 1988). Målemarginene mellom gruppene må ikke overfortolkes, da de er små. Det er snakk om ”gjennomsnittselever”. Utvalgets størrelse gjør generalisering usikkert.

Relasjonen til lærer synes å ha stor betydning for trivselen hos elever som er svaksynte, mens kontrollgruppen opplever større trivsel med medelevne enn med lærerne. Av undersøkelsen ser det ut til at svaksynte elever trives sosialt, men skyldes det at de har et godt forhold til lærerne? Faren med *det* er at lærerkontakten kan bli den sosiale relasjonen de har på skolen,

og en erstatning for kontakt med medelever. I så fall kan det være et tegn på at vi *ikke* i tilstrekkelig grad har lyktes med å inkludere.

At svaksynte elever totalt har noe bedre sosial trivsel enn kontrolllevne, ser ut til å skyldes at skolen står frem som deres viktigste sosiale arena. Dette gjelder spesielt for elevene i P2. I skolen *er* de i en sosial setting, mens de er lite aktive på arenaer utenom skolen. Enkelte har lite tid til aktiviteter utenom skole og lekser. Andre finner mobilitet utfordrende og møter begrensninger i å ha jobb eller delta i organiserte aktiviteter. Medelevene har i større grad andre arenaer å operere på. Årsaken til noen forskjeller mellom P1 og P2 kan trolig tilskrives synsforhold, innen noen variabler. Imidlertid synes kontrollgruppen å bidra til en viss ”nøytralisering” eller normalisering av de forskjellene som er funnet for noen av variablene.

Selv om det i dette studiet er brukt en kvantitativ metode, er det viktig ikke å se seg blind på statistikk. Skolen handler om enkeltindivider, det gjør også synspedagogikk. *Resultater fra enkeltelever* viser at ikke alle elever som er svaksynte har det like godt i videregående skole. Flere sliter faglig og etterlyser andre og mer effektive hjelpemidler, opplæring i bruk av hjelpemidler, metoder og teknikker for bedre utnytting av synsrest og bedre tid. Ikke alle er fornøyd med den informasjon som er gitt om egen synshemming, verken overfor dem selv eller til hjemme- og skolemiljøet. Tettere kontakt med synspedagogtjenesten ønskes av flere.

Et bilde gis også av enkeltelever som er ensomme, som har lite og ingen kontakt med klassevenner og medelever utenom skoletid. Noen kan tidvis føle at de blir utestengt fordi de er svaksynte og er lite fornøyd med fellesskapet med andre elever, spesielt i friminuttene. Svaksynte elever i videregående skole synes å være lite forberedt på ”verden utenfor”; på utdanning og yrkeslivet som senere venter dem. Dette synliggjøres blant annet ved at flere bruker kort tid på lekser, de mangler jobberfaring og har liten tro på egne muligheter videre.

6.2 Behov for videre forskning og veien videre

Hva kan undersøkelsens funn ha å si for fremtidig synspedagogisk arbeid? En av mine konklusjoner må bli å etterlyse synspedagogisk kompetanse på flere områder overfor svaksynte elever i videregående skole. Som synspedagoger anbefaler vi unge svaksynte å møte hverandre, men i kommuner og fylker kan det være langt mellom dem. Kurs og samlinger i regi av kompetansesentre og Blindeforbundets ungdomsavdeling er gode arenaer for både faglig og sosial aktivitet. Ved Tambartun og Huseby sliter de med å holde oppe

kurstilbudet, spesielt overfor svaksynte elever. Ute i fylkene er det ofte ikke nok unge til å fylle et kurs (se tabell 4.1). En viktig oppgave ligger foran oss med å skape gode arenaer der ungdommer med synshemming kan møtes, og der det å ha venner som er synshemmet vises aksept. Oppgaven starter i hjem og familier. Foreldreforeningen Assistanse jobber faglig og sosialt godt med hele familien til synshemmede barn og unge. Ved tidlig å møte *likesinnede*, økes sjansen for å lære av hverandre, se muligheter, og danne varige kontakter og vennskap.

Hva er det unike med de som klarer seg godt, som inkluderes og trives? Spørsmål om hvordan du *har* det (trivsel), kan også ses som et spørsmål om hvordan du *tar* det. Det finnes ulike måter å forfekte sin synshemming på. Et sitat fra egen praksis kan illustrere dette, når eleven sier til lærer i klassen; ”*Du må vente til jeg har starta kameraet. Hører du ikke hva jeg sier? Du må vente!*”. Åpenhet og aksept rundt synshemming og kommunikasjon om behov overfor lærer og medelever gjør det enklere for miljøet å inkludere og gi riktig hjelp til riktig tid, og er avgjørende ut fra blant annet et behov om anerkjennelse (Maslow, 1970). Erfaringer viser at mange synshemmede ikke kommer til en slik aksept før i voksen alder (Rees et al., 2002).

De funn som redegjøres for i oppgaven, er de jeg ”vet” eller kan si noe om, mens det jeg *ikke* vet, kan utgjøre flere oppgaver og videre prosjekter. Det er ukjent om de som ikke har svart, har latt være av årsaker som har med faglig og sosial trivsel å gjøre. I purreprosessen ble det opplyst at én aktuell elev hadde problemer på skolen og var deprimert. Å svare innen temaet skoletrivsel ville bli for belastende. En annen elev sa at han ville følt seg avslørt ved å delta.

Om frafallet i videregående skole er større for elever som er svaksynte enn blant andre elever, kan jeg ikke vite. I prosessen med å sende ut spørreskjema, beregnet ut fra det antall elever i P som ble meldt inn ved første henvendelse til synspedagogtjenesten ved skoleårets start, kom det frem at noen svaksynte elever hadde sluttet på videregående i løpet av skoleåret. Årsak til frafall var ukjent overfor flere av elevene, og synspedagogene hadde heller ikke kontakt med alle. Over halvparten (n=13) av elevene som har svart på undersøkelsen, går første året. Det ville vært interessant å følge med hvorvidt noen av disse foretar omvalg eller slutter senere.

Kunne synspedagogene som yrkesgruppe bidratt til at flere svaksynte elever fullførte videregående skole? Ville det vært realistisk ut fra dimensjonering av tjenesten? I vår jobbhverdag ute i fylkene møter vi et bredt spekter av oppgaver, uten sjanse til å kunne sette oss inn i alt. I omtrent halvparten av fylkene er det bare stilling for én synspedagog, noen har to eller flere. Geografisk avstand til elevene medfører kostnader i kroner, men også i tid.

Har vi kommet inn i et spor der synshemmede i stor grad velger teoretiske fag? Statlige sentre må kanskje ha mer fokus på å dyktiggjøre synshemmede for praktiske fag og jobber, når det ønskes. På kurs og samlinger kan gode rollemodeller profileres, når disse finnes. Kan det være slik at noen svaksynte elever slutter i videregående skole som følge av lav faglig eller sosial trivsel? Hva skjer med disse, ”definert” godtfungerende, hvis de ikke selv etterspør tjenester? Gis da ingen oppfølging, og rammes spesielt de svakeste? Hva skjer med muligheter på arbeidsmarkedet hvis frafall allerede skjer i videregående skole? Mange spørsmål er relevante for senere prosjekter. En naturlig vei fra dette studiet, ville være å få frem mer kvalitative data fra noen av informantene, knyttet til deres faglige og sosiale trivsel. Hadde dette vært et større arbeid, kunne det blitt supplert med dybdeintervjuer som kunne gitt flere detaljer (Almbakk, 2009). Kanskje ville det synliggjøre flere utfordringer av betydning for de tjenester synspedagogen yter overfor svaksynte elever i videregående skole.

Undersøkelsen viser at den tilrettelegging som er gjort i skolen primært er av fysisk og faglig karakter. En slik prioritering kan synes riktig ut fra at elevene kommer bedre ut sosialt enn faglig. At skolen likevel tilrettelegger og bruker ressurser for best mulig sosial funksjon, må ses som en god investering, og er spesielt viktig overfor de elevene som sliter med relasjoner til medelever og venner. Det er også av betydning for å hindre frafall (Haugen, 1994).

”D e itj`nå sãm kjæm tå sæ sjøl”, sang Vømmøl på 70-tallet. Et slikt utsagn kan knyttes opp til *inkludering* og *trivsel*. Begge disse begrepene forutsetter *aktivitet* av noe slag for å kunne gis et positivt innhold. I Rees et al. (2002) sier en av fortellerne at blinde barn er dårlige venner. Ytringen er basert på erfaringer fra en kvinne om at de som blinde, gjennom det meste av skoletiden, krevde særbehandling og oppmerksomhet om sine behov, på bekostning av medelevene, som på et tidspunkt gikk lei. I en tale sa en lokal journalist; ”Engasjement er den beste og kanskje den einaste inngangsbilletten til *tilhøyrlighet*. Du må gi noko av deg sjølv for å høyre til og trivast.” (Longvastøl, 2009). Her pekes det på noe essensielt; at passivitet og mangel på engasjement utvilsomt gir dårlig grobunn for et godt fellesskap og inkludering, som igjen har betydning for trivsel.

Gjennom en deskriptiv tilnærming mener jeg å ha gitt et overblikk over svaksynte elevers trivsel i videregående skole, og samtidig vist noe av det komplekse som skyldes at dette gjelder *ulike individer med synshemming*.

Litteraturliste

- Almbakk, M.L. (2009). *Balansekunst: En undersøkelse om identitet, selvfølelse og livskvalitet hos ungdom som har en synsnedsettelse*. Masteroppgave i psykologi. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Andersen, S.E., & Holstein, B.E. (1981). Blinde i folkeskolen-et resume af undersøgelse. *Skolepsykologi*, 1981(2), 83-103.
- Andersen, K.J., & Hunstad, E. (1988). Noen tanker om identitetsutviklingen hos synshemmete barn som er integrert på heimstedet. *Synspunkt*, 1988(4), 22-29.
- Ashby, F.G., Isen, A.M., & Turken, U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529-550.
- Bäckman, Ö. & Inde, K. (1984). *Synstrening med optikk. Et treningsprogram for svaksynte*. Flisa: Norges Blindforbund.
- Befring, E. (1972). *Ungdom i et bysamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (1983). *Skole- og atferdsproblem*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjerke, T. (2000). Viktige temaer i barne- og ungdomsperioden. I R. Haugen (Red.) *Barn og unges læringsmiljø: Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. (s. 18-50). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Nordic Academic Press.
- Corn, A.L. & Koenig, A.J. (Red.) (1996). *Foundations of Low Vision: Clinical and Functional Perspectives*. New York: AFB Press.
- Cyvin, M. & Wilhelmsen, G.B. (2008). Et forbedret syn- grunnlag for motorisk, språklig og sosial utvikling. *Spesialpedagogikk 08*, 28-34.
- Dellgren, K. (1979). *Synhandikapp: Om synskadades personlighetsutveckling, skolgång och rehabilitering*. Malmö: Natur och Kultur Kunnskapsförlaget.
- de Vaus, D. (2002). *Surveys in social research*. London: Routledge.
- Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (2008). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne av 20. juni 2008 nr. 42*. Hentet 14. september 2010, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/hl-20080620-042.html>
- Fasting, Aa.F. (2001). Innledning – Følelser er fakta. I S. Bergh & Aa. F. Fasting (Red.). *Følelser er fakta*. Oslo: Funksjonshemmedes Studieforbund.
- Fasting, Aa.F. (2006). Ung og synshemmet: Å leve med en synshemming - psykososiale aspekter og psykisk helse. *Skolepsykologi*, (6), 32-47.
- Folketrygdloven (1997). *Lov om folketrygd av 28. februar 1997 nr. 19*. Hentet 29. september 2010 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19970228-019.html#10-6>

- Fosse, P., & Pukstad, T. (2008). Visuell avkoding under lesing. Implikasjoner for utredning og rehabilitering av personer med synsvansker og lesevansker. I P. Fosse & O. G. Klingenberg (Red.), *Pedagogisk og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede*. Trondheim: Tambartun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (Red) (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Gangås, J. & Vorum, R. (1995). *Svaksynte barn i skolen: Forskningsprosjekt: Elevens opplevelse av skolen*. Hovedoppgave til 3. avdeling, hovedfagseksamen i Spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.
- Grue, L. (1998). *På terskelen: En undersøkelse av funksjonshemmet ungdoms sosiale tilhørighet, selvbylde og livskvalitet*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Hammervold, R. (2008). *En kort innføring i SPSS (foreløpig utgave)*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hauge, T.E. (1974). *Skolemiljø og elevholdninger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haugen, R. (1994). Trivsel, selvoppfatning og sosialt miljø i klassen. En analyse av sammenhenger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 163-174.
- Haugen, R. (2000). *Barn og unges læringsmiljø: Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Nordic Academic Press.
- Hegreberg, G.T. (2009). *Lesing med stødig blikk. Synsrelaterte lesevansker og effekten av synspedagogisk metodikk*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Heim, J (2004). *Sluttrapport fra prosjektet "Syn og lesing hos elever i grunnskolen"*. Sintef Rapport (på oppdrag fra Helsedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet). Hentet 30.juni 2010 fra http://www.sintef.no/upload/IKT/9012/HCI/Rapporter/Sluttrapport%20_%20Syn%20og%20lesing.pdf
- Hellerud, I., & Brøndmo, S. (1995). *Jo mere vi er sammen!: En undersøkelse om Huseby kompetansesenters weekendkurs for synshemmet ungdom*. Hovedoppgave til 3. avdeling, hovedfagseksamen i Spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo, Norge.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helse Bergen, (2005, 10. mars). *Kartlegger barn og unge med synshemming*. Janne –Beate Buanes Duke, 10.03.2005 Lastet ned 26. januar 2010 fra <http://www.helse-bergen.no/avd/oye/nyheter/synshemming.htm>

- Holand, Aa. (2006). Spørreskjema. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. (s. 132-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hyvärinen, L. (1983). *Barnets syn*. Helsingfors: Finlands svenska synsskadade r.f.
- Høgskolen i Oslo (2009, 17. juni). *Forebyggende veiledning hjelper*. Hentet 19. mars 2009, fra <http://www.hio.no/layout/set/print/layout/set/print/Prosjekter/MaiA/MaiA-arkiv/MaiA-2-2009/Forebyggende-veiledning-hjelper>
- Høvding, G., & Bertelsen, T. (2004). Svaksynthet og blindhet. I G. Høvding (Red), T. Bertelsen, T. Bek, N. Ehlers & P Fagerholm, *Oftalmologi: Nordisk lærebok og atlas*. (s. 363-372). Bergen: John Grieg Grafiske AS.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: En empirisk studie av grunnskolenes 4., 7. og 10. Trinn: Evaluering av Reform 97*. Trondheim: Tapir.
- Inde, K. (2003). *Se dåligt: Må bra*. Karlstad: Indenova AB.
- Jakobsen, A. (1988). *Norsk medisinsk ordbok*. Oslo: Sem & Stenersen A.s.
- Johannesen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2005). *Rådgivning: Tradisjon og teoretiske perspektiv og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johansen, V. & Schanke, T. (2009). *Trivsel og fravær i videregående opplæring*. Rapport 8:2009. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Kef, S., & Deković, M. (2004). The role of parental and peer support in adolescents well-being: a comparison of adolescents with and without a visual impairment. *Journal of Adolescence*, 27, 453-466.
- KITH (2004). *ICF: Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse*. Norsk brukerveiledning. Trondhjem: Aktietrykkeriet.
- KITH (2010). *ICD-10*. Den internasjonale statistiske klassifiseringen av sykdommer og beslektede helseproblemer, utviklet av KITH på oppdrag fra Helsedirektoratet, med tillatelse fra WHO. Hentet 30.juni 2010 fra <http://finnkode.kith.no/2010/#|icd10|ICD10SysDel|2599725|flow>
- Kleven, T.A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Språk bygger broer*. St.meld. nr. 23 (2007/2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 18. september 2009 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2077013/PDFS/STM200720080023000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. NOU 2009: 18. Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning. Hentet 6. januar 2010 fra http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU_2009_18_rett_til_laering.pdf
- Kunnskapsforlaget (2008). *ordnett.no*, Kunnskapsforlagets blå språk og ordboktjeneste, Norsk ordbok. Hentet 28. mai 2008 fra http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=trivsel&search_type=&publications=23

- Kunnskapssenteret (2004). *Helseprofil for barn og unge i Akershus- ungdomsrapport*. Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Hentet 20. oktober 2010 fra <http://www.kunnskapssenteret.no/Publikasjoner/1581.cms>
- Larson, R. & Kleiber, D. (1993). Daily experience of Adolescents . I P.H. Tolan, & B.J. Cohler, *Clinical Research & Practice with Adolescents* (s. 125-145). New York: John Wiley & Sons, INC.
- Larssen, T. (2006). *Blinde elever i videregående skole. En oppfølgingsstudie av tilrettelegging og faglig funksjon for ett årskull*. Akademisk avhandling. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Larssen, T. (2007). *En historisk oversikt over skoletilbudene i Norge for elever med synshemming*. Oslo: Huseby kompetansesenter.
- Larssen, T. & Wilhelmsen. (2008). Synsvansker – aspekter ved læring og utvikling. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 327-345). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lie, I. (1986). *Syn og synsproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lowenfeld, B. (1977). *Våre blinde barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Lund, T. (Red), Kleven, T.A., Kvernbekk, T., Christophersen, K.-A. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lunde, M. (1994). *Synshemmede og arbeid: En analyse av hva som forklarer forskjellen i yrkesdeltakelsen mellom synshemmede og ikke-synshemmede*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Mathiesen, K.S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevoll, E., Torgersen, L., Helgeland, H. (2007). *Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Mastekaasa, A., Moum, T., Næss, S., & Sørensen, T. (1988). *Livskvalitetsforskning*. Rapport 88:6. Oslo: Institutt for samfunnsforskning, Institutt for sosialforskning.
- Møløkken, S.E. (2007). ..men noen sto igjen!. *Statped 2007(1)*, 6-7.
- Naustdal kommune. (2008, 28. oktober). *Elevar – det psykososiale arbeidsmiljøet*. Hentet 3. mars 2010, fra <https://www.naustdal.kommune.no/rutinebank.asp?rutineid=2001001064&tid=88&mid1=5>
- Nielsen, L. (1979). *Er du blind?* København: Socialstyrelsen.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. R. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordland, E. (1980). *Psykologi for den videregående skolen: 2. Menneske og miljø*. Oslo: Aschehoug.

- Norges Blindforbund (2009). *Vedtekter for Norges Blindforbund*. Hentet 22. mars 2009 fra <https://www.blindforbundet.no/internett/om-oss/organisasjonen/vedtekter-for-norges-blindforbund/?searchterm=vedtekter>
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nørsgaard, H. (2009). Blinde og svagsynede elevers resultater i afgangsprøver i folkeskolens 9. klasse i 2008. *Synshandicap: Nyhedsbrev fra Videncenter for Synshandicap*, (3), 6-7. Også hentet 7.april 2010 fra http://www.synscentralen.dk/Artikler_Pjecer/afgang08.pdf
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet 3. november 2010 fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>
- Rees, D.S., Nielsen, H., Heilbrunn, J., Christensen, P., & Kroghs Forlag A/S (2002). *Blinde vinkler*. Vejle: Kroghs Forlag A/S.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Risberg, T. (2006). Prosjektplanlegging. I Fuglseth, K., & Skogen, K. (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. (s. 20-28). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*, 12, 717-731. Retrieved January 28, 2010 from http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=1184137862&_sort=r&_view=c&_acct=C000054073&_version=1&_urlVersion=0&_userid=1643783&md5=b7f7b8c405ef5aac3a36ff4238f20a2c
- Rogers, C. (1976). *Frihet att lära: Om att själv få styra sitt sökande efter kunskap*. Helsingborg: Schmidts Boktryckeri.
- Rosenberg, T., Flage, T., Hansen, E., Riise, R., Rudanko, S.L., Viggosson, G., & Tornqvist, K. (1996). Incidence of registered visual impairment in the Nordic child population. *British Journal of Ophthalmology*, 80, 49-53.
- Ryen, H.T. (2008). *Midt i siktet: Ungdomsskoleelever som er svaksynte og optiske hjelpemidler*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Samarbeidsforum syn (2004). *Et notat om innhold i og organisering av synssektoren*. Oslo.
- Sandven, J. (1968). Students in general and schoolrejecting students compared. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 12, 91-140.
- Skarheim, P. (2005). Sosial og faglig trivsel. *Utdanningsspeilet 2005*, s. 4.
- Skogen, E. (2000). Lekens betydning for barn og unges utvikling og læring. I R. Haugen (Red.) *Barn og unges læringsmiljø: Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. (s. 358-388). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Nordic Academic Press.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Engers Boktrykkeri A/S.

- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning. Motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E.M (2006). På vei mot en inkluderende skole?. *Spesialpedagogikk*, 2006 (2), 4-17.
- Skårderud, F. (2002). Er trygghet fortsatt interessant? I F. Skårderud, S. Bjørneby, T. Steen, E. Ness, I. S. Jensen & G. Breucker. *Arbeidsliv i balanse? Om helsefremmende arbeidsplasser* (s. 7-11). Oslo: Idebanken/Tiden Norsk Forlag AS.
- Solli, K.A. (1993). *Elever i konflikt: Samspillbrudd og adferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SRF (Synsskadedes Riksförbundet: SRF). (1991). Synpedagogisk träning ger många vinster. I *INSYN: En skriftserie om vetenskap och forskning kring synskadade nr. 8: Optik och pedagogik* (bygger på forskningsrapport av Nilsson, U.L. (1990): Results of low vision rehabilitation). Enskede: SRF.
- Statens helsetilsyn (2000). *Veileder i habilitering og rehabilitering av mennesker med synstap og hørselstap*, IK-2715. Oslo: Statens helsetilsyn. Hentet 27. Januar 2010 fra http://www.helsetilsynet.no/templates/ArticleWithLinks_3453.aspx
- Sterner, B. (2004). *Ocular accommodation*. Göteborg: Göteborg University. Hentet 3.november 2010 fra http://www.oft.gu.se:16080/hp/research/theses/doctorate/2004/b_sterner_phd.pdf
- Sørensen, P.M. (2006). Statistikk. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. (s. 184-207). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tellevik, J.M. (2008). Kognitive, sosiale og emosjonelle konsekvenser av synstap. I P. Fosse, & O.G. Klingenberg (Red.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede*. (s.71- 85). Trondheim: Tambartun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl/ NTNU-trykk.
- Torsheim, T., Samdal, O., Wold, B. & Hetland, J. (2004). *Helse og trivsel blant barn og unge: Norske resultater fra studien "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-studie i flere land"*. Bergen: Universitetet i Bergen, Hemil-senteret,
- Utdanningsdirektoratet (2005, 24. oktober). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 6. januar 2010 fra <http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2009a). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2009b). *Utdanningsspeilet 2008:Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Hentet 9.juli 2009 fra http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Utdanningsspeilet_2008.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Elevundersøkelsen 2010*. Hentet 3. november 2010 fra http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurdering_somrade=05445219-8470-42ba-a0ec-52909144ddaf&skoletype=1

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr 30 (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartement. Hentet 17. september 2009, fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DD/DPDFS.pdf>

Vegtrafikkloven (1965). *Forskrift om førerkort*. Vedlegg 1-Helsekrav. Hentet 4. mars 2010, fra <http://www.handboka.no/Vgs/Forskrifter/Vegtra/Fovg/veg67o.htm>

Vik, A. K. (2008). Individual and environmental conditions for the literacy development of pupils with severe visual impairment. *Journal of Assistive Technologies*. Brighton: Pavilion Journals.

Vik, K. (2003). ICF i norsk oversettelse. *Ergoterapeuten*, 11, 84-87.

Vaage, O.F. (2002, 8. oktober). *Jenter og gutter bruker tiden forskjellig*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet 28. september 2010, fra <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200204/07/>

Wilhelmsen, G.B. (2003). *Å se er ikke alltid nok*. Oslo: Unipub Forlag

Vedlegg

Vedlegg 1:	Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).....	100
Vedlegg 2:	Brev til arkiveiere.....	102
Vedlegg 3:	Brev til synspedagogtjenestene knyttet til oversending av spørreskjema og infomateriell	104
Vedlegg 4:	Brev til informanter i primærgruppen (P).....	105
Vedlegg 5:	Brev til informanter i kontrollgruppen (K)	107
Vedlegg 6:	Brev til kontaktlærere.....	109
Vedlegg 7:	Spørreskjema til "Ikke lett å være svaksynt" (for Gr. P) (inkluderer også spørreskjema for Gr. K)	111
Vedlegg 8:	Godt og dårlig læringsmiljø, utsagn fra primærgruppen (spørsmål 23 og 24, vedlegg 7).....	127
Vedlegg 9:	Godt og dårlig læringsmiljø, utsagn fra kontrollgruppen (spørsmål 23 og 24, vedlegg 7).....	128
Vedlegg 10:	Leksetid; elever på studiespesialisering fra P (n=11) og K (n=24) som har svart (spørsmål 58, vedlegg 7).....	130
Vedlegg 11:	Skjema gjennomsnittsverdier per elev i P1 (N=12), P2 (N=11) og K (N=45) for 8 samlevariabler, faglig og sosial trivsel.....	131
Vedlegg 12:	Trivsel og mistrivsel for K , tilknyttet sosiale forhold (spørsmål 4 og 5, vedlegg 7).....	134
Vedlegg 13:	Kontrollgruppens vurdering av resultat av stor arbeidsmengde (spørsmål 17, vedlegg 7)	136
Vedlegg 14:	ANOVA-analyse av de åtte samlevariablene for P1, P2 og K.....	137
Vedlegg 15:	Elever i P1 og P2 som har synshemmede venner.....	138

Vedlegg 1: Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 16.02.2009

Vår ref: 20278 / 2 / JE

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.10.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 12.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20278	<i>Er godt syn en forutsetning for trivsel? Trivsel for elever som er svaksynte i videregående skole, sammenlignet med et utvalg andre elever i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Erling Kokkersvold
Student	Hilde Karine Tandstad

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.


Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

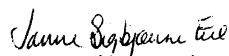
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52
✓ Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Hilde Karine Tandstad, Løken 22, 6817 NAUSTDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Utvalget består av elever som er svaksynte uten tilleggsvansker i videregående skole i Norge. I tillegg skal det rekrutteres en kontrollgruppe bestående av 2 elever av samme kjønn som eleven med svaksynthet, fra hver av klassene til de elever med svaksynthet som ønsker delta i undersøkelsen.

Rekruttering skjer ved at kompetansesenter og synspedagogtjenester (arkiveiere) blir kontaktet og bedt om å videreformidle informasjonsskriv til aktuelle elever via elevenes kontaktlærer. Informasjonsskriv til kontrollgruppe formidles også via kontaktlærer. Det er laget et eget informasjonsskriv til arkiveiere der de bes om å bistå til å rekruttere svaksynte elever. Det er også laget eget skriv til kontaktlærere. Det skal kun sendes brev til kontaktlærere som allerede vet at deres elev er svaksynt.

Det gis skriftlig informasjon til elevene/foreldre. Det er utarbeidet ett skriv til de svaksynte og ett skriv til kontrollgruppen. Reviderte skriv til arkiveiere, kontaktlærere, svaksynte og kontrollgruppe forelå 12.02.09. Personvernombudet har ingen merknader til disse.

Elevene vil være fra 16 år og oppover. For de som er under 18 år innhentes det samtykke fra foresatte. Etter at foresatte har samtykke deler kontaktlærer ut spørreskjema som samles inn og videresendes til prosjektleder som dermed aldri vil få tilgang til elevenes navn.

Spørreskjema merkes med referansenummer og navneliste oppbevares hos kompetansesenter/synspedagogtjenestene. Kontrollene vil kobles til løpenummer til primærgruppen.

Det registreres sensitive opplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 punkt 8 c).

Ombudet forstår det slik at det kan være aktuelt å lagre datamateriale på studentens arbeidssted. Ombudet forutsetter at dette er avklart med behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet, UiO.

Prosjektet skal avsluttes i november 2009 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. Anonymisering innebærer at navneliste/samtykkeerklæringer må slettes og indirekte personidentifiserende opplysninger må fjernes fra spørreskjema.

Vedlegg 2: Brev til arkiveiere

Huseby kompetansesenter
Tambartun kompetansesenter
Statped Nord
Syns- og Audiopedagogtjenesten i Møre og Romsdal
Syns- og audiopedagogtjenesten i Vestfold
Syns- og audiopedagogtjenesten i Hordaland

Førde ----- 2009

Til arkiveier

Forespørsel om tilgang til informanter Prosjekt: "I hvilken grad er godt syn en forutsetning for trivsel?"

Etter planen vil jeg innen utgangen av 2009 avslutte et masterforløp i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Tema for masteroppgaven er "Skoletrivsel for elever som er svaksynte sammenlignet med andre elever i videregående skole". Vi har lite forskning på svaksyntes skolehverdag, til tross for at dette er den største elevgruppen som fylkesynspedagoger tilbyr tjenester. Jeg vil derfor sette fokus på trivsel i skolen, faglig og sosialt, med vekt på det sosiale.

Utvalget blir alle svaksynte elever i den videregående skolen i Norge som faller inn under kategori 1 og 2 i WHO's kategorisering av synshemmede. For at ikke andre faktorer skal påvirke resultatet, går henvendelsen kun til elever uten tilleggsvansker. I tillegg til prosjektet slik det framkommer i godkjent prosjektplan, vil studiet innbefatte en kontrollgruppe med to elever fra de svaksyntes klasser (se evt. vedlegg). Data vil bli innhentet via spørreskjema.

Jeg trenger ikke informasjon fra noe brukerarkiv, men har behov for hjelp til følgende:

1. At syns- og audiopedagogtjenesten i fylkene finner de aktuelle elevene i henhold til prosjektbeskrivelsen og videreformidler informasjonsskriv, samtykkeerklæring og spørreskjema til "sine" elever via elevenes kontaktlærere (som er kjent med at vedkommende elev er svaksynt). Samtykkeerklæring sendes ut fordi elever med svaksynthet får spørsmål relatert til synsfunksjon. Dette kan oppfattes som sensitiv informasjon. Tilsvarende blir gjort til kontrollgruppen ut fra et likhetsprinsipp.
2. At syns- og audiopedagogtjenesten i fylkene tar imot underskrevne samtykkeerklæringer fra elever med svaksynthet eller deres foresatte (for dem under 18 år). Disse oppbevares for evt. oppfølging og senere makulering ved prosjektslutt.
3. Da jeg trenger en høyest mulig svarprosent, håper jeg syns- og audiopedagogtjenesten kan hjelpe til med en evt. purring på svar som uteblir. Hvert spørreskjema nummereres, med eneste formål å ha mulighet for purring. Bare syns- og audiopedagogtjenesten kan koble elev med nummer, ut fra en oversikt kun de har.

En forhåndskontakt til de ulike syns- og audiopedagogtjenester i landet, viser stor velvilje til å være behjelpelig med videre "distribusjon" som beskrevet ovenfor.

I et eget informasjonsskriv (se vedlegg) bes kontaktlærerne om å ta ansvar for å legge besvarelsene (1 fra svaksynt elev og 2 fra kontrollgruppen) i frankert samlekonzolutt og sende direkte til meg.

Alle svar vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltperson vil kjenne seg igjen i den ferdige rapporten november 2009.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S (NSD).

Sikring av data ivaretas ved at opplysninger lagres på mitt område i sak-/arkivsystemet (Symfoni). Papirer oppbevares i låst kontor og data blir anonymisert ved prosjektslutt, senest innen utgangen av november.

Prosjektet kan bidra til økt kunnskap om hvordan elever med svaksynthet trives i videregående skole, sammenlignet med en kontrollgruppe. Informasjonen kan gi konstruktiv innsikt i arbeidet for å utvikle en stadig bedre synspedagogisk tjeneste til denne elevgruppen.

For evt. spørsmål kan undertegnede kontaktes på telefon 57 82 11 82 eller mobil 957 05 285, evt. e-post hktan@statped.no.

Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Gunvor B. Wilhelmsen som treffes på telefon 55 58 57 05 eller mobil 470 37 217.

Opgaven skal leveres senest 1. november 2009.

Med vennlig hilsen

Hilde Karine Tandstad
syns- og mobilitetspedagog

Vedlegg:

Kopi av informasjonsbrev til primær- og kontrollgruppe

Kopi av informasjonsbrev til kontaktlærerne

Kopi av godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Brev til synspedagogtjenestene knyttet til oversending av spørreskjema og infomateriell

Kjære synspedagogkollegaer

Førde 18.03.2009

Vedr. oversendt materiell

Etter avtale med Huseby kompetansesenter sender jeg over spørreskjema og infomateriell i forhold til masteroppgaven min. Jeg har tidligere fått tallinformasjon fra dere om hvor mange aktuelle informanter dere har i ditt/ deres fylke (ønsker beskjed hvis antallet har endret seg av en eller annen grunn).

Som dere ser skal jeg for hver informant som er svaksynt (som vil delta) ha to elever fra klassen som skal være med som del av en kontrollgruppe.

Mitt håp er at dere så godt som mulig kan motivere elevene som er svaksynte til å delta i undersøkelsen, og at dere får hjelp av (kontakt)læreren (skolen) til å skaffe de to elevene til kontrollgruppen og til å "organisere" gjennomføringen med sine tre elever fra klassen.

Materiellet er klargjort for videre distribusjon. Si fra hvis noe er mangelfullt. Vedrørende svarfrist i brev til kontaktlærer, ber jeg om at du/ dere setter denne ut fra når undersøkelsen blir sendt ut. Svarfristen bør ikke være lengre enn ca. 14 dg.

For mer informasjon om prosjektet; se vedlagte materiell. For spørsmål eller annet kan jeg kontaktes på tlf 57821182/ 95705285 og/ eller e-postadresse hktan@statped.no

På forhånd TUSEN TAKK for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Hilde Karine Tandstad

Vedlegg:

Kopi av brev sendt til arkiveier

Skjema/ oversikt over deres elever (gir meg mulighet for purring knyttet til nummersystem)

Se ellers oversendt materiell

”I hvilken grad er godt syn en forutsetning for trivsel?”

Du inviteres til å svare på en undersøkelse om trivsel i skolehverdagen

Jeg heter Hilde Karine Tandstad og er synspedagog i Sogn og Fjordane. Dette studieåret skal jeg skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Temaet for oppgaven er:

Skoletrivsel for elever som er svaksynte, sammenlignet med andre elever i videregående skole.

Trivsel er noe subjektivt og individuelt, og kan være vanskelig å definere, men alle har en eller annen mening om det. Jeg skal ha fokus på forhold ved trivsel, faglig og sosialt, for elever i videregående som er svaksynte.

Selv om du er svaksynt, er du først og fremst en skoleungdom 😊. Hvis du bestemmer deg for å delta, vil jeg også be læreren din om å ”plukke ut” to andre med samme kjønn som deg fra klassen din som kan tenke seg å være med i en kontrollgruppe.

For å finne ut noe om trivsel i skolehverdagen for svaksynte elever i videregående, sammenlignet med elever på samme klassetrinn, har jeg laget et spørreskjema. Jeg henvender meg til hele landet for å finne svaksynte fordi jeg ønsker å få med så mange synspunkter som mulig.

Skjemaet er i all hovedsak felles, med noen tilleggsspørsmål til deg som er svaksynt. Spørsmålene vil handle om aktuelle tema innen læring, kreativitet, sosiale forhold og selvoppfatning.

For å nå deg, fikk jeg hjelp fra et kompetansesenter eller synspedagog-tjenesten i fylket. Du har kanskje kontakt med en i ditt fylke? 😊

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg underveis, uten å begrunne dette.

Alle svar vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltperson vil kjenne seg igjen i den ferdige rapporten. Prosjektet avsluttes innen november 2009. Opplysningene fra den enkelte blir da anonymisert.

Dersom du vil svare på spørreundersøkelsen, må du skrive under på svarslippen om samtykke nederst og legge i den minste konvolutten. 📄

Læreren vil sende den tilbake til synspedagogtjenesten i fylket. Hvis du er under 18 år, må foresatte skrive under.

Når du har svart, legger du spørreskjemaet i den største konvolutt som lukkes. Deretter vil læreren sende alt direkte til meg, sammen med besvarelsene fra de to klassekameratene dine.

Jeg håper og tror at undersøkelsen kan gi økt kunnskap om hvordan elever med svaksynthet trives i videregående skole, sammenlignet med elever på samme klassetrinn, og at vi i synspedagogtjenesten kan bidra i sterkere grad til å øke trivselen for dere skoleungdommer som er svaksynte, både faglig og sosialt.

Hvis du lurer på noe kan du ringe meg på mobil 957 05 285, eller nå meg med spørsmål gjennom din lokale synspedagog.

Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Gunvor B. Wilhelmsen som treffes på telefon 55 58 57 05 eller mobil 470 37 217.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S (NSD).

Med vennlig hilsen

Hilde Karine Tandstad
synspedagog

Vedlegg: Spørreskjema Gr. P

✂-----klipp-----

**Samtykkeerklæring fra elev
(foresatte når eleven er under 18 år)**

Elevnr.

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i undersøkelsen (at min/vår sønn/datter deltar).

Navn på elev:.....

Signatur..... Dato..... Telefon.....

(sendes etter underskrift i vedlagt frankerte konvolutt)

Vedlegg 5: Brev til informanter i kontrollgruppen (K)

”I hvilken grad er godt syn en forutsetning for trivsel?”

Du inviteres til å svare på en spørreundersøkelse om trivsel i skolehverdagen

Jeg heter Hilde Karine Tandstad, er synspedagog i Sogn og Fjordane, og skal dette studieåret gjennomføre en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Temaet for oppgaven er; **Skoletrivsel for elever i videregående skole som er svaksynte, sammenlignet med andre elever i videregående skole.**

Trivsel er noe subjektivt og individuelt, og kan være vanskelig å definere, men alle har en eller annen mening om det. Jeg skal ha fokus på forhold ved trivsel, faglig og sosialt, for elever i videregående skole som er svaksynte.

For å finne ut noe om trivsel i skolehverdagen for svaksynte elever i videregående, sammenlignet med elever på samme klassetrinn, har jeg laget et spørreskjema. Selv om du ikke er svaksynt, er du skoleungdom og medelev. 😊 **Du** er invitert til å være med, fordi jeg har bedt læreren din om å ”plukke ut” to elever med samme kjønn som den som er svaksynt i klassen, og som kan tenke seg å være med i en kontrollgruppe.

Skjemaet er stort sett felles, med noen tilleggsspørsmål til elever med svaksynthet. Spørsmålene vil handle om tema innen læring, kreativitet, sosiale forhold og selvoppfatning.

Dersom du vil svare på spørreundersøkelsen, må du skrive under på svarslippen om samtykke nederst og legge i den minste konvolutt. Hvis du er under 18 år, må foresatte skrive under. Læreren oppbevarer samtykkeerklæringen forsvarlig på skolen til prosjektet er avsluttet, da vil dette bli makulert.

☑ Jeg ønsker at du svarer så ærlig du kan. Spørreskjemaet fylles ut og leveres i lukket konvolutt tilbake til din lærer som vil sende den direkte til meg.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg underveis, uten å begrunne dette.

Alle svar vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltperson vil kjenne seg igjen i den ferdige rapporten. Prosjektet avsluttes innen november 2009. Opplysningene fra den enkelte blir da anonymisert.

Forhåpentligvis vil prosjektet gi økt kunnskap om hvordan elever med svaksynthet trives i videregående skole, sammenlignet med medelever. Mitt håp er at den informasjonen som kommer fram kan brukes konstruktivt, slik at vi som jobber i synspedagogtjenesten kan være med på å øke trivselen for skoleungdommer som er svaksynte, både faglig og sosialt.

Hvis du lurer på noe kan du ringe meg på mobil 957 05 285, eller nå meg med spørsmål gjennom din lokale synspedagog.

Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Gunvor B. Wilhelmsen som treffes på telefon 55 58 57 05 eller mobil 470 37 217.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Hilde Karine Tandstad
synspedagog

Vedlegg: Spørreskjema Gr. K

✂-----klipp-----

**Samtykkeerklæring fra elev
(foresatte når eleven er under 18 år)**

Elevnr.

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i undersøkelsen (at min/vår sønn/datter deltar).

Navn på elev:.....

Signatur..... Dato..... Telefon.....

(leveres etter underskrift til lærer)

Vedlegg 6: Brev til kontaktlærere

Til "Kontaktlærer"

Førde ---.--.--

Forespørsel om bistand for å gjennomføre spørreundersøkelse

For informasjon om undersøkelsen, viser jeg til vedlagte kopi av brev til aktuelle informanter i klassen/ ved skolen din.

For å nå eleven som er svaksynt i din klasse/skole, fikk jeg hjelp fra synspedagogtjenesten i fylket eller et av kompetansesentrene/ Statped for synshemmede. Trolig har synspedagogtjenesten allerede informert og motivert eleven til å delta.



For å kunne gjennomføre undersøkelsen, trenger jeg hjelp fra deg til følgende:

1. Levere informasjonsbrev om undersøkelsen til eleven som er svaksynt. Dette inneholder også samtykkeerklæring, spørreskjema og svarkonvolutter.
2. Samtykkeerklæring fra elev som er svaksynt skal legges i egen frankert konvolutt og sendes påskrevet adressat (synspedagogtjeneste eller kompetansesenter/ Statped).
3. Jeg ber deg videre om at du velger ut og spør to andre elever i klassen om å være med i undersøkelsen, som del av en kontrollgruppe. Disse to må etter din vurdering ha en viss "match" med eleven som er svaksynt og være av samme kjønn.
4. Når det gjelder samtykkeerklæringer for elever i kontrollgruppen, ber jeg om at du kan ta imot disse og at de blir oppbevart forsvarlig på skolen til prosjektet er avsluttet (da må de makuleres).
5. Samle inn de lukkede svarkonvoluttene fra de tre informantene og returnere disse i vedlagte (store) frankerte konvolutt til meg.

Skjemaet er i all hovedsak felles, med noen tilleggsspørsmål til eleven som er svaksynt. Spørsmålene handler om aktuelle tema innen læring, kreativitet, sosial relasjon og selvoppfatning.

Alle svar vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltperson vil kjenne seg igjen i den ferdige rapporten november 2009.

Svarfrist: _____

Jeg håper og tror at undersøkelsen kan gi økt kunnskap om hvordan elever med svaksynthet trives i videregående skole, sammenlignet med elever på samme klassetrinn, og at vi i synspedagogtjenesten kan bidra i sterkere grad til å øke trivselen for skoleungdommer som er svaksynte, både faglig og sosialt.

Hvis du lurer på noe kan du ringe meg på mobil 957 05 285, eller nå meg med spørsmål gjennom synspedagogtjenesten i fylket.

Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Gunvor B. Wilhelmsen som treffes på telefon 55 58 57 05 eller mobil 470 37 217.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S (NSD).

Med vennlig hilsen

Hilde Karine Tandstad
syns- og mobilitetspedagog

Vedlegg: Konvolutter med innhold til elevene
Kopi av informasjonsbrev til elevene
Kopi av godkjennelse fra NSD

Først litt generelt om trivsel:

1. Kryss av for hvordan du liker deg sosialt på skolen for tiden:

(1 er svært dårlig, 5 er svært godt)

1	2	3	4	5	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Kryss av for hvordan du liker deg faglig på skolen for tiden:

(1 er svært dårlig, 5 er svært godt)

1	2	3	4	5	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Hvor enig er du i påstandene nedenfor? (1 er helt enig, 5 er helt uenig)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
Jeg gleder meg til å gå på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker å være på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er mange ting ved skolen jeg ikke liker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg skulle ønske jeg ikke måtte på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker det vi holder på med på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Kan du kort si hva trivsel er for deg? (gi gjerne eksempel)

5. Kan du kort si hva mistrivsel er for deg? (gi gjerne eksempel)

Bakgrunnsopplysninger:

6. Hvilket utdanningsprogram går du på?

<input type="checkbox"/> Idrettsfag	<input type="checkbox"/> Helse- og sosialfag
<input type="checkbox"/> Musikk, dans og drama	<input type="checkbox"/> Medier og kommunikasjon
<input type="checkbox"/> Studiespesialisering	<input type="checkbox"/> Naturbruk
<input type="checkbox"/> Bygg- og anleggsteknikk	<input type="checkbox"/> Restaurant- og matfag
<input type="checkbox"/> Design og håndverk	<input type="checkbox"/> Service og samferdsel

7. Passer noe som årsak for ditt valg av skole/ utd.program? JA NEI Delvis
(1 kryss per linje)

	JA	NEI	Delvis
Skolen ligger nært hjemmet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har det utdanningsprogrammet jeg ville ha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En/ flere av mine venner valgte denne skolen/ dette utd.progr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har hørt at skolen har et godt faglig miljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har hørt at skolen har et godt sosialt miljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagene i dette utdanningsprogrammet interesserer meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagene passer for videre skolegang eller jobb som jeg ønsker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror jeg kan mestre dette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg ble rådet eller fikk støtte av noen til å velge dette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Hvis ja, av hvem? _____

P1 Var skolen eller programfaget spesielt tilrettelagt for deg som svaksynt?

- JA
 NEI
 VET IKKE

P1.1 Hvis JA; hvordan?

P1.2 Hvis NEI; hva kunne du ønske var bedre tilrettelagt?

8. Har du på noe tidspunkt vurdert å slutte på videregående skole?

JA →

NEI



Spm 9

Hva tenkte du da å gjøre?

- Bytte til skole med annet utdanningsprogram
 Jobbe
 Vet ikke
 Ikke gjøre noe
 Annet, hva da? _____

9. Har du på noe tidspunkt vurdert å skifte utdanningsprogram?

JA →

NEI



Spm 10

Hvilket utdanningsprogram ville du da valgt? (se spm. 6)

_____ Vet ikke

Hvis ja, hva var årsaken?

- Trivdes ikke faglig
 Trivdes ikke sosialt
 Annet

10. Hender det at du skulker skolen?

- Ja, minst en gang per måned
 Ja, men sjelden
 Nei, aldri

11. Er du? : Jente Gutt

12. Alder: (fødselsår): _____

13. Klassetrinn:

- VG1
 VG2
 VG3

Her ønsker jeg noen opplysninger som har med synet ditt å gjøre:

P2. Vet du hvilken synskategori du tilhører? (svaksynt eller sterkt svaksynt)

- JA
 NEI
 VET IKKE/ usikker

P3. Hvis ja, vennligst kryss av for den du tilhører eller mener du tilhører:

- Svaksynt
 Sterkt svaksynt

P4. Hvis du kjenner til hvilke(n) synsdiagnose(r) du har, kan du si hvilke(n)?
(gi gjerne kommentarer hvis du ønsker)

P5. Hvis du bruker briller eller linser, hvorfor?

P6. Er det gitt informasjon om din svaksynthet i videregående skole til?:

	JA	NEI	VET IKKE
Lærere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis NEI/ VET IKKE → Spm. P9.

P7. Hvis ja, var du selv til stede da informasjon ble gitt?

	JA	NEI	VET/ husker ikke
Til lærere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Til elever:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P8. Hvis ja, kan du si hvor ok eller ikke denne situasjonen var?

(1 er ikke ok, 5 er helt ok)

	1	2	3	4	5	Vet/husker ikke
Til lærere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Til elever:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P9. Hvis slik informasjon skal gis; hvem bør etter din mening gi den?

- | | |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Du selv | <input type="checkbox"/> Helsesøster |
| <input type="checkbox"/> Synspedagogen | <input type="checkbox"/> Vet ikke |
| <input type="checkbox"/> Du og synspedagogen sammen | <input type="checkbox"/> Andre, hvem? _____ |

P10. Kan du si omtrent hvor mange ganger du har hatt kontakt med synspedagog de siste 12 månedene? _____

P11. Mener du dette er?:

Lite	Passe	Mye	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P12. Hvordan mener du kontakten med synspedagogtjenesten bør være?

- Jeg ønsker selv å ta kontakt når jeg har behov
- Synspedagogen bør ta kontakt med jevne mellomrom
- Ønsker ikke kontakt
- Vet ikke
- Annen måte, hvordan? _____

P13. Hvis du ønsker mer hjelp og støtte fra synspedagog i forhold til synet ditt; hva ønsker du da? (Mulig å sette flere kryss)

- Opplæring i bruk av hjelpemidler
- Opplæring i mobilitet
- At lærerne lærer og forstår mer om synet mitt
- Opplæring i dagligdagse gjøremål
- Mer kunnskap om eget syn
- Noen å prate med som forstår synsvanskene
- Opplæring i alternative teknikker og metoder som avlaster synet mitt
- Opplæring i alternative teknikker, metoder og strategier som hjelper meg til å utnytte synet mitt
- Andre ting? _____

Noe mer eller annet knyttet til synet ditt du vil kommentere?

Litt om fag, læring og læringsmiljø:

Med "klassen din" mener jeg medelever som du har fag sammen med.

14. Hvor viktig er det for deg at du er fornøyd med eget arbeid i disse fagene?

(1 er svært lite viktig, 5 er svært viktig)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
programfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. I hvilken grad er du fornøyd med eget arbeid i disse fagene?:

(1 er liten grad, 5 er stor grad)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
programfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. I hvilken grad opplever du at du får for lite tid på grunn av arbeidsmengde i timene? (1 er liten grad, 5 er stor grad)

1	2	3	4	5	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Hvis du opplever at arbeidsmengden er for stor i forhold til tid; kan du kort si hva dette resulterer i for deg?

18. Hvordan vurderer du egne skoleprestasjoner sammenlignet med andres?

Under middels	Middels	Over middels	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Hvilken type undervisning passer deg best?

- Praktisk
- Teoretisk
- Prosjekt

20. Hvor sjelden/ ofte mener du dere har denne type undervisning?:

	Sjelden	Passe	Ofte	Vet ikke
Praktisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teoretisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prosjekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Hvilke 3 fag trives du best med? (skriv i prioritert rekkefølge)

1: _____
2: _____
3: _____

22. Litt om tilrettelegging: (1 kryss per linje)

Har du ekstra lærerressurs?

Har du assistent eller annen personressurs?

Bruker du briller eller linser?

Bruker du spesielle hjelpemidler?

Har du tilrettelagt læreplan?

Har du fritak for noe fag/emne?

Hvis "Ja"; for hva: _____

Har du behov for annen tilrettelegging?

Hvis "Ja"; hva slags: _____

JA	NEI
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P14 Hvilke synshjelpemidler eller tilrettelegging bruker du?

Kikkert

Lupe

Lupebrille/brille med forstørring

Lese-TV

Lese-TV m/avstandskamera

PC

PC m/forstøringsprogram

PC m/talesyntese

Annet, evt. hva _____

Ekstra lys

Mobilitetsstokk

Markeringsstokk

Gode kontraster el. merking

Ledsager

Lydbøker

Førerhund

Ingen

P15. Hvor stor forstørring bruker du når du:

Leser tekst med vanlig skrift i skolebøker: _____

Leser skrift på PC-skjerm: _____

23. Kan du kort si hva et godt læringsmiljø er for deg? (gi gjerne eksempel)

24. Kan du kort si hva et dårlig læringsmiljø er for deg? (gi gjerne eksempel)

25. Hvor viktig mener du læringsmiljøet i klassen er for din trivsel?

(1 er svært lite viktig, 5 er svært viktig)

1 2 3 4 5 Vet ikke

26. Hvordan mener du læringsmiljøet i klassen din er for tiden?

(1 er svært dårlig, 5 er svært godt)

1	2	3	4	5	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Nedenfor følger noen påstander om hvordan dere arbeider i klasserommet.

Sett 1 kryss for hver påstand: (1 er helt enig, 5 er helt uenig)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
Elevene får lov til å arbeide i sitt eget tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene velger selv hvem de vil arbeide i grupper med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene er med på å bestemme hvordan de skal bruke tiden i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene er med å bestemme aktiviteter de skal holde på med i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene får beskjed om hvordan oppgavene skal gjennomføres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne bestemmer hvilke elever som skal arbeide sammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Forhold til medelever: Medelever er elever i klassen eller andre elever på skolen.

28. Hvor viktig er det at du er fornøyd med fellesskapet med andre elever?

(1 er svært lite viktig, 5 er svært viktig)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
I timene:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I friminuttene:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. I hvilken grad er du fornøyd med fellesskapet med andre elever?:

(1 er liten grad, 5 er stor grad)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
I timene:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I friminuttene:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Nedenfor følger noen påstander om medelevene dine. Les nøye og sett 1 kryss for hver påstand: (1 er helt enig, 5 er helt uenig)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
Elevene i min klasse liker å være sammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste i klassen er snille og hjelpsomme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre elever godtar meg slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 2 3 4 5 Vet ikke
 Når en i klassen er lei seg, er det alltid noen i klassen som vil prøve å hjelpe

Elevene deltar i å organisere aktiviteter og tilstelninger på skolen

31. Hender det at du unngår fellesskap med andre elever i friminuttene fordi du er sliten? (1 er sjelden/aldri, 5 er svært ofte)

1 2 3 4 5 Vet ikke

P16. Hender det at du får en følelse av å være utestengt fordi du er svaksynt? (1 er sjelden/aldri, 5 er svært ofte)

1 2 3 4 5 Vet ikke
 Faglig:
 Sosialt:

P17. Opplever du i noen grad at det er forskjell på inkludering i klassen i forhold til blant andre elever ved skolen? (1 er ingen/ liten grad, 5 er stor grad)

1 2 3 4 5 Vet ikke

32. I hvilken grad betyr det noe for din trivsel at du også kan være sammen med medelever i fritiden? (1 er liten grad, 5 er stor grad)

1 2 3 4 5 Vet ikke

33. I hvilken grad gjøres avtaler for fritiden i skoletiden? (1 er liten grad, 5 er stor grad)

1 2 3 4 5 Vet ikke

34. Hvor viktig er det for deg at medelever: (1 er svært lite viktig, 5 er svært viktig)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
Ser deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forstår deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respekterer deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har humor som passer din	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Behandler deg rettfærdig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tar deg med i fellesskapet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er til å stole på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Og i hvilken grad føler du at medelever:(1 er liten grad, 5 er stor grad)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
Ser deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forstår deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respekterer deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har humor som passer din	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Behandler deg rettferdig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tar deg med i fellesskapet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er til å stole på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Forhold til lærerne:

Dersom du har flere lærere, tenk på det som gjelder for de fleste av dem.

36. Hvor viktig er det for deg at du er fornøyd med lærerne?:

(1 er svært lite viktig, 5 er svært viktig)

1	2	3	4	5	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Og i hvilken grad er du fornøyd med lærerne?:

(1 er liten grad, 5 er stor grad)

1	2	3	4	5	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Hvor viktig er det for deg at lærerne?:

(1 er svært lite viktig, 5 er svært viktig)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
Ser deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forstår deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respekterer deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har humor som passer din	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Behandler deg rettferdig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tar deg med i fellesskapet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gir oppgaver du mestrer ut fra evner/ forutsetninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gir oppgaver som kan utvikle din kreativitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Og i hvilken grad føler du at lærerne: (1 er liten grad, 5 er stor grad)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
Ser deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forstår deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respekterer deg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har humor som passer din	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Behandler deg rettferdig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tar deg med i fellesskapet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gir oppgaver du mestrer ut fra evner/ forutsetninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gir oppgaver som kan utvikle din kreativitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Venner: Venner kan være klassevenner og/ eller annen ungdom du er sammen med.

40. Hvor mange gode venner har du i klassen?

Ingen 1 2 - 3 4 - 5 Mer enn 5

41. Hvor mange mener du dette er i forhold til hva andre i klassen har?

Færre Like mange Flere Vet ikke

42. Hvor mange dager per uke i gjennomsnitt er du sammen med klassevenner utenom skoletiden? (Ikke ta med organiserte aktiviteter)

Ingen 1 - 2 3 - 4 5 - 6 Hver dag

43. Vurderer du deg selv som en god venn?

NEI
 JA
 VET IKKE
 BÅDE/ OG

44. Har du en bestevenn?

NEI
 JA
 VET IKKE

P17 Har du en eller flere venner som er synshemmet?

NEI
 JA

Hvis ja;

P17.1 Hvor sjelden/ ofte treffes dere omtrent?

Sjelden/aldri Hver mnd Hver uke Hver dag Vet ikke

Hvis ja;

P17.2 Gjør du andre ting sammen med dem enn med normaltseende venner?

NEI
 JA **→ Hvis ja; Kan du kort si hva?**
 BÅDE/ OG
 VET IKKE

P18 Skulle du ønske du hadde mer kontakt med svaksynte elever/ venner?

NEI
 JA
 VET IKKE Evtnt. kommentar? _____

45. Når du skal møte venner, hvordan kommer du deg vanligvis dit? (max 2 kryss)

- Blir kjørt av noen i familien Går Kjører selv
 Blir hentet av vennene, og vi går Sykler Tar tog eller trikk
 Blir hentet av vennene, og vi kjører Tar buss
 Annet, evt. hvordan? _____

Kommunikasjon:

46. Har du mobiltelefon?

JA →

NEI



Hvor mange dager i uka har du kontakt med medelever på telefon, mobiltelefon, sms eller lignende?					
Ingen	1 - 2	3 - 4	5 - 6	Hver dag	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Har du tilgang til PC?

JA →

NEI



Hvor mange dager i uka har du kontakt med medelever på e-post, msn, Facebook eller lignende?					
Ingen	1 - 2	3 - 4	5 - 6	Hver dag	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. Hvor sjelden/ ofte sier du din mening eller tar ordet i klassen?

(1 er sjelden/aldri, 5 er svært ofte)

1	2	3	4	5	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49. Hvis du svarte sjelden/ aldri på forrige spørsmål; Hva er grunnen til at du ikke sier din mening eller tar ordet? (Sett maks 2 kryss)

- Er redd for å si noe feil Gidder ikke
 Har ikke noe å si Redd for å bli ertet
 Læreren spør meg ikke Redd for å snakke høyt i klassen
 Andre grunner Vet ikke

50. Hvordan er det å snakke med andre om ting som virkelig plager deg?

(1 kryss per linje),

(1 er svært vanskelig, 5 er svært enkelt)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Søsken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassevenner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærer(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rådgiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Helsepersonell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- evt. hvem _____						

51. Hvor viktig er ditt eget utseende for deg? (klær/ sminke/ hår, kropp osv.)

(1 er svært lite viktig, 5 er svært viktig)

1	2	3	4	5	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. Hvor fornøyd er du med ditt eget utseende?(1 er liten grad, 5 er stor grad)

1	2	3	4	5	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

53. Hvor viktig er det å ligne klassevenner eller andre medelever?

(1 er svært lite viktig, 5 er svært viktig)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
I utseende:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I meninger:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54. Når du snakker med klassevenner, medelever, og/ eller lærere; hvor viktig eller ikke er følgende faktorer i forhold til det de sier?(1 er svært lite viktig, 5 er svært viktig)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
Blikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mimikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gester/fakter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tonefall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P19. Opplever du i noen grad at det oppstår misforståelser i kommunikasjonen fordi du er svaksynt? (For eksempel går glipp av blikk, mimikk og annet kroppsspråk)

(1 er liten grad, 5 er stor grad)

1	2	3	4	5	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Din vurdering av deg selv:

55. I hvilken grad vurderer du deg selv som generelt positiv/optimistisk eller ikke?

(1 er liten grad, 5 er stor grad)

1	2	3	4	5	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

56. Når vonde tanker og følelser presser på, hva gjør du da? (1 kryss per linje)

Jobber med andre ting for å slippe å tenke på dem	Ja	Delvis	Nei	Vet ikke
Stenger dem inni meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prøver å snakke meg bort fra problemene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppsøker noen i helsetjenesten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakker med noen i familien min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakker med (klasse)venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakker med lærer(ne)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet, evt. hva da? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

57. Stemmer noe av dette for deg? (1 kryss per linje)

	Ja	Delvis	Nei
Føler at ingen kjenner meg særlig godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Føler at jeg har god kontakt med folk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Føler meg ensom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan selv velge mine venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenker ofte at jeg ikke helt hører til når jeg er sammen med annen ungdom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lekser:

58. Hvor mange timer bruker du på lekser i gjennomsnitt per uke? _____

59. Hva synes du om din egen leksetid? (sett kryss for det du mener)

For kort	Passe	For lang	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

60. Tror du dette er mer eller mindre tid i forhold til andre i klassen?

Mer	Like mye	Mindre	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

61. Gjør du noen gang lekser sammen med medelever?

JA →

NEI



Hvor mange timer i gj.snitt per måned tror du?

Hva er da viktigst? (kun 1 kryss)

- Det faglige
- Det sosiale
- Like viktig

Fritid er den tiden du ikke er på skolen eller gjør lekser. Det er tid som du er hjemme, sammen med venner eller ute på ulike aktiviteter.

62. Hvor mye eller lite fritid vil du si du har?

For mye	Passe	For lite	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

63. Når du er sammen med annen ungdom/ venner, hvor er dere sjelden/ ofte da?

(1 er sjelden/aldri, 5 er svært ofte)

	1	2	3	4	5
Hjemme hos hverandre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ute i nærmiljøet der jeg bor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I butikker/ kjøpesenter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På kafe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
I fritidsklubben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I annen klubb/ lag/ forening i nærmiljøet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kjører rundt i bil, motorsykkkel/ moped.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ute i skog og mark.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktiviteter der jeg må kjøres, ta buss/ tog/ båt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre steder, hvor? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

64. Har du vært med på organiserte aktiviteter etter at du begynte i vg. skole?
(For eks. klubb, lag, organisasjon osv.)

JA →

NEI



Hvilken type aktivitet? (svar med egne ord på linjen)	

Er du fremdeles med?	
<input type="checkbox"/> JA →	Hvor mange timer i uka bruker du i gj.snitt på dette? _____
<input type="checkbox"/> NEI	

65. Hva bruker du ellers fritid til? (flere kryss mulig)

- | | |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Kino | <input type="checkbox"/> Chatte, Facebook, Nettby, msn, sms el. |
| <input type="checkbox"/> Tid på PC-en | <input type="checkbox"/> Høre musikk |
| <input type="checkbox"/> Tid med venner | <input type="checkbox"/> Lese bøker, blad, avis, på nettet |
| <input type="checkbox"/> Shopping | |
| <input type="checkbox"/> Gå tur | |
| <input type="checkbox"/> Annet, evt hva? _____ | |

66. Har du jobb?

JA →

NEI



Hvilken type jobb? (svar med egne ord på linjen)				

Hvor mange timer per uke jobber du da i gjennomsnitt?				

Vil du si at jobbing går ut over kapasitet til skolearbeid i noen grad? (1 er ingen/liten grad, 5 er stor grad)				
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

67. I hvilken grad betyr det noe for deg om medelevene dine har en jobb?

(1 er ingen/liten grad, 5 er stor grad)

1 2 3 4 5

Kreativitet:

68. I hvilken grad får du på skolen mulighet til å være kreativ, dvs.:

(1 er liten grad, 5 er stor grad)

	1	2	3	4	5	Vet ikke
- Bruke dine skapende evner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Komme med ideer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Søke nye muligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Finne alternative løsninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Vise evne til omstilling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Vise medvirkning som elev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Og helt til slutt:

69. Hvor bor du?

Hybel

Internat

Hjemme med foreldre/ foresatte

Annet sted, evt. hvor? _____

70. Hvordan kommer du deg til skolen?

Går

Sitter på i bil

Tar buss

Annen måte, evt. hvordan? _____

71. Har du planer for eller bestemt deg for videre utdanning eller arbeid?

NEI

JA

VET IKKE

Hvis ja;

72. Kan du kort si noe om hva du tenker å gjøre etter videregående skole?

Noe mer eller annet du vil kommentere?

☺ **TUSEN TAKK** for hjelpen; vennligst gi skjemaet i vedlagte konvolutt til lærer



Vedlegg 8: Godt og dårlig læringsmiljø for primærgruppen.

Sitater knyttet til læringsmiljø:	
Godt læringsmiljø: (der synsforhold er nevnt) <ul style="list-style-type: none">• "Ok elever, lærer som kan stoffet og bra lysforhold."• "Høre på lærer, gjenfortelle etterpå."• "At lærerne skjønner at jeg ser dårlig, og et godt sosialt skolemiljø."• "Der lærarane veiledar, hjelper og er inspirerende. Ro i klassen så eg kan konsentrera meg."• "Lese det som står i boka, det som står på tavla."• "Ei roleg og stille atmosfære med godt lys, tilgjengelig lærer og luftepauser."	Dårlig læringsmiljø: (der synsforhold er nevnt) <ul style="list-style-type: none">• "Bråk, dårlig lysforhold, usikre lærere."• "Film, power-point, overhead, tavle."• "At lærene ikke tar hensyn til synet mit og vis lærene ikke vil lære om synet mit slik at det er lettere for dem og forstå hvordan jeg har det."• "Uro i klassa påverkar konsentrasjonen min og eg må anstregja synet mitt meir. At lærarane ikkje bryr seg om den einskilde elev er dumt."• "Liten skrift på oppgaver, liten skrift på tavla, at vikaren ikke vet at det er en som er svaksynt i klassen."
Godt læringsmiljø: <ul style="list-style-type: none">• "Interessant miljø med tid og rom til læring."• "At man lærer noe og er relativt uforstyrret."• "Positiv klasse, samarbeid."• "At man får gjort det man skal."• "Stillhet i klassen, og lærere som er flinke."• "At jeg trives med menneskene rundt meg. Trives med det jeg driver med."• "At alle er hyggelige mot alle, stille i timen når man jobber, musikk på øre."• "Når både elever og lærerne er hyggelige. Der ingen er utsatt for mobbing/mistrivsel."• "At læreren er god til og formidle stoffe sånn at alle kan forstå det."• "Et trivelig miljø der det ikke er vanskelig å lære. Rettferdig miljø der alle har muligheter til å få de beste resultatene."• "Elever er flinke til å samarbeide og hjelpe hverandre. Læreren underviser på en måte som engasjerer og interesserer elevene."• "Motiverte elever, pedagogisk + engasjert lærer med struktur på stoffet."• "At læreren tar seg hensyn og hjelper deg når det trengs."	Dårlig læringsmiljø: <ul style="list-style-type: none">• "Uforståelig/uinteressant miljø. "• "Når forstyrrende elementer som høylydt snakking tar overhånd."• "Negativ holdning i klassa."• "At ingenting blir ferdig til rett tid."• "Mye bråk i klassen, og umotiverende lærere."• "At jeg ikke trives i klassa og mistrives med det jeg driver med."• "Mobbing, uro når man jobber."• "Når elever og/eller lærere ikke bryr seg om en elev som ikke har det bra på skolen."• "At læreren ikke kan formidle stoffe."• "Et miljø der man ikke trives, der det er urettferdighet, vanskelig å konsentrere, jobbe og lære. Lærere som ikke bryr seg om elevene."• "Dårlige opplagte timer veldig ofte. Elever som ikke klarer å samarbeide eller som ikke er flinke på skolen (i fagene)."

Vedlegg 9: Godt og dårlig læringsmiljø for kontrollgruppen.

Sitater knyttet til læringsmiljø:	
<u>Godt læringsmiljø:</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Et miljø der undervisningen er på et nivå man takler, der lærerne er tålmodige og pedagogiske og ser elevene som enkeltelever. Klassemessig er det viktig at man føler seg trygg på medelevene.</i>• <i>Trivsel: stimulerende miljø der det er trygt.</i>• <i>At lærerne gjør seg forstått</i>• <i>Trygghet, stabilitet, respekt</i>• <i>Rolig klasse, gode lærere.</i>• <i>Stillhet, ikke noe tull.</i>• <i>Når det er rolig slik at vi kan lese og fordype oss i stoffet. I tillegg syns jeg det fungerer bra når læreren underviser og vi stiller spørsmål.</i>• <i>Seriøse medelever og gode lærere som gir fornuftig respons. Kan jeg diskutere med medelever lærer jeg stoffet bedre og kan læreren stoffet slik at jeg kan bygge videre i stedet for å vente på resten av klassen er målet nådd.</i>• <i>At læreren presser oss til å gjøre lekser slik at de faktisk blir gjort</i>• <i>At undervisningen blir gjort på tavle og at de ulike emnene blir diskutert</i>• <i>at du lærer masse, at du får utdanning.</i>• <i>Ro til å arbeide i eige tempo, hjelp når eg treng det. Ro i klassa.</i>• <i>Arbeidsro, lærere som kan forklare.</i>• <i>Positive medelevar og lærarar. Motiveranede lærarar.</i>• <i>Samarbeid og fellesskap.</i>• <i>Lærar som leder, samarbeidet mellom lærar – og menneskesynet i skulen og dei verdier som forvaltes i skulen, normer, regler, sosiale relasjonar både med lærar og jamnaldrar.</i>• <i>Effektiv og produktiv læring. Enkle forklaringer, på kort og enklest måte.</i>• <i>Et godt læringsmiljø er når det er stille, man kan høre på musikk i øretelefoner, skrive av fra tavlen, ikke på PC.</i>• <i>At det er ro, at man går skikkelig gjennom det, slik at jeg forstår. Ikke bare teori.</i>• <i>Et godt læringsmiljø for meg er visst jeg trives med elevene og lærerne rundt meg. Og at arbeidsoppgavene varierer litt.</i>• <i>Lærere er flinke til å undervise, å få elevenes oppmerksomhet, gjøre ting morsomt.</i>• <i>At jeg får utbytte av tiden på skolen.</i>• <i>Ett miljø der alle er motivert for å lære.</i>• <i>Flinke lærere, gode venner.</i>• <i>Rolig.</i>	<u>Dårlig læringsmiljø:</u> <ul style="list-style-type: none">• <i>Et miljø med uro, bråk, utrygghet og der lærerne ikke bryr seg om elevene, kun årsplanen de følger.</i>• <i>Miljø preget av klatring og utrygghet, i forhold til for eksempel læring.</i>• <i>Lærer som ikke kommer overens med elevene.</i>• <i>Utrygghet, ustabilitet, ikke respekt.</i>• <i>Urolig klasse, dårlige lærere.</i>• <i>Bråk, mye tull.</i>• <i>Når det er veldig urolig i klassen;. er da vanskelig å konsentrere seg. Syns ikke heller gruppearbeid fungerer optimalt.</i>• <i>Bråkete og useriøse medelever og lærere som ikke kan nok.</i>• <i>At læreren er slapp, utsetter frister.</i>• <i>Timer uten lærer.</i>• <i>Når du ikkje lærer nåke i det heile tatt.</i>• <i>For mykje og vanskelege oppg eller for få og lette. Bråk i klassa og at ein ikkje får hjelp om ein treng det.</i>• <i>Masse bråk i timen og elendige lærere som ikke motiverer.</i>• <i>Negative/slitsomme lærarar/medelevar.</i>• <i>Ikke samarbeid og fellesskap.</i>• <i>Negativ stemning, kommunikasjon dårlig, ustrukturerte.</i>• <i>Der læreren går rundt grøten, og for mye teori. Pluss viss han gjentar alt som står i boken.</i>• <i>Skrive på PC, Blir så mye msn og sider man blir ukonsentrert av. Når man har mulighet til å bruke det er det vanskelig å komme unna. Mye snakking.</i>• <i>Pugging rett fra en bok.</i>• <i>At læreren er sur og grinete, at de ikke bryr seg om elevene, klassen er stille og ingen snakker sammen, og dårlig undervisning.</i>• <i>Ingen bryr seg om og lære.</i>• <i>Dårlige lærere, dårlige venner.</i>• <i>Urolig.</i>• <i>Ingen venner, kjedelig emne, dårlig arbeidsmiljø, mobbing dårlig trivsel.</i>• <i>Der det er vanskelig å samarbeide, et dårlig klassemiljø.</i>• <i>At alle bråker og er veldig negative til faget og lærere vi skal ha.</i>• <i>At det er teit å få gode karakterer, at folk ler av en hvis en svarer feil.</i>• <i>Et dårlig læringsmiljø er et hvor læreren kun fokuserer på de med lavest kompetanse, og fordi læreren selv ikke</i>

- *Trivsel i klassen, venner, interessant emne, arbeidsmiljø.*
- *Der alle lærer like mye, man lærer av hverandre, alle er inkludert.*
- *at medelever gir kompl.manger og at eg får jobbe såm jeg vil.*
- *At hele klassen er ivrige etter å gjøre det bra, at læreren er flink og at det er et godt sosialt miljø.*
- *Et godt læringsmiljø krever en kompetent lærer som klarer å formidle fag på en variert og klar måte. Et godt læringsmiljø består av elever med omtrent lik kompetanse, og er derfor lærerikt for de med høy kompetanse. Selvtillit hos meg som elev styrkes av et godt forhold til medelever.*
- *Elevene får være med å bestemme, og lærerne lytter til elevene.*
- *Lærere som er interessert i det de skal lære bort.*
- *At vi lærer noe.*
- *At klassen er motivert, at læreren er engasjert, og legger frem stoffet på en god måte. Lavt lydnivå*
- *At læreren varierer slik at det ikke blir kjedelig og følger en opp.*
- *Stimulerende emner og lærere, å være best, bruk av digitale hjelpemidler.*
- *Der læreren og eleven forstår hverandre.*
- *Der fleste elever får med seg hva vi lærer. Hjelper hverandre.*
- *Et godt læringsmiljø er der jeg får størst utbytte av undervisningen og det hjelper meg å forbedre meg.*

har fagkompetanse er offensiv til elever som ønsker å vite mer enn gjennomsnittet.

- *Samme undervisning hele tiden (eks. tavleundervisning) hvor læreren bare står og prater.*
- *At klassen er bråkete og ikke respekterer hverandre.*
- *Når vi ikke lærer noe.*
- *Bråk, lite engasjert lærer, stress.*
- *Fag og lærere som er uinteressante, dårlig luft, dårlig formidling av beskjeder.*
- *Bråkete klasse som ikke bryr seg.*
- *Dårlig læringsmiljø: bråkete klasse, dårlige lærere.*

Vedlegg 10: Leksetid; elever på studiespesialisering fra P og K som har svart

Timer/ uke Lekser	Svaksynt P1		Sterkt svaksynt P2		Kontrollgruppe	
	Antall (n)	Vurd.av tid/ Ref. andre	Antall (n)	Vurd. av tid/ Ref. andre	Antall (n)	Vurd. av tid/ Ref. andre
0,5	1	For kort/ mindre enn	1	For kort/ mindre enn	-	-
1,5	-	-	1	Passe/ like mye	1	For kort/ mindre enn
2,0	1	Passe/ mindre enn	-	-	1	Passe/ like mye
-	-	-	-	-	2	For kort/ like mye
-	-	-	-	-	1	For kort/ mindre enn
3,0	-	-	-	-	2	For kort/ mindre enn
-	-	-	-	-	-	Passe/ vet ikke
3,5	1	Passe/ like mye	-	-	1	Passe/ like mye
4,0	-	-	-	-	2	For kort/ mindre enn
-	-	-	-	-	-	Passe/ mindre enn
5,0	-	-	-	-	2	Passe/ vet ikke
-	-	-	-	-	1	Passe/ like mye
-	-	-	-	-	1	Passe/ mer enn
-	-	-	-	-	1	For kort/ vet ikke
-	-	-	-	-	1	For kort/ like mye
6,0	-	-	-	-	1	Passe/ vet ikke
6,5	-	-	-	-	1	Passe/ vet ikke
7,0	1	Passe/ vet ikke	-	-	1	Passe/ mindre enn
8,0	2	For lang/ mer enn	1	For lang/ mer enn	-	-
-	-	Passe/ like mye	-	-	-	-
8,5	-	-	-	-	1	Passe/ mer enn
10,0	-	-	1	Passe/ mer enn	2	For kort/ mer enn
-	-	-	-	-	-	Passe/ vet ikke
13,0	-	-	-	-	1	For lang/ mer enn
20,0	-	-	1	For lang/ mer enn	-	-
27,5	-	-	-	-	1	Vet ikke/ mer enn
Totalt	6		5		24	

Vedlegg 11: Skjema gjennomsnittsverdier per elev i P1 (N=12), P2 (N=11) og K (N=45) for 8 samlevariabler, faglig og sosial trivsel

Samlevariabel	1	2	3	4	5	6	7	8		
Elevnummer	Faglig gen trivsel	Motivasjon/ Mestring	Lærings- miljø	Kreativitet	FAGLIG SNITT	Sosial gen trivsel	Relasjon medelever	Relasjon lærere	Klasse- tilhørighet	SOSIALT SNITT
P1-grp.										
Elev 4	2,7	3,4	2,5	2,3	2,7	2,3	3,2	3,7	3,3	3,1
Elev 5	2,2	3,9	3,1	3,1	3,1	2,3	3,8	3,8	4,1	3,5
Elev 6	4,5	3,8	4,0	4,0	4,1	4,5	4,5	4,5	4,7	4,6
Elev 7	2,2	4,6	3,0	3,5	3,3	2,2	4,1	4,1	3,5	3,5
Elev 8	4,7	3,2	3,6	3,5	3,8	4,5	3,8	4,2	4,3	4,2
Elev 9	3,5	4,6	3,9	3,3	3,8	3,5	4,3	4,5	4,4	4,2
Elev 10	4,8	4,2	3,1	4,3	4,1	5,0	4,4	4,2	4,8	4,6
Elev 11	3,3	5,0	3,3	3,1	3,7	3,3	3,7	3,8	3,3	3,5
Elev 15	2,7	4,2	2,8	2,4	3,0	2,8	3,2	3,5	3,8	3,3
Elev 19	2,5	3,7	3,8	3,6	3,4	2,8	3,2	2,4	3,3	2,9
Elev 20	4,5	4,5	3,6	3,8	4,1	4,5	4,8	3,9	5,0	4,6
Elev 21	3,8	4,2	4,0	4,4	4,1	4,0	4,5	4,8	4,8	4,5
P2-grp.										
Elev 1	3,3	4,3	3,5	3,4	3,6	3,5	4,3	4,3	4,8	4,2
Elev 2	2,0	2,6	2,7	1,5	2,2	2,0	2,6	4,0	3,2	3,0
Elev 3	2,4	4,9	4,5	4,8	4,2	2,2	3,6	4,8	3,6	3,6
Elev 12	2,5	4,0	2,1	2,4	2,8	2,8	3,2	3,7	3,5	3,3
Elev 13	4,2	3,9	3,9	2,2	3,6	4,3	4,2	4,3	3,9	4,2
Elev 14	4,5	3,0	3,1	3,0	3,4	4,7	4,3	4,2	4,8	4,5
Elev 16	4,3	4,5	3,9	4,4	4,3	4,5	4,5	4,3	4,3	4,4
Elev 17	2,8	3,9	3,3	3,5	3,4	2,8	4,6	4,7	3,6	3,9
Elev 18	3,5	3,2	3,1	3,0	3,2	3,7	3,0	3,1	3,2	3,3
Elev 22	3,2	4,4	2,5	2,8	3,2	3,3	3,8	4,2	4,0	3,8
Elev 23	4,2	4,3	3,8	3,2	3,9	4,2	3,7	4,5	4,6	4,3

Vedlegg 11 forts: Skjema gjennomsnittsverdier per elev i P1 (N=12), P2 (N=11) og K (N=45) for 8 samlevariabler, faglig og sosial trivsel

Samlevariabel	1	2	3	4	5	6	7	8		
Elevnummer	Faglig gen trivsel	Motivasjon/ Mestring	Lærings- miljø	Kreativitet	FAGLIG SNITT	Sosial gen trivsel	Relasjon medelever	Relasjon lærere	Klasse- tilhørighet	SOSIALT SNITT
K-grp.										
Elev 101	2,7	4,7	3,3	3,2	3,5	2,5	3,5	3,6	3,8	3,4
Elev 102	3,5	4,0	3,0	3,2	3,4	3,5	4,4	4,0	4,4	4,1
Elev 103	4,0	4,3	4,0	3,5	4,0	4,2	4,3	3,7	3,8	4,0
Elev 104	4,2	3,8	2,6	2,5	3,3	4,3	3,9	4,1	3,8	4,0
Elev 105	2,3	3,6	3,3	2,9	3,0	2,5	4,2	4,1	4,6	3,9
Elev 106	2,3	3,8	4,0	3,7	3,5	3,3	4,6	4,2	4,9	4,3
Elev 107	3,8	4,5	3,1	2,8	3,6	3,8	4,2	4,1	3,3	3,9
Elev 108	3,5	3,9	3,8	3,4	3,7	3,8	3,8	3,1	3,2	3,5
Elev 109	1,8	4,3	3,4	3,5	3,3	2,0	4,0	4,1	4,4	3,6
Elev 110	3,7	3,3	2,5	2,3	3,0	4,0	4,1	3,6	4,0	3,9
Elev 111	3,3	3,8	3,1	3,0	3,3	3,5	4,5	3,2	4,1	3,8
Elev 112	3,8	3,3	3,3	3,4	3,5	3,8	3,8	4,1	3,5	3,8
Elev 113	4,5	3,6	2,6	3,4	3,5	4,5	4,8	4,1	3,6	4,3
Elev 114	2,5	3,8	3,1	3,2	3,2	2,7	3,6	3,4	3,2	3,2
Elev 115	3,0	3,5	3,1	2,6	3,1	3,3	3,8	2,5	4,1	3,4
Elev 116	4,3	2,8	3,6	3,6	3,6	4,3	3,4	4,0	4,3	4,0
Elev 117	3,8	4,7	3,3	3,0	3,7	3,8	4,1	4,1	3,6	3,9
Elev 118	3,3	4,3	3,4	2,9	3,5	3,7	4,6	3,8	4,1	4,1
Elev 119	3,8	3,1	3,8	3,0	3,4	4,0	4,4	3,0	4,0	3,9
Elev 120	4,7	4,4	3,6	3,9	4,2	4,7	4,8	4,6	4,9	4,8
Elev 121	3,0	3,8	3,1	2,5	3,1	3,2	3,8	3,7	3,9	3,7
Elev 122	3,7	4,0	3,4	3,4	3,6	3,7	3,6	3,8	4,8	4,0
Elev 123	2,4	3,8	2,5	2,6	2,8	2,4	3,7	3,5	3,3	3,2
Elev 124	4,0	3,6	3,0	3,3	3,5	4,2	4,1	3,7	4,1	4,0

Vedlegg 11 forts: Skjema gjennomsnittsverdier per elev i P1 (N=12), P2 (N=11) og K (N=45) for 8 samlevariabler, faglig og sosial trivsel

Samlevariabel	1	2	3	4		5	6	7	8	
Elevnummer	Faglig gen trivsel	Motivasjon/ Mestring	Lærings- miljø	Kreativitet	FAGLIG SNITT	Sosial gen trivsel	Relasjon medelever	Relasjon lærere	Klasse- tilhørighet	SOSIALT SNITT
K-grp.										
Elev 201	3,0	4,1	2,9	3,6	3,4	3,0	3,9	3,2	3,2	3,3
Elev 202	3,7	3,9	3,4	3,9	3,7	3,5	3,3	3,2	3,4	3,4
Elev 203	3,5	4,2	2,9	3,6	3,6	3,8	4,3	3,8	4,1	4,0
Elev 204	4,3	4,4	3,6	3,0	3,8	4,5	3,6	3,7	3,6	3,9
Elev 205	4,2	3,9	2,8	2,8	3,4	4,2	4,3	4,8	4,9	4,6
<i>Elev 206</i>										
Elev 207	3,8	4,1	3,5	3,2	3,7	4,0	3,1	3,8	4,0	3,7
Elev 208	2,5	4,9	3,5	4,3	3,8	2,8	4,6	4,2	3,8	3,9
Elev 209	3,3	3,6	3,0	2,8	3,2	3,3	4,1	4,2	3,6	3,8
Elev 210	3,5	3,7	2,8	3,0	3,3	3,8	4,6	4,8	4,6	4,5
<i>Elev 211</i>										
Elev 212	3,0	3,7	2,6	2,9	3,1	3,2	3,4	3,2	3,6	3,4
Elev 213	3,2	3,4	3,0	3,1	3,2	3,3	4,0	3,7	3,5	3,6
Elev 214	2,8	2,6	3,1	2,6	2,8	3,2	4,4	4,4	4,4	4,1
Elev 215	3,8	3,8	3,1	2,6	3,3	3,8	3,8	2,6	4,0	3,6
Elev 216	4,7	4,3	2,9	3,2	3,8	4,8	4,3	4,5	4,5	4,5
Elev 217	4,7	4,3	3,5	3,4	4,0	4,7	2,9	2,4	2,5	3,1
Elev 218	2,5	3,9	3,4	2,9	3,2	2,3	3,5	3,3	4,3	3,4
Elev 219	4,4	3,5	4,0	2,9	3,7	4,4	2,4	1,9	2,4	2,8
<i>Elev 220</i>										
Elev 221	3,2	4,4	3,9	3,7	3,8	3,0	3,2	4,0	3,8	3,5
Elev 222	3,2	3,0	2,0	2,7	2,7	3,8	3,4	3,5	2,6	3,3
Elev 223	2,3	4,5	4,4	3,8	3,8	2,3	4,4	2,9	4,6	3,6
Elev 224	4,7	4,5	3,0	3,2	3,9	4,3	4,0	3,8	4,2	4,1

Vedlegg 12: Trivsel og mistrivsel for K (kapittel 3.2.2), tilknyttet sosiale forhold (spørsmål 4 og 5, vedlegg 7).

Sitater der trivsel eller mistrivsel knyttes til sosiale forhold:

Trivsel:

- *Trivsel er å føle seg vel i det miljøet en er i, å føle seg sett, hørt, satt pris på, og å føle at man, i mangel på et bedre ord, trives med det man driver med*
- *Trivsel er å være fornøyd & å klare å holde motivasjonen oppe, avhengig av miljø rundt"*
- *At alle er hyggelige mot hverandre*
- *Trivsel er å være glad for noe, sette pris på*
- *Venner, miljø. I det hele tatt skolen er grei og at det er godt miljø*
- *Når jeg kan gå på skolen å lære, samtidig som jeg kan ha en fin tid sammen med medelever og lærere*
- *Trivsel er for meg glede og positivt utbytte. Godt sosialt nettverk hjelper også. Et eksempel kan være et fotballag der alle legger ned en innsats og får utbytte i seier mot andre lag*
- *Trivsel er at alle er venner og at vi kan stole på hverandre*
- *Å mestre fagene og ha det fint sosialt*
- *Når eg for eksempel liker å gå på skulen*
- *Ha nokon å vere saman med, ikkje bli plaga/ mobba. Føle seg trygg og glad*
- *Venner og et godt klassemiljø er viktig for å trivest. Uten det er det umotiverende, og lysten til å gå på skole blir borte*
- *Trivsel er godt miljø. Glade mennesker og sosialt samvær*
- *Latter, samarbeid og glede*
- *Den ein er 😊. Bli sett, bli respektert, bli verdsett slik som ein sjølv er, gi og ta imot → kommunikasjon, vokse, tryggleik*
- *Trivsel er godt miljø, at lærerene har respekt for eleven. Trives i klassen. Ha venner.*
- *Venner, glede, humor, at folk bryr seg. Man må ha det også litt gøy for å trives*
- *Klare meg godt faglig og likevel ha det sosialt*
- *Trivsel er at du har det bra med deg selv og andre rundt deg. Og at du har venner som kan finne på ting med deg*
- *At det er godt miljø på skolen og de jeg er sammen med her. At jeg trives godt og respekterer det andre sier og mener. Når jeg er med de vennene jeg liker, trives jeg godt*
- *Hvordan man har det faglig og sosialt (skolemessig)*
- *Trivsel innebærer det og føle seg hjemme*
- *Å ha det moro med de du er sammen med*
- *At alle er hyggelige og viser respekt. At man ikke gruer seg til skolen og har venner som gjør dagen lettere*
- *At man har det bra psykisk på skolen. Eks: at man har venner, og er i et godt klassemiljø.*
- *At jeg har venner på skolen og i klassen, og at lærerne er greie mot elevene og hjelper til*
- *Å ha venner og føle at man er med på noe. Å føle at man mestrer ting*
- *Trivsel for meg er at jeg kan utvikle meg som individ, samtidig som at jeg har et sosialt nettverk jeg kan utfolde meg i. Trivsel handler for meg mye om kommunikasjon med andre, og å bli godtatt for den du er*
- *Det å trives på skolen med å ha et godt sosialt forhold til elevene eller lærerne*
- *Jeg trives med godt med elevene, men ikke så godt med lærerne*
- *Trivsel for meg er at jeg liker meg på skolen og folkene som er der. Og lærerne da*
- *At jeg har det bra, liker og forstår stoffet. At jeg føler meg "godtatt"*
- *At man har venner og et sosialt nettverk samtidig som at skolen ikke er altfor kjedelig*
- *Fysisk velvære gjennom lang tid, tid til meg selv, "kunstige tilstander" av og til, høyt måloppnåelse, være fornøyd med kropp*
- *Hvor godt man har det, for eksempel på skolen*
- *At en person har det bra, både faglig sett, i forhold til undervisning og sosialt. Også det at en person har venner, både gode/nære venner, og bekjente på skolen. Viktig: at en person ikke føler at det er et delt miljø i klassen*

Mistrivsel:

- *Å mistrives er å ikke føle seg tilpass, føler jeg at jeg ikke passer inn i skolen eller hjemmet, at jeg ikke duger til noe, da mistrives jeg*
- *Mistrivsel vil si å ikke trives. Ikke ville for eksempel gå på skole, være utrygg*
- *At folk ikke går overens*
- *Ha det vondt inni seg når man står opp og skal på skole*
- *Dårlig miljø, press på skolen*
- *Mobbing, ingen venner*
- *Når jeg gruer meg for å gå på skolen, og det er fælt å være der. Ingen å prate med osv.*
- *Mistrivsel kommer som en følge av bortkastet innsats og dårlig kommunikasjon mellom samarbeidspartnere*
- *Mistrivsel må være mobbing og at medelever blir presset ut av gruppen*
- *Å holde på med det som jeg oppfatter som urelevant*
- *Når eg ikkje liker å gjere nåke*
- *Føle seg utrygg, bli plaga/ mobba og måtte vere mykje for seg sjølv om ein ikkje vil det*
- *Mobbing*
- *Mistrivsel er negative omgivelser, sure mennesker, dårlige erfaringer og mykje kaos.*
- *Utfrysing, uforståelige lærarar*
- *Utrygg på seg sjølv, ikkje føle seg vel/"heime", dårleg kommunikasjon, ikkje bli respektert og blir utelatt (blir ikkje respektert for den ein er)*
- *Mistrivsel er om en ikke kommer overens med klassen eller lærerne. Det at en kvir seg til å gå på skolen er et tegn på at en ikke trives*
- *At man ikke går alene, ikke blir plaget eller mobbet. Å ikke ha venner, folk som ikke bryr seg*
- *Ikkje får med eller greie det vi har om på skolen, og være lite sosial over lengre tid*
- *Mistrivsel er visst du for eksempel står foran klassen og snakker og at noen begynner å le av deg eller erter deg for det du har sagt*
- *Når det er baksnakking og mobbing*
- *At man ikke føler at man passer inn*
- *Å føle seg utenfor, itte likt av andre*
- *Mobbing*
- *Å ikke passe inn*
- *Mistrivsel er mobbing, dårlig miljø og mye krangler i klassen*
- *At man gruer seg til skolen, blir mobbet eller at noen er slemme mot deg, dårlig miljø*
- *At man ikke trives psykisk på skolen. Eks: Man får ingen venner, at man ikke er i et godt klassemiljø*
- *Det er vis det er mye baksnakking i klassen og hvis lærerne er sure*
- *Å bli holdt utenfor av medelever eller bli mobbet. Å føle at man ikke får til noen ting*
- *Mistrivsel er for meg hvis man som menneske ikke blir tatt på alvor og føler at man ikke har noen sosial tilhørighet. Jeg mistrives hvis jeg som menneske prøver å knytte sosiale bånd, men bare møter ignoranse eller falsk vennlighet*
- *At man ikke har det bra*
- *Å føle at andre elever ikke liker meg eller følelsen av og bli holdt utenfor*
- *Forskjellbehandling*
- *Når folk holder en utenfor, og ikke mange venner*
- *mobbing, isolasjon*
- *At man er alene og kjeder seg på skolen*
- *Å måtte tenke på økonomi, stort press i form av mengder av teori før eksamen/tentamen, overvåking, angst, søvnløshet*
- *Hvis man ikke har det godt*
- *Ikke passe inn hvis det er få kjente.*
- *At en/flere person(er) blir holdt/føler seg utenfor, og ikke føler at de kan delta i klassens miljø. At en person ikke har noen å være med av venner/bekjente, både i friminuttene og ellers i hverdagen*
- *At man ikke ønsker å gå på skolen og det hemmer utdanningen*

Vedlegg 13: Kontrollgruppens vurdering av resultat av stor arbeidsmengde (spørsmål 17, vedlegg 7).

Hvis du opplever at arbeidsmengden blir for stor i forhold til tid; kan du kort si hva dette resulterer i for deg?

Kontrollelever som viser til problemer:

- *Det blir hektisk og man prøver å forte seg gjennom arbeidet, noe som fører til at resultatet blir dårligere enn man har kapasitet til*
- *Mye hastearbeid*
- *Rekker ikke å gå over alt stoffet og lærer mindre*
- *Det går utover fritiden*
- *Stress og lekser*
- *Frustrasjon og mister motivasjon*
- *Synes ikke arbeidsmengden er spesielt stor, men det hender at jeg velger å prioritere det jeg syns er viktigst*
- *Vi har matte – nytt tema 3 timer. Neste gang er det prøve. Jeg gjør det dårlig på prøvene*
- *At jeg får gjort veldig lite*
- *Stress, lange netter => lite søvn*
- *Gjøre mer lekser*
- *Dårligere innsats/resultat*
- *Da får jeg problemer for jeg har konsentrasjonsproblemer. Og da får jeg ikke med meg så mye*
- *Da bruker jeg svært mye tid på å få fullført arbeidet, noe som kan resultere i mindre sosialt samvær og søvn!*
- *Får ikke jobbet ordentlig med oppgaver*
- *Ikke noe jobb, demotiverende å ha så mye skolearbeid*
- *Stress, mange (18t ca.) timer arbeid om dagen, gode resultater, mulig bruk av (illegale) stimulanter, mistanke fra "???"*
- *At jeg ikke får gode nok karakterer*
- *Ikke bra nok som jeg kunne ha gjort*
- *Jeg stresser, føler at alt blir kaotisk og hektisk, og kan dermed miste arbeidslysten. Får ikke lyst til å jobbe godt med faget i timen*
- *Jeg må arbeide hjemme, noe som kommer i veien for fritidsplanene mine*

Kontrollelever som viser til løsninger/ strategier:

- *Klassen tar det opp med lærer slik at vi får bedre og lengre tid*
- *Mindre tid til fritid – venner, TV. Men det går fint*
- *Jeg prøver å gjøre ferdig arbeidet hjemme*

Vedlegg 14: ANOVA- analyse av de åtte samlevariablene for P1, P2 og K.

		ANOVA (Analysis of variance)				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1. Faglig gen. trivsel	Between Groups	.120	2	.060	.090	.914
	Within Groups	43.250	65	.665		
	Total	43.370	67			
2. Motivasjon og mestring	Between Groups	.430	2	.215	.725	.488
	Within Groups	19.268	65	.296		
	Total	19.698	67			
3. Lærings- miljø	Between Groups	.279	2	.139	.515	.600
	Within Groups	17.586	65	.271		
	Total	17.865	67			
4. Kreativitet	Between Groups	.880	2	.440	1.299	.280
	Within Groups	22.029	65	.339		
	Total	22.910	67			
Faglig snitt	Between Groups	.220	2	.110	.637	.532
	Within Groups	11.237	65	.173		
	Total	11.457	67			
5. Sosial gen. trivsel	Between Groups	.252	2	.126	.195	.823
	Within Groups	43.250	65	.646		
	Total	42.210	67			
6. Relasjon medelever	Between Groups	.202	2	.101	.332	.719
	Within Groups	19.780	65	.304		
	Total	19.982	67			
7. Relasjon lærere	Between Groups	2.463	2	1.232	3.390	.040
	Within Groups	23.616	65	.363		
	Total	26.079	67			
8. Klasse- tilhørighet	Between Groups	.431	2	.215	.573	.566
	Within Groups	24.416	65	.376		
	Total	24.846	67			
Sosialt snitt	Between Groups	.084	2	.042	.186	.831
	Within Groups	14.707	65	.226		
	Total	14.791	67			

Vedlegg 15: Elever i P1 og P2 som har synshemmede venner.
(Spørsmål P17, P17.1, P17.2 og P 18, vedlegg 7).

Elev nr.	Syns-kategori	Kjønn	Synshemmede venner		Frekvens sammen med	Ønsker (flere) synshemmede venner			Avvik aktivitet
			Ja	Nei		Ja	Nei	Vet ikke	
1	P2	K	x		Sjelden/aldri	x			Både/og
2	P2	K	x		Sjelden/aldri	x			Både/og
3	P2	M	x		Sjelden/aldri		x		Både/og
4	P1	M	x		Sjelden/aldri			x	Både/og
5	P1	M	x		Hver mnd.			x	Nei
6	P1	K		x	-		x		-
7	P1	K	x		Sjelden/aldri	x			Nei
8	P1	K	x		Sjelden/aldri		x		Både/og
9	P1	K		x	-	x			-
10	P1	K	x		Sjelden/aldri	x			Nei
11	P1	M		x	-			x	-
12	P2	K	x		Vet ikke	x			Ja
13	P2	M	x		Hver mnd.	x			Både/og
14	P2	M		x	-			x	-
15	P1	K	x		Vet ikke	x			Nei
16	P2	M		x	-	x			-
17	P2	K		x	-	x			-
18	P2	K	x		Hver mnd.		x		Både/og
19	P1	M		x	-			x	-
20	P1	K	x		Hver dag		x		Nei
21	P1	M	x		Hver mnd.		x		Nei
22	P2	M	x		Sjelden/aldri			x	Nei
23	P2	K		x	-		x		-

Åpne svar:

P17.2: Gjør du andre ting sammen med dem enn med normaltseende venner?

”Goal-ball, Nbfu, ski, musikk osv.”

”Shopper, hører musikk, drar ut og tar bilder.”

P18: Skulle du ønske du hadde mer kontakt med svaksynte elever/ venner?

”Mange bor langt unna, så litt vanskelig å få til å treffes så ofte.”

”Kjenner noen, men henger ikke med de pga. avstand.”