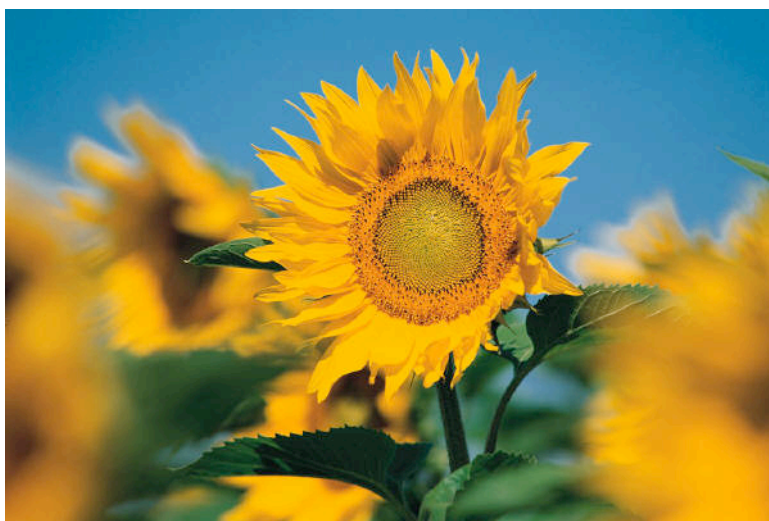


Sjå meg

**En litteraturstudie av hvordan ulik tilrettelegging i skolen
kan påvirke elever med utviklingshemnings selvoppfatning**



Masteravhandling i pedagogikk

NLA Høgskolen, Bergen

Student: Line K. Olsen

Høsten 2011

Sammendrag

Formålet med min forskning har vært å sette søkelyset på elever med utviklingshemnings fungering i ulike opplæringstilbud, og hvordan tilretteleggingen synes å påvirke elevens selvoppfatning, for dermed å kunne utlede hvilke faktorer som synes henholdsvis hemmende eller fremmende på utviklingen av en positiv selvoppfatning.

Følgende problemstilling og forskerspørsmål har vært retningsgivende for arbeidet:

Problemstilling:

I følge tre forskningsarbeid, hvordan kan tilretteleggingen av opplæringstilbudet i skolen påvirke selvoppfatningen hos elever med utviklingshemning?

Forskerspørsmål:

- 1) Hvordan tilrettelegger skolene for at elevene med utviklingshemning skal oppleve positiv sosial deltakelse? Og hvordan kan dette påvirke elevens selvoppfatning?
- 2) Hvordan ser elevene på seg selv og sin annerledeshet, og hvordan kan ulik tilrettelegging bidra til å styrke elevens opplevelse av å være verdsatt?

For å nærme meg svar på problemstillingen og forskerspørsmålene har jeg gjort en litteraturstudie, hvor jeg har analysert funnene fra følgende tre forskningsarbeid relatert til elever med spesielle behov i skolen:

Sæthre (2008), *Læring og livskvalitet. Rammer og muligheter for elever med utviklingshemning i videregående skole*, Tronvoll (2000), *Samspill og likeverd. Hvordan barn med funksjonshemming og deres jevnaldrende møter dilemmaer omkring samhandling* og Kristiansen (2002), *"Et fellesskap av unntak". En undersøkelse om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemminger i grunnskolen.*

Avhandlingen er avgrenset til å omhandle elever med lett til moderat grad av utviklingshemning, fordi det er denne gruppen av elever med utviklingshemning som det vil være flest av i fellesskolen som er den kontekst jeg fortrinnsvis tar utgangspunkt i. Den teoretiske tilnærming for avhandlingen er basert på ulike forfattere. For øvrig er det Skaalvik og Skaalviks definisjon av begrepet

selvoppfatning, som ligger til grunn for avhandlingen. Skaalvik og Skaalvik sier da at selvoppfatning er ”...enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv” (2005, s. 75).

Avhandlingen viser at ulik tilrettelegging av opplæringstilbudet for elever med utviklingshemning, kan enten bidra til henholdsvis å fremme eller hemme elevenes selvoppfatning. Selv om det eksisterer en viss uenighet mellom de forskningsarbeid som jeg har tatt utgangspunkt i hvordan en tilrettelegging i fellesskolen og en segregert tilrettelegging påvirker elevenes selvoppfatning, mener jeg å kunne konkludere med at en tilrettelegging i fellesskolen medfører en høy risiko for at eleven med utviklingshemning opplever å komme til kort både faglig og sosialt, noe som vil påvirke elevenes selvoppfatning i negativ retning. En segregert tilrettelegging vil derimot i større grad å ivareta elevenes behov, slik at tilretteleggingen synes å bidra til å styrke elevenes selvoppfatning. Imidlertid vil de ulike former for organisering ha både fordeler og ulemper, slik at det fortrinnsvis synes å være den enkeltes elevs opplevelse av kvaliteten på tilretteleggingen som er avgjørende. Følgende faktorer synes da vesentlig for at tilretteleggingen skal oppleves som positiv: likeverdighet både i elevrollen og i relasjoner med medelever, positiv samhandling, anerkjennelse av annerledesheten, mestringserfaringer på verdsette områder og en høy grad av tilpasset opplæring. For at fellesskolen skal evne å imøtekomme denne gruppen elevers behov på en måte som bidrar til å styrke elevens selvoppfatning, synes det fortrinnsvis vesentlig å utvide grensene for hva et ordinært opplæringstilbud skal innebære. Om en inkluderende tilrettelegging mislykkes, vil et segregert opplæringstilbud i denne sammenheng være å foretrekke.

Forord

Det er med denne avhandlingen at jeg avslutter et fem års studie i pedagogikk. Tidligere har jeg jobbet som sykepleier, og når jeg i voksen alder begynte på en ny utdanning, erfarte jeg at pedagogikkfaget absolutt var en riktig vei å gå. Slik jeg ser det handler pedagogikk om å møte andre mennesker på en god måte, med den hensikt å bidra til å få frem det beste i hver enkelt. Det å se muligheter i stedet for begrensinger er sentralt innenfor spesialpedagogikken, som er mitt hovedinteresse område. Interessen og engasjementet for faget og de utfordringer som finnes der, gjenspeiler seg i tema jeg har valgt for min avhandling.

Både min problemstilling og metode for avhandlingen har bidratt til at det har vært en spennende og lærerik prosess. Samtidig har det også vært utfordrende og ikke minst tidkrevende. Jeg er takknemlig for de samtaler som jeg har hatt med mine kjære medstudenter, venner og familie, både i forhold til faglige utfordringer, men også som en god mental støtte. Takk til dere! Og takk til Bertil som har lest korrektur! I tillegg har jeg hatt en flott veileder som har vist meg støtte og tiltro, og som har kommet med gode og konstruktive faglige råd. Takk til deg Joronn! Til sist vil jeg takke min mann og mine barn, som har vist tålmodighet og overbærelse med meg den tiden det har tatt å få dette prosjektet i havn. Det har ikke alltid vært like godt å forstå for dere barna, hvorfor jeg ”aldri” ble ferdig med ”oppgaven”. Kan du ikke bare skrive ”The end”, sa min sønn på tolv år. Og endelig, nå er det ”The end” - for denne gang i hvertfall.

Line Olsen

Oktober, 2011

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord.....	5
1 Innledning	11
1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema.....	11
1.1.1 Personlig og faglig engasjement	13
1.1.2 Tidligere forskning	14
1.1.3 Hvordan kan min forskning være til nytte?.....	15
1.2 Problemstilling	15
1.3 Avgrensinger og definisjoner.....	16
1.3.1 Elever med utviklingshemning	16
1.3.2 Utviklingshemning - en funksjonshemning.....	16
1.3.3 Selvoppfatning.....	17
1.4 Avhandlingens struktur.....	18
2 Metodisk tilnærming	19
2.1 Litteraturstudie - et kvalitativt forskningsarbeid	21
2.2 Hva kjennetegner en litteraturstudie ?	22
2.3 Forforståelsens betydning.....	22
2.4 Forskningsprosessen.....	23
2.4.1 Å utarbeide en problemstilling og forskerspørsmål.....	23
2.4.2 Å finne frem til relevant bakgrunns litteratur	23
2.4.3 Prosessen med å gjøre et utvalg	24
2.4.3.1 Hvilken forståelsesramme har forskningsarbeidene?	25
2.4.3.2 Begrepsforståelse.....	26
2.4.3.3 Forskningsarbeidenes troverdighet - kildevurdering.....	26
2.4.4 Arbeidet med å analysere de tre forskningsarbeidene	27
2.4.4.1 Analyse og tolkning	28
2.4.4.2 Troverdighet og overføringsverdi	30
3 Teoretisk tilnærming	31
3.1 Hva er selvoppfatning?.....	31
3.1.2 Selvoppfatning på ulike områder	31
3.1.2.1 Akademisk selvoppfatning	32
3.1.2.2 Sosial selvoppfatning.....	32
3.1.2.3 Sosial kompetanse	33
3.1.3 Generell selvoppfatning- selvakseptering.....	34
3.1.4 Selvpresentasjon	34
3.1.5 Reell og ideell selvoppfatning.....	35
3.1.6 Identitet.....	35
3.1.7 Selvoppfatning inkluderer både roller og egenskaper	36
3.2 Betydning av selvoppfatning i skolesammenheng	36
3.3 Teorier om utvikling og påvirkning av selvoppfatning	38
3.3.1 Andres vurderinger.....	38
3.3.2 Sosial sammenligningsteori.....	39
3.3.3 Opplevelsen av å mestre	39
3.3.3.1 Mestringserfaringer, forventning om mestring	40
3.3.4 Selvattribusjon	40
3.3.5 Psykologisk sentralitet	41
3.3.6 Konsekvensene av å skille seg ut fra sitt sosiale miljø.....	41
3.3.7 Faktorer som kan styrke elevenes selvoppfatning.....	42
3.3.7.1 Anerkjennelse av annerledesheten	42

3.3.7.2 Gi elevene verdsatte sosiale roller	43
3.3.7.3 Tilrettelegge for mestring.....	44
4 Elever med utviklingshemning	47
4.1 Hva er utviklingshemning ?	47
4.1.1 Definisjoner av utviklingshemning	47
4.1.2 Klassifisering av utviklingshemning.....	48
4.1.2.1 Kyléns teori om gradering av utviklingshemning	48
4.2 Elever med utviklingshemning i møte med skolen	49
4.2.1 Kognitiv fungering og læring	49
4.2.2 Elever med utviklingshemning og motivasjon for læring	50
4.3 Elevenes begrensinger i møte med skolens forventninger	51
4.3.1 Elevenes typiske problemområder	52
4.4 Skolens rammebetingelser - elevenes muligheter	54
4.4.1 Formelle og uformelle forhold påvirker elever med utviklingshemnings muligheter i skolen.....	54
4.4.2 De ideologiske forutsetninger som ligger til grunn for skolens rammebetingelser: normalisering og inkludering.....	54
4.4.3 Normalisering.....	55
4.4.3.1 Realisering av normaliseringstenkningen.....	55
4.4.4 Dagens formelle rammebetingelser (Opplæringsloven og Kunnskapsløftet) .	56
4.4.5 Organisering av spesialundervisning – med inkludering som prinsipp	59
4.4.6 Behov for et suppleringsstilbud?	60
5 Presentasjon av tre forskningsarbeid	61
5.1 Et fellesskap av unntak	61
5.1.1 Utgangspunkt og formål.....	62
5.1.2 Undersøkelsens målgruppe	62
5.1.3 Metode	63
5.1.4 Sammendrag av rapporten	63
5.1.5 Sammendrag av resultat	65
5.2 Samspill og likeverd.....	68
5.2.1 Utgangspunkt og formål.....	69
5.2.2 Utvalg og metode.....	70
5.2.3 Sammendrag	71
5.2.4 Sammendrag av resultat og drøfting	73
5.3 Læring og livskvalitet	79
5.3.1 Undersøkelsens utgangspunkt og formål	79
5.3.2 Utvalg og metode.....	80
5.3.3 Sammendrag av resultat og drøfting	81
5.3.3.1 Sosial deltakelse.....	81
5.3.3.2 Verdsetting.....	84
5.3.3.3 Mestring.....	86
5.3.3.4 Oppsummering.....	88
6 Sammenligning og drøfting	89
6.1 Hvordan tilrettelegger skolene for at elevene med utviklingshemning skal oppleve positiv sosial deltakelse?	91
6.1.2 Viktig med tilrettelegging som fremmer sosial kompetanse	91
6.1.3 Organisering av opplæringstilbudet avgjør elevenes kontaktflate	94
6.1.3.1 Tilrettelegging for sosial deltakelse ved å knytte elevene til ordinære klasser	94
6.1.3.2 Bruk av medelever og voksne som hjelp til å komme med i fellesskapet.....	97
6.1.3.3 Organisering i klasser med redusert elevtall og supplerende opplæringstilbud	98

6.2 Hvordan håndterer elevene sin annerledeshet?	100
6.2.1 Et fellesskap med andre vil ha betydning for elevenes selvakseptering	105
6.3 Hvordan kan skolens tilrettelegging bidra til å fremme elevenes opplevelse av å være verdsatt?	106
7 Oppsummering	115
7.1 Hvordan kan tilretteleggingen påvirke selvoppfatningen hos elever med utviklingshemning?	116
7.2 Konsekvenser for planleggingen av et opplæringstilbud for elever med utviklingshemning for å styrke deres selvoppfatning	117
Litteratur	121
Vedlegg	127

1 Innledning

Sjå meg

Eg er her

Klar til å

ta på meg oppgåver

Møt meg

Er i stand til å

gå i lag med deg

Men eg kan vente

Har venta så lenge på

å bli sett...

(i: Ellingsen, 2007)

I denne avhandlingen har jeg valgt å sette fokus på hvordan tilretteleggingen av opplæringstilbudet i skolen kan påvirke selvoppfatningen til elever med utviklingshemning. Dette ønsker jeg å gjøre ved å analysere funn fra tre eksisterende forskningsarbeid som alle sier noe om opplæringstilbudet til elever med utviklingshemning.

1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

For elever med utviklingshemning har denne gruppens vilkår og rettigheter i forhold til skolegang endret seg mye de siste førti årene. I 1975 ble grunnskoleloven endret med den konsekvens at vi fikk en felles skole med felles lovverk, for alle elever uansett forutsetninger og behov. Siden 1990 tallet har begrepet inkludering fungert som et overordnet begrep i norsk skolepolitikk, og dessuten som et mål for skolens arbeid. Som et resultat av denne tenkningen er det ønskelig at elever med utviklingshemning skal fungere positivt i et fellesskap sammen med andre elever i

fellesskolen og at bruken av segregerte opplæringstilbud skal begrenses (Befring, 2008, s. 52).

Det har imidlertid vært en stor utfordring å få til en reell inkludering i praksis, og man ser at organiseringen og kvaliteten på elevens opplæringstilbud er svært varierende rundt om i landet. Det foregår stadig en debatt om hvordan en best skal sikre elevene med spesielle behov et likeverdig opplæringstilbud, hvor målet er å gi alle muligheten til å oppleve glede ved å mestre, og på samme tid oppleve fellesskap og anerkjennelse i skolehverdagen.

Hvordan eleven opplever sin skolehverdag, vil påvirke hans eller hennes selvoppfatning. Vår selvoppfatning utvikles i samspill med andre, og er basert på erfaringer som vi gjør på ulike områder, og hvordan vi forstår og tolker disse (Skaalvik 1998, s. 225). Men ikke alle erfaringsområder vil bety like mye for den enkelte persons selvoppfatning. Det er de erfaringsområder som verdsettes høyest av personen selv og hans eller hennes miljø som vil være viktigst (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 112). Vårt samfunn vektlegger skole og utdanning høyt, og for de fleste elever vil det derfor være av stor betydning for selvoppfatningen hvordan de lykkes der.

Skolen som oppvekstmiljø er spesielt, fordi det kategorisk er preget av mestringskrav, ved at elevene blir vurdert ut fra i hvilke grad de presterer. Slik oppstår det et press på elevene om å være god nok. I hvilke grad de opplever å være mestrende, vil påvirke deres vurdering av seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 69). Fordi elevene holder på med de samme aktivitetene, er det også lett for at elevene sammenligner sine resultater med hverandre. For elever med utviklingshemning vil dette kunne falle spesielt uheldig ut, og utgjøre en risiko for deres selvoppfatning.

I tillegg til å sette krav om mestring på det faglige området, utgjør skolen en pålagt sosial agenda, hvor det "forventes" at elevene knytter relasjoner og skaffer seg venner. Elever med utviklingshemning vil imidlertid ofte ha vansker med å fungere sosialt, og manglende sosial samhandling med jevnaldrende synes å være et problem (Solheim, 1993, s. 158). Elever med utviklingshemning vil oftere enn elever uten funksjonshemning ha vanskeligheter med å bli akseptert, med den konsekvens at de

opplever å bli oversett eller aktivt utelatt fra gruppesammenhenger (ibid). Disse forholdene vil svekke muligheten for utvikling av positiv selvoppfatning, fordi elevens opplevelse av å være inkludert i miljøet, og om han eller hun har venner, vil påvirke utviklingen av hans eller hennes selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 86).

På dette grunnlaget finner jeg det viktig å sette søkelyset på selvoppfatningen til elever med utviklingshemning i skolesammenheng. Formålet med arbeidet vil følgelig være å identifisere faktorer ved skolens tilrettelegging som henholdsvis synes å fremme eller hemme denne gruppens selvoppfatning.

1.1.1 Personlig og faglig engasjement

Personlig har jeg et engasjement for tema fordi jeg er mor til en ungdom med multifunksjonshemning. Som forelder har jeg blitt nødt til å ta stilling til hvor jeg ønsker at barnet mitt skal få sitt opplæringstilbud. Det viktigste for meg i dette valget, var først og fremst at barnet fikk være et sted hvor det ble respektert og anerkjent med sin annerledeshet, og at det opplevde tilhørighet i et fellesskap. I tillegg var det vesentlig at barnet skulle oppleve å være mestrende og kunne tilføre noe til fellesskapet på en likeverdig måte. Det man ikke ønsket var at barnets skolehverdag skulle bli preget av isolasjon, ensomhet og tilkortkomning. Det var derfor avgjørende for meg at opplæringstilbudet ble tilrettelagt på en slik måte at det bidro til at barnet utviklet en positiv selvoppfatning.

Faglig har jeg ervervet meg en utvidet og større forståelse for tema gjennom studiene mine på NLA i pedagogikk og spesialpedagogikk. Hovedinteressen min gjennom studiene har vært relatert til spesialpedagogiske grunnlagspørsmål, kanskje spesielt rettet mot mennesker med utviklingshemning.

1.1.2 Tidligere forskning

Tidligere forskning om spesialundervisning har fortrinnsvis hatt som mål å studere effekten av de ulike spesialpedagogiske tilbudene (Dalen, 2006, NOU 2003:16). Denne forskningen har gitt sprikende resultater, og det hersker derfor tvil om de spesialpedagogiske tiltakene gir ønsket effekt (Dalen, 2006, Tøssebro, 1999). I 1999 oppsummerer Tøssebro at det spesialpedagogiske området synes å ha påfallende kunnskapsmangel (1999, s. 258), hvor man fremdeles vet lite om hvordan ulik organisering av opplæringen som enetimer, spesialklasser eller spesialskoler har påvirket utbyttet med hensyn til elevenes formelle kompetanse (ibid, s. 265).

Når det gjelder elevenes egne opplevelser av skolegangen, har dette tradisjonelt vært lite representert i spesialpedagogisk forskning (Sæthre, 2008, s. 103, NOU 2003: 16, s. 49, Tøssebro, 1999, s. 267). Konsekvenser for måten spesialundervisningen er tilrettelagt på, med hensyn til elevens faglige og sosiale fungering, og hva dette vil ha å si for elevens selvoppfatning, synes å ha vært lite fokus på. Der foreligger noen eldre undersøkelser, som for eksempel Stangvik (1979) *Self - Concept and School Segregation*, som studerer elevers selvoppfatning i henholdsvis segregerte og integrerte opplæringstilbud, men jeg finner denne lite relevant for min avhandling, fordi undersøkelsen er gjort i en annen skolekontekst.

Den forskning som er gjort med utgangspunkt i det som skjer i klasserommet, har fortrinnsvis vært basert på lærere eller foreldre som informanter, og ikke elevene selv (Tøssebro, 1999, s. 267, Sæthre, 2008, s. 9). Dette medfører at elevenes verden er lite presentert i forskningen, noe som kan være problematisk når en skal se på konsekvenser for elevens selvoppfatning, fordi der kan være forskjell på lærers og elevs verden, for eksempel med hensyn til om spesialundervisningen bør organiseres sammen med klassen eller som enetimer. Det er derfor positivt at man i nyere forskning finner en tendens til økt bruk av et aktørperspektiv, noe som vil kunne tilføre det spesialpedagogiske feltet økt og utvidet kunnskap (Tronvoll, 2000, s. 7, Sæthre, 2008, s. 150).

Når det gjelder hva forskningen bør ha fokus på fremover, mener Tøssebro at fordi utfordringen for en inkluderende skole vil være å *skape* et godt faglig og sosialt

utbytte for elevene, så vil studier av denne skapelsen være viktigere enn effektstudier (1999, s. 266). Om man gjennom forskning kan finne frem til barrierer og vanskeligheter, vil man kunne forstå og sette inn tiltak for å redusere disse faktorer. Av samme årsak blir det viktig å studere de gode eksempler, for dermed å kunne dra nytte av disse i planleggingen av praksis (ibid).

1.1.3 Hvordan kan min forskning være til nytte?

Formålet med min forskning er å sette søkelyset på elever med utviklingshemningsfungering i ulike opplæringstilbud, og hvordan tilretteleggingen synes å påvirke elevens selvoppfatning. Mer konkret ønsker jeg å identifisere faktorer som synes henholdsvis hemmende eller fremmende på utviklingen av en positiv selvoppfatning. Problemstillingen er i høyeste grad aktuell, gitt at det eksisterer en politisk målsetning om inkludering og en felles skole som skal favne alle elever, og dermed i diskusjonen om hvorvidt segregerte tilbud skal reduseres. Jeg viser her også til forslaget om at retten til spesialundervisning oppheves, med begrunnelse i at spesialundervisning gir liten effekt og at den dessuten kan virke sosialt ekskluderende. Foreløpig er det opprettholdt juridisk rett til spesialundervisning for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. St. meld. nr. 30 (2003-2004) gir imidlertid klare signaler om at spesialundervisning i fremtiden skal omfatte færre elever, og at målet er at den vanlige skolen skal tilby en likeverdig og inkluderende opplæring for alle. I lys av dette er det interessant og viktig å få kartlagt hvordan elevene selv faktisk opplever sin skolehverdag under ulike opplæringstilbud, ikke bare faglig, slik tradisjonell forskning har vært opptatt av, men også sosialt.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i overnevnte begrunnelse for valg av tema, har jeg formulert følgende problemstilling og forsker spørsmål:

Problemstilling

I følge tre forskningsarbeid, hvordan kan tilretteleggingen av opplæringstilbudet i skolen påvirke selvoppfatningen hos elever med utviklingshemning?

Med tilrettelegging, mener jeg her både organiseringsform og de ulike tiltak som iverksettes innen de ulike organiseringsformer.

Forskerspørsmål:

1) Hvordan tilrettelegger skolene for at elevene med utviklingshemning skal oppleve positiv sosial deltakelse? Og hvordan kan tilretteleggingen påvirke elevenes selvoppfatning?

2) Hvordan ser elevene med utviklingshemning på seg selv og sin annerledeshet, og hvordan kan ulik tilrettelegging bidra til å styrke elevenes opplevelse av å være verdsatt?

1.3 Avgrensinger og definisjoner

1.3.1 Elever med utviklingshemning

Jeg har valgt å avgrense avhandlingen min til å omhandle elever med lett til moderat grad av utviklingshemning. Dette gjør jeg fordi det er denne gruppen av elever med utviklingshemning som det vil være flest av i fellesskolen, som er den kontekst jeg fortrinnsvis tar utgangspunkt i. Merk at mennesker med utviklingshemning utgjør den største gruppen funksjonshemmede i vårt samfunn (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 272), og representerer således en stor andel av elevene som mottar spesialundervisning (Sæthre, 2008, s. 9).

1.3.2 Utviklingshemning - en funksjonshemning

I følge WHO (2001) hører begrepet utviklingshemning inn under det større begrepet funksjonshemning. Dette kan forklares med at personer med utviklingshemning vil i møte med miljøer oppleve seg som funksjonshemmet i større eller mindre grad. Der finnes for øvrig ulike perspektiv i forhold til hvordan man forstår funksjonshemning: den medisinske modell, den sosiale modell og den sosialrelasjonelle modell (Reindal,

2007, kapittel 1, Sæthre, 2008, s. 34). I skolesammenheng vil forståelsen av funksjonshemning ha konsekvenser for hvordan man tilrettelegger opplæringen. Ser vi på nyere forskning og offentlige dokumenter som St. meld. nr. 40 (2002- 2003), finner vi den sosialrelasjonelle modell som rådende (Sæthre, 2008, s. 35).

Det er også denne modellen som ligger til grunn for min avhandling, og de tre forskningsarbeid som jeg tar utgangspunkt i (Kristiansen, 2002, s. 9, Tronvoll, 2000, s. 7, Sæthre, 2008, s. 136).

Funksjonshemning blir i dette perspektivet definert som følgende:

”Funksjonshemming er en konflikt mellom individets forutsetninger og miljøets og samfunnets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering og opprettholdelse av menneskers selvstendighet og sosiale tilværelse” (Regjeringen, 1997, s. 11).

I motsetning til den medisinske og den sosiale modell som representerer et mer ensidig perspektiv på funksjonshemning, vil den sosialrelasjonelle modell både ta hensyn til de personlige begrensinger en funksjonshemning medfører, samtidig som sosiale funksjonshemmede barrierer trekkes inn. Et slikt perspektiv synes derfor gunstig innenfor spesialpedagogikken (Reindal, 2007, s. 48), og vil i skolesammenheng innebære at man må ha kjennskap til og ta hensyn til de individuelle begrensinger, samtidig som man må være seg bevisst de barrierer som finnes i skolen.

1.3.3 Selvoppfatning

Når jeg i min avhandling bruker begrepet selvoppfatning, tar jeg utgangspunkt i Skaalvik og Skaalviks definisjon som sier at selvoppfatning er ”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv” (2005, s. 75). Skaalvik og Skaalvik har gjort et omfattende arbeid i forhold til elevers selvoppfatning i den norske skole, og jeg finner det derfor hensiktsmessig å vise til deres arbeider i den teoretiske tilnærming som ligger til grunn for avhandlingen. Følgelig anser jeg det også som hensiktsmessig å anvende deres definisjon av

selvoppfatning i min analyse av hvordan elever med utviklingshemning fungerer i norsk skole.

I følge Skaalvik og Skaalvik har vi selvoppfatning på ulike områder (1996, s. 15). Gitt avhandlingens fokus på skolen, vil jeg avgrense avhandlingen til å omhandle elevenes sosiale- og akademiske selvoppfatning og selvakseptering, siden dette er områder som skolen potensielt kan påvirke i stor grad. I tillegg vil jeg se nærmere på begrepene rolle, identitet, selvpresentasjon, handikapbevissthet og ideell og reell selvoppfatning, som alle er vesentlige sider av selvoppfatning.

Skaalvik og Skaalvik viser til at fordi begrepet selvoppfatning har en funksjon som fellesbetegnelse, vil det være viktig å være tydelig på hvilke sider av selvoppfatningen en snakker om (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 77). I min avhandling for øvrig, finner jeg at den nære forbindelsen mellom de ulike dimensjoner, kan medføre at det er vanskelig med et spesifikt skille i ytterste forstand i drøftingsdelen.

Når det gjelder faktorer som påvirker vår selvoppfatning vil jeg ta med følgende: sosial sammenligning, andres vurderinger, mestring, selvattribusjon, psykologisk sentralitet og dissonant miljø. Til sist vil jeg se nærmere på hvilke faktorer i skolesammenheng, som i følge ulik faglitteratur synes å fremme eleven med utviklingshemnings selvoppfatning.

1.4 Avhandlingens struktur

Avhandlingen min består av syv hovedkapitler. I *kapittel 1* presenterer og aktualiserer jeg tema, problemstilling og forskerspørsmål for oppgaven. *Kapittel 2* gjør rede for retningslinjer som gjelder for et litteraturstudie, og viser hvordan denne metoden har blitt anvendt i mitt forskningsarbeid. I *kapittel 3* presenteres den teoretiske tilnærming som jeg har valgt som støtte for drøftingen. Det gjøres her først rede for hva begrepet selvoppfatning innebærer, hvilke faktorer som vil påvirke utviklingen av vår selvoppfatning og hvilke konsekvenser dette kan ha i skolesammenheng. I *kapittel 4* ser jeg nærmere på hva det innebærer å ha en utviklingshemning og hvilke karakteristiske problemområder denne gruppen elever kan ha, som igjen vil føre til utfordringer i møte med skolen. Til sist i dette kapittelet, gir jeg en kort innføring i de

rammebetingelser som foreligger for skolens virksomhet, fordi disse vil være avgjørende for hvilke muligheter eleven med utviklingshemning vil ha i skolen. *Kapittel 5* inneholder en presentasjon av de tre forskningsarbeidene som jeg har valgt som utgangspunkt for mitt forskningsarbeid. Jeg har her gjort et utdrag fra forskningsarbeidene, slik at det er kun den informasjon som jeg anser som relevant i forhold til min problemstilling som jeg har tatt med. I *kapittel 6* sammenligner og drøfter jeg de funn jeg har gjort fra de tre forskningsarbeidene opp mot de forskerspørsmål som jeg presenterer i kapittel 1, samt den litteratur som jeg har lagt til grunn for oppgaven i kapitlene 3 og 4. I drøftingen vil jeg ta i betraktning forhold som henholdsvis synes å fremme eller hemme elevers utvikling av en positiv selvoppfatning, og se på hvordan disse kan knyttes til hvordan spesialundervisningen er tilrettelagt. På bakgrunn av dette ønsker jeg å utlede hvordan spesialundervisningen på positive måter synes å kunne bidra til å fremme elevers selvoppfatning innenfor de rammer som gjelder i dagens skole. Avslutningsvis vil jeg i *kapittel 7* oppsummere hvordan mine resultater kan bidra til å belyse hvilke faktorer som synes viktig å ta hensyn til i tilretteleggingen av opplæringen til elever med utviklingshemning, med tanke på å fremme deres selvoppfatning.

2 Metodisk tilnærming

Formålet med avhandlingen er å se nærmere på hvilke faktorer i skolen som synes å påvirke eleven med utviklingshemnings selvoppfatning. For å nærme meg dette forhold, har jeg valgt å gjøre en litteraturstudie, hvor jeg vil analysere funnene fra følgende tre forskningsarbeid relatert til elever med spesielle behov i skolen: Sæthre (2008), *Læring og livskvalitet. Rammer og muligheter for elever med utviklingshemning i videregående skole*, Tronvoll (2000), *Samspill og likeverd. Hvordan barn med funksjonshemming og deres jevnaldrende møter dilemmaer omkring samhandling* og Kristiansen (2002), *”Et fellesskap av unntak”. En undersøkelse om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen.*

Kristiansen (2002) og Tronvoll (2000) bruker henholdsvis betegnelse eleven med omfattende funksjonshemninger og elever med funksjonshemninger i sine arbeid. I presentasjonene av deres arbeid velger jeg derfor å bruke disse betegnelse. I kapittel 6 og 7, derimot, velger jeg konsekvent å referere til elever med utviklingshemning, fordi dette er den gruppen elever jeg skriver om. Dette mener jeg kan forsvares fordi elevene i Kristiansens undersøkelse har en omfattende funksjonshemning som følgelig innebærer en utviklingshemning, og i forhold til Tronvolls arbeid så inkluderer hennes utvalg elever med utviklingshemning, og hun skiller ikke i sin presentasjon mellom elever med utviklingshemning og elever med hørselshemning, som er de to grupper hennes datamaterialet inkluderer.

For å svare på min problemstilling kunne jeg også ha valgt å bruke intervju som metode, men jeg syntes det virket spennende å få belyst tema ved hjelp av ulike forskningsarbeider som alle har ulike innfallsvinkler til hvordan elever med utviklingshemnings fungerer i skolen. Denne tilnærmingen vil også gi meg tilgang til et videre datamateriale enn om jeg skulle gått ut i felten og intervjuet selv. Dette vurderte jeg som gunstig, fordi det er ønskelig å finne mønstre fra disse forskningsarbeidene, som kan gi holdepunkter for hvilke faktorer ved tilretteleggingen i skolen som synes å henholdsvis kunne fremme eller hemme selvoppfatningen til elever med utviklingshemning. Det vil også være interessant å undersøke om forskningsarbeidene avdekker uenigheter eller ulikheter mellom de ulike forskerne.

Imidlertid medførte forskningsarbeidenes mer eller mindre manglende fokus på elevenes selvoppfatning, at det ble vanskelig å få svar på det jeg ønsket. I ettertid spør jeg meg derfor om intervju som metode ville vært en bedre fremgangsmåte, hvor jeg på en mer presis måte, kunne ha fått svar på det jeg spurte om. Utfordringen med intervjumetoden ville vært at jeg måtte intervjuere elever med utviklingshemning om relativt abstrakte begrep, noe som også kunne gjøre det vanskelig å få klare og presise svar.

I tillegg til de overnevnte forskningsarbeid har jeg studert Marit Mjøs sitt forskningsarbeid, *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. Skreddersøm, målsøm og hyllevarer: Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning i en*

inkluderende skole (2006), som er et paper til 2. Nasjonale forskningskonferanse om forskning om funksjonshemming og basert på Mjøs (2007) sitt doktorgradarbeid utgitt i bokform: *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng* (Mjøs, 2006, s. 2). Utgangspunktet mitt var å bruke hennes arbeid på lik linje med de tre andre forskningsarbeid, men jeg erfarte etter hvert at dette arbeidet ikke hadde tilfredsstillende relevans for min problemstilling.

2.1 Litteraturstudie - et kvalitativt forskningsarbeid

Å gjøre et forskningsarbeid inkluderer et systematisk søk etter kunnskap om, eller utvidet forståelse for, hvordan noe fungerer (Olsson og Sörensen, 2003, s. 46). Et litteraturstudium er en kvalitativ forskningsmetode (Olsson og Sörensen, 2003, s. 91, Repstad, 2007, s. 103). Ved å benytte en kvalitativ metode, vil man kunne få tak i en dypere forståelse av sosiale fenomener, enn det en kvantitativ metode vil kunne føre frem til. Det typiske ved kvalitative forskningsmetoder er at de ønsker å karakterisere noe, og man kan si at det er vesentlig ”...å prøve å komme fram til de kategorier, beskrivelser eller modeller som best beskriver et fenomen eller en sammenheng i omverden” (Olsson og Sörensen, 2003, s. 82). Dette er i motsetning til å tallfeste, generalisere eller få en generell oversikt over et tema, som er målet med en kvantitativ metode (ibid, s. 83). Det vil derfor være problemstillingen og formålet med forskningen som må være avgjørende for hvilke metode man velger for arbeidet (ibid, s. 42).

I de ulike forskningsmetodiske fagbøker, finner jeg at det å bruke skrevne tekster som innsamlingsdata i et forskningsarbeid, blir omtalt både som litteraturstudie (Olsson og Sörensen, 2003, s. 91) og dokumentanalyse (Repstad, 1998, s. 86). Jeg velger å bruke betegnelsen litteraturstudie i min avhandling.

2.2 Hva kjennetegner en litteraturstudie ?

En litteraturstudie skal bygges opp som andre kvalitative forskningsarbeid (Olsson og Sørensen, 2003, s. 91). Det spesielle er at man i analyse og rapport, bruker et skriftlig materiale for å belyse problemstillingen (Repstad, 2007, s. 103). Tekst eller litteratur får på denne måten status som informasjonskilde eller innsamlingsdata, på samme måte som en respondent er informasjonskilde ved intervjuer (Olsson og Sørensen, 2003, s. 91, Repstad, 2007, s. 103). Dette innebærer at den litteratur som man har valgt som bakgrunns litteratur for oppgaven, ikke kan være den samme som innsamlingslitteraturen (Olsson og Sørensen, 2003, s. 91). Olsson og Sørensen viser da til at det er vanlig å hente litteraturdata for resultatredigjørelsen fra et visst antall vitenskapelige rapporter eller artikler. Dette er i samsvar med min fremgangsmåte, hvor jeg tar i bruk tre forskningsarbeid som litteraturdata, og annen faglitteratur som bakgrunns litteratur. I drøftingsdelen setter man, slik jeg har gjort, innsamlingsdata fra litteraturen i dialog med bakgrunns litteraturen, og drøfter ut fra problemstilling og forskerspørsmål (ibid).

2.3 Forforståelsens betydning

Det er den kunnskap, forestilling eller erfaring forskeren har på det området det skal forskes på, som kalles forforståelse (Olsson og Sørensen, 2007, s. 67). Det er viktig å klargjøre ens forforståelse for leseren, det vil si at også personlige erfaringer som er relevant for prosjektet må opplyses om. Denne redegjørelsen anses som et kvalitetskrav, og det er viktig at ens personlige erfaring ikke stenger for nye faktorer og funn som ikke er ventet (Ryen, 2002, s. 43), eller overskygger og påvirker objektiviteten i resultatpresentasjonen (Olsson og Sørensen, 2007, s. 67).

Et forskningsarbeid vil være preget av faglige og personlige erfaringer, slik at de fenomener man skal undersøke blir sett i lys av forskerens briller. Forforståelsen påvirker hvilke forskningsarbeid og bakgrunns litteratur man legger til grunn for avhandlingen, hvilke spørsmål man velger å konsentrere seg om, og hvordan man analyserer og tolker de opplysninger en får. Forforståelsen påvirker også hvilke funn man vektlegger og hvordan disse tolkes og drøftes. Bevissthet om egen posisjon og egne valg blir derfor viktig. Gjennom min forskningsprosess har jeg søkt å være så

objektiv som mulig ved å prøve å stille meg i et faglig utenfraperspektiv, slik at egne erfaringer og forforståelse ikke skulle skygge for forskningens funn, eller påvirke resultatpresentasjonen. Forskerens forståelse vil typisk endres underveis i tolkningsprosessen, og gjennom å klargjøre for forforståelsen gir man grunnlaget for tolkningen (Olsson og Sørensen , 2007, s. 67). I løpet av denne forskningsprosessen har jeg tilegnet meg ny kunnskap, som utvilsomt har utvidet min forståelse av tema.

2.4 Forskningsprosessen

2.4.1 Å utarbeide en problemstilling og forskerspørsmål

Min forskningsprosess startet først med å sirkle inn tema som jeg var interessert i å skrive om. Deretter begynte arbeidet med å avgrense tema og utarbeide en god problemstilling. Problemstillingen må være forskbar, kunne formuleres i en setning og representerer hovedfokus i avhandlingen (Ryen, 2002, s. 75). Ved å avgrense problemstillingen vil man kunne unngå mange omveier seinere i forskningsprosessen, som for eksempel i arbeidet med å finne relevant litteratur (ibid, s. 78). I tillegg vil en klar problemstilling være til hjelp når man skal avgrense data som man velger å bruke til videre analyse og tolkning. Arbeidet i denne fasen var derfor viktig, selv om det underveis i kvalitativ forskning kan bli nødvendig justere problemstillingen (ibid, s. 75). Med utgangspunkt i problemstillingen, min forforståelse og det teoretiske utgangspunkt som ligger til grunn for avhandlingen, utarbeidet jeg deretter noen forskerspørsmål (jfr kapittel 1). Forskerspørsmålene har til hensikt å nærmere belyse problemstillingen.

2.4.2 Å finne frem til relevant bakgrunslitteratur

En god problemstilling vil være til hjelp i søket etter litteratur for å få oversikt over et tema og for å velge ut en teoretisk tilnærming (Ryen, 2002, s. 79). På den måten kan man begrense søket ved hjelp av nøkkelord, og unngå for mange blindveier. Kildene som jeg har basert arbeidet mitt på har jeg funnet ved søk på Bibsys og på nettet, på biblioteket, og gjennom anbefalinger fra medstudenter og veileder. Jeg har også funnet frem til relevant litteratur ved å studere litteraturlistene i relevante

forskningsarbeid og fagbøker. Fordi det er forholdene i norske skoler jeg ønsker å undersøke, har jeg valgt norske forskningsarbeid som datalitteratur, og norsk bakgrunns litteratur.

Internasjonal forskning og faglitteratur kunne tilført min forskning et bredere perspektiv, men på grunn av avhandlingens rammer har jeg valgt å utelate dette. Det er sannsynlig at både de formelle (retningslinjer og lovverk) og uformelle rammer (kultur og holdninger), som gjelder for denne gruppen elever i skoler i andre land vil avvike fra norske forhold, slik at en overføring av denne typen forskning til min studie, ville vært komplisert.

2.4.3 Prosessen med å gjøre et utvalg

Da jeg skulle gjøre et utvalg av ulike forskningsarbeid, var det først og fremst vesentlig å vurdere hvilke undersøkelser som kunne være relevant i forhold til min problemstilling. Etter å ha skaffet meg en oversikt over tema og hvilke undersøkelser som er gjort i Norge, endte jeg opp med et utvalg av norske forskningsarbeid som synes fruktbar for meg å ta utgangspunkt i. Fordi det er gjort lite forskning spesifikt på selvoppfatningen til elever med utviklingshemning, måtte jeg velge de arbeidene som best synes å kunne tilføre min forskning nyttige data. Man må velge et miljø, sier Ryen, hvor man forventet at det man vil finne ut av kan undersøkes (2002, s. 79).

Selv om disse forskningsarbeidene ikke har direkte fokus på elever med utviklingshemnings selvoppfatning i skolen, omhandler de med ulike innfallsvinkler denne gruppen elevers fungering i skolen, hvor elevenes selvoppfatning blir berørt. Forskningsarbeidene representerer opplæringstilbud både i fellesskolen og i spesialskole, og dermed ulike måter å organisere opplæringen på. Jeg antok derfor at arbeidene kunne bidra med nyttige data for min problemstilling. I tillegg var det et poeng at forskningsarbeidene er gjort i forholdsvis nyere tid, slik at deres kontekst gjør det blir mulig å se data i forhold til de rammebetingelser som gjelder for spesialundervisning i dag, noe som vil ha betydning for resultatenes troverdighet og overføringsverdi.

Med unntak av Kristiansens arbeid, er undersøkelsene gjort med et aktørperspektiv, slik at det er elevenes egne beretninger som kommer frem. At forskeren inntar et aktørperspektiv er i tråd med nyere forskningstrend, og i kontrast til tradisjonell forskning hvor data er basert på andres uttalelser, i min avhandling representert ved Kristiansens arbeid.

2.4.3.1 Hvilken forståelsesramme har forskningsarbeidene?

Det er viktig å klargjøre hvilken forståelsesramme som ligger til grunn for de ulike forskningsarbeid. Man kan si at utgangspunktet for enhver forskning er dens forståelsesramme (Bachmann og Haug, 2006). Det essensielle i denne sammenheng vil være å kartlegge om ulike forskningsarbeid har en felles eller avvikende forståelsesramme, og hvor bredt forståelsesrammen favner. Om forskningsarbeidene har en for snever forståelsesramme, vil man kunne risikere at essensielle elementer utelates i forståelsen og tolkningen av resultater.

Forståelsesrammen for forskningsarbeidene som analyseres i min avhandling er, slik jeg ser det, visjonen om en inkluderende skole som skal ivareta alle elevers behov. I Tronvolls arbeid, som er det eldste forskningsarbeidet, blir for øvrig begrepet integrering brukt. Integreringsbegrepet kommer historisk forut for inkludering, og jeg ser derfor begrepsbruken hennes i forhold til terminologien i det tidsrom undersøkelsen er utført i.

Fordi både Kristiansen og Sæthre arbeider ved samme institusjon, må jeg ta i betraktning at deres forståelsesramme, og dermed de resultater som disse undersøkelsene kommer frem til, kan være preget av et felles syn på spesialpedagogikk og spesialundervisning. Dette medfører at hovedtyngden av data som jeg baserer undersøkelsen min på, sannsynligvis er utarbeidet i samme forståelsesramme, noe som kan medføre et noe ensidig fokus. Forståelsesrammen er for øvrig i samsvar med rådende ideologi og skolepolitiske syn i Norge, slik at data vil være relevante bidrag. Men for å få et mer nyansert bilde, anser jeg det som vesentlig at Tronvoll ikke tilhører samme institusjon.

2.4.3.2 Begrepsforståelse

Et nøkkelbegrep for min undersøkelse er selvoppfatning. Det er derfor nødvendig å klargjøre hva de ulike undersøkelser legger i begrepet. Jeg fant en noe uklar bruk av begrepet i Sæthres og Kristiansens forskningsarbeid, i tillegg til at jeg finner bruk av ulike betegnelser som selvfølelse, selvilde og selvoppfatning brukt om en annen, uten at forfatterne begrunner dette.

I norsk faglitteratur vises det ofte til Skaalvik og Skaalviks forståelse av selvoppfatning, og i tråd med dette har jeg valgt å bruke deres definisjon som forståelsesramme for min avhandling. Jeg velger derfor også å benytte deres definisjon i analysen av de ulike forskningsarbeidene, hvor jeg konsekvent benytter betegnelsen selvoppfatning. Når det gjelder Tronvolls arbeid er begrepet selvpresentasjon vesentlig. Selvpresentasjon knyttes da til begrepene identitet og selvoppfatning (Tronvoll, 2000, s. 10). Tronvoll viser til Skaalvik og Skaalviks definisjon av begrepet selvoppfatning i sitt arbeid (ibid, s. 11), men i stedet for å se selvoppfatning som en bevisst og konstant oppfatning hos barnet, vil Tronvoll se etter de sider ved seg selv som barnet presenterer i samspill med jevnaldrende spesielt.

2.4.3.3 Forskningsarbeidenes troverdighet - kildevurdering

For at min forskning skal bli troverdig, er det viktig å reflektere over troverdigheten til de forskningsarbeidene som avhandlingen bygger på. I denne sammenheng er det nødvendig å klargjøre hvem forfatteren er, og om dette er knyttet til oppdragsforskning av en spesiell karakter. Dette vil kunne ha betydning for prosjektets motiv, målgruppe og budskap. De forskningsarbeider som jeg har valgt, synes både troverdige og seriøse, det vil si at de er gjort av forskere som er kjent innen det pedagogiske felt ved at de har medvirket i, eller selv forfattet ulike fagbøker og fagartikler. Vi ser at Kristiansen (2002) har en seriøs oppdragsgiver for sitt arbeid; Handikappedes Barns Foreldreforening. Tronvoll (2000) sitt prosjekt ble finansiert av Norsk Forskningsråd, og det ble i tillegg brukt seriøse samarbeids- og drøftingspartnere som Barnevernets utviklingscenter Midt-Norge (BUS), Norsk senter for barneforskning og Institutt for sosialt arbeid. Når det gjelder Sæthre (2008), er hennes arbeid gitt ut i bokform og blir brukt blant annet som pensum ved NLA. Boken bygger på en rapport som er upublisert: *Det beste ved skolen* (2006). Som en

konsekvens av at forskerne har ulike oppdragsgivere og ulike formål med sin forskning, forventer jeg å finne data som kan gi et sammensatt bilde i forhold til tema, i den utstrekning omfanget på avhandlingen min tillater det. Jeg kan heller ikke se at noen av forskningsarbeidene er knyttet til oppdragsforskning hvor oppdragsgiver har lagt uheldige rammer for prosjektet.

Jeg vil nevne noen forhold som kan problematiseres i Tronvolls (2000) og Kristiansens (2002) arbeid. Når det gjelder Tronvolls arbeid, setter jeg spørsmålsteget ved at hun i sin resultatpresentasjon ikke synes å skille mellom de to gruppene elever som hun har i sitt utvalg: elever med lett utviklingshemning og elever med lett hørselshemning. Selv om elevene i begge gruppene anses å være funksjonshemmet i større eller mindre grad i skolesituasjonen, vil dette være to grupper som fungerer veldig forskjellig og har høyst ulike behov i skolesituasjon. Det kunne derfor vært hensiktsmessig med et skille i resultatpresentasjonen. Når det gjelder Kristiansen (2002), er det kun de gode historiene i forhold til inkludering i fellesskolen som blir behandlet. Dette gjør Kristiansen leseren oppmerksom på, og dette er derfor kun et problem når jeg bruker hans rapport som grunnlag for min forskning. Selv om jeg i min tolkning av forskningen kan ta høyde for dette utvalget av historier, betyr det likevel at jeg bare får tilført data omkring de positive opplevelser fra fellesskolen. Det vil si at de negative historiene omkring inkludering i fellesskolen og opplevelser fra segregerte opplæringsstilbud ikke blir en motdimensjon. Slik mener jeg hans rapport kan bidra til et noe ensidig bilde av elevenes skolehverdag. I tillegg kan man sette spørsmål om Kristiansens nærhet til tema kan ha betydning for gjennomføringen av hans undersøkelse og tolkning av data som leder frem til resultatpresentasjonen¹.

2.4.4 Arbeidet med å analysere de tre forskningsarbeidene

Et forskningsarbeid innebærer at man analyserer og fortolker de data som man har tilgjengelig. Repstad viser til at når en skal bearbeide et på forhånd eksisterende

¹ Kristiansen opplyser innledningsvis i rapporten om at han er far til en datter med multifunksjonshemning som har mottatt sitt tilbud i fellesskolen. Kristiansen meldte seg derfor på som far til barn med multihandikap, for å være med i referansegruppen til undersøkelsen, som da var ute etter et utvalg basert på foreldre som hadde positive erfaringer fra inkludering i fellesskolen. I stedet ble han spurt om å gjennomføre undersøkelsen og påtok seg dette oppdraget (Kristiansen, 2002, s. 3).

dokumentmateriale, så må man følge de samme retningslinjer som ved analyse av observasjons- og intervjudata (2007, s. 104). Da jeg startet bearbeidingsprosessen av de tre forskningsarbeid, tilegnet jeg meg først en oversikt over innholdet i forskningsarbeidene. Deretter laget jeg en presentasjon av de enkeltstående undersøkelser. Presentasjonene inneholder det enkeltes forskningsarbeids tittel, forfatter, årstall, formål, utvalg og metode og resultat. Dette er i samsvar med hvordan Olsson og Sørensen anbefaler at man går frem når man bruker vitenskapelige rapporter som data (2003, s. 91).

2.4.4.1 Analyse og tolkning

I følge Repstad vil det være teoribaserte forventninger som avgjør hva som styrer en kvalitativ analyse av data, og som dermed avgjør hvilke temaer som man trekker ut fra datamassen og tar for seg i egen analyse (Repstad, 2007, s. 123). For øvrig er det vesentlig at forskeren er åpen for å finne overraskende og nye momenter. I tillegg vil vektlegging og hyppighet i materialet påvirke tematisering i analysen, samt påfallende kontraster og ulikheter (ibid). Som vist til i kapittel 2.3 vil også forskerens forforståelse ha betydning i denne prosessen.

Systematisk arbeid med kvalitative data innebærer oppdelinger av materialet, ved hjelp av klassifiseringer av viktige temaer, slik at den helhetlige analysen bygger på delanalyser (Repstad, 2007, s. 125). Mitt fokus i analysearbeidet begrenser seg til data som jeg finner relevant i samsvar med min problemstilling, forforståelse og den bakgrunns litteratur som jeg har valgt å støtte forskningen min på. Funnene er tatt ut av sin helhet, og delt opp i mindre enheter (Olsson og Sørensen, 2003, s. 128).

Selve analysearbeidet kan gjøres på ulike måter (Repstad, 2007, s. 132). Et eksempel er å bruke tabeller, hvor man plotter inn spørsmålsstillinger og svar (Olsson og Sørensen, 2003, s. 91). Andre tilnæringsmåter kan være å ordne funnene i bestemte emner eller kategorier, slik jeg har gjort i min avhandling. Hensikten med analysen er å ordne data slik at man får frem mønstre i dem, for på den måten å gjøre de lettere tilgjengelig for tolkning (Repstad, 1998, s. 93).

I følge Repstad vil analysedelen og også tidligere faser i arbeidet, være preget av fortolkning fra forskerens side (1998, s. 93). Som eksempel vil datainnsamlingen være påvirket av foreløpige fortolkninger. De ulike valg jeg tok ved å notere noe, og utelate noe annet, vil ha konsekvenser for fortolkningene. Dette forholdet gjelder i tillegg for selve rapportskrivningen, ved at man i utvalg av stoff og når man lager disposisjon for rapporten, hele tiden tar fortolkningsvalg (ibid).

Som nevnt i kapittel 2.4.3, var det vanskelig å finne vitenskapelige undersøkelser som gikk på tema selvoppfatning hos elever med utviklingshemning i norsk skole, men jeg antok de arbeidene jeg valgte kunne tilføre meg nyttige data i forhold til min problemstilling og mine forskerspørsmål. For øvrig medførte forskningsarbeidene mer eller mindre manglende fokus på selvoppfatning at det ble vanskelig å få svar på mine opprinnelige forskerspørsmål. I analysearbeidet, kunne jeg derfor ikke som jeg hadde tenkt, ordne data etter forskerspørsmålene mine. For å skaffe meg en oversikt over hvilke datamateriale jeg hadde tilgjengelig, klassifiserte jeg derfor data etter emne. Jeg foretok så en vurdering om jeg skulle endre og dermed tilpasse min problemstilling og forskerspørsmål til de data som jeg hadde tilgjengelig. Jeg kom frem til at jeg ville beholde min opprinnelige problemstilling, men endre på mine opprinnelige forskerspørsmål.

Konsekvenser av å kategorisere datamaterialet etter emne, vil være at helheten blir oppstykket (Repstad, 2007, s. 129). En tematisk analyse gir mulighet til at temaer får en systematisk belysning, og kan oftest knyttes direkte til problemstillingen, men som en konsekvens vil både aktører og kontekster bli ”klipt” i stykker. Det kan stilles spørsmål om dette er etisk riktig, fordi vi ”klipper i stykker mennesker som på en måte har krav på å stå fram som hele mennesker i sin kontekst” (ibid, s. 131). Dette forholdet har jeg ”kjent på” i min forskning, men har vurdert det dit hen at det ikke er den enkeltes utsagn som er vesentlig her, men heller helheten i de data som jeg har tilgjengelig.

Etter å ha emneklassifisert data, ble det tydeligere for meg hva det enkelte forskningsarbeid kunne tilføre til mitt arbeid. Jeg fant både likheter og ulikheter når det gjaldt hvilke faktorer som synes å hemme eller fremme eleven med utviklingshemnings selvoppfatning i de ulike opplæringstilbud. Noen momenter synes

å repeteres, mens andre var enkeltstående. For å begrense avhandlingens omfang og for å spare leseren for detaljer, ble det nødvendig å gjøre et selektivt utvalg for videre tolkning og drøftning. Dette bekreftes av Repstad som vanlig å gjøre i denne prosessen (2007, s.114). Mitt utvalg av data ble fortrinnsvis gjort med utgangspunkt i de funn som representerer ulikheter, og funn som ble repetert. I tillegg valgte jeg å ta med meg videre noen funn som var enkeltstående, men som jeg anså som vesentlig i forhold til min problemstilling, og som jeg fant støtte for i den litteratur som jeg har valgt som bakgrunns litteratur. Etter å ha gjort dette utvalget, startet prosessen med å tolke og drøfte. Tolkning innebærer en drøfting av analyserte data som tar sikte på en utdypet forståelse av det som skjer (Repstad, 1998, s. 143). Det er vanlig å koble konkrete funn til mer allmenne samfunnsvitenskapelige teorier (ibid). I min forskning innebar denne delen av arbeidet at jeg satt funnene fra forskningsarbeidene i dialog med min problemstilling, forskerspørsmål og bakgrunns litteratur. Hensikten var å kunne utlede mulige konsekvenser for tilretteleggingen av opplæringen til elever med utviklingshemning, med tanke på å kunne komme frem til de faktorer som best synes å kunne bidra til å styrke elevenes selvoppfatning.

2.4.5 Troverdighet og overføringsverdi

I tråd med formålet for denne avhandlingen, ønsker jeg å kunne utlede noen momenter som kan være til nytte i planleggingen av opplæringstilbud til elever med utviklingshemning (jfr kapittel 1.1). Som vist i kapittel 1.1.2, finnes det lite forskning på tema som jeg har valgt for min avhandling, slik at jeg mener mitt arbeid vil kunne være til nytte ved å bidra til en økt forståelse for tema. For øvrig må det tas hensyn til at mine resultater er basert på andres resultater, som allerede har vært til gjenstand for analyse og fortolkning. Det vil si at jeg analyserer og tolker det som allerede har vært analysert og tolket. Dette vil kunne implisere at mitt arbeid kan betraktes som en annenhånds kilde. Repstad viser til et viktig skille mellom et originaldokument og annenhånds kilder, og sier at beretninger skrevet av deltakere eller observatører har høyere kildeverdi enn beretninger basert på hva andre har sett og hørt. Jo flere ledd informasjonen passerer gjennom, desto mindre er kildeverdien (Repstad, 2007, s. 106). På den annen side har nettopp det at jeg har tatt utgangspunkt i flere forskningsarbeid som vurderes troverdige, medført at jeg har fått tilgang på et videre

datamateriale enn om jeg skulle gått ut i felten selv. Ved å ha anvendt dette datamaterialet i min forskning etter de retningslinjer som gjelder for et litteraturstudie, mener jeg derfor likevel å kunne hevde at mine funn til en viss grad vil kunne ha overføringsverdi.

Som en konsekvens av at jeg tar utgangspunkt i tre forskningsarbeider, mener jeg å ha et utvalg som representerer gruppen elever med utviklingshemning i ulike aldersgrupper og knyttet til ulike organisasjonsformer i den norske skole, slik at utvalget kan sies å representere en bred tilnærming til problemstillingen. På grunnlag av sammensetningen i utvalget mener jeg derfor å kunne trekke konklusjoner som potensielt kan være av stor verdi for de som skal tilrettelegge opplæringstilbudet for elever med utviklingshemning, nettopp fordi arbeidet er basert på et bredt og relativt representativt utvalg.

3 Teoretisk tilnærming

3.1 Hva er selvoppfatning?

Selvoppfatning er et begrep som kan forstås på ulike måter og vi ser det også brukt med ulik betydning både i forskningslitteratur og lærebøker. Ofte blir andre betegnelser som selvbilde og selvfølelse brukt synonymt med begrepet selvoppfatning (Dalen, 2006, s. 80, Sørli, 1998, s. 189). Skaalvik og Skaalvik omtaler begrepet selvoppfatning som ”en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv” (2005, s. 75).

3.1.2 Selvoppfatning på ulike områder

I prinsippet har vi selvoppfatning på alle områder hvor vi har gjort erfaringer, enten det er i skolen, på fritiden, i sosiale settinger og så videre. I faglitteraturen vises det til Shavelson et al. sin modell som fanger opp at vår selvoppfatning synes hierarkisk oppbygget (Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 17, Dalen, 2006, s. 80). Vår selvakseptering bygger da på selvoppfatning innenfor fire spesifikke områder: fysisk-,

akademisk-, sosial- og emosjonell selvoppfatning. Videre vil selvoppfatning på disse spesifikke områder bli påvirket av selvoppfatning på enda flere og mer spesifikke områder (Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 34, Sørli 1998, s. 190).

Det vil for øvrig variere i hvilke grad de ulike erfaringsområdene påvirker en persons selvakseptering. I følge teorien om psykologisk sentralitet, vil det være de områder som blir høyt verdsatt av personen selv som vil bety mest for hans eller hennes selvakseptering (Dalen, 2006, s. 82, Sørli, 1998, s. 191, Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 34). Det er imidlertid generell enighet om at for de fleste elever vil den akademiske og sosiale selvoppfatning ha stor betydning for deres selvaksepteringen (Skaalvik, 1998, s. 226).

3.1.2.1 Akademisk selvoppfatning

Akademisk selvoppfatning er viktig i forhold til læring og motivasjon i skolen, fordi den omhandler elevens opplevelse av å gjøre det godt på skolen, i tillegg til at den gjelder spørsmål om elevens forventning om å mestre bestemte oppgaver, fag eller generelt på skolen (Skaalvik, 1998, s. 225). Hvilke forventninger eleven har om å mestre, vil ha betydning for hvilke valg eleven foretar, noe som kommer konkret til uttrykk i den innsats og motivasjon eleven viser i sitt skolearbeid (Skaalvik, 1998, s. 228). Om eleven utvikler lav akademisk selvoppfatning vil forventninger om å mislykkes på et område som ansees som viktig, kunne medføre stress og angst i læringssituasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 73). Eleven vil da ta i bruk uheldige mekanismer for å forsvare sin selvakseptering som for eksempel nedsatt motivasjon, lavere innsats og mindre utholdenhet. Slik får elevenes selvoppfatning konsekvenser for prestasjonene, samtidig som prestasjonene får betydning for selvoppfatningen, og eleven kommer inn i en negativ spiral i læringssituasjonen (Skaalvik, 1998, s. 228, Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 14).

3.1.2.2 Sosial selvoppfatning

Sosial selvoppfatning inkluderer den oppfatningen en tror at andre har av en selv. I skolesammenheng vil dette gjelde elevens opplevelse av å bli sett på som ”flink” eller

”dum” av andre (Skaalvik, 1998, s. 225- 226). Svake prestasjoner på skolen kan da medføre frykt for at andre ser på en som ”dum”, og vil derfor være et truende element for elevens sosiale selvoppfatning.

I tillegg inkluderer sosial selvoppfatning en persons oppfatning av egne vennsrelasjoner. Dette innebærer følelsen av å være godt likt og ha gode venner, eventuelt det motsatte: opplevelsen av å føle seg ensom, plaget eller isolert (Skaalvik, 1998, s. 225). Det å ha venner kan oppleves som en bekreftelse på at man duger og er verd noe, og vil følgelig ha betydning for utviklingen av en positiv selvoppfatning, sier Tidemand- Andersen (2010, s. 57).

3.1.2.3 Sosial kompetanse

I sammenheng med sosial selvoppfatning er begrepet sosial kompetanse sentralt (Sørli, 1998, s. 228- 229, Ogden, 2002, s. 196). Forenklet kan man si at sosial kompetanse omhandler en persons evne til å kunne samspille med andre i ulike situasjoner (Sørli, 1998, s. 35). Hvordan eleven mestrer det sosiale samspillet vil påvirke kvaliteten på relasjonene som han eller hun har til andre (Ogden, 2002, s. 196). Tilegnet sosial kompetanse muliggjør tilpasset atferd som kan innfri krav eller forventninger i miljøet som fører til at en person blir godtatt, eller bidra til å dekke egne behov (ibid, s. 187). Sosial kompetanse er således vesentlig for at eleven skal kunne etablere vennskap, og vil dermed ha betydning for elevens utvikling av positiv sosial selvoppfatning (Utdanningsdirektoratet, 2003). Manglende sosial kompetanse derimot, kan medføre at eleven erfarer negative relasjoner med både voksne og jevnaldrende, som igjen kan resultere i sosiale tilpasningsproblemer og psykiske problemer (Sørli, 1998, s. 35).

Skolen er en kontekst som gir naturlig anledning til utvikling av sosial kompetanse gjennom samhandling med medelever. Sosial kompetanse blir utviklet i samhandling med miljøet, i et gjensidig påvirkningsforhold ved at eleven blir påvirket av sitt miljø, samtidig som han eller hun påvirker miljøet (Ogden, 2002, s. 186). Men i tillegg til at utviklingen av sosial kompetanse er situasjons- og kontekstavhengig, vil også

utviklingsmessig modenhet hos eleven på visse områder ha betydning (Ogden, 2002, s. 215). Dette innebærer at sosial kompetanse endrer seg med alder (ibid, s. 194). I denne sammenheng hevder utviklingspsykologiske teorier "...at barns modenhet setter klare grenser for hva de kan tilegne seg av sosial kompetanse" (Ogden, 2002, s. 215). Hva som kjennetegner sosial kompetent atferd på de ulike alderstrinn, mangler det imidlertid enda beskrivelser av (ibid, s. 194). Imidlertid vil sosial kompetanse som en form for kontekstuell kompetanse, medføre at den ikke kan løsrives fra verdier og normer i et miljø. Dette perspektivet inkluderer at et barn alltid er sosial kompetent i forhold til noe eller noen, med den konsekvens at hva som regnes som sosialt kompetent delvis vil variere avhengig av alder på barnet, sosial arena og tid (ibid, s. 216).

3.1.3 Generell selvoppfatning- selvakseptering

Selvoppfatning som et flerdimensjonalt fenomen vil innebære at den generelle selvoppfatning påvirkes av selvoppfatning på ulike spesifikke områder, og således utgjøre summen av en persons beskrivelser og vurderinger av seg selv på flere ulike områder (Sørli, 1998, s. 190).

Skaalvik og Skaalvik omtaler den generelle selvoppfatning som selvakseptering eller selvverd (her videre omtalt som selvakseptering), og sier at selvakseptering inkluderer en persons generelle positive eller negative syn på seg selv, det vil si om personen verdsetter seg selv høyt eller lavt (2005, s. 76, 1988, s. 16). Hvordan en aksepterer eller verdsetter seg selv er et viktig aspekt ved selvoppfatningen (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 73), fordi det å akseptere eller å verdsette seg selv, betyr at man har trygghet til å innrømme både sine svake og sterke sider uten at man bekymrer seg for hvordan en virker på andre (Skaalvik, 1998, s. 226). Det er først når vår selvakseptering blir truet, at det blir viktig for oss hvordan vi virker på andre.

3.1.4 Selvpresentasjon

Å presentere seg selv på en bestemt måte i samspillet med andre, kan da være en måte å styrke vår selvakseptering på, ved at en prøver å kontrollere andres oppfatning av en

selv (Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 55). Det er viktig å gi et best mulig inntrykk av oss selv i samvær med andre, fordi vår selvakseptering henger nøye sammen med det bildet vi tror andre har om oss (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 88). Vår selvpresentasjonen kan da være motivert ut fra strategiske hensyn som vil variere fra kontekst til kontekst, For eksempel kan man for å bli godtatt i en gruppe eller i et miljø, velge å presentere seg på ulike måter, alt avhengig av deres verdier og holdninger (ibid). For en elev kan dette innebære for eksempel en bestemt kleskode, en bestemt måte å snakke på eller å utføre bestemte handlinger.

3.1.5 Reell og ideell selvoppfatning

Vår selvpresentasjon kan også ha sammenheng med vår ideelle selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 88). Den ideelle selvoppfatning er knyttet til hvordan en person ønsker å være, og skiller seg fra den reelle selvoppfatning som utgjør den bevisste oppfatning en person har av seg selv, og hvordan vedkommende tror andre oppfatter en selv (Dalen, 2006, s. 82). Det finnes to varianter av ideell selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 81). Den ene viser til en selvoppfatning som er glorifisert, urealistisk og knyttet til våre drømmer. Den andre er en ideell selvoppfatning som er mer realistisk og som vi tar på alvor og prøver å strekke oss mot. Vanligvis er en person klar over skille mellom disse. Blir det et for stort gap mellom det ideelle selvbildet som vi tar på alvor og det reelle selvbildet, vil stadig tilkortkomning og frustrasjoner kunne føre til psykiske problemer og psykososial mistilpassing (ibid, s. 82).

3.1.6 Identitet

Det å ha en identitet innebærer å vite hvem man er, og anses som en viktig side ved selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 80). Vår selvpresentasjon kan medføre ytre og overfladiske endringer som skifte av klesstil eller miljø, og viser et ønske fra personen om å markere hvem han eller hun er. Dette er til forskjell fra en persons identitet, som vil innebære en stabilitet uavhengig av disse mer overfladiske endringer, ved at man har en opplevelse av å være den samme i dag som i går. Begrepet brukes noe uklart i litteraturen, men mest vanlig er det å bruke begrepet identitet til å

beskrive en persons posisjon i et sosialt miljø. Identiteten bestemmes da av de ulike roller en person har (ibid).

Tidemand- Andersen viser til at barn og unge med utviklingshemning kan ha problemer med å knytte sammen de ulike roller og oppfatninger som de har av seg selv til et helhetlig bilde (2010, s. 46). En ung jentes spørsmål til sin mor om hun er ungdom eller om hun har Downs syndrom, illustrerer denne utfordringen (ibid).

Tidemand- Andersen viser i denne sammenheng til at samtale og bevisstgjøring omkring de ulike roller personen har, vil kunne bidra til at vedkommende får en mer integrert og stabil opplevelse av hvem han eller hun er (ibid).

3.1.7 Selvoppfatning inkluderer både roller og egenskaper

Vår selvoppfatning inkluderer de oppfatninger vi har av oss selv både i forhold til våre egenskaper og de roller vi har (Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 15). I skolen blir barnet tildelt elevrollen, som er et eksempel på en rolle hvor våre egenskaper kommer til uttrykk. Noen ganger kan det være vanskelig å skille mellom roller og egenskaper. For eksempel kan en elev som mottar spesialundervisning i gruppe, få tilskrevet en rolle som gruppeelev. Rollen som gruppeelev kan innebære at andre tillegger eleven egenskaper som å være mindre skoleflink, fordi det er denne egenskapen folk flest assosierer med denne rollen. Denne egenskapen blir typisk vurdert negativt av andre, og som et resultat blir rollen også det (ibid, s. 15-16). I lys av dette eksempelet ser vi hvordan innehavere av bestemte roller tillegges bestemte egenskaper, og hvordan egenskapene blir til gjenstand for verdivurderinger. Dette baseres på alminnelige oppfatninger, slik at det er stor sannsynlighet for at rolleinnehaveren vil vurdere det på samme måte. Den alminnelige oppfatningen av ulike roller blir derfor et grunnlag for selvoppfatning hos de som har rollene (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 79- 80).

3.2 Betydning av selvoppfatning i skolesammenheng

Skolen vil av ulike årsaker ha betydning for elevens selvoppfatning. Fordi barn og unge oppholder seg en stor del av tiden på skolen, anses skolen som et av barnas viktigste oppvekstmiljøer. Skolens kontekst formidler at faglige prestasjoner har stor

betydning, og hvordan elevene presterer signaliserer hvem som har gode evner, hvilke muligheter eleven har seinere i livet, og dermed hvor stor verdi den enkelte har (Skaalvik, 1998, s. 218- 219).

Skolen er også en arena for sosial samhandling med jevnaldrende. Det sosiale nettverket som eleven etablerer her vil være av stor betydning, siden elevene tilbringer mye tid på skolen. De sosiale erfaringene er derfor ikke sporadiske, men derimot gjentatte erfaringer som vil sette dype spor. I tillegg vil elevens nettverk i nærskolen, også kunne ha betydning for elevens sosiale relasjoner på fritiden (ibid).

Elevenes lærdom på skolen inkluderer således ikke bare faglig kunnskap, men også lærdom om seg selv, hvordan de blir sett på av andre, hva de mestrer faglig og hva det er verd å bruke tiden sin på (Skaalvik, 1998, s. 218). Hvordan og hva barn og unge tenker om seg selv, vil videre påvirke deres atferd, trivsel, sosiale fungering, lærings- og personlighetsutvikling (Sørli, 1998, s. 187).

Tradisjonelt knyttes positiv selvoppfatning til mestring, positiv respons og aksept fra signifikante andre, samt forventninger om å lykkes. Positiv selvoppfatning sees da på som en beskyttende faktor som fremmer positiv utvikling, læring og sosial fungering (Sørli, 1998, s. 193). Negativ selvoppfatning blir i motsetning knyttet til nederlagsfølelser, sosial avvisning eller ignorering og en passiv- defensiv atferd for å unngå flere nederlag. Negativ selvoppfatning kan derfor være en risikofaktor i forhold til sosial mistilpasning, avvikende atferd, psykologiske plager og dårlige skoleprestasjoner (ibid).

Skaalvik og Skaalvik viser til at elever med lav selvakseptering synes mer utrygge i skolesituasjonen enn elever med høy selvakseptering (2005, s. 84). Dette kan vise seg som at de er mer redd for å dumme seg ut og vegrer seg mer for å be om hjelp når de trenger det. I tillegg er lav selvakseptering en subjektiv ubehagelig tilstand, som kan medføre uheldige konsekvenser i form av depresjoner, selvmordstanker, angst og stress (ibid, s. 73). På grunnlag av dette blir selvakseptering ansett som et viktig aspekt ved livskvalitet, og det synes overordnet at skolen tilrettelegger situasjonen slik at alle elever kan utvikle en positiv selvakseptering (Skaalvik, 1998, s. 227).

3.3 Teorier om utvikling og påvirkning av selvoppfatning

Vår selvoppfatning påvirkes av de erfaringer vi gjør i samspill med andre (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 90). Skaalvik og Skaalvik (1988, s. 56) klassifiserer tre hovedformer for påvirkning:

- 1) Andres vurderinger
- 2) Sosial sammenligning
- 3) Opplevelse av mestring

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på disse tre hovedformene og i tillegg begrepene selvattribusjon og psykologisk sentralitet.

Begrepet selvattribusjon sier noe om hvordan eleven årsaksforklarer sine prestasjoner, og hvilke betydning dette vil ha for hans eller hennes selvakseptering. Elever med utviklingshemning vil typisk ha et uheldig attribusjonsmønster som vil kunne påvirke hans eller hennes selvoppfatning og forventning om mestring i negativ forstand. Psykologisk sentralitet forklarer hvorfor erfaringer på noen områder vil ha større betydning for en persons selvakseptering enn andre. I fellesskolen vil faglige prestasjoner ha stor betydning for elevenes selvakseptering. For elever med utviklingshemning vil dette kunne medføre uheldige konsekvenser, fordi de har mindre forutsetninger for å lykkes enn sine medelever.

Til sist i dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan et dissonant miljø kan virke truende på selvaksepteringen til elever med utviklingshemning. I denne sammenheng finner jeg det naturlig å også se på hvilke faktorer som synes vesentlig å ha fokus på i et miljø, for å styrke elevenes selvoppfatning.

3.3.1 Andres vurderinger

Perspektivet om at andres vurderinger av oss selv påvirker vår selvoppfatning, har sitt utspring fra en teoretisk retning som kalles ”symbolsk interaksjonisme” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 97). Et kjent begrep i denne sammenheng er ”speilbilde selvet”, som innebærer en oppfatning om at andre utgjør et speil som vi betrakter oss selv

gjennom, det vil si at en person oppfatter seg selv gjennom persepsjon av andres reaksjoner på egen atferd (ibid).

I følge teorien vil barnet etter hvert evne å vurdere seg selv fra andres synspunkt uten å ha konkrete reaksjoner fra andre å bygge på, fordi det lærer å ta andres rolle. I slik rolletaking vil det være de andres verdier, normer og kriterier som ligger til grunn for selvvurderingen, slik at barnet lærer å generalisere normer og verdier i miljøet som det da vurderer seg selv ut fra. De generelle normene som barnet utvikler vil i hovedsak være basert på normene til signifikante andre, som for eksempel foreldre, lærere og venner, og det er derfor disse som vil ha særlig stor betydning for barnets utvikling av selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 38, Dalen, 2006, s. 87).

3.3.2 Sosial sammenligningsteori

Sosial sammenligning anses som en viktig kilde til selvoppfatning, og innebærer at man direkte sammenligner egne prestasjoner med andres (Skaalvik og Skaalvik 1988, s. 56). En person vil foretrekke å sammenligne seg med andre som er mest mulig lik seg selv med hensyn til alder, kjønn, erfaringer og atferdsmønster, referert til som referansegruppen (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 101). En skoleklasse vil for eksempel være en referansegruppe hvor det er lett å gjøre sammenligninger, fordi man blant annet er like i alder og blir stilt ovenfor de samme oppgavene. Hvis denne sammenligningen faller dårlig ut, vil utfallet kunne true elevens selvoppfatning (Dalen, 2006, s. 95). I hvilken grad sammenligningen vil påvirke vår selvvurdering og selvakseptering, vil blant annet avhenge av områdets psykologiske sentralitet (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 100).

3.3.3 Opplevelsen av å mestre

Både det å oppleve mestring og ha forventninger om å mestre, vil ha stor betydning for vår selvakseptering (Sørli, 1998, s. 191, Buli- Holmberg og Ekeberg, 2009, s. 59, Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 56). Hva som oppfattes som mestring eller en god prestasjon, vil for øvrig avhenge av hva andre mestrer og hva andre mener om våre prestasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 56).

3.3.3.1 Mestringserfaringer, forventning om mestring

Elevens forventning om mestring vil avhenge av tidligere mestringserfaringer. Positive mestringserfaringer vil øke forventninger om å klare tilsvarende oppgaver, mens negative mestringserfaringer vil svekke forventningene om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 31). Det vil derfor være av betydning at eleven blir stilt overfor utfordrende oppgaver som de har mulighet for å mestre på en tilfredsstillende måte (Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 152). Ved å tilpasse vanskelighetsgraden på oppgavene til den enkelte, vil alle få mulighet til å oppleve mestring. Mestring avhenger dermed ikke bare av elevens evner, men like mye av hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt (Skaalvik, 1998, s. 242). I denne sammenheng vil også kvaliteten på det sosiale miljø være av stor betydning: det må være aksepterende, eleven må oppleve å bli verdsatt, samt kunne bidra til- og nyte godt av fellesskapet (Mjøs, 2007, s. 84).

3.3.4 Selvattribusjon

Hvordan en person årsaksforklarer egne prestasjoner, selvattribusjon, vil påvirke hans eller hennes selvoppfatning og forventning om mestring (Skaalvik, 1998, s. 237, Skaalvik og skaalvik, 1996, s. 47). Internal attribusjon innebærer at en tilskriver resultatene til noe ved en selv, som for eksempel evner eller innsats. Eksternal attribusjon vil i motsetning innebære at en tilskriver resultatene til noe utenfor seg selv, som for eksempel flaks, lærerens evne til å lære fra seg eller oppgavens vanskegrad.

For en elev med svake prestasjoner, vil det være viktig å tilskrive sine prestasjoner til innsats eller strategi, fordi dette er noe eleven kan gjøre noe med, det er kontrollerbare årsaker. Slike attribusjoner vil gi forventninger om at svake prestasjoner kan forbedres. Dette kalles også for selvbeskyttende attribusjon (Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 53). Attribuerer eleven derimot prestasjonen som et resultat av evner, vil det være lite han eller hun kan gjøre fra eller til (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 35), og det er større sannsynlighet for at eleven gir opp. Denne type tilskrivning vil også ha negativ påvirkning på elevens selvvurdering og forventning om mestring (ibid, s. 48).

3.3.5 Psykologisk sentralitet

I hvilken grad våre prestasjoner på ulike områder får betydning for vår selvakseptering, vil være påvirket av psykologisk sentralitet, det vil si om prestasjonene verdsettes høyt eller lavt i vårt miljø og av en selv (Sørлие, 1998, s. 191, Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 57). Fordi graden av verdsetting av ulike områder vil være påvirket av tilbakemeldinger fra barnets signifikante andre og generelle miljøkrav (Dalen 2006, s. 82), vil det være vanskelig å devaluere områder som er høyt verdsatt i referansemiljøet. I skolesammenheng ser vi som eksempel at det som verdsettes høyt i elevenes miljø, oftest vil være psykologisk sentralt for de fleste elevene (Skaalvik, 1998, s. 240).

Det er prestasjoner på de områdene som vi verdsetter høyest selv, som mest påvirker vår selvakseptering (Sørлие, 1998, s. 191, Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 57). Dette utgjør oftest områder hvor vi opplever å lykkes, slik at det som er psykologisk sentralt for noen, trenger ikke å være det for andre (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 53, Sørлие, 1998, s. 191). Å devaluere områder hvor en ikke lykkes, og oppvurdere områder hvor en lykkes, anses som et aktivt forsøk fra personen å beskytte sin selvakseptering (Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 57). Et miljø som ensidig verdsetter bestemte aktiviteter eller områder, som for eksempel skolens verdsetting av teorifag, gir liten frihet for verdsetting av andre aktiviteter, og setter snevre grenser for hvem som gis muligheten til positiv selvbekreftelse og utvikling av en positiv selvoppfatning (ibid, s. 111). Et støttende miljø som stimulerer eleven på de områder hvor han eller hun lykkes, og viser at disse områdene er verdsatte, vil gi større frihet i verdvalg innefor aksepterte grenser (ibid).

3.3.6 Konsekvensene av å skille seg ut fra sitt sosiale miljø

Elever med utviklingshemning vil på grunn av sine funksjonsvansker, i større eller mindre grad, skille seg ut fra klassemiljøet i fellesskolen. Det å skille seg ut fra sitt sosiale miljø vil ha stor betydning for elevens selvakseptering. Når en person skiller seg betydelig fra miljøet, snakker man om dissonant kontekst eller miljø (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 113).

Det kan være ulike faktorer som forårsaker at personen skiller seg ut, som for eksempel prestasjoner, atferd og normer (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 55, Dalen, 2006, s. 88). Det er ikke nødvendigvis personens egenskaper i seg selv, eller et bestemt miljø som vil påvirke selvvurderingen, men det er samspillet mellom personen og et dissonant miljø som vil kunne ha negativ virkning på en persons selvakseptering, fordi miljøet kommuniserer budskap som vil ha betydning for den enkeltes verdsetting av seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 114). Miljøet hvor en person skiller seg ut, kan bidra til å fokusere oppmerksomheten mot de sider ved personen som kan oppfattes negativt. For eksempel vil svake prestasjoner bli mer fremtredende i et miljø hvor de fleste andre presterer mye bedre. Om personen tar opp i seg normene og verdiene i det dissonante miljøet, og vurderer seg ut fra disse, vil dette kunne gi grunnlag for en negativ selvvurdering, og personen vil kunne "...føle seg annerledes, rar, utenfor, isolert eller føle at det er noe "feil" ved en selv ..."

(Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 115).

3.3.7 Faktorer som kan styrke elevenes selvopfatning

3.3.7.1 Anerkjennelse av annerledesheten

Stigmatiseringsteorien sier at en person som skiller seg ut vil være i fare for å bli stemplet og stigmatisert. Disse prosessene vil gjenspeile seg i omgivelsenes reaksjoner og i sosialt samspill, noe som vil kunne påføre den det gjelder en følelse av mindreverd (Dalen, 2006, s. 88). Som et forsøk på å unngå følelsen av mindreverd, kan personen da utvikle beskyttelsesstrategier, som det å skjule sine vansker. I teorien kalles slike strategier for "passing" eller "covering" (ibid, s. 89). Felles for slike strategier er at de bygger på ikke-akseptering av et avvik eller en funksjonshemming. Man ser at barn som utvikler denne formen for strategier bruker mye psykisk energi på å skjule sine vansker, og mange lever i angst for å bli avslørt som avvikere (ibid).

I denne sammenheng blir det en viktig oppgave for skolen å hjelpe eleven med å akseptere sitt handikap (Dalen, 2006, s. 87- 90). Det er ikke bare eleven som må lære å anerkjenne seg selv, men også signifikante andre må erkjenne og akseptere barnets handikap for på den måten å kunne inngå i en virkelig anerkjennende kommunikasjonsprosess. Det er viktig at barnet får integrert sitt handikap i sin

subjektive oppfatning av seg selv, for ikke å forbli i en tilstand av inkongruens. Et miljø preget av anerkjennende kommunikasjon og betingelsesløs akseptering vil kunne hjelpe eleven i denne prosessen. Ser spesialpedagogen eller andre voksne at kommunikasjonen mellom barnet og signifikante andre har en uheldig innvirkning på barnets oppfatning av seg selv, må det intervenseres så tidlig som mulig (ibid).

Arnesen understreker også anerkjennelse og respekt som fundamentale begreper til grunn for all læringsaktivitet, og som viktige dimensjoner i det sosiale livet mellom lærer og elev og mellom medelever (Arnesen, 2004, s. 40). Å anerkjenne at vi er forskjellige som mennesker, vil innebære å ha respekt for den andre som “den andre” (ibid, s. 44). Hver enkelt må kunne ha trygghet til å være seg selv i relasjon med andre, og ikke føle et press mot å innordne seg normer for hvordan mennesker bør være. Det er da ikke bare lærerne som må utvikle anerkjennelse og respekt, men også elevene må tilstrebes dette (ibid, s. 40).

I tillegg til et anerkjennende miljø, mener Dalen at et fellesskap med andre barn med funksjonshemning kan være en strategi for å styrke elevens akseptering av eget handikap (2006, s. 90). Dette knyttes til sosial sammenligningsteori som sier at en persons selvoppfatning vil øke i situasjoner der det er mulig å sammenligne seg med en referansegruppe som er mest mulig lik en selv. Også nyere forskning viser til at barn med spesielle behov har behov for sosial tilhørighet med ens egen gruppe (Dalen 2006, s. 90, Befring, 2008, s. 72). Tidemand- Andersen illustrerer dette forholdet ved å vise til at barn og unge kan ha motstand mot å snakke om at de har en utviklingshemning, fordi de forbinder det med noe negativt de har opplevd som for eksempel erting og kommentarer. Det å få snakke om disse tingene i et fellesskap hvor alle har lignende erfaringer, kan derfor virke positivt og som en lettelse (Tidemand- Andersen, 2010, s. 49).

3.3.7.2 Gi elevene verdsatte sosiale roller

Generelt er mennesker med utviklingshemning en minoritetsgruppe som blir tilskrevet devaluerte eller lavt verdsatte roller i samfunnet (Sæthre, 2008, s. 55, Askheim, 2003, s. 29). Denne rolletildelingen vil ha betydning for deres selvoppfatning, fordi de

risikerer å se på seg selv som personer med mindre verdi (Askheim, 2003, s. 29). Hvordan personer som er tildelt roller med lav verdsetting blir behandlet, gjenspeiler den lave verdsettingen. Dette kommer til uttrykk som utestenging, segregasjon og diskriminering (ibid).

Wolfenberger ønsker å begrense denne typen praksis og har utviklet teorien om verdsatte sosiale roller, som sier at man kan høyne devaluerte grupper eller enkeltpersoners sosiale status, samt øke deres kompetanse, ved å gi dem verdsatte sosiale roller (Askheim, 2003, s. 51, Sæthre, 2008, s. 55). Sosial integrasjon, verdsatt sosial deltakelse og verdsatte rollemodeller er grunnleggende komponenter i denne prosessen (Askheim, 2003, s. 51). Tiltak og virkemidler en bruker må være sosialt verdsatt, det vil si at de må samsvare kulturelt og sosialt med normalsamfunnet (Sæthre, 2008, s. 55, Askheim, 2003, s. 51). Et dilemma med Wolfenbergers teori er at den representerer et menneskesyn som ikke synes å gi rom for den enkeltes preferanser (Askheim, 2003, s. 51). Om målet er å være slik andre er, vil den personlige frihet og aksept for å være annerledes undergraves (ibid). I tillegg er Wolfenberger blitt kritisert for sitt syn på avvik, ved at individets rolle blir vektlagt for mye, og de samfunnsmessige forhold som påvirker hvordan mennesker med funksjonshemning verdsettes, synes å bli undervurdert (Sæthre, 2008, s. 56).

3.3.7.3 Tilrettelegge for mestring

I følge kompetanseteorien har alle barn et indre motiv om å mestre. Om motivet i liten grad blir tilfredsstillt kan barnet utvikle en følelse av utilstrekkelighet og mindreverd (Dalen, 2006, s. 91). Elever med utviklingshemning vil ofte ha problemer med å mestre de oppgaver som blir forelagt dem i skolen, som vanskeliggjør tilfredsstillelse av kompetansemotivet (ibid). Elever med utviklingshemning opplever seg også ofte som tilkortkommere, som et resultat av sosial sammenligning (ibid, s. 96). Dette forholdet understrekes av Opdal og Rognhaug som sier at selv om elevene med utviklingshemning har en begrenset språkforståelse, vil de forstå og oppleve at de ikke mestrer sammenlignet med andre i omgivelsene (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 280).

For skolen vil det derfor være vesentlig å tilrettelegge for at eleven med utviklingshemning opplever mestring (Rognhaug og Gommæs, 2008, s. 309). Eleven må bli forelagt oppgaver som garanterer mestringsopplevelser, samtidig som det må fokuseres på individuell framgang i forhold til elevens egne prestasjoner (Dalen, 2006, s. 96). For å styrke elevenes tro på seg selv sier Tidemand- Andersen at det kan være nyttig at elevene lager egne historier om seg selv hvor det tydeliggjøres hva den enkelte er god til. I tillegg vil det å samtale rundt elevens sterke sider kunne bidra til å snu negative tankemønstre om til positive (Tidemand- Andersen, 2010, s. 62).

Dalen påpeker at en tilrettelegging som tar hensyn til at eleven med utviklingshemning har mange ulike funksjonsområder, vil være fordelaktig (Dalen, 2006, s. 97). Skolens tradisjonelle fokus på elevens vansker og trening på disse, synes å føre til at eleven selv blir for opphengt i sin tilkortkommenhet. Konsekvensen kan være at eleven kommer til å overføre vanskene til å gjelde hele personligheten. Ved å satse mer på de områder eleven mestrer og bruke innfallsvinkler med utgangspunkt i hans eller hennes interesser, kan man motvirke denne effekten. Fysisk aktivitet, ulike formingsaktiviteter og andre mindre skolepregede aktiviteter kan ha positiv innvirkning på elevens selvoppfatning (ibid).

En positiv selvoppfatning vil næres gjennom ferdigheter som mestres, og tilretteleggingen må derfor balansere ytre krav og barnets ferdighetsnivå, slik at listen hverken legges for lavt eller for høyt. Oppdages det at kravene til eleven overskrider dets kompetanse, må det intervenseres (Dalen, 2006, s. 92). Skulle en elev komme til å oppleve gjentatte nederlag, kan han eller hun utvikle læreblokkeringer. Det blir da en viktig oppgave for skolen å redefinere læringssituasjonen, og få tak på hvordan eleven opplever sin situasjon og hvordan eleven attribuerer den uheldige utviklingen. Elever med lærevansker knytter ofte lave prestasjoner sammen med opplevelsen av ikke å bli verdsatt som person, og skolesituasjonen oppleves dermed både som svært truende og belastende (ibid).

4 Elever med utviklingshemning

4.1 Hva er utviklingshemning ?

Utviklingshemning kan sees på som en samlebetegnelse for ulike tilstander, med ulike årsaksforhold (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 274). Det er ikke en sykdom, men beskrives heller som en tilstand. Man regner med at det finnes cirka 60 000 personer med ulike grader av og former for utviklingshemning i Norge (ibid). Vel 80% av disse regnes som mennesker med lett utviklingshemning (Sæthre, 2008, s. 45).

4.1.1 Definisjoner av utviklingshemning

Der finnes ulike måter å definere utviklingshemning på (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 274, Sæthre, 2008, s. 37). Jeg velger her å referere til American Association on Mental Retardation (AAMR) sin definisjon, som er den mest anvendte definisjonen internasjonalt (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 274), og som i tillegg anvendes i norsk forskning og offentlige dokumenter (Sæthre, 2006, s. 61):

Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18 (American Association on Mental Retardation (AAMR), 2002, s. 8).

AAMRs definisjon vektlegger, slik flere andre definisjoner gjør, at utviklingshemning er en sammensatt funksjonshemning, slik at flere kriterier må være tilstede for at diagnosen kan stilles. Som oftest vil derfor diagnostiseringen være basert på et tverrfaglig samarbeid (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 275). Sæthre (2008, s. 37) presiserer at definisjonen ovenfor kun er deskriptiv og har som funksjon blant annet å konkretisere hva som er innenfor og hva som er utenfor. Definisjonen forteller ingenting om utviklingsmuligheter, men danner noe av utgangspunktet for det videre arbeid når det gjelder tilrettelegging, deriblant operasjonalisering gjennom klassifisering (Sæthre, 2006, s. 61).

4.1.2 Klassifisering av utviklingshemning

Fordi utviklingshemning er et samlebegrep for flere tilstander, vil det være nødvendig å klassifisere når det skal anvendes (Sæthre, 2008, s. 38). Det er for øvrig flere måter å klassifisere på (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 275). Enkelte klassifiserer utviklingshemning i fire grupper etter grad av utviklingshemning (ibid). Denne klassifiseringen tar utgangspunkt i en kombinasjon av intelligensnivå og atferdsbeskrivelse, og inkluderer følgende betegnelser: lett, moderat, alvorlig og dyp grad av utviklingshemning (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 275, Solheim, 1993, s. 148).

Klassifisering som utgangspunkt for god tilrettelegging i skolen, vil innebære å finne de individuelle variasjonene. Enkle skjematiske fremstillinger av gradsinndelinger av utviklingshemning gir oss ikke den informasjonen (Sæthre, 2008, s. 40, Dalen, 2006, s. 17). Mennesker på samme utviklingsnivå kan nemlig være svært forskjellige når det kommer til tilpasning og kompetanse for vanlige gjøremål (Sæthre, 2006, s. 62). Man bør derfor ikke overbetone "...betydningen av den intellektuelle retardasjon og se all annen atferd som en direkte følge av den. Mennesker med utviklingshemning har ulike personligheter og egenskaper, og påvirkes av andres tilbakemeldinger" (Sæthre, 2006, s. 63). I tillegg påvirkes mennesker med utviklingshemning av livserfaringer som alle andre mennesker (Sæthre, 2008, s. 40). Det vil derfor være mulig at mennesker som tilfredsstillende kognitive kriterier på utviklingshemning i praksis fungerer godt som voksne, med adekvat tilpasning i samfunnet (Sæthre, 2006, s. 63).

4.1.2.1 Kyléns teori om gradering av utviklingshemning

Kyléns klassifiseringssystem representerer en fleksibel oppfatning og klassifisering av hva det vil si å være utviklingshemmet (Sæthre, 2008, s. 40). Klassifiseringssystemet tar utgangspunkt i den intellektuelle kapasitet, men uten at den knyttes direkte til IQ (Sæthre, 2008, s. 40) (Vedlegg nr 1). Kylén deler inn i tre funksjons- eller utviklingsstadier A, B og C. Stadie A angir det laveste funksjonsnivå, mens C stadiet utgjør det høyeste funksjonsnivå en person med utviklingshemning vil kunne utvikle (Rognhaug og Gommæs, 2008, s. 306). Funksjonsstadiene representerer en utvikling som alle må gjennom, og man kan ikke hoppe over noen av dem (Sæthre, 2006, s. 64). Men fordi mennesker med utviklingshemning vil ha en seinere utvikling enn

andre, og stoppe opp på forskjellige utviklingsstadier innen stadiene A – C, vil en få individuelle variasjoner i forhold til utviklingsprofilen. Funksjonsstadiene kan ikke knyttes til alder, fordi livserfaring må tas med i bildet. En voksen person med utviklingshemning med et funksjonsnivå på toårs stadiet, kan derfor ikke sammenlignes med en toåring. Dette synet innebærer at det i pedagogisk sammenheng er svært viktig å tilrettelegge for at mennesker med utviklingshemning får allsidige erfaringer (ibid).

4.2 Elever med utviklingshemning i møte med skolen

4.2.1 Kognitiv fungering og læring

AAMRs definisjon på utviklingshemning klargjør at det er det kognitive området som er problematisk for mennesker med utviklingshemning, og med dette følger det at elever med utviklingshemning vil ha lærehemninger i større eller mindre grad.

Det eksisterer to ulike syn på hvordan den kognitive utvikling hos mennesker med utviklingshemning avviker fra personer som ikke er utviklingshemmet. Det ene synet hevder at mennesker med utviklingshemning går gjennom samme utviklingsstadier som andre, men over lengre tid, og utviklingen stopper opp tidligere (jfr Kyléns teori). Det andre synet hevder at utviklingshemning medfører en kvalitativ annerledes utvikling enn hos gjennomsnittspersonen (Rognhaug og Gommæs, 2008, s. 309). I pedagogisk sammenheng vil de ulike synene føre til ulike tilnærminger i forhold til tilretteleggingen av opplæring. Det første synet vil lede til et opplæringstilbud som vektlegger tilsvarende opplæringsprogram som ovenfor elever uten utviklingshemning, men tilpasset modenhetsnivået til eleven med utviklingshemning. Det andre synet vil derimot vektlegge spesielt tilpassede opplæringsmetoder (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 278, Sæthre, 2006, s. 66). Rognhaug og Gommæs (2008, s. 308), viser til at rådende perspektiv i dag synes å være å vurdere utfordringene knyttet til læring hos elever med utviklingshemning som en variant av normalfungering.

4.2.2 Elever med utviklingshemning og motivasjon for læring

Elever med utviklingshemning vil ha høyrisiko for nederlagsopplevelser i skolesammenheng, fordi de oftere enn barn flest vil stå ovenfor oppgaver de ikke evner å mestre (Solheim, 1993, s. 158). Opplevelsen av gjentatte nederlag vil ha negativ innvirkning på elevens motivasjon for læringsoppgaver, og utgjør en risiko for utvikling av lav selvoppfatning (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 278, Solheim, 1993, s. 158).

I følge faglitteraturen kan ulike affektive forhold ha betydning når det gjelder læringsprosessen til elever med utviklingshemning (Solheim, 1993, s. 157, Opdal og Rognhaug, 2004, s. 278). Med affektive forhold menes her ulike forhold omkring elevens følelser og opplevelser i situasjonen, som vil påvirke hans eller hennes atferd (Solheim, 1993, s. 157). Opdal og Rognhaug (2004, s. 278) argumenterer for at det er tre hovedfaktorer som virker sammen på motivasjon for læring hos personer med utviklingshemning. Den første faktoren innebærer tendensen til å anse hendelser og omstendigheter som noe som skjer uten at de selv har innvirkning eller kontroll (ibid). Denne oppfatningen antas å resultere i at personen ofte plasserer ansvar for egen innsats, feiltrinn eller suksess hos andre (jfr eksternal attribusjon). Den andre faktoren inkluderer tendensen til å forvente nederlag etter egen innsats (ibid). Denne forventningen som antas å være basert på tidligere erfaringer personen har gjort, kan være av generell karakter, men kan også knyttes til konkrete problemløsninger. Solheim viser til at manglende forventning om mestring kan fungere som selvoppfyllende profeti, ved at elevene trekker seg unna det risikofylte og blir passive i læringssituasjoner (1993, s. 157). Den tredje faktoren Opdal og Rognhaug viser til, omhandler elevenes manglende tro på seg selv (2004, s. 278). Dette medfører at eleven i møte med oppgaver og problemer baserer seg på ytre faktorer, i stedet for å stole på seg selv og sine egne evner (ibid). I følge Solheim vil elevenes lave tiltro til egne løsningsforslag, medføre at de søker løsningsforslag fra andre, slik at det oppstår en tilstand av lært hjelpsløshet (Solheim, 1993, s. 158).

En viktig oppgave for skolen blir derfor å tilrettelegge for mestring, hvor fokus må være på å bygge opp elevens selvoppfatning, og opprettholde motivasjon for videre læring (Solheim, 1993, s. 158). I følge Stæhr og Nissen vil det også for å styrke

elevens selvoppfatning og motivasjon, være vesentlig at eleven opplever en høy grad av selvakseptering gjennom det han eller hun foretar seg (1983, s. 12-13). Det er viktig at både voksne og andre jevnaldrende viser respekt og anerkjennelse for det vedkommende arbeider med eller engasjerer seg i. Om barnet eller den unge ikke blir anerkjent fra andre over tid, kan konsekvensen være at vedkommende utvikler en lav selvakseptering (ibid).

4.3 Elevenes begrensninger i møte med skolens forventninger

Tar man utgangspunkt i en sosialrelasjonell modell for funksjonshemning, vil vanskene elever med utviklingshemning møter i skolen være basert både på de begrensninger eleven har og de hindringer som finnes i skolen (jfr kapittel 1.3.2). Skolen har en del forventninger som vi finner uttrykt i læreplanens generelle del, samt gjennom de formelle opplæringskrav uttrykt i grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. I tillegg finnes der en del tause forventninger til elevene, som for eksempel å holde avtaler og orden, innrette seg etter regler og ta ansvar for egen læring (Sæthre, 2008, s.46). Ikke alle elever har de samme forutsetninger for å klare å innfri disse forventningene (Dalen 2006, s. 19), noe som vil kunne medføre at forventningene oppleves som hindringer.

Buli- Holmberg og Ekeberg viser til at i tradisjonell undervisningsform, vil det være vanskelig for elever med utviklingshemning å følge det meste av den ordinære undervisning. En velment form for inkluderende opplæring som mangler tilstrekkelig faglig tilrettelegging, vil derfor kunne medføre at eleven utvikler ”overlevelsesstrategier” (2009, s. 111). Eleven vil for eksempel kunne reagere med tilbaketrekking eller passivitet, utagering med uro eller sinneutbrudd, lav frustrasjonsterskel, nedsatt motivasjon til å prøve nye utfordringer eller innta maskotrollen i klassen (ibid). Solheim viser således til at skolen i planleggingen av et opplæringstilbud for elever med utviklingshemning må ta hensyn til den enkeltes opplevelse av å strekke til i forhold til skolens krav og forventninger (Solheim, 1998, s. 158).

4.3.1 Elevenes typiske problemområder

Elever med utviklingshemning vil ha lærevansker i større eller mindre grad (jfr kapittel 4.2.1). I skolen vil det være karakteristisk at de lærer og tar til seg ny informasjon langsommere enn sine medelever (Sæthre, 2008, s. 46). På tross av dette ser man at elever i førskolealder ofte vil kunne følge sine ikke- funksjonshemmede jevnaldrende i læringskurven (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 280). Etter hvert vil imidlertid avstanden til jevnaldrende gradvis øke, og det vil bli vanskelig for elevene å holde tritt med klassekameratene. Følgende uttalelser fra ungdommer med utviklingshemning illustrerer hvordan dette kan oppleves: ”Jeg må ha egen lærer hele tiden”, ”Jeg trenger mer tid til å lære og forstå ting” (Tidemand- Andersen, 2010, s. 47), ”Jeg gjør ikke ting fort nok” (Tidemand- Andersen, 2010, s. 48).

De typiske problemområdene som forårsaker at elevene med utviklingshemning møter mange utfordringer i skolen, vil være relatert til kommunikasjon, språk og sosial læring (Opdal og Rognhaug 2004, s. 279).

Språkvansker

Elever med utviklingshemning vil ha en sviktende evne både til å forstå og anvende språk i tale. I tillegg til at artikulasjonen ikke alltid blir korrekt, kan det være vanskelig å forstå og å uttrykke tanker og følelser. Begrenset behersking av morsmålet kan medføre at mennesker med utviklingshemning ”...får problemer med å forholde seg til mennesker, sedvaner og kultur gjennom språklige uttrykk” (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 279). I ungdomsalder spesielt, kan det være vanskelig for elevene med utviklingshemning å følge jevnaldrendes sjargong, fordi den innebærer og forutsetter evne til både abstraksjon og ironi, noe som elevene med utviklingshemning vil ha problemer med (Sæthre, 2008, s. 47). Dette forholdet understrekes også av Tidemand- Andersen, som sier at finstilling av sosiale væremåter og det å forstå mer avanserte koder for samhandling synes komplisert for ungdommer med utviklingshemning (2010, s 60). I følge Sæthre medfører dette at ungdommer med utviklingshemning går glipp av mye uformell læring (2008, s. 47).

Uformell læring

Nettopp uformell læring er et annet område som elevene med utviklingshemning vil ha vansker med. Typisk for ”normalt fungerende” barns tidlige læring er at de tilegner seg kunnskap og ferdigheter på slump ved å være en del av et sosialt fellesskap (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 279). Eksempler kan være å snakke, å kle på seg og å spise selv. Barn og unge med utviklingshemning vil derfor være avhengig av formell opplæring og tilrettelegging for å kunne tilegne seg de samme ferdigheter (ibid).

Overføring av læring til nye situasjoner

Det antas at mennesker med utviklingshemning vil ha vansker med å lære av erfaringer og ta disse med seg fra en situasjon til en annen (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 279, Sæthre, 2008, s. 46). Et eksempel på dette kan være; bussen en person med utviklingshemning pleier å ta om morgenen er rød. Kommer det en gul buss i stedet, er det ikke sikkert vedkommende kommer seg med.

Sosiale ferdigheter

Mennesker med utviklingshemning vil ha problemer med å tilegne seg sosiale ferdigheter. I et samfunn finnes det uttallige uskrevne regler for skikk og bruk, som de fleste av oss innordner oss og lever etter. Mennesker med utviklingshemning derimot, vil ofte ha vansker med å forstå og lære slike sosiale regler (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 279, Sæthre, 2008, s. 47).

Når det gjelder sosiale relasjoner, vil elever med utviklingshemning ha problemer med å få venner blant jevnaldrende fordi deres mentale utvikling er på et tidligere nivå enn sine medelever (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2009, s. 110). Elevene antas å ha problemer både med spontan kontakt og nære vennsforbindelser, og vil i tillegg ha vansker med å nyte godt av jevnaldrendes korreksjoner og utprøving av nye roller (Sæthre, 2008, s. 47). Typisk er også manglende evne til å trekke logiske slutninger og å se konsekvensene av handlinger (ibid).

De overnevnte vansker som elever med utviklingshemning kan ha, viser at det er en sammenheng mellom språklig og sosial fungering (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 279-280). Tiltak som stimulerer språk og kommunikasjon kan derfor virke positivt på sosial fungering, og vice versa. Opdal og Rognhaug understreker at det er viktig for

skolen å vektlegge sosial læring og tilpasning, fordi mangel på sosiale ferdigheter kan føre til en opplevelse av utrygghet og uro. Psykiske lidelser forekommer også hyppigere blant mennesker med utviklingshemning enn i befolkningen for øvrig, noe som understreker ytterligere betydningen av å tilrettelegge for at denne gruppen mennesker skal fungere bedre sosialt (Opdal og Rognhaug, 2004, s. 279).

4.4 Skolens rammebetingelser - elevenes muligheter

4.4.1 Formelle og uformelle forhold påvirker elever med utviklingshemningsmuligheter i skolen

For å kunne se nærmere på hvordan skolen kan tilrettelegge for å fremme en god selvoppfatning hos eleven med utviklingshemning, vil det være nødvendig å ha kjennskap til de rammebetingelser som gjelder for opplæringen. I følge Sæthre, er det først når en har kjennskap til rammebetingelsene at det vil være mulig å tilrettelegge for en god spesialundervisning (2008, s.51).

Både formelle og uformelle forhold vil påvirke elevens opplæringstilbud. De formelle forhold er formulert gjennom de sentrale rammebetingelser, og utgjør lover og forskrifter. De uformelle forhold, utgjør lokale rammebetingelser som oftest ikke er nedfelt skriftlig og inkluderer skolens miljø som helhet, det vil si den enkelte skoles holdninger, kultur og tradisjoner. De formelle rammebetingelser for opplæring og spesialundervisning, som lovverk og læreplan, gir for øvrig rom for lokale tolkninger. Det vil derfor være innenfor de lokale rammene at spesialundervisningen realiseres. De formelle muligheter vil derfor i praksis avhenge av kvaliteten på den enkelte skole (Sæthre, 2008, s. 48 ff).

4.4.2 De ideologiske forutsetninger som ligger til grunn for skolens rammebetingelser: normalisering og inkludering

Begrepene normalisering og inkludering er et ideologisk grunnlag for gjeldende formelle rammebetingelser, det vil si gjeldende retningslinjer for spesialundervisning

og for skolen som helhet (Sæthre, 2008, s. 52). For å kunne forstå dagens rammebetingelser, vil derfor kjennskap til disse begrepene være vesentlig. På grunn av avhandlingens rammer, avgrensers jeg her til kort å gi et sammendrag av de momenter som jeg finner vesentlig i denne sammenheng.

4.4.3 Normalisering

Innføringen av normalisering som prinsipp, anses som et viktig grunnlag for fremveksten av de rettigheter elever med særskilte behov har i dag, og har dannet et fundament for dagens målsetting om en inkluderende skole (Sæthre, 2008, s. 58). Begrepet ble første gang nevnt i et offentlig norsk dokument i Stortingsmelding nr. 88 fra 1966-67. Her ble det blant annet presisert at mennesker med funksjonshemning burde ha rett til samme levestandard og valgfrihet som andre. I forhold til tjenester som medisinsk behandling, utdanning og oppdragelse, sysselsetting og velferd, skulle det ikke lenger unødig skilles mellom mennesker med funksjonshemning og andre. Normaliseringstenkningen medførte mentalitetsendringer i samfunnet, ved å bryte segregeringstankegangen som til da hadde vært rådende (NOU 2001:22, kapittel 4.3.1)

Normaliseringsprinsippet formidler at alle mennesker med særskilte behov skal få muligheten en tilværelse så lik andres som mulig (Dalen, 2006, s. 31). I følge Askheim er intensjonen med å gi denne gruppen mennesker tilgang til normale levekår, at de får muligheter til å gjøre positive erfaringer i det normale samfunn og at de blir oppfattet som mindre avvikende (2003, s. 26). Sæthre påpeker at normalisering innebærer normalisering av tiltak, og ikke av personer (2008, s. 57). Slik må man forstå at det er de ytre forholdene som må tilrettelegges, og ikke menneskene med funksjonshemning som skal forandres (ibid).

4.4.3.1 Realisering av normaliseringstenkningen

For å kunne realisere intensjonene i normaliseringsbegrepet i skolen har det vært nødvendig å ta i bruk andre, mer operasjonelle begrep (Sæthre, 2008, s. 58). Begrepet integrering var normaliseringens viktigste middel fra begynnelsen av 1970 tallet

(ibid), og ble etter hvert et dominerende omsorgsbegrep i norsk skole- og sosial politikk, i den betydning ”...å føre utenforstående (funksjonshemmede) inn i en normalsituasjon der de egentlig ikke hører hjemme” (Solum, 1993, s. 88). I spesialpedagogisk sammenheng, handlet integrering om å kunne tilby elever med funksjonshemninger opplæring knyttet til vanlige opplæringstilbud i stedet for i spesialskoler (Dalen, 2006, s. 25, Buli- Holmberg og Ekeberg, 2009, s. 33).

På begynnelsen av 1990 tallet ble begrepet integrering kritisert, fordi det signaliserte at noen elever i utgangspunktet stod utenfor, og skulle integreres i en allerede etablert skole (Dalen, 2006, s. 68). Etter hvert ble derfor begrepet inkludering lansert som en reaksjon mot innholdet i integreringsbegrepet (Dalen, 2006, s. 13).

Inkluderingsbegrepet anses som motsats til ekskludering og segregering, hvor elevene får opplæring i særskilte skoler og klasser, og innebærer at alle elever fra starten av er elever i den vanlige skolen og skal omfattes av skolens fellesskap (Nilsen, 2004, s. 444). Inkluderingsbegrepet omfatter skolen som helhet, og setter krav om at skolen skal *virke* inkluderende (Nilsen, 2004, s. 444). Opplæringen må derfor i utgangspunktet være utformet slik at den favner alle elever (Dalen, 2006, s. 26). Dette innebærer at skolen må gi rom for mangfold og variasjon, tilrettelegge opplæringen i forhold til elevenes forutsetninger og ikke kreve det samme fra alle (Nilsen, 2004, s. 444). Slik kan elevene få mulighet til å delta, utvikle seg og bidra til fellesskapet ut fra sine forutsetninger, samtidig som elevene påtar seg ansvar og forpliktelser i den utstrekning det er mulig (ibid). Begrepene inkludering og en skole for alle er overordnede skolepolitiske intensjoner, som i dag utgjør de viktigste midler for å realisere normalisering (Sæthre, 2008, s. 59).

4.4.4 Dagens formelle rammebetingelser (Opplæringsloven og Kunnskapsløftet)

Som en positiv konsekvens av normaliseringstenkningen, har i dag mennesker med utviklingshemning de samme rettigheter som alle andre samfunnsborgere, og særordninger i forhold til denne gruppen mennesker er juridisk og formelt avvirket (Sæthre, 2008, s. 49). I skolesammenheng betyr dette at elever med utviklingshemning har de samme formelle lovfestede muligheter til opplæring som

andre elever (ibid), det vil si at alle elever omfattes av en felles opplæringslov og et felles læreplanverk (Rognhaug og Gommæs, 2008, s. 320). I St. meld. nr. 40 (2002-2003) finner vi følgende mål for opplæringen: ”Elever skal oppleve en inkluderende og tilpasset skole der enhver får sjanse til å lykkes i forhold til sine forutsetninger, anlegg og interesser” (kapittel 5).

I samsvar med dette bygger Opplæringsloven på en målsetting om at skolen skal virke inkluderende (Kristiansen, 2002, s. 11). De rettigheter som stadfestes her, skal medvirke til å gjøre opplæringstilbudet i fellesskolen til et godt tilbud for elever med utviklingshemning (ibid). Opplæringslovens kapittel 8 sikrer alle elevers rett til å gå på sin hjemmeskole, og til å høre til en klasse eller basisgruppe som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Størrelsen på gruppene skal tilpasses det som anses som pedagogisk og trygghetsmessig forsvarlig (Opplæringsloven).

Tilpasset opplæring er et prinsipp som omfatter alle elever (jfr §1.3), og kan anses for å være skolens middel for å realisere en inkluderende skole. Elever som ikke drar tilfredsstillende nytte av det ordinære undervisningstilbudet, vil imidlertid ha rett til spesialundervisning, forutsatt at der foreligger en sakkyndig vurdering om at dette er påkrevet (jfr § 5-1 og §5-3). Spesialundervisningen skal sikre elevenes rett til likeverdig opplæring, og være en del av skolens arbeid for å imøtekomme alle elevers rett til tilpasset opplæring (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2009, s. 23).

Opplæringen i grunnskolen skal være i samsvar med *Kunnskapsløftet* (2006) (jfr. Opplæringsloven §1-1), som utgjør et felles læreplanverk for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring. *Kunnskapsløftet* består av tre deler: *Generell del, Prinsipper for opplæringen* og *Læreplaner for fagene*.

Læreplaner for fag presiserer kompetansemål for opplæringen, uttrykt i visse grunnleggende ferdigheter som søkes å oppnå. Når det gjelder elever med utviklingshemning vil disse læreplanene i varierende grad være aktuelle, og det vises derfor til Opplæringslovens §5-5 *Unntak av reglane om innhaldet i opplæringa* når det gjelder utformingen av spesialundervisning (Opplæringsloven, kapittel 5). I samsvar med § 5-1 skal det i vurderingen av hvilket opplæringstilbud som gis, vektlegges den enkeltes elevs utviklingsmuligheter. Innholdet i opplæringen skal være

likeverdig til det andre elever gis. For elever som får spesialundervisning skal det utarbeides en individuell plan, som viser mål, innhold og fremgangsmetode for opplæringen (jfr. §5-5).

Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) understreker dagens sentrale skolepolitiske intensjoner: tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever. Inkluderende opplæring innebærer at alle elever skal delta både i det faglige, det kulturelle og det sosiale fellesskap (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2009, s. 22). Inkluderingsbegrepet anses som tosidig ved at det omhandler både deltakelse i fellesskapet og individuell tilpasning: ”Skolen skal ha rom for alle, og læreren må derfor ha et blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse” (*Generell del*, s. 10).

Ivaretagelse av elevenes selvoppfatning synes ikke eksplisitt omtalt i *Kunnskapsløftet*, men vi ser at *Kunnskapsløftet* formidler et fokus på at alle elever skal oppleve mestring og utvikling:

Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen...ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål (*Prinsipper for opplæringen*).

I tillegg står det i *Generell del* at : ”Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner” (s. 12), og i *Prinsipper for opplæringen* at: ” Faglige trygge, engasjerte og inspirerende lærere og instruktører, bruk av varierte, tilpassede arbeidsmåter og muligheter for aktiv medvirkning, kan bidra til lærelyst og til en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter” (s. 3).

4.4.5 Organisering av spesialundervisning – med inkludering som prinsipp

Lovens intensjoner synes å være klar i retning av en inkluderende skole for alle, men det er ikke alltid elevens faktiske skoletilbud er i samsvar med dette (Kristiansen, 2002, s. 13). Selv om retten for alle elever til å gå på sin hjemmeskole, ble stadfestet i lov om grunnskolen i 1987 (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2009, s. 17), forelå det i Opplæringsloven frem til 1999 ulike alternative opplæringstilbud som inkluderte spesialskoler og institusjonsskoler (Kristiansen, 2002, s. 11). Disse alternativene er fjernet i den nye Opplæringsloven fra 1999, hvor derimot barnets rett til å gå på hjemmeskolen presiseres (ibid).

Buli- Holmberg og Ekeberg viser til Stortingets vedtak om at staten ikke skal drive spesialskoler etter 1991 (2009, s. 18). Det er den enkelte kommune og fylkeskommunes ansvar å imøtekomme elevenes behov for tilpasset opplæring, slik at det er kommunen eller fylkeskommunen som avgjør om opplæringstilbudet skal gis i ordinære skoler eller i egne grupper eller skoler for spesialundervisning (ibid). NOU 2009: 18, viser imidlertid at den spesialundervisning som gis rundt om på skolene i dag, er i varierende grad integrert. Man regner at 77 prosent av de 44000 elevene i grunnskolen som får spesialundervisning, får dette alene eller i liten gruppe (ibid).

Eksempler på vanlige måter å organisere spesialundervisningen på i dagens skole er følgende:

- tradisjonell klasseromsundervisning
- flerlærersystem i klasse
- opplæring i mindre grupper
- individuelle undervisningsopplegg (eneundervisning), både innenfor og utenfor klassen
- alternative skoletilbud (Buli- Holmberg og Ekeberg, 2009, s. 167).

Hvordan spesialundervisningen organiseres vil påvirke elevens selvoppfatning (Dalen, 2006, s. 98- 99). Spesialundervisning kan ha positiv innvirkning på elevens selvoppfatning, men den beste løsningen med hensyn til omfang og utforming må

alltid sees i forhold til den enkelte elev og det aktuelle tilbudet som foreligger. Spesialpedagogiske tiltak må i tillegg vurderes både i et ”her og nå” perspektiv og med et blikk for de langsiktige løsningene (ibid).

4.4.6 Behov for et suppleringsstilbud?

Som vist til overfor synes reell inkludering å være en stor utfordring å få til i praksis. Tradisjonelt er synspunktet at segregerende former for opplæring til en viss grad er nødvendig for at elever med spesielle behov skal få den opplæring og trening som skal til, og for at de senere skal kunne integreres og inkluderes i samfunnet (Dalen, 2006, s. 28). Kritikere av dette synet mener derimot at det å inkludere elever med spesielle behov i opplærings situasjonen er middelet man må bruke om man skal kunne realisere målsettingen om inkludering. Det er med andre ord midlene og ikke målet det er uenighet om (ibid).

Befring viser til at inkluderingsprinsippet gir uttrykk for alle elevers rett til å være fullverdig medlem av fellesskapet som den lokale skolen representerer, men argumenterer for at det ikke innebærer at alle ekstraordinære faglige tilbud nødvendigvis skal forkastes (2008, s. 72). Elever med spesielle behov vil kunne ha et suppleringsbehov både sosialt og spesialpedagogisk. Det vises her spesielt til barna og de unges behov for å møte og ha fellesopplevelser med andre i tilsvarende situasjon. Et individuelt tilpasset opplæringsstilbud må derfor være preget av fleksibilitet både når det gjelder innhold og organisering (ibid).

Tar man utgangspunkt i at der til grunn for inkluderingstanken ligger ”...den erkjennelsen at funksjonshemmede mennesker inngår naturlig i samfunnets menneskelige variasjon” (Dalen, 2006, s. 29), vil spesialundervisningen kunne ses på som en naturlig del av den vanlige undervisningen. Spørsmålet er da hvordan en best skal organisere opplærings situasjonen for å oppnå dette (ibid). Dette dilemmaet påpekes også av Mjøs, som spør seg hvordan man kan endre ”standarder” for hvordan ordinær undervisning vanligvis foregår, for å øke elever med spesielle behovs deltakelse (Mjøs, 2006, s. 4- 5). Løsninger som både kan ivareta elevene med utviklingshemnings særskilte behov for opplæring, og som samtidig kan bidra til at

resten av skolesamfunnet drar nytte av samhandling med denne gruppen elever, vil være verd å lete etter. Slik Mjøs ser det, er ikke tradisjonelle løsninger egnet, slik at man må gå utover dagens rammer og søke nye innovative løsninger for å kunne møte de utfordringer som dukker opp i dagens inkluderende skole (ibid, s. 8).

5 Presentasjon av tre forskningsarbeid

Dette kapitlet inneholder en presentasjon av de tre forskningsarbeid som jeg har tatt utgangspunkt i, med fokus på det jeg tolker som relevant i forhold til min problemstilling. Dette innebærer, som vist til i kapittel 2.4.4.1, at jeg kun behandler deler av forskningsarbeidene.

5.1 Et fellesskap av unntak

Forskningsrapporten *Et fellesskap av unntak. En undersøkelse om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen* (2002) er forfattet av John Ingvard Kristiansen. Undersøkelsen er utført på oppdrag fra Handikappedes Barns Foreldreforening (HBF), som er en landsdekkende interesseforening som arbeider på tvers av type funksjonshemninger (Kristiansen, 2002, s. 2). Som tittelen tilsier, er målet med denne undersøkelsen å komme frem til hva som kjennetegner de gode eksemplene når det gjelder inkludering av elever med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen. Dette gjøres ved å beskrive de skolene som lykkes med inkluderingen, samt å se nærmere på mulige underliggende faktorer som kan forklare hvorfor de lykkes (ibid, s. 8).

Undersøkelse har i utgangspunktet ikke fokus på elevenes selvoppfatning, men i analysen av datamaterialet finner Kristiansen at vektlegging av elevenes selvoppfatning og status er en viktig faktor for de skolene som synes å lykkes med inkluderingen. Det er fortrinnsvis denne delen av analysen jeg finner interessant for min problemstilling,

5.1.1 Utgangspunkt og formål

Utgangspunktet for undersøkelsen var at HBF har fått mange henvendelser fra fortvilte foreldre som opplever at barnet ikke får det skoletilbudet som er det beste ut fra hver enkelts forutsetninger og ressurser (Kristiansen, 2002, s. 2). Mange synes å oppleve at skoleverket i for stor grad er opptatt av å *tilpasse hver enkelt elev til det eksisterende skolesystem, i stedet for å tilpasse skolesystemet til hver enkelt elev*. Formålet med undersøkelsen er derfor å "... fremskaffe kunnskap og erfaringer om inkludering som kan gi elever med omfattende funksjonshemninger et enda bedre skoletilbud" (Kristiansen, 2002, s.8). HBF ønsker å få frem i lyset de gode eksemplene på inkluderingsløsninger i skolen, hvor målet er at rapporten skal gi gode og konstruktive innspill til involverte parter, det vil si både foreldre og skolen, slik at flest mulig elever med omfattende funksjonshemninger får gode og individuelle tilpassede skoleløsninger. I tillegg er det ønskelig å bruke kunnskapen man får til teoriutvikling av inkluderingsbegrepet (ibid).

Rapporten er bygd opp slik at den innledningsvis ser nærmere på hvilke elever det dreier seg om og diskuterer gjeldende lovverk og begrepet inkludering. Deretter presenteres Kristiansen resultatene av undersøkelsen, som er inndelt i tre, og drøfter disse. Avslutningsvis sammenholdes de ulike leddene i undersøkelsen.

5.1.2 Undersøkelsens målgruppe

Undersøkelsen omfatter elever med omfattende funksjonshemninger som opplever et skoletilbud i vanlig skole som vellykket. Omfattende funksjonshemninger betyr her at eleven har "... omfattende og sammensatte lærevansker, multifunksjonshemninger eller store/ sterke funksjonshemninger" (Kristiansen, 2002, s. 9). Kristiansen viser i denne sammenheng til at funksjonshemning kan defineres som et misforhold mellom individets forutsetninger og samfunnets krav, hvor tilretteleggingen i miljøet vil avgjøre hvor stort dette misforholdet blir. Med et slikt perspektiv vil et individuelt tilpasset opplegg kunne dempe og i noen tilfeller utelukke dette misforholdet, mens manglende tilrettelegging vil medføre et større misforhold. Her er det også viktig å merke seg at erfaring og ståsted vil kunne påvirke hva som oppfattes som omfattende funksjonshemning. Målgruppen vil derfor kunne bli stor og mangeartet (ibid, s. 10).

5.1.3 Metode

Kristiansen benytter en triangulering av kvantitativ og kvalitativ metode, det vil si spørreskjema og intervju, for best mulig få belyst tema i undersøkelsen.

Undersøkelsen er gjennomført i tre ledd. Første ledd inkluderte spørreskjema til alle PPT- kontorer i Norge, med den hensikt å kartlegge hvilke skoletilbud som finnes for barn med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen, hvilke premisser PPT jobber ut fra når de rådgir foreldre i forhold til å velge skole for sine barn, samt hvordan PPT forholder seg seinere i sitt arbeid rettet mot eleven og skolen (Kristiansen, 2002, s. 8).

Kristiansen mottok svar fra 92 PPT kontor (ibid, s. 24).

Andre ledd er basert på et spørreskjema til foreldre til barn med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen, hvor foreldre spørres om hvilke skoletilbud barnet har, forberedelser til skolestart og hvordan man opplever skoletilbudt til barnet (ibid). Totalt fikk Kristiansen svar fra 301 foreldre fra ulike kommuner i Norge (ibid, s. 23).

Tredje ledd i undersøkelsen er intervju basert på ni respondenter, som alle er elever med omfattende funksjonshemninger (Kristiansen, 2002, s. 8). For hver av de ni respondentene inngår det et intervju med foreldre, klassestyrer, spesialpedagog og assistenter. Utvalget er gjort ut fra elever som går i vanlig skole, og utelukker elever i spesialskole og forsterkede skoler. Utvalget er fordelt over kommuner av ulik størrelse, og elevene er fordelt over både småskole, mellomtrinnet og ungdomsskole (ibid, s. 46). Intensjonen med disse intervjuene er å gå mer i dybden i noen få tilfeller, slik at man kunne utdype hvilke tiltak som må iverksettes. I tillegg håpet Kristiansen å finne ut noe om de underliggende prosesser som ligger bak en vellykket inkludering (ibid, s. 8).

5.1.4 Sammendrag av rapporten

Gjeldende lovverk og elevens faktiske skoletilbud

Kristiansen er av den oppfatning at det gjeldende lovverket for elever med omfattende funksjonshemninger fremmer målet om en inkluderende skole, hvor elevenes rettigheter i opplæringsloven kan bidra til å gi elevene et godt tilbud i en vanlig skole (Kristiansen, 2002, s. 11).

I praksis er imidlertid en stor andel av elever med omfattende funksjonshemninger fortsatt på spesialskole (ibid, s. 13). Det eksisterer også skoler med spesialavdelinger - forsterkede skoler- hvor elevene mottar et spesialtilbud på lik linje med spesialskolene. Tanken bak disse alternative tilbudene er i følge Kristiansen at man ønsker å la elevene få mulighet til å være sammen med ”likesinnede”, og at ressurser og kompetanse samles og forsterkes (ibid).

Problemet med segregerte organiseringsformer vil være at man risikerer å isolere elevene med omfattende funksjonshemninger, med den følge at de mister muligheten til kontakt med andre elever (ibid, s. 14). I så henseende er det viktig å være klar over at et tilbud i vanlig skole ikke er ensbetydende med at tilbudet er inkluderende, ofte med den årsak at elevens potensiale for å være i klassen ikke oppfylles i tilfredsstillende grad (ibid).

Inkluderingsbegrepet

I følge Kristiansen kan begrepet inkludering sees på som et ideologisk begrep og dermed som en retning for arbeidet i skolen (2002, s.14).

Inkludering forstått som ” ... at skolen har en kultur som gjør det mulig for alle elever, uansett behov, å delta ut fra sine forutsetninger i skolens faglige og sosiale miljø” (Kristiansen, 2002, s. 17), vil være hensiktsmessig. Et inkluderende miljø vil fokusere på mangfold som en ressurs, og ikke på enkelte elever eller elevgrupper som et problem. Viktige nøkkelord er i denne sammenheng er anerkjennelse, egenart og respekt (ibid, s. 18).

Kristiansen argumenterer også for at hvis inkludering skal være noe annet enn et teoretisk ideologisk begrep, må det medføre konkrete fordeler for elevene med omfattende funksjonshemninger, utover det et spesialtilbud kan gi. En mislykket inkludering vil kunne føre til negative effekter for eleven både faglig og sosialt, og et spesialtilbud vil da kunne være et bedre alternativ (Kristiansen, 2002, s. 18).

Fordeler med inkludering

Når det gjelder elever med omfattende funksjonshemninger, trekker Kristiansen frem at det i følge teorier om barns læring vil være sannsynlig at vanlig skole gir fortrinn

fremfor et spesialtilbud. Kristiansen fremhever i denne sammenheng Vygotsky' syn på barns evne til å lære fra hverandre (Kristiansen, 2002, s. 18). Det er derfor viktig at elevene med omfattende funksjonshemninger kan møte barn som kan fungere som gode rollemodeller. Ved å begrense elevens tilgang til ulike rollemodeller, begrenses også elevens muligheter til læring og utvikling. I et spesialtilbud hvor det kun er andre funksjonshemmede eller voksne som rollemodeller, kan eleven derfor miste lærdom og kunnskap som er vesentlig for at de skal kunne fungere i et fellesskap med andre barn.

Samtidig påpeker Kristiansen at funksjonshemmede elever trenger gode voksne, samt andre funksjonshemmede som rollemodeller. For å lære aksepterte ferdigheter og atferd vil imidlertid barn uten funksjonshemninger være nødvendige rollemodeller, fordi de innehar nettopp disse egenskapene som det tilstrebes at eleven med omfattende funksjonshemninger skal tilegne seg (Kristiansen, 2002, s.19).

Denne læringsprosessen innebærer at barnet bruker imitasjon og seinere identifikasjon for å ta etter modellen (modellæring). Etter hvert læres ferdigheten og blir en del av barnets egen kognitive struktur, og barnet har utviklet seg. Kristiansen viser til at denne formen for læring er viktig på det faglige området og avgjørende i forhold til det sosiale. På lang sikt er det derfor, i følge Kristiansen, grunn til å håpe at en vellykket inkludering kan bidra til å gi funksjonshemmede et erfaringsgrunnlag som setter dem i stand til større grad av sosial kontakt også i livet som kommer etter skolen (Kristiansen, 2002, s. 20).

5.1.5 Sammendrag av resultat

Kristiansen oppsummerer med at det er fullt mulig å få til gode inkluderingsløsninger i fellesskolen for barn med omfattende funksjonshemninger, uten at det medfører store økonomiske løft. Det vil imidlertid kreve både evne og vilje fra skolen sin side (Kristiansen, 2002, s. 2). I så henseende bidrar ikke undersøkelsen til å belyse nye mulige tiltak, men den gir et bilde av hva som fungerer av de eksisterende tiltak i skolen (ibid, s. 74).

Kristiansen finner at de skolene som lykkes best med inkluderingen av elever med omfattende funksjonshemninger i skolen, er de som har fokus på å gi elevene status og en god selvoppfatning (Kristiansen, 2002, s. 64). Disse skolene vektlegger å finne ferdigheter som elevene mestrer godt, og å synliggjøre disse for de andre elevene. Dette kan for eksempel være data, svømming og ferdigheter i ulike skolebedrifter, det vil si aktiviteter som er mulig å gjøre sammen med andre.

Noen av skolene går også ut over mestring i forhold til enkeltaktiviteter, og setter dette inn i en større ramme ved å koble mestring til rollebegrepet. Det blir da planmessig lagt vekt på at eleven skal fylle en rolle. Den generelle rollen for en elev er elevrollen, og denne inneholder et sett av institusjonaliserte atferdsmønstre. Rollen inneholder både sosiale og faglige krav, og er ikke like lett å fylle for en elev med funksjonshemning. Å finne en rolle med mestringskrav som funksjonshemmede elever kan fylle, krever først en grundig kartlegging av eleven i forhold til hva han kan og hva han liker.

Men en rolle som mestres er ikke alene nok. Rollen må i tillegg verdsettes av medelevene, og må derfor ha eller gis høy status. Mestringskravene må få status på skolen på lik linje med andre faglige mål, og må bli viktig både blant personalet og medelever. Dette gjelder også krav til akseptabel sosial atferd, en funksjonshemning bør ikke innebære at eleven står fritt til å oppføre seg som han eller hun vil. Det å bli stilt krav til, er en del av det å være elev. Kravene til en vanlig elev og en elev med funksjonshemning kan være ganske ulike, men at eleven med funksjonshemning blir møtt med krav, gir status ved mestring. Skolene i undersøkelsen mener at denne typen tiltak vil bidra til å styrke elevens utvikling av en positiv selvoppfatning (Kristiansen, 2002, s. 64ff).

Det at eleven blir ”attraktiv”, opplever mestring og får styrket sin selvoppfatning, gir i tillegg grunnlag for læring. Læring skaper igjen mestring og eleven kommer inn i en positiv selvforsterkende spiral. Dette er ingen enkel prosess, og det krever både kreativitet, faglig interesse og engasjement for å kunne svare på de spørsmålene som er nødvendige å få avklart for at denne typen tiltak kan iverksettes:

- Hva kan eleven?
- Hva liker eleven?
- Hva kan vi lære eleven?
- Hvordan kan vi få andre til å verdsette dette?
- Hvordan kan det settes inn i en ramme som skaper en positiv elevrolle og en positiv selvoppfatning hos eleven? (Kristiansen, 2002, s. 65).

Når det kommer til hvordan de faglige og sosiale tiltakene gjennomføres, synes det som at tiltakene i de gode eksemplene er gjennomført innenfor en større ramme (2002, s. 71). Dette innebærer at tiltakene ikke er enkelttiltak, men er derimot satt inn i et helhetlig tilbud for eleven, hvor det ikke er lett å skille mellom faglige og sosiale tiltak. De gode faglige tiltak som både lærer og foreldre er mest fornøyd med, er gjennomført i en sosial sammenheng.

Skolene har hatt et bevisst mål å få flest mulig til å fungere sammen i den klassen eleven tilhører, hvor noen av skolene mener at elever i enkelte tilfeller kan ha nytte av å være i klassen selv om eleven ikke har forutsetninger for å forstå det faglige innhold (Kristiansen, 2002, s. 57). Man tenker da at eleven kan oppleve og utvikle tilhørighet til klassen ved å være tilstede og observere det sosiale samspill i timene. Assistenten til en elev i 10. klasse uttaler i denne sammenheng: "...Bare det at hun er sammen med klassen, om hun ikke gjør så mye, synest hun det er veldig gøy. Hun smiler, peker og sier dette er klassen min, det er tydelig at hun setter pris på det..." (Kristiansen, 2002, s. 57).

Skoler som har maktet å få til all undervisning sammen med klassen, har lagt til rette for ulike arbeidsstasjoner inne i klasserommet som muliggjør en høy grad av tilpasset opplæring (Kristiansen, 2002, s. 72). Ikke alle skoler har fått til dette, men tilbudet trenger ikke nødvendigvis være dårligere av den grunn. Det kan være ulike årsaker til at elevens funksjonshemming noen ganger krever undervisning og trening utenfor klasserommet, og fordi både timer og klasser i dagens skole er løsere strukturert enn tidligere, vil det være naturlig at elevene ofte er i grupper både innefor klassen og på tvers av klassene. Å ha noe undervisning i form av gruppe vil da ikke oppfattes som ekskluderende (ibid).

Når det gjelder tiltak for å inkludere elevene med funksjonshemming i friminuttet, kommer det frem at skolene brukte ulike ordninger (Kristiansen, 2002, s. 58). En ordning var at elevene hadde en assistent med seg. I hvilke grad dette var vellykket synes å avhenge av hvordan assistenten ble brukt. Om assistenten er for beskyttende risikerer man at det erstatter sosial kontakt med de andre elevene, og poenget med at assistenten skal skape trygghet og lede inn i lek blir borte.

En annen ordning var at medelever fikk ansvar for elevene, uten at dette fungerte i særlig grad (ibid, s. 59). En skole prøvde å motivere medelevene til å ta ansvar naturlig, uten at de voksne maste om det. Dette forholdet synes for øvrig å bli vanskeligere jo eldre eleven blir, fordi ungdommer i større grad opplever et konformitetspress, med den konsekvens at de søker oppover i sosial status når de bestemmer hvem de vil være med. Elever med omfattende funksjonshemming havner da langt nede på listen (ibid). Følgende utsagn illustrerer dette forholdet: ”Hun har vært ute i friminuttene stort sett som de andre, og det er litt morsomt å høre at hun for eksempel setter seg på benken med de andre og skal forsøke å skravle litt med de andre. Men det er klart at hun er en outsider...”, ”Jeg vet ikke hva man skal gjøre med ungdommer i den alderen der. Man kan ikke tvinge dem til å være sammen med Nina. Vi...har egentlig ikke noe å foreslå for skolen, hva man skal gjøre” (Kristiansen, 2002, s. 59).

Dilemmaet er at skolene ikke kan vise til andre konkrete tiltak som er rettet mot elevenes sosiale situasjon i friminuttene. Kristiansen mener imidlertid at at man må ha i mente at enkelte elever ikke ønsker å være sammen med andre, slik at en elev som er aleine ikke nødvendigvis opplever seg som ensom (Kristiansen, 2002, s 60).

5.2 Samspill og likeverd

Rapporten *Samspill og likeverd, hvordan barn med funksjonshemming og deres jevnaldrende møter dilemmaer omkring samhandling* (Tronvoll, 2000), oppsummerer Tronvolls arbeid med prosjektet *Samspill og likeverd- selvpresentasjonens betydning for samspill* utført i perioden 1996- 99 (Tronvoll, 2000, Forord). Fokus i Tronvolls rapport er hvordan barn og unge med funksjonshemming presenterer seg selv i

samspill med andre, og hvilke virkemidler de bruker i prosessen med å bli inkludert i de sosiale fellesskap. Det er da barnets egen innsats i integreringsprosessen som er i fokus i dette arbeidet (ibid, s. 7).

Det jeg finner interessant i denne rapporten i forhold til min problemstilling, er de funn Tronvoll gjør i forhold til hvordan barn med funksjonshemning og deres jevnaldrende i spill synes å usynliggjøre annerledesheten som funksjonshemningen medfører. Hvordan barn med funksjonshemning presenterer seg selv, vil ha nær sammenheng med deres selvoppfatning (jfr kapittel 3.1.4).

Rapporten er bygd opp slik at Tronvoll i første del gjør rede for utgangspunktet for undersøkelsen, problemstillinger, nyere forskning som vil være aktuelt å bygge videre på, samt metodiske utfordringer. Deretter følger oppsummering og drøfting av viktige funn.

5.2.1 Utgangspunkt og formål

Som utgangspunkt for undersøkelsen viser Tronvoll til målsettingen i vårt samfunn om at mennesker med funksjonshemning skal få leve et liv som folk flest (Tronvoll, 2000, s. 7). Begrepene integrering og normalisering er her vesentlige og har vært sentrale i arbeidet med å reformere tjenestene til folk med funksjonshemning.

Tronvoll mener hovedessensen i disse begrepene er at samfunnet skal tilrettelegge for at mennesker med funksjonshemning skal få muligheten til å innrette sin tilværelse slik det er vanlig for andre mennesker i samme miljø. Dette vil innebære å kunne leve, arbeide og bo i sitt naturlige miljø, til forskjell fra å leve i institusjoner. For barn betyr dette retten til å gå på skole i hjemmemiljøet, rett til å få tilpassede hjelpetiltak fra sin kommune, og rett til å være en del av det fellesskapet som det lokale barnemiljøet utgjør.

I tråd med overnevnte har Tronvoll følgende problemstilling som utgangspunkt og veiviser for sitt prosjektet: ”Hvordan presenterer barn /unge med funksjonshemming seg selv, hvilke hjelpemidler bruker de til å formidle seg, og hvilke betydning har

presentasjon og formidling for samspill og inkludering i sosiale fellesskap med jevnaldrende?” (Tronvoll, 2000, s. 7).

5.2.2 Utvalg og metode

Undersøkelsen inkluderer barn med lettere grad av utviklingshemning og lettere grad av hørselshemning, og deres samhandling med andre barn, både med og uten funksjonshemning (Tronvoll, 2000, s. 13). Når det gjelder begrepet funksjonshemning viser Tronvoll til at det kan forstås på flere måter: ” Det er her lagt vekt på hva som oppfattes funksjonshemmende i situasjoner der barn samhandler, og hvordan det fortolkes og håndteres av barna” (ibid, s. 7). Funksjonshemningen er da ikke konstant eller gitt, men manifesterer seg i samhandlingen mellom barnet og miljøet.

Undersøkelsen er gjort med et aktørperspektiv, hvor det er ønskelig å få frem ”...hva slags samhandling som foregår mellom barn med funksjonshemning og jevnaldrende, og synspunkter eller refleksjoner fra de som deltar i samhandlingen” (Tronvoll, 2000, s. 8). For å belyse dette benyttet Tronvoll seg av en form for metodetriangulering. Dette innebar feltarbeid og observasjon kombinert med uformelle samtaler og intervju. Datamaterialet er basert på syv nøkkelinformanter (elever med moderat funksjonshemning), inkludert intervju med foreldre, lærere og andre viktige voksne, samt intervju med ca 30 medelever med og uten funksjonshemning (ibid, s. 17).

Arenaer som datamaterialet ble hentet fra var en spesialskole, fire vanlige skoler, en fritidsklubb samt et kurs i regi av et kompetansesenter (Tronvoll, 2000, s. 13). Disse arenaene kan grovt inndeles i to typer: arenaer hvor der bare var barn med lignende funksjonshemninger (spesialskolen, kurs), og arenaer hvor noe få barn med funksjonshemning var sammen med et flertall av barn uten funksjonshemning (vanlig skole, fritidsklubb) (ibid, s. 14). Det er ikke klargjort hvilke skoletrinn elevene går på, men jeg finner at noen informanter er i åtteårsalder, og noen i 12-15 års alder (ibid, s. 13).

5.2.3 Sammendrag

Relevant forskning

For å få en bedre forståelse for tema, viser Tronvoll til et utvalg av nyere forskning som omhandler barn og samhandling med jevnaldrende og barn/ unge med funksjonshemning. Jeg vil her kort gjengi det jeg tolker som relevant i forhold til min problemstilling.

Jevnaldrende og betydningen av likeverdige

Jevnaldermiljøets betydning når det gjelder drøfting omkring barn og barndom har fått økt fokus innen forskningen de siste 20 årene (Tronvoll, 2000, s. 8). Tronvoll viser til Frønes sin teori om jevnaldersosialisering, som et viktig bidrag til en større forståelse av barn og barndom (ibid). Vesentlig her er utviklingen av barnets identitet, og Tronvoll viser da til Frønes forståelse om at identitet er noe som utvikles gjennom sosial samhandling og refleksjon. Samhandling med jevnaldrende i denne prosessen vil være betydningsfullt fordi jevnaldrende, i motsetning til de voksne, er i en likeverdig posisjon i forhold til barnet, slik at de stiller andre krav til barnet i en samhandlingssituasjon enn det foreldre og andre voksne gjør (ibid, s. 9).

Sosial kompetanse

Når det gjelder forskning som fokuserer på barns sosiale kompetanse, viser Tronvoll til T. Ogdens prosjekt knyttet til problematferd i skolen (Tronvoll, 2000, s. 9). Prosjektet gir innsikt i blant annet hvilke utfordringer mangel på denne kompetansen kan medføre.

Identitet og selvoppfatning

Tronvoll finner forskning knyttet til identitet og selvoppfatning interessant sett i forhold til begrepet selvpresentasjon (Tronvoll, 2000, s. 11). Identitet anses som en vesentlig side av selvoppfatning, og knyttes til en persons sosiale posisjon i et miljø. Når det gjelder mennesker med utviklingshemning, viser Tronvoll til Kyléns teorier som sier at denne gruppens selvoppfatning vil avhenge av både følelsesmessige prosesser og kunnskapsprosesser. Disse prosessene vil påvirkes av de begrensinger personen har i forhold til kunnskap om sin funksjonshemning og de vansker som den medfører, i tillegg til begrensinger i personens kommunikasjonsmuligheter (ibid).

Det er også mulig å bruke livshistorier for å innhente kunnskap om hvordan mennesker oppfatter og presenterer seg: ”I tillegg til informantens refleksjon over seg selv og sitt liv i muntlig eller skriftlig form, hevder noen at også atferd og handlinger kan gi verdifull informasjon, likeså taushet eller det som ikke sies” (Tronvoll, 2000, s. 11). Når det gjelder barn med funksjonshemming, vil det være relevant å bruke atferd som uttrykk for selvet, men det vil være uvisst om denne type selvpresentasjon vil være et uttrykk for en bevisst selvoppfatning. Dette perspektivet avviker derfor til en viss grad fra Skaalvik og Skaalviks forståelse av begrepet selvoppfatning. I Tronvolls prosjekt har man valgt å fokusere på de sidene ved seg selv et barn med funksjonshemming formidler i samspill med omgivelsene, fremfor å studere selvoppfatning hos barn som en konstant og bevisst oppfatning (ibid).

Forskning relatert til barn med funksjonshemming

Tronvoll viser til et samfunnsvitenskapelig perspektiv på integreringspolitikken i Norge, hvor det har oppstått tre ulike strømninger som ved sekelskiftet møttes i et slags veikryss (Tronvoll, 2000, s. 9).

1) Idealer og realiteter

Denne normative strømmingen er representert ved de som argumenterer for at integrering er et ideal som må etterstrebes, og er av den oppfatning at når realitetene ikke er overens med idealet er det fordi en ikke har anstrengt seg nok.

2) Individuell habilitering

Strømmingen kjennetegnes av et fokus på å finne gode løsninger tilpasset den enkelte, hvor integrering som prinsipp kommer i annen rekke.

3) Nye fellesskap

Den tredje strømmingen kan sees på som et forsøk på ideologisk fornyelse. Tenkningen er påvirket av synsmåter uttrykt i Danmark og Sverige, hvor livskvalitet, subkultur og selvbestemmelsesrett er i fokus.

De tre strømmingene er ikke nødvendigvis motsetningsfylte, det er tvert imot mulig at de utfyller hverandre i en langsom endringsprosess (Tronvoll, 2000, s. 10). Den første strømmingen har vært med å kjempe frem rettigheter og holdningsendringer i forhold

til mennesker med funksjonshemning, men kan være begrensende i forhold til personlig frihet, ved at andre forteller den rette sannhet på andres vegne.

Individuell habilitering, som har fokus på enkeltmennesket eller grupper situasjon, kan være med å redusere denne faren, fordi den spør seg om hvordan tiltak virker på dem de skal tjene. Samtidig kan det sterke fokuset på enkeltindividet føre til at tiltakene ikke knyttes til rettigheter for en bredere gruppe, men begrenses til skjønnsmessige vurderinger i forhold til enkeltpersoners eller familiers situasjon. I så måte representerer den tredje strømmingen en nyttig korleksjon, fordi den fremmer ideen om nye fellesskap. Den viser at man kan finne styrke i fellesskapet eller subkulturen til å kjempe for å være en del av et større samfunn. Å være i et fellesskap hvor tenkning og verdier deles, kan virke som en buffer mot nedvurderende syn og bidra til at selvrespekten opprettholdes (Tronvoll, 2000, s. 10).

5.2.4 Sammendrag av resultat og drøfting

Tronvoll argumenterer for at analysen av materialet styrker undersøkelsens antakelse om at det for elever med funksjonshemning av lettere grad er viktig med sosial samhandling med jevnaldrende uten funksjonshemning, og at dette perspektivet har stor betydning for hvordan ambisjonene om integrering kan omgjøres til praksis (Tronvoll, 2000, s. 18). Tronvoll finner at elever skiftet over til spesialskole etter flere år i vanlig skole, fordi de opplevde mangelfull samhandling og økende marginalisering blant jevnaldrende i skolen. Når det gjaldt informantene som gikk i vanlig skole, ble det gjort en aktiv innsats både fra dem selv og deres medelever for å få til samhandling.

Hovedmomenter

Selvpresentasjon

Et gjennomgående tema hos de fleste nøkkelinformantene er hvordan barn med og uten funksjonshemning vektla å tilsløre eller usynliggjøre funksjonshemningen i samhandlingen, og heller fokusere på andre sider ved personen (Tronvoll, 2000, s. 18). Dette kan tolkes som at elevene strevde med å forholde seg til den annerledeshet som funksjonsvanskene innebærer (ibid, s. 19). For at elevene med funksjonshemning

skulle kunne være en del av barnas fellesskap, var det derfor viktig å gjøre den så liten som mulig. De elever som ikke greide eller kunne usynliggjøre sin funksjonshemning, trakk seg unna og ble i det store oversett av de andre barna.

Hvordan nøkkelinformantene forholder seg til sin funksjonshemning, sammenligner Tronvoll med hvordan folk flest forholder seg til sine sterke og svake sider (Tronvoll, 2000, s. 19). Likheter er interessant, siden det tyder på at barna oppfatter sin funksjonshemning som noe negativt, de ikke vil ha fokus på, spesielt i forhold til jevnaldrende. Det viser seg også at barna viser sine frustrasjoner og plager hjemme, slik at de synes å presentere ulike sider av seg selv på ulike arenaer. Disse funnene sammenligner Tronvoll med forskning gjort av Chaib (1995), som i sin undersøkelse fant at unge med funksjonshemning redefinerte sin funksjonshemning slik at den fremsto som en underordnet del av personligheten, og dermed ikke som noe ekstraordinært (ibid).

Når det gjelder selvoppfatning til barn med funksjonshemning, synes denne mer kompleks enn for barn flest. Tronvoll viser til Frønes, som mener at selvoppfatning ikke bare dreier seg om hva en er, men også om hva en ønsker å bli (Tronvoll, 2000, s. 19). Denne prosessen vil for barn med funksjonshemning være mer kompleks og forbundet med større usikkerhet enn for barn flest, hvor ønsket om forandringer synes enda sterkere. Noen av barna i utvalget ga tydelig uttrykk for at de ønsket å bli kvitt funksjonshemningen og ”være som de andre”. Dette indikerer at barna har tatt opp i seg de tvetydige verdiene som uttrykkes i vårt samfunn, hvor en funksjonshemning ikke er positivt og ettertraktet, på tross av at det eksisterer sympati for mennesker med funksjonshemning og økt anerkjennelse av deres rettigheter (ibid).

Å håndtere ”annerledesheten”

Tronvoll finner at det er utfordrende både for barna med funksjonshemning og for deres jevnaldrende å håndtere den annerledesheten en funksjonshemning medfører. En følge av dette synes å være at begge parter søker å tilsløre det som er annerledes og heller fremheve sterke sider eller det som er ”vanlig” (Tronvoll, 2000, s. 20). Barna og de unge med funksjonshemning kunne da ta i bruk egne ferdigheter, eller ulike prestasjonskrav kunne senkes ved at de jevnaldrende viste solidaritet. Dette mener

Tronvoll samsvarer med tenkningen om at funksjonshemning konstitueres i møtet mellom person og omgivelser, i motsetning til å være en egenskap ved personen.

Usynliggjøringen av funksjonshemningen kan bidra til å skjule annerledesheten, med den følge at det blir vanskelig å akseptere at den faktisk er der (Tronvoll, 2000, s. 20). Ønsket fra barn om å bli kvitt funksjonshemningen, illustrerer at det kan være vanskelig for mange barn og unge å inkorporere funksjonshemningen i en positiv selvoppfatning i et jevnaldersmiljø. Samtidig øker usynliggjøringen faren for at funksjonshemningen ikke blir tatt hensyn til, og i tillegg vil et fokus på mestring kunne bidra til at det blir mindre legitimt å vise frem de områder hvor en ikke fremstår som mestrende (ibid).

Det at elevene i undersøkelsen har et ønske om å være som andre, kan sees i et minoritets- majoritetsperspektiv (Tronvoll, 2000, s. 20). Ut fra Tronvolls materiale er det få elever med funksjonshemning i fellesskolen, slik at sjansen for å treffe noen som de kan kjenne seg igjen i, er små. De funksjonshemmede elevene vil dermed være i en minoritetssituasjon, hvor de må forholde seg til en majoritet som vil inneha andre forutsetninger for å mestre enn de selv. Denne ulikheten vil kunne øke og bli tydeligere etter hvert som elevene blir eldre (ibid).

Ved ulike opplæringstilbud vil ulike sider av eleven bli fremtredende og skape kontraster. Problematikken rundt dette, illustreres ved situasjonene til en elev som hadde sitt opplæringstilbud knyttet både til et segregert opplæringstilbud, og et tilbud i fellesskolen. I fellesskolen vil mangel på kompetanse og behov for skjerming være fremtredende, fordi majoritetens tempo og aktiviteter er dominerende. På spesialskolen derimot vil det være elevens kompetanse og det at han eller hun ikke skiller seg spesielt ut, som er fremtredende, fordi eleven da bare er en blant mange andre elever hvor tempo og aktivitetsform varierer (Tronvoll, 2000, s. 20).

Tronvoll stiller seg skeptisk til forestillingen om at "...det er bra for barn med funksjonshemming å være med vanlige barn, for da " har de noe å strekke seg etter"..."(Tronvoll, 2000, s. 20). Hun mener det fremstår som et paradoks at alle barn har samme menneskeverd og er like verdifulle, men samtidig er et barn med funksjonshemning ikke bra å være sammen med. Et slikt syn vil kunne bidra til å

oppretholde forestillingen om at normalt fungerende barn er mest verdifulle, og har mest å bidra med i en relasjon. Denne tankebanen er noe barna med funksjonshemning også vil fange opp, og det å akseptere både sin egen og andres annerledeshet vil være vanskelig (ibid).

Sosial kompetanse og solidaritet fra jevnaldrende

Tronvoll framhever to elementer som til sammen gav innpass i fellesskapet: sosial kompetanse i form av egne ferdigheter og solidaritet fra jevnaldrende.

- Krav til sosial kompetanse i form av egne ferdigheter

For å kunne delta i samhandling på barns arenaer, kreves det kompetanse av ulik type (Tronvoll, 2000, s. 21). Det kan være ferdigheter i forhold til tempo og bevegelighet, annen motorisk art eller kunnskap om gjeldende regler i lek og spill. I tillegg er det behov for kompetanse som går på kjennskap av de uformelle regler og normer som gjelder for deltagelse i barns samspill, det vil si sosiale koder. Tronvoll viser her til Frønes sin sosialiseringsteori som sier at en viss basiskompetanse, inkludert evne til å reflektere, fortolke og uttrykke seg, er vesentlig i en samhandlingssituasjon. Denne teorien er utviklet på bakgrunn fra erfaringer med vanlige barn og det er klart at denne kompetansen knyttet til kognitive evner og trening gjennom deltakelse er vanskeligere å tilegne seg for barn med utviklingshemning, nettopp fordi deres funksjonsvanske rammer kognitive funksjoner (ibid).

Tronvolls datamateriale bekrefter at barn med funksjonshemning trenger en viss basiskompetanse for å bli inkludert i samhandlingssituasjoner med andre barn uten funksjonshemning (Tronvoll, 2000, s. 21). Kompetansen kan utvikles, men det skjer lettest i samhandling med andre barn som er på et noenlunde likeverdig nivå. Men hvordan skal likeverdighet vurderes? Skal man for eksempel ta hensyn til alder, type funksjonshemming eller funksjonsnivå? Og hvem er likeverdig for hvem (ibid) ?

Barnets egen kompetanse vil i tillegg være vesentlig for barnets motivasjon.

Kompetanse og motivasjon henger sammen i en slags spiraleffekt, ved at opplevelse av kompetanse gir motivasjon til å prøve nye utfordringer som kan gi positive erfaringer og dermed styrke kompetansen, som igjen kan bidra til økt motivasjon

(Tronvoll, 2000, s. 21). Motsatt kan manglende opplevelse av kompetanse og negative mestringserfaringer føre til at barnet vegrer seg og trekker seg unna. Barnet vil da miste mulighetene til å få positive erfaringer og utvikle kompetanse (ibid). Tronvoll fant i sin undersøkelse barn som trakk seg unna og opplevde å bli isolert i fellesskolen, og som opplevde det som positivt å komme på spesialskolen, fordi de da hadde mange å være med og opplevde økt motivasjon og kompetanseutvikling (ibid, s. 22- 23).

- Solidaritet fra jevnaldrende

Egen kompetanse kan kombineres med eller erstattes av solidaritet fra de andre (Tronvoll, 2000, s. 22). Et eksempel er at de andre barna tilrettelegger og tilpasser leken eller aktivitetene slik at det blir lettere for barnet med funksjonshemning å delta. Et annet alternativ er at voksne går inn som samhandlingspartnere med barnet, noe som også ble observert i undersøkelsen. Kan denne typen samhandling forsvares til fordel for samhandling med andre barn? Tronvolls undersøkelse viser at noen foreldre fant manglende samhandling med andre barn så ille at de valgte å prøve spesialskole, mens andre synes det var viktigst at barnet går på skolen i sitt nærmiljø: ” Det går bedre nå, sa en mor, for nå er hun blitt flinkere til å leke alene” (Tronvoll, 2000, s. 22).

Betydningen av nye fellesskap

Den offentlige målsetting er at alle barn skal integreres i vanlig skole, hvor spesialskoler oppfattes som et segregerende tiltak (Tronvoll, 2000, s. 25). Men det er også mulig å se på spesialskolen som en arena hvor barn med funksjonshemning kan få mulighet til å finne noen som er lik seg selv (ibid). Mye tyder på at fellesskap som mennesker med funksjonshemning etablerer med utgangspunkt i sine spesielle erfaringer, i tillegg til pårørende og andre som kjenner til hva deres tilværelse innebærer, utgjør subkulturer som vil ha stor betydning for deres livskvalitet (ibid, s. 26).

Når det gjelder den enkeltes selvpoppfatning, synes det som fellesskap med andre i samme situasjon, som innehar samme erfaringer - kan virke som en buffer mot andres nedvurderinger og dermed bidra til å styrke og bevare selvpoppfatningen. Fellesskap med likesinnede kan også tolkes som et uttrykk for et ønske om å omgås andre

mennesker som en føler seg likeverdig i forhold til, slik man ser det blant mennesker uten funksjonshemninger. Når en velger venner er det gjerne på grunnlag av lignende interesser, erfaringer og levemåte (ibid).

En variant av nye fellesskap er ungdomsavdelinger i funksjonshemmedes egne organisasjoner (Tronvoll, 2000, s. 26). Foreningene arrangerer ofte kurs som går på økt mestring og kompetanseutvikling, i tillegg til at de fungerer som et sosialt møtested hvor det er mulig å møte andre i samme situasjon i et avslappende miljø. På den måten kan de unge vedkjenne seg plagene sine uten å måtte forklare så mye. I så henseende kan det oppstå et dilemma for personer med lettere utviklingshemning, hvordan de skal kunne delta i slike fellesskap når ideologien som preger tjenestetilbudet prioriterer integrering blant mennesker uten funksjonshemning (ibid).

Foreldre og andre voksne er viktige bidragsytere når det gjelder å tilrettelegge slik at barn med funksjonshemning får delta i aktiviteter og samspill som kan gi dem erfaring og kompetanse (Tronvoll, 2000, s. 26). Når det gjelder samhandling med jevnaldrende eller ”likeverdige”, synes likevel barnas egen innsats å være mest avgjørende. En kompliserende faktor er her at det synes å variere hvem barna opplever som sine ”likeverdige”, og med hvem samspillet gir muligheter for å oppleve mestring og kompetanseutvikling. Det er viktig at barn med funksjonshemning får delta i samspill, fordi det er den eneste måten å lære gjeldende regler og normer på. Men om barna skal kunne komme i posisjon til å påvirke hva som skal være gjeldende, synes det vesentlig at de får være i samspillsituasjoner med andre som er til en viss grad lik seg selv (ibid).

Tronvoll finner at elever i hennes utvalg i fellesskolen opplever ensomhet og manglende samhandling (Tronvoll, 2000, s. 21- 22). Kan den opplevde ensomheten ha sammenheng med krav til sosial kompetanse (ibid, s. 23)? Undersøkelsen gir ikke entydig svar på dette, men det er nærliggende å anta at elevenes begrensede intellektuelle kompetanse medfører at de vil ha problemer med å argumentere og forhandle i samhandlingen (ibid).

Et fellesskap med andre i noenlunde samme situasjon kan gi kunnskap om tilværelsen som funksjonshemmet, basert på deres egne erfaringer (ibid, s. 27). Mennesker med

funksjonshemming møter spesielle utfordringer som bare andre med funksjonshemming og deres pårørende har erfaring med. I de tilfeller hvor det er aktuelt å etablere en selvstendig voksertilværelse, vil støtte fra egnede rollemodeller være av stor betydning, også når det gjelder å styrke den enkeltes selvoppfatning. Samtidig kan ikke et fokus på denne typen fellesskap fritta samfunnet som helhet fra å tilrettelegge "...for at mennesker med funksjonshemming får en realistisk mulighet til å etablere en tilværelse som i livskvalitet kan tilsvare det som er vanlig for folk flest" (Tronvoll, 2000, s. 27).

5.3 Læring og livskvalitet

Jeg tar her utgangspunkt i boka til Sæthre *Læring og livskvalitet* (2008), som bygger på hennes upubliserte undersøkelse *Det beste ved skolen* (2006), som ble gjort i perioden 2001- 2003 (Sæthre, 2008, s. 9). Sæthre ønsker i undersøkelsen å se nærmere på "...hvordan elever med lett utviklingshemming opplever sin skolegang i videregående skole - og å høre det fra dem selv" (Sæthre, 2008, s. 9). I enkelte tilfeller har jeg funnet supplerende informasjon i selve undersøkelsen, og viser da til denne.

5.3.1 Undersøkelsens utgangspunkt og formål

Det teoretiske utgangspunkt for Sæthres undersøkelse og for utarbeiding av intervjuguiden er begrepet livskvalitet (Sæthre, 2008, s. 9). Ved å bruke elevenes opplevelse av livskvalitet i skolesituasjonen som måleinstrument, prøver man å belyse effekten av spesialundervisning som elevene mottar (ibid, s. 171). Sæthre mener det vil være fruktbart å ta utgangspunkt i livskvalitet når det gjelder evaluering og tilrettelegging av spesialundervisning, fordi man antar at god livskvalitet vil bidra til å fremme læringsprosessene hos elevene (ibid, s. 9).

Livskvalitet kan forstås på ulike måter, og Sæthre viser til en forståelse av begrepet basert på arbeidene til Solum, Tangen og Grue (Sæthre, 2008, s. 9). Denne forståelsen innebærer at livskvalitet avhenger av en persons grad av opplevelse av frigjøring, mestring, verdsettelse og sosial deltakelse i forhold til ulike levekår, som i

undersøkelsen avgrenses til å gjelde skolen (ibid, s.103). Sæthre drøfter således ulike sider ved spesialundervisningen på bakgrunn av elevenes erfaringer (ibid, s. 9). Men for å forstå elevenes situasjon i skolen, vil det også være nødvendig å ha kjennskap til de rammebetingelser som gjelder for utviklingshemmede i skolen (ibid, s. 11). Rammebetingelsene vil være tuftet på det ideologiske grunnlaget som er rådende: normalisering og inkludering. Boken til Sæthre ser derfor også nærmere på disse begrepene.

I forhold til min problemstilling, finner jeg Sæthres data og resultater som nyttige bidrag, fordi de overnevnte livskvalitetsdimensjonene vil være sentrale for en persons selvoppfatning. Det er dimensjonene mestring, verdsetting og sosial deltakelse som jeg knytter til min problemstilling og Skaalviks og Skaalviks teorier om hva som påvirker vår selvoppfatning (jfr kapittel 4).

5.3.2 Utvalg og metode

Sæthre har gjort en kvalitativ undersøkelse med intervju som metode. Studien inkluderer intervju av ti elever med lett utviklingshemning i videregående skole som alle har spesialundervisning, og som i tillegg har hatt spesialundervisning i tidligere skoleår (Sæthre, 2008, s. 171). Opplæringstilbudet til elevene i utvalget er organisert på ulik måte. Noen elever hadde sin opplæring i klasse med redusert elevtall, mens andre hadde hovedtilknytning til klasse med redusert elevtall eller ordinær undervisning, eller var elev i ordinær klasse (ibid, s. 114). Undersøkelsen er longitudinell, hvor Sæthre har fulgt elevene i en periode over tre år, og den er gjort med utgangspunkt i et aktørperspektiv, fordi det er elevenes egne oppfatninger som Sæthre ønsker å formidle (Sæthre, 2006, s. 10). Et slikt innenfraperspektiv vil kunne supplere et utenfraperspektiv, fordi man får en økt forståelse for den enkeltes elevs situasjon på skolen og hans eller hennes opplevelse av livskvalitet i skolehverdagen (Sæthre, 2008, s. 150).

5.3.3 Sammendrag av resultat og drøfting

5.3.3.1 Sosial deltakelse

Høy grad av livskvalitet i forhold til sosial deltakelse i skolesammenheng, innebærer at elevene skal ha mulighet for god samhandling og positive opplevelser både innad i klassen og sammen med de elever de ønsker utenfor sin klasse. Elevene skal også få holde på med vanlige aldersadekvate aktiviteter, fordi det legger et grunnlag for jevnalderkontakt. De må ikke oppleve isolasjon eller at deres aktiviteter alltid skjer på spesielle betingelser på spesielle steder til spesielle tider. Sæthre argumenterer for at skolen har en viktig oppgave med å sikre elevens behov for positiv sosial deltakelse (Sæthre, 2008, s. 119).

Ut fra målsettinger i de individuelle planer som var tilgjengelig i undersøkelsen, blir det bekreftet at skolene anser sosial deltakelse som et viktig område i tilretteleggingen av spesialundervisningen. Målsettingene gikk på å tilrettelegge for sosial kontakt mellom elevene, øke den sosiale kompetansen, samt gi større sikkerhet i sosiale situasjoner. Det vil da være mulig for skolene å tilrettelegge for å skape formell kontakt mellom elevene, med det formål at den formelle kontakten skal utvikle seg til uformell kontakt og vennskap. Jevnalderkontakt er viktig for elever med utviklingshemning i ungdomstiden, og uformell kontakt med jevnaldrende kan bidra til å utvikle sosial kompetanse hos elever med utviklingshemning (Sæthre, 2008, s. 114 ff).

Sæthre finner at jo mindre segregerte løsninger elevene hadde, jo større var deres sosial aktivitet (Sæthre, 2006, s. 201), selv om elevene i hennes utvalg hadde få venner sammenlignet med sine jevnaldrende (Sæthre, 2008, s. 119).

En tilrettelegging hvor skolene knyttet elevene reelt til ordinære klasser, synes å være den organiseringsform som best fører frem til at elevene utvikler uformelle sosial kontakter. Sæthre fant at flere elever som mottok sitt opplæringstilbud i denne formen opplevde å få venner blant sine medelever. Elevene opplevde seg som inkludert i fellesskapet, og fremhevet kontakten med de andre elevene i klassen og det at de var akseptert i miljøet som mest positivt (Sæthre, 2008, s. 118 ff).

Utplassering er en annen arena hvor elevene har mulighet til sosial samhandling (Sæthre, 2008, s. 123). Elevene rapporterte om positive erfaringer i forhold til utplassering som organiseringsform, hvor elevene samarbeidet med andre arbeidstakere og arbeidsledere. Denne formen for tilrettelegging syntes å gi grunnlag for utvikling av sosial kompetanse, samtidig som elevene kunne fortelle at de opplevde seg som likeverdige (ibid).

Elever i klasse med redusert elevtall var derimot ganske isolerte i skolesamfunnet, deltok lite på felles arenaer og hadde få venner innad i klassen (Sæthre, 2006, s. 195, Sæthre, 2008, s. 125). De elevene som skiftet fra klasse med redusert elevtall til ordinær klasse var fornøyd med det, og en elev fant det befriende: ”Det var mer å snakke om, det ble mer samtale, og det skjedde mer” (Sæthre, 2008, s. 122). En elev som hadde sitt opplæringstilbud knyttet både til klasse med redusert elevtall og ordinær klasse, ga uttrykk for trivsel på begge steder. I spesialklassen likte hun seg fordi: ”...det er mye lettere der, for der forklarer de det litt bedre, oppgaver og sånn vi skal ha”. Det som var greit med den ordinære klassen var ”At du får ha kontakt med sånne vanlige elever og sånn. Nye venner og....”(Sæthre, 2008, s. 122).

Sæthres arbeid viser at det er like viktig for elever med utviklingshemning å ha venner på skolen som for andre elever. Dette er med på ”...å slå i hjel myten om at de har det best blant sine egne...” (Sæthre, 2008, s. 151). Som en av elevene uttaler: ”Det beste ved skolen? At jeg kjenner den ut og inn og at jeg har venner...” (Sæthre, 2008, s. 119).

Selv om det er vanskelig for elever med utviklingshemning å knytte vennskap i skolesammenheng, dokumenterer undersøkelsen at noen elever med utviklingshemning hadde fått venner og at skolen dermed er en arena hvor vennskap også kan knyttes for denne gruppen elever. Det er derfor vesentlig at skolen bevisst tilrettelegger for å skape kontakt mellom elevene (Sæthre, 2008, s. 115). Det er også verd å notere seg at betydningen av å ha kontakt med jevnaldrende og ønsket om å ha mer kontakt med samfunnet, ser ut til å øke med alderen.

Sæthre påpeker at skolens fysiske utforming vil påvirke hvem eleven har muligheter til å få kontakt med (Sæthre, 2008, s. 123). Elevene som gikk i klasser med redusert

elevtall hadde sine lokaliteter i kjeller eller i utkanten av området, slik at elevene ikke var synlige for andre utenom i spisefriminuttet. En slik tilrettelegging virker stigmatiserende og kan medføre sosial isolasjon for elever med utviklingshemning, og gir dermed ikke grunnlag for en inkluderende skole. Om skolene derimot tilrettelegger opplæringen slik at elevene med utviklingshemning benytter seg av samme lokaliteter som medelevene, eventuelt at lokalitetene deres er plassert nær de andre elevene, vil elevene møtes naturlig på felles arenaer, og det vil være større sjanse for at elevene knytter vennskapelige relasjoner. Det skal imidlertid understrekes at selv om skolene i utvalget hadde tilrettelagt for fellesrom som kantine og bibliotek hvor uformelle kontakter kunne etableres, ble dette på grunn av elevenes vansker, ofte vanskelig når det ble overlatt til elevene selv. Et tiltak som skolene iverksatte for å prøve hjelpe elevene inn i fellesskapet, var da å bruke medelever som støttekontakt, uten at dette i særlig grad førte frem til mer uformell kontakt med andre elever (ibid).

Sæthre finner dermed at det ikke nødvendigvis er tilstrekkelig å plassere elevene fysisk sammen, for at den formelle kontakt skal utvikle seg til uformell kontakt og vennskap (Sæthre, 2008, s. 120). Et naturlig utgangspunkt for samhandling vil da være fordelaktig, som for eksempel felles undervisning. Det bør derfor reflekteres over i hvilke grad klassene eller gruppene passer sammen, og om aktivitetene gir grunnlag for sosial kontakt. Et eksempel fra Sæthres undersøkelse illustrerer en tilrettelegging som ikke tar hensyn til dette forhold. Dette gjelder en elev som var knyttet til grunnkursklasse to halve dager i uken. Eleven var på samme verksted som de andre, men holdt ikke på med de samme aktivitetene. I praksis hadde han derfor stort sett all sin undervisning som enetimer sammen med lærer eller assistent. Denne formen for tilrettelegging gir eleven dårlige muligheter for sosial deltakelse og utvikling av vennskap. Resultatet av organiseringen var at eleven opplevde sine medelever som medhjelpere, i stedet for jevnbyrdige klassekamerater (ibid, s. 121).

Oppsummert finner Sæthre at skolenes målsetting om sosial deltakelse i varierende grad ble realisert for elevene (Sæthre, 2008, s. 125). Noen elever opplevde å få venner på skolen både med og uten funksjonshemning, som de også traff etter skoletid, mens noen få fortalte at de ikke hadde venner blant medelevene (ibid, s. 119).

5.3.3.2 Verdsetting

Det å ha en verdsatt rolle vil være viktig for å kunne utvikle en positiv selvpåfatning, få lyst til å lære, fungere godt sammen med andre mennesker og ikke minst for å utvikle seg (Sæthre, 2008, s. 125). Å ha en verdsatt rolle inkluderer å bli oppfattet som ”en av oss” og ikke som avvikende, å oppnå positiv omtale og å bli sosialt akseptert. I skolesammenheng kan man snakke om å ha en verdsatt elevrolle, hvilket innebærer å få holde på med noe ordentlig som blir respektert av de andre og som teller i den konteksten man er i. Fordi verdsetting fortrinnsvis finner sted i fellesskapet, er det opplevelsen av å bli sett av andre som er vesentlig. Dette fant også Sæthre var elevenes klare oppfatning, de gav tydelig uttrykk for at verdsetting eller devaluering var noe de mottok fra de andre elevene (ibid).

Verdsetting er viktig for elevens selvpåfatning og Sæthre viser at lav grad av verdsetting vil innebære at et menneske stemples eller stigmatiseres av andre som en person av mindre verdi, noe som oftest vil føre med seg at personen selv opplever seg som ubetydelig og utvikler en negativ selvpåfatning (ibid, s. 126). Verdsetting handler om respekt, og et opplæringsstilbud for elever med utviklingshemning må derfor planlegges ut fra målet om verdsetting, noe som betyr å ta utgangspunkt i elevens egenart og respektere deres annerledeshet (ibid, s. 134). Det vil da være innholdet i undervisningen og måten det blir undervist på, som enten bidrar til å bygge opp under verdsetting av elevene, eller i motsatt fall bidra til å devaluere dem (ibid, s. 129). Sæthre viser i denne sammenheng til Wolfenbergers teori om verdsatte sosiale roller, og mener det er viktig at skolene tar i bruk kulturelt normative virkemidler for å oppnå verdsatte roller til de personer som står i fare for å bli devaluert, noe som innebærer at organisering og innhold må svare til det som er akseptert i konteksten (ibid, s. 126).

Undersøkelsen viser at opplæringsinnhold varierte med organiseringsform (Sæthre, 2008, s. 129). Elevene som fortrinnsvis var i ordinære klasser, opplevde denne organiseringsformen som verdsatt, fordi de i stor grad hadde det samme innholdet som de andre i klassen (ibid). Enkelte elever som gikk i ordinære klasser ga uttrykk for at det noen ganger kunne være vanskelig å samarbeide med de andre elevene i klassen, fordi det ble for komplisert og det meste foregikk på de andres premisser og

etter deres forutsetninger (ibid, s. 123). Men hovedsakelig er de aktiviteter som elevene uttrykker fremmer verdsetting de "... aktiviteter der de følte seg som en av fellesskapet og opplevde likeverd ved å holde på med de samme tingene" (Sæthre, 2008, s. 132). Disse aktivitetene var oftest knyttet til praktisk arbeid i skolesammenheng, hvor det var lettere å vise at de mestret. I tillegg opplevde elevene at dette var å holde på med noe ordentlig (ibid).

De elevene som gikk i klasse med redusert elevtall synes å være delt i sin oppfatning om organiseringen opplevdes verdsettende. Noen elever opplevde organiseringen som devaluerende, mens andre opplevde seg ikke mindre verdsatt i denne type organiseringsform, og de ønsket heller ikke annen organisering. Selv om disse elevene kunne fortelle om innhold i opplæringen som ikke var aldersadekvat, som for eksempel turdag, opplevde elevene likevel innholdet som positiv. At elevene ikke nødvendigvis opplever denne type organisering som lite verdsettende kan ha med å gjøre at skolene generelt vektla at elevene skulle oppleve at de var verdsatt. Samtidig argumenterer Sæthre for at elever med utviklingshemning vil ha vansker med å forestille seg noe annet enn det de opplever, slik at de som uttrykker at de er fornøyde med et opplæringstilbud i klasser med redusert elevtall ikke "vet bedre", fordi de mangler erfaringer til å kunne se alternativer (Sæthre, 2008, s. 130 ff).

Når det gjelder hvordan elevene med utviklingshemning ser på seg selv, viser Sæthre til begrepet handikapbevissthet (2008, s. 127). Handikapbevissthet blir sett på som en viktig del av elever selvoppfatning og handler om å håndtere det å være oppfattet som annerledes. Dette kan gjøres på flere måter, og det skilles mellom en dominerende og en integrert handikapbevissthet. En dominerende handikapbevissthet innebærer at den det gjelder adopterer omgivelsenes syn og tilpasser seg forventningene eller gjør alt for å skjule sin funksjonshemning. Et slikt syn på seg selv kan følgelig være til hinder for utvikling. Integrert handikapbevissthet innebærer derimot at den det gjelder aksepterer sine begrensinger og våger å være den han eller hun er, inkludert det ikke å skulle bli lik alle andre. Sæthre argumenterer for at det vil være elever med dette perspektivet på eget handikap som har muligheter for å utvikle seg og bli verdsatt av andre (ibid).

Elevene i undersøkelsen synes å ha et sammensatt syn på seg selv, og de gav alle uttrykk for at de visste de ikke var som gjennomsnittseleven: "Jeg er spesiell. Jeg kan

ikke lese og skrive. Jeg er redd jeg ikke klarer det. Da vet jeg at jeg er idiot, og de der, de er ikke idiot” (Sæthre, 2008, s. 127). Men på tross av at elevene synes å plassere seg i en devaluert rolle, var de ikke gjennomgående negativ til seg selv. Dette kom frem i utsagn som beskrev det de var gode til: ” Jeg er flink til å bake. Jeg er god i vaktmesterarbeid” (Sæthre, 2008, s. 127). Det at elevene synes å skille mellom det de er gode i og det de ikke er så flink til, viser at de har en realistisk oppfatning av seg selv. Det som er vanskelig, blir fortrinnsvis knyttet til faglige prestasjoner, noe som fører til en lav akademisk selvoppfatning. Men fordi elevene kan gripe fatt i det de er god til og fremheve det som positivt, har ikke elevene generelt en lav selvakseptering. En slik holdning vil være et godt utgangspunkt for planleggingsarbeid i skolen, hvor utfordringen er å bygge på det elevene er gode til (ibid).

5.3.3.3 Mestring

Mestringsopplevelser anses som fundamentalt viktige for alle mennesker, og anses derfor som vesentlige for å oppnå høy grad av livskvalitet. I skolen vil opplevelsen av å mestre eller ikke mestre konstitueres i møte med skolens oppgaver og krav. Elever med utviklingshemning vil ha vansker med å oppnå mestring på lik linje med andre. I tillegg er det i skolen svært tydelig hvem som mestrer og hvem som ikke mestrer, fordi kriteriene for mestring anses som dyktighet i et visst antall fag, og fortrinnsvis de teoretiske (Sæthre, 2008, s. 134 ff).

Det er derfor viktig at skolen tilrettelegger for at alle elever skal kunne oppleve mestring. Mestringsopplevelser vil i styrke elevens forventinger om å klare nye oppgaver, og er dermed viktig for elevens motivasjon til å prøve nye utfordringer. Mestring og motivasjon påvirker hverandre ved at mestring er viktig for motivasjon, og motivasjon er viktig for videre mestring (Sæthre, 2008, s. 136).

Opplærings situasjoner hvor elevene ikke får tilpasset undervisning eller adekvat hjelp, hvor det er mangel på utfordringer eller elevene isoleres fra undervisningen, vil derimot kunne bidra til opplevelse av lav grad av mestring.

Alle elevene i undersøkelsen kunne vise til mestringsopplevelser. De uttrykte både behov for og glede ved å mestre noe i skolesammenheng (Sæthre, 2008, s. 139).

Elevene var generelt fornøyd med egen innsats og opplevde å få god tilbakemelding på sine arbeider (Sæthre, 2006, s. 201). Opplevelsen av mestring synes for øvrig å være påvirket av hvordan opplæringen var organisert (Sæthre, 2008, s. 139).

Når det gjelder elever i klasse med redusert elevtall, opplevde de at skolen gjorde dem fornøyd (Sæthre, 2006, s. 195). Selv om de var mindre opptatt av mestring og hva de var gode til enn elever tilknyttet ordinære klasser, hadde de en oppfatning av at de var flinke og fikk ros for sine arbeider, de opplevde mestring. Undervisningen opplevdes ikke som vanskelig eller for krevende. Dette kan tyde på at det de holdt på med ikke var krevende nok, og at de ikke nådde sin maksimale yteevne i løpet av skoletiden. Men ut fra elevens perspektiv hadde spesialundervisningen altså en positiv effekt (ibid). De elevene som skiftet fra klasse med redusert elevtall til ordinær klasse var også fornøyd både faglig og sosialt (Sæthre, 2008, s. 132).

Elevene tilknyttet ordinære klasser var mer opptatt av mestring enn elevene som gikk i klasser med redusert elevtall (Sæthre, 2006, s. 195). En bred jevnalderkontakt synes dermed å virke positivt på bevisstheten omkring hva elevene mestret eller ikke, og bevisstgjøringen omkring hva de er gode til kan være positivt som en buffer til å takle nederlag (Sæthre, 2008, s. 139). For disse elevene var det vesentlig at signifikante andre så hva de mestret og at det de mestret var av betydning. Dette innebar at når målene med aktiviteten var tilnærmet lik de andres, synes opplevelsen av mestring å bety mer (ibid).

Undersøkelsen viser at elevene synes utfordringer var positivt, spesielt de som de fikk sammen med andre elever (Sæthre, 2008, 126). Dette funnet er i motsetning til et tradisjonelt perspektiv om at utviklingshemmede som gruppe må ha det trygt og ikke utfordres (ibid, s. 125). For øvrig uttrykte noen elever med utviklingshemming i ordinærklasser at undervisningen kunne være vanskelig og forvirrende om læreren ikke tok hensyn til deres spesielle behov (Sæthre, 2006, s. 201). I samsvar med dette fant Sæthre at det som var vanskelig i skolen, knyttet elevene til faglige prestasjoner, noe som medførte at elevene synes å ha en lav akademisk selvoppfatning (2008, s. 127). De positive mestringsopplevelsene ble derimot oftest knyttet til utplasseringer eller praktiske fag. Praktiske fag har begrenset teori, og elevene fikk dessuten

praktisere sammen med de andre i klassen og ikke minst oppleve at de mestret på lik linje med de andre (ibid, s. 137).

For å takle mangel på mestring, tok elevene i bruk ulike strategier, enten ved å være åpen om egen situasjon eller å prøve å skjule den mest mulig (Sæthre, 2008, s. 135). Noen elever som fikk spesialundervisning i form av segregerte tiltak, synes dette var avslørende i forhold til at de ikke mestret fagene og skulle ønsket ”støtten” foregikk mer diskret, mens andre stod frem med sine vansker og uttalte at de ønsket hjelp i mindre grupper eller de sa fra når det var noe de ikke fikk til. En relasjonell forståelse av funksjonshemming, vil kunne bidra til å forklare hvorfor elevene tar i bruk ulike strategier i forhold til tilkortkomning. Om skolen har en snever grense for tilretteleggingen, kan det bli svært synlig ikke å mestre eller å være annerledes. Har skolen derimot en mer romslig og fleksibel tenkning vil det sannsynligvis bli mindre synlig å skille seg ut faglig (ibid, s. 136).

5.3.3.4 Oppsummering

Undersøkelse viser oppsummert at elevene i Sæthres utvalg generelt gir uttrykk for å være fornøyde på de fleste av livskvalitetsdimensjonene i skolehverdagen (Sæthre, 2008, s. 150). Når det gjelder ulike måter å organisere opplæringen på, vil en organiseringsform ikke nødvendigvis være bedre enn en annen i forhold til elevenes opplevelse av livskvalitet (Sæthre, 2006, s. 201). Elevene kunne fortelle om både positive og negative effekter av de tre ulike organiseringsformene (ibid). En bevisst planlegging av opplæringen vil da kunne føre til dilemmaer:

Hva skal en ta mest hensyn til – at eleven får oppleve mestring i det eleven opplever som verdsatte omgivelser, at eleven skal få vise mest mulig selvstendighet, at eleven skal oppleve seg som en verdsatt person i skolemiljøet, at eleven skal få møte høy grad av trygghet eller skal man i tilretteleggingen legge mest vekt på å opparbeide den sosiale kompetansen? I mange tilfeller vil dette måtte oppleves som en ”trade-off” (Sæthre, 2006, s. 201).

Undersøkelsen gir ikke klare svar på disse dilemmaene, ingen av elevene i de ulike opplæringstilbud uttrykte en opplevelse av lav grad av livskvalitet (Sæthre, 2006, s. 201). Har man en reell mulighet til å velge organiseringsform for eleven med utviklingshemning, mener derfor Sæthre det må vurderes hvordan de mål som settes for eleven i den individuelle opplæringsplanen best kan realiseres gjennom organisering av undervisning (ibid, s. 195).

6 Sammenligning og drøfting

Ved analyse av de tre forskningsarbeid, identifiserte jeg faktorer knyttet til tilretteleggingen av opplæringen i skolene som synes vesentlige for utviklingen av elevenes selvoppfatning. Noen faktorer er gjennomgående i flere av arbeidene, mens andre er enkeltstående.

Jeg vil i dette kapittelet søke å svare på forskerspørsmålene og problemstillingen for avhandlingen ved hjelp av den informasjon som jeg har funnet i de ulike forskningsarbeidene. Deretter vil jeg peke på mulige likheter og ulikheter som kommer frem i forskningsarbeidene i forhold til hvordan tilretteleggingen påvirker elevenes selvoppfatning, og drøfte dette opp mot det teoretiske grunnlaget for avhandlingen i kapittel 3 og kapittel 4. I kapittel 7 vil jeg oppsummere den informasjon jeg har funnet, og se på hvilke konsekvenser dette kan ha for skolens tilrettelegging av et opplæringstilbud som kan styrke elever med utviklingshemnings selvoppfatning.

For ordens skyld vil jeg bemerke at selvattribuering ikke blir behandlet i drøftingen, fordi det ikke kommer frem data om dette forholdet i forskningsarbeidene. Imidlertid er selvattribuering en viktig faktor når det gjelder elever med utviklingshemnings selvoppfatning (jfr kapittel 3.3.4 og kapittel 4.2.2), slik at jeg for den helhetlige forståelse, likevel har valgt å ta dette med i avhandlingens teoritilnærming.

Elevene i forskningsarbeidenes utvalg representerer ulike alderstrinn. Kristiansen og Tronvoll fokuserer ikke i sin resultatspresentasjon, på at elevene har ulik alder. Det er

derfor vanskelig for meg ut fra deres arbeid, å ta stilling til om alderen på elevene kan ha betydning for hvordan tilretteleggingen virker på elevenes selvoppfatning. Sæthres utvalg derimot, er basert på elever i videregående skole, og man må anta at hvordan disse elevene opplever sitt opplæringstilbud kan være påvirket av at det i videregående skoler eksisterer en annerledes struktur på undervisningstilbudet enn i grunnskolen. Disse elevene kan på grunn av opplæringstilbudets organisering ha større muligheter til å delta på verdsatte områder, som også vil være gunstig sett ut fra deres forutsetninger og mestringsmuligheter. I tillegg kan det være grunn til å vurdere om elevene med utviklingshemning i videregående skole opplever en større aksept i fellesskapet, fordi deres medelever er mer moden og dermed i større grad tar ansvar for elevene med utviklingshemning, enn yngre medelever. På den annen side vil det også være slik at elever med utviklingshemnings kognitive fungering og modenhetsnivå i forhold til deres jevnaldrende, vil avvike i økende grad med alder. Elever på høyere skoletrinn kan derfor ha mindre muligheter for å lykkes på lik linje med sine medelever, både faglig og sosialt.

I den følgende drøfting skilles det ikke eksplisitt mellom elever i ulik alder eller tilrettelegging på ulike skoletrinn. I stedet diskuteres disse forholdets betydning for elevenes utvikling av en positiv selvoppfatning i de sammenhenger jeg anser det som vesentlig.

Problemstilling:

I følge tre forskningsarbeid, hvordan kan tilretteleggingen av opplæringstilbudet i skolen påvirke selvoppfatningen hos elever med utviklingshemning?

Forskerspørsmål:

1) Hvordan tilrettelegger skolene for at elevene med utviklingshemning skal oppleve positiv sosial deltakelse? Og hvordan kan tilretteleggingen påvirke elevenes selvoppfatning?

2) Hvordan ser elevene med utviklingshemning på seg selv og sin annerledeshet, og hvordan kan ulik tilrettelegging bidra til å styrke elevenes opplevelse av å være verdsatt?

6.1 Hvordan tilrettelegger skolene for at elevene med utviklingshemning skal oppleve positiv sosial deltakelse?

Det er skolens oppgave å tilrettelegge for at alle elever skal få oppleve tilhørighet i et sosialt fellesskap (jfr Opplæringsloven §8-2). Positiv sosial deltakelse, som inkluderer at elevene har en opplevelse av å være godt likt og ha venner, vil ha betydning for utviklingen av en positiv sosial selvoppfatning (jfr 3.1.2.2). Ønsket om sosialt fellesskap kan skape utfordringer i praksis, fortrinnsvis på grunn av funksjonsvanskene en utviklingshemning medfører (jfr kapittel 4.3 og 4.3.1), men også på grunn av sosiale mekanismer som medfører at barn og unge ikke uten videre tas opp i et inkluderende fellesskap (Tøssebro og Ytterhus, 2006, s. 58). Skolen kan da iverksette ulike tiltak som kan bidra til at eleven med utviklingshemning får innpass i fellesskapet (Sæthre, 2008, s. 121). Jeg vil her se nærmere på hvordan skolene tilrettelegger for sosial deltakelse, for deretter å drøfte hvordan tilretteleggingen kan påvirke elevens sosiale selvoppfatning, og igjen hvilke konsekvenser dette kan ha for skolenes tilrettelegging.

6.1.2 Viktig med tilrettelegging som fremmer sosial kompetanse

I tråd med faglitteraturen (jfr kapittel 3.1.2.3), finner jeg at de ulike forskningsarbeidene anser sosial kompetanse som nødvendig for at eleven med utviklingshemning skal få innpass i det sosiale fellesskap. Sosial kompetanse er vesentlig for elevens sosiale fungering, med hensyn til hans eller hennes popularitet og antall venner, samt i forhold til kvaliteten på relasjonene som eleven har til andre (Ogden, 2002, s. 196). Sosial kompetanse vil dermed ha nær sammenheng med elevens sosiale selvoppfatning (jfr kapittel 3.1.2.2). I de ulike forskningsarbeidene kommer det frem ulike perspektiv på hvordan opplæringen bør tilrettelegges, for at elevene best kan tilegne seg denne kompetansen.

Både Kristiansen (2002) og Sæthre (2008) argumenterer for at et opplæringstilbud tilknyttet ordinære klasser vil være fordelsaktig for at elever med utviklingshemning skal utvikle sosial kompetanse.

Kristiansen peker på at det er elevene uten utviklingshemning som vil inneha de ferdigheter og den atferd man ønsker eleven med utviklingshemning skal tilegne seg, og som dermed vil utgjøre de beste rollemodeller for denne gruppen elever. Et spesialtilbud derimot, med kun voksne og andre funksjonshemmede som rollemodeller, vil heller begrense elevens muligheter til læring og utvikling. og kan i denne sammenheng ikke erstatte samspillet med normalt fungerende barn (jfr kapittel 5.1.4).

Sæthre viser til at det er uformell kontakt med jevnaldrende som vil gi elevene med utviklingshemning sosial kompetanse, slik at det er vesentlig at skolene tilrettelegger for at elevene oppholder seg på felles arenaer. For at uformell kontakt skal kunne oppstå, vil det også være fordelaktig at elevene har naturlig samhandling, som for eksempel felles undervisning som utgangspunkt. Alternative opplæringstilbud som utplassering, hvor elevene opplever seg som likeverdige i forhold til de andre, synes også gunstig for utvikling av sosial kompetanse (jfr kapittel 5.3.3.1).

Tronvolls understreker at elevenes egen opplevelse av likeverd i samhandlingssituasjoner er vesentlig for å kunne utvikle sosial kompetanse. I motsetning til Sæthre og Kristiansen, mener Tronvoll at et opplæringstilbud i spesialskolen kan være fordelaktig for elevene med utviklingshemning, fordi utviklingen av sosial kompetanse hos denne gruppen elever lettest vil skje i samhandling med andre barn som er på et tilnærmet likeverdige nivå. Hvem barna selv opplever som sine likeverdige vil imidlertid variere, og dermed også med hvem samspillet gir muligheter for å oppleve mestring og kompetanseutvikling (jfr kapittel 5.2.4).

Mulige konsekvenser for elevenes selvoppfatning

Det kommer ikke frem av Kristiansens arbeid om skolenes tilrettelegging kan bidra til at elevene opplever å få venner, og dermed om den fremmer elevens sosiale selvoppfatning (Kristiansen, 2002). Når det gjelder Sæthres undersøkelse viser denne at en tilrettelegging hvor elevene er tilknyttet ordinær klasse, kan bidra til at elevene opplever å få venner (jfr kapittel 5.3.3.1). Tilretteleggingen antas dermed å ha virket stimulerende på elevenes utvikling av sosial kompetanse og dermed deres sosiale

selvoppfatning (jfr kapittel 3.1.2.2 og 3.1.2.3). Elevene i Sæthres utvalg opplevde det som befriende å flytte fra spesialklasse til ordinærklasse, og de opplevde seg som inkludert i fellesskapet med sine medelever. Dette er i motsetning til Tronvolls funn, elevene i hennes utvalg i felleskolen opplever ensomhet og manglende samhandling (jfr kapittel 5.2.4), noe som påvirker elevenes selvoppfatning i negativ retning (jfr kapittel 3.1.2.2). Tronvoll stiller spørsmål om ensomheten elevene opplever kan ha sammenheng med krav til sosial kompetanse.

Som vist i kapittel 3.1.2.3 vil utviklingen av sosial kompetanse påvirkes av utviklingsmessig modenhet hos eleven. Dette kan ha betydning i denne sammenheng, fordi funksjonsvanskene til elever med utviklingshemning medfører at modenhetsnivået deres i forhold til jevnaldrende vil avvike i større eller mindre grad. I tråd med annen faglitteratur (jfr kapittel 4.3.1) påpeker Tronvoll i sitt arbeid at elevene med utviklingshemnings utvikling av sosial kompetanse vanskeliggjøres på grunn av deres typiske funksjonsvansker som rammer kognitive funksjoner (jfr kapittel 5.2.4). Manglende samhandling kan derfor skyldes at elever med utviklingshemning ikke alltid innehar den nødvendige sosiale kompetanse og mangler forutsetninger for å forstå de sosiale regler som kreves for å få innpass i miljøet blant jevnaldrende i fellesskolen. Dette kan illustreres ved Tronvolls funn om elever som trakk seg unna og opplevde å bli isolert i fellesskolen, og som opplevde det som positivt å komme på spesialskolen. Elevene fant mange å være med på spesialskolen, og opplevde økt motivasjon og kompetanseutvikling (jfr kapittel 5.2.4).

Mulige konsekvenser for tilretteleggingen

For at elevene skal kunne tilegne seg sosial kompetanse, vil elevenes opplevelse av likeverdighet i samspillet med andre være vesentlig. Skolene må derfor vie fokus på kvaliteten på samspillet mellom elevene, og som vist i kapittel 3.3.7.1, intervensere om man ser at det oppstår sosial dynamikk som har uheldige konsekvenser for elevene med utviklingshemning.

Sæthres og Tronvolls datamateriale gir grunnlag for motstridende konklusjoner om hvilken tilrettelegging som virker positivt på elevenes selvoppfatning. Sæthres undersøkelse viser at elevene med utviklingshemning opplever positiv sosial deltakelse i opplæringstilbud hvor de er knyttet til ordinære klasser (jfr kapittel

5.3.3.1), mens Tronvolls rapport kan tolkes som en støtte til synet om at et opplæringstilbud hvor elevene samhandler med likeverdige, i betydning andre med funksjonshemning, gir bedre vilkår for utvikling av sosial kompetanse og gode samhandlingssituasjoner (jfr kapittel 5.2.4).

Med utgangspunkt i de begrensinger elever med utviklingshemning har, mener jeg det vil være grunn til å sette spørsmålstegn om et opplæringstilbud i ordinær klasse nødvendigvis utgjør de beste forutsetninger for elever med utviklingshemning å tilegne seg sosial kompetanse, slik Kristiansen hevder. Slik jeg tolker det, er det elevens opplevelse av å være likeverdig som må være avgjørende, og på dette punktet kan det være individuelle forskjeller, noe som også påpekes av Tronvoll (jfr kapittel 5.2.4). Hvilken tilrettelegging den enkelte elev opplever som positivt vil derfor variere, og man må derfor med utgangspunkt i den enkeltes elevs behov vurdere fordeler og ulemper med de ulike opplæringstilbudene.

6.1.3 Organisering av opplæringstilbudet avgjør elevenes kontaktflate

Gjeldende rammebetingelser for spesialundervisning peker i retning av at elever med utviklingshemning skal motta sin opplæring i en inkluderende fellesskole. Likevel ser vi i praksis at opplæringen blir organisert på svært ulike måter (jfr kapittel 4.4.6.1). De ulike forskningsarbeidene representerer opplæringstilbud både i fellesskolen og i spesialskolen. Hvordan opplæringstilbudet er organisert, vil ha betydning for hvem elevene med utviklingshemning har mulighet til å samhandle med.

6.1.3.1 Tilrettelegging for sosial deltakelse ved å knytte elevene til ordinære klasser

Jeg finner at elever i alle de tre forskningsarbeidenes utvalg har et opplæringstilbud som er organisert på en slik måte at de er knyttet til en ordinær klasse i fellesskolen. Det eksisterer imidlertid uenighet om hvorvidt denne organiseringsformen bidrar til positiv sosial deltakelse for elevene.

Tronvoll påpeker at elevene med et slikt opplæringstilbud i hennes utvalg, opplever mangel på samhandling med andre jevnaldrende, med den konsekvens at de opplever ensomhet og isolasjon (jfr kapittel 5.2.4). Sæthre derimot, finner at et slikt opplæringstilbud oppleves som positivt, og bidrar til at elevene får venner (jfr kapittel 5.3.3.1). Kristiansens rapport viser ikke spesifikt til hvordan elevene opplever den sosiale deltakelsen i skolene. Imidlertid er elevene med utviklingshemning mest mulig sammen med klassen sin, noe som både lærere og foreldre synes fornøyd med (jfr kapittel 5.1.5).

Mulige konsekvenser for elevenes selvoppfatning

Det er viktig for elevenes sosiale selvoppfatning at de opplever å ha venner og å være likt (jfr kapittel 3.1.2.2). Sæthres arbeid viser at reell tilknytning til ordinær klasse kan legge grunnlag for formell kontakt som utvikles til uformelle sosiale kontakter og vennskap (jfr kapittel 5.3.3.1), og dermed kan bidra til å styrke elevenes sosiale selvoppfatning. Sæthres funn viser dermed også at et klassemiljø i fellesskolen ikke trenger å oppleves som dissonant for eleven med utviklingshemning (jfr kapittel 3.3.6). Det at elevene med utviklingshemning holder på med det samme som sine medelever, ser ut til å styrke elevenes sosiale posisjon og opplevelse av verdsetting og likeverdighet (jfr kapittel 3.3.7.2).

Tronvoll rapport peker derimot i helt motsatt retning, hvor elever i ordinær klasse opplever manglende samhandling og ensomhet, noe som medfører at denne typen tilrettelegging påvirker elevenes sosiale selvoppfatning og selvakseptering negativt. Dette funnet samsvarer med Solheim som påpeker at manglende samhandling generelt er et problem for elever med utviklingshemning i fellesskolen (Solheim, 1993, s. 158).

I Kristiansens undersøkelse kommer det ikke frem hvorvidt skolens tilretteleggingen fører til om elevene opplever positiv sosial deltakelse, i form av om de har venner på skolen eller ikke, og dermed om den bidrar til å styrke elevens sosiale selvoppfatning. Jeg mener imidlertid det kan være grunn til å stille spørsmålsteget ved perspektivet om at elever kan ha nytte av å være i ordinær klasse, når opplæringstilbudet ikke tar hensyn til elevens forutsetninger (jfr kapittel 5.1.5). Fra et utenfra perspektiv kan man si at den sosiale deltakelse formelt sett er ivarettatt med utgangspunkt i at eleven har

mulighet til å være sammen med de andre i klassen og ikke opplever isolasjon. Men det at eleven synes fornøyd i en slik tilrettelegging, kan også sees i perspektiv av et annet funn fra Sæthres arbeid, som viser at elevene i hennes utvalg synes fornøyd uansett hvilke organiseringsform de deltar i, fordi mennesker med utviklingshemning vil ha problemer med å forestille seg noe annet enn det de opplever (jfr kapittel 5.3.3.1).

Det er grunn til å sette spørsmål ved om en slik tilrettelegging vil føre til uformell kontakt mellom elevene, og dermed faktisk bidrar til å styrke elevens selvoppfatning. Selv om eleven er fysisk plassert sammen med klassen sin, er hun tilstede på helt andre premisser enn sine medelever, ved at hun ikke holder på med de samme aktiviteter som sine medelever. Skolen tilrettelegger dermed ikke for at felles aktiviteter kan gi grunnlag for sosial kontakt, slik Sæthre viser til vil være hensiktsmessig. Opplæringen er ikke likeverdig, fordi den ikke er tilpasset elevens behov og forutsetninger, med den konsekvens at eleven ikke har mulighet til å delta på lik linje med de andre. Det blir heller ikke satt forventninger til eleven, slik at opplæringen ikke gir muligheter til mestringsopplevelser og verdsetting, to faktorer som er viktige for at elever med utviklingshemning skal kunne utvikle en positiv selvoppfatning (jfr kapittel 3.3.3.1, kapittel 3.3.7.2 og kapittel 3.3.7.3).

Tilretteleggingen synes i dette tilfellet heller å skape et assymetrisk forhold mellom elevene: eleven med utviklingshemning har blitt redusert til en tilskuer, mens de andre elevene er aktive i elevrollen. Det vil dermed være vanskelig for eleven med utviklingshemning å knytte vennskapelige relasjoner til de andre, nettopp fordi tilretteleggingen ikke gjør dem likeverdige. Manglende likeverdig samhandling med jevnaldrende er da også noe som foreldrene til elevene i Kristiansens utvalg uttrykker bekymring over (Kristiansen, 2002, s. 59).

Også i Sæthres undersøkelse kommer det frem eksempler på at opplæringstilbud hvor elevene er plassert fysisk sammen, men ikke holder på med de samme aktiviteter, virker hemmende på elevens sosiale deltakelse og mulighet for å knytte vennskap, fordi elevene ikke er likeverdige i opplæringssituasjonen. Sæthre fant at en slik tilrettelegging førte til at eleven med utviklingshemning opplevde sine medelever som medhjelpere, i stedet for jevnbyrdige klassekamerater (jfr kapittel 5.3.3.1). En slik

tilrettelegging vil være i motsetning til det å gi elevene en verdsatt rolle (jfr kapittel 3.3.7.2), og virke negativt på elevenes selvoppfatning.

Mulige konsekvenser for tilretteleggingen

I de overfornevnte eksempler fra Kristiansens og Sæthres arbeid, ser vi at formelle tiltak som det å knytte elevene med utviklingshemning til ordinære klasser i seg selv ikke nødvendigvis bidrar til å fremme elevens sosiale selvoppfatning, i betydningen av å skape positiv kontakt mellom elevene som fører til vennskap. For at vennskapelige relasjoner skal kunne utvikles, vil det være av betydning at det tilrettelegges for naturlig samhandling mellom elevene gjennom felles aktiviteter hvor elevene ”gjøres” likeverdige.

6.1.3.2 Bruk av medelever og voksne som hjelp til å komme med i fellesskapet

Sæthre og Kristiansen viser til at skolene benytter medelever som støttekontakt, som et virkemiddel for å skape sosial kontakt (jfr kapittel 5.3.3.1 og kapittel 5.1.5). Dette tiltaket ser ikke ut til å ha ført til noen særlig grad av økt uformell kontakt. Kristiansen viser at forsøk på å motivere medelever til å ta ansvar og være med elevene med utviklingshemning på en naturlig måte, er noe som synes vanskeligere jo eldre eleven blir, fordi ungdommer søker oppover i sosial status når de bestemmer hvem de vil være med. Elevene med utviklingshemning havner typisk langt ned på listen (jfr kapittel 5.1.5). Dette kan anses som spesielt uheldig, om man tar i betraktning Sæthres funn som viser at betydningen av vennskap for elever med utviklingshemning øker med alder (2008, s. 119).

Tronvolls undersøkelse rapporterer mer positive funn i forhold til medelevers rolle i å inkludere elevene med utviklingshemning i fellesskapet, hvor medelevene i fellesskolen gjorde en aktiv innsats for å få til samhandling. De viste solidaritet overfor elevene med utviklingshemning i den forstand at de tilrettela og tilpasset leken eller aktivitetene slik at det ble lettere å delta for elevene med utviklingshemning (jfr kapittel 5.2.4).

Bruk av voksne som samhandlingspartnere eller som hjelp til å lede inn i fellesskapet, er tiltak som skolene både i Tronvolls og Kristiansens undersøkelser benytter seg av. Skolene i Kristiansens undersøkelse var imidlertid oppmerksomme på at de voksne ikke skulle erstatte andre barn som samhandlingspartnere. I hvilke grad dette var vellykket synes å avhenge av hvordan assistenten ble brukt. Om assistenten er for beskyttende risikerer man at assistenten erstatter sosial kontakt med de andre elevene, og poenget med at assistenten skal skape trygghet og lede inn i lek blir borte (jfr kapittel 5.1.5). Også i Tronvolls studie diskuteres det om denne type samhandling kan forsvares til fordel for samhandling med andre barn (jfr kapittel 5.2.4). Dette kan tolkes som at den voksne ikke leder elevene inn i det sosiale fellesskapet, men heller fungerer som elevenes samhandlingspartner.

Mulige konsekvenser for elevenes selvopfatning

I tråd med annen faglitteratur (Solheim, 1993, s. 158), finner både Tronvoll og Kristiansen at manglende likeverdig samhandling i fellesskolen er et problem for elever med utviklingshemning. Manglende opplevelse av vennskap og anerkjennende relasjoner vil kunne virke hemmende på elevenes utvikling av en positiv sosial selvopfatning og selvakseptering (jfr kapittel 3.1.2.2. og 3.3.7.1)

Mulige konsekvenser for skolens tilrettelegging

Tilrettelegging som inkluderer aktiv bruk av medelever eller voksne, synes i liten grad å føre frem til at det etableres uformell kontakt mellom elevene med utviklingshemning og deres medelever, slik at denne type tiltak synes lite hensiktsmessig. For øvrig viser Tronvolls arbeid at medelevene i fellesskolen *naturlig* er aktive i samhandlingsprosessen for at elevene skal få innpass i fellesskapet. Det synes derfor at det er *naturlig samhandling* med andre som skolene bør ha fokus på.

6.1.3.3 Organisering i klasser med redusert elevtall og supplerende opplæringstilbud

Tronvolls og Sæthres arbeider viser avvikende funn om hvordan tilrettelegging i spesielle opplæringstilbud påvirker elevenes sosiale deltakelse.

I Sæthres arbeid kommer det frem at elevene i hennes utvalg som gikk i klasse med redusert elevtall risikerte isolasjon fra resten av skolen, og typisk hadde de færre venner enn de elevene som var tilknyttet ordinærklasser. Elevene selv opplevde imidlertid sitt opplæringstilbud som tilfredsstillende. Når det gjelder supplerende opplæringstilbud, uttrykte elevene trivsel på begge steder, men det var i forhold til opplæringstilbudet knyttet til den ordinære klassen at det positive ble knyttet til vennskap (jfr kapittel 5.3.3.1).

Tronvolls rapport viser et annet bilde, hvor spesialtilbud ser ut til å være positivt for elevenes opplevelse av sosial deltakelse. Fra å ha opplevd ensomhet og manglende samhandling i fellesskolen, opplevde elevene det som positivt å skifte til spesialscole, hvor de fikk mulighet til å finne noen som var mer lik seg selv. Elevene fikk mange å være med på spesialskolen, og opplevde her også økt motivasjon og kompetanseutvikling (jfr kapittel 5.2.4).

Mulige konsekvenser for elevenes selvoppfatning

De overnevnte funnene viser tvetydighet omkring hvordan elever med utviklingshemning opplever sin sosiale deltakelse i spesielle opplæringstilbud.

Elevene i Tronvolls undersøkelse opplever positiv sosial deltakelse i spesialskolen, slik at tilretteleggingen ser ut til å styrke elevenes sosiale selvoppfatning. Dette peker i retning av at det er samvær med andre likeverdige, i betydningen at alle har en avvikende fungering, som oppleves som positivt. Dette funnet samsvarer med faglitteraturen, som sier at barn med utviklingshemning vil ha behov for tilhørighet med andre som er lik seg selv (jfr kapittel 3.3.7.1). Et fellesskap med andre jevnaldrende som har en avvikende fungering, ser ut til å være gunstig for elevenes egen akseptering av sin annerledeshet og dermed for hans eller hennes selvakseptering (jfr kapittel 3.1.3).

Funnene til Sæthre derimot, sår tvil om at et spesialopplæringstilbud nødvendigvis er mer positivt for elevens sosiale deltakelse, og dermed for elevens sosiale selvoppfatning, enn et opplæringstilbud hvor eleven er knyttet til ordinære klasser.

Mulige konsekvenser for skolens tilrettelegging

Det er grunn til å anta at en tilrettelegging både i fellesskolen og i spesialskolen kan bidra til å styrke elevenes sosiale selvoppfatning. Som vist både i kapittel 3.3.7.1 og kapittel 4.4.6, vil det være grunn til å anta at de aller fleste elever med utviklingshemning vil nyte godt av et fellesskap med andre funksjonshemmede, noe som bekreftes av både Sæthres og Tronvolls arbeider. For øvrig viser Sæthres funn at der er gode muligheter for at elever med utviklingshemning også kan nyte godt av et sosialt fellesskap i en ordinær klasse, slik at en god tilrettelegging her også vil kunne gi elevene muligheten til å delta og utvikle seg. Skoletilbudet for denne gruppen elever bør derfor ikke begrenses til enten spesialskoler eller tilpasning i ordinære klasser, men gi rom for alternativ tenkning og tilrettelegging, hvor den enkeltes elevs sosiale utbytte nøye må vurderes.

6.2 Hvordan håndterer elevene sin annerledeshet?

En sentral dimensjon i Sæthres og Tronvolls undersøkelse, er hvordan elever med utviklingshemning selv håndterer sin annerledeshet. Som vist til i kapittel 3.3.7.1, kan personer som skiller seg ut oppleve en følelse av mindreverd. For å unngå følelsen av mindreverd, kan personen utvikle beskyttelsesstrategier, som for eksempel å prøve å skjule sine vansker.

Disse beskyttelsesstrategier er i samsvar med det Sæthre referer til som dominerende handikapbevissthet (kapittel 5.3.3.2). For at elever med utviklingshemning skal kunne utvikle en kongruent selvoppfatning, vil det være vesentlig at de aksepterer sin annerledeshet, det vil si at de utvikler en integrert handikapbevissthet. Sæthre viser at det er de elevene med en integrert handikapbevissthet som har best mulighet for å utvikle seg og bli verdsatt av andre (Sæthre, 2008, s. 127).

Elevene i Tronvolls utvalg viser en dominerende handikapbevissthet ved at de i samspill med sine medelever i fellesskolen søker å tilsløre den annerledeshet som funksjonshemningen medfører. De som ikke klarer å usynliggjøre sin funksjonshemning, trekker seg unna eller blir i stor grad oversett av de andre (jfr kapittel 5.2.4). Dette er i tråd med Solheim (1993, s. 158), som sier at elever med

utviklingshemning oftere enn elever uten funksjonshemning har vanskelig for å bli akseptert og oftere opplever å bli oversett eller aktivt utelatt fra gruppesammenhenger.

Datamaterialet fra Sæthres undersøkelse, viser ulike eksempler på at elevene har utviklet både henholdsvis dominerende og integrert handikapbevissthet. Som et eksempel var elevene i Sæthres utvalg bevisst at de ikke mestret på lik linje som de andre elevene. Hvilke strategier elevene tok i bruk ved mangel på mestring, enten ved å være åpen om egen situasjon eller å prøve å skjule den mest mulig, vil da være et uttrykk for henholdsvis integrert og dominerende handikapbevissthet (jfr kapittel 5.3.3.3).

Hvilke betydning kan håndteringen av annerledesheten ha for elevenes selvoppfatning?

Dominerende handikapbevissthet

Prosessen med å akseptere den annerledeshet som en utviklingshemning medfører, vil være påvirket av de verdier og holdninger som finnes i de miljø en oppholder seg i. Denne verdirammen er grunnlaget for andres vurderinger av en person, og dermed også for personens egenvurdering (jfr kapittel 3.3.1). Klassemiljøet i fellesskolen kan oppleves som dissonant for elever med utviklingshemning, noe som både Sæthres og Tronvolls funn bekrefter, med de følger at elevene opplever seg som annerledes, utenfor og isolerte (jfr kapittel 3.3.6). Disse forholdene vil påvirke elevenes selvakseptering i negativ forstand, og det er for å beskytte sin selvakseptering, at elevene tar i bruk beskyttelsesstrategier, som det å skjule sin annerledeshet (jfr kapittel 3.3.7.1).

Hvordan elevene presenterer seg selv i samspill med andre kan være strategisk motivert for å bli godtatt i skolemiljøet, og- eller den kan være knyttet til deres ideelle selvoppfatning (jfr kapittel 3.1.4).

I Tronvolls undersøkelse synes elevene med utviklingshemning i fellesskolen å ha utviklet en dominerende handikapbevissthet, de presenterer seg selv i samspillet ut fra de verdier som er gjeldende i fellesskolen, hvor en funksjonsvanske ikke er noe

man ønsker å ha fokus på. Selvpresentasjonen ser ut til å være strategisk motivert, fordi de prøver å tilpasse seg de verdier som er gjeldende i miljøet for å bli godtatt.

Deres medelever neglisjerer også elevenes svake sider, noe som sender et signal til elever med utviklingshemning om at funksjonsvanskene ikke er akseptert. Det er da naturlig at elevene responderer ved å gi uttrykk for at de ønsker å bli kvitt sin funksjonshemning og bli som de andre (jfr Tronvoll, kapittel 5.2.4). Usynliggjøringen av funksjonsvanskene vil, som Tronvoll påpeker, bidra til at det blir *vanskelig å akseptere at annerledesheten faktisk er der*, med den konsekvens at det kan være vanskelig å inkorporere annerledesheten i en positiv selvoppfatning i jevnaldersmiljøet (Tronvoll, 2000, s. 20).

Hvordan elevene i Tronvolls undersøkelse presenterer seg, kan også ha sammenheng med deres ideelle selvoppfatning, det vil si hvordan eleven ønsker å være (jfr kapittel 3.1.5). Funksjonshemningen kan bli forbundet med noe negativ, en svak side, som de ikke vil ha fokus på, med den konsekvens at de heller vil vise frem sine ”vanlige”, sterke sider. En slik holdning kan medføre at barn og unge redefinerer sin funksjonshemning, slik at den fremstår som en underordnet del av personligheten, og dermed ikke som noe ekstraordinært (jfr kapittel 3.1.5). Dette perspektivet påpekes også hos Tidemand- Andersen, som sier at ungdommer med utviklingshemning ofte ønsker å fremstå som mest mulig normale, noe som viser seg nettopp gjennom deres selvpresentasjon. Ungdommenes identitet som vanlig ungdom vil da ha forrang foran den som knyttes til funksjonsnedsettelsen (Tidemand- Andersen, 2010, s. 55).

En realistisk ideell selvoppfatning kan være positiv, ved at den fungerer som et mål som vi strekker oss mot. Men en ideell selvoppfatning kan også være urealistisk og knyttet til våre drømmer. Hvis det blir et for stort gap mellom den ideelle selvoppfatning som eleven tar på alvor og den reelle selvoppfatning, kan eleven risikere å utvikle psykiske problemer (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 82). Det er derfor vesentlig at eleven får hjelp til å akseptere sin annerledeshet, noe som vil bidra til en realistisk oppfatning i forhold til sine muligheter og begrensinger.

Sæthre rapporterer at elevene i hennes utvalg viser en realistisk selvoppfatning. Elevene gir uttrykk for at de vet de er annerledes enn sine medelever, og de er bevisst

at de ikke mestrer på lik linje med sine jevnaldrende uten utviklingshemning. Men selv om elevene delvis plasserer seg i en devaluert rolle, viser elevene at de også er bevisst sine positive sider, slik at deres selvakseptering ikke er lav (jfr kapittel 5.3.3.2).

Noen elever i Sæthres undersøkelse opplever det som devaluerende for selvpåfatningen å bli tatt ut av klassen for enetimer eller å ha assistent i klassen. Dette tyder på at elevene ikke ønsker å skille seg ut fra det som er vanlig og akseptert i klassemiljøet. En slik tilrettelegging medfører at elevens rolle som spesialelev blir tydelig. Spesialelevrollen vil være knyttet til visse egenskaper og verdier, og er tradisjonelt oppfattet som en negativ rolle (jfr kapittel 3.1.7). Slik ser vi at holdninger og verdier i miljøet kan bidra til at eleven opplever seg som mindreverdige i en opplærings situasjon. I dagens skole er det imidlertid mer vanlig, slik Kristiansen påpeker, å organisere opplæringen i grupper, slik at det å ha noe undervisning i gruppe ikke trenger å være ekskluderende (Kristiansen, 2002, s. 72). Dette illustrerer at måten skolen organiserer tilretteleggingen på vil være av betydning for om eleven opplever stigmatisering.

Elevene i Sæthres utvalg skiller tydelig mellom seg selv som annerledes og de andre jevnaldrende som vanlige, og de uttrykker i økende grad med alder at de ønsker kontakt med "vanlige" jevnaldrende (jfr kapittel 5.3.3.2). Dette kan sees i sammenheng med hva Kristiansen påpeker, nemlig at ungdommer generelt synes å søke oppover sosialt i hierarkiet med tanke på hvem de vil være sammen med (jfr kapittel 5.1.5). Men funnene kan også tolkes som at elevene har tatt opp i seg de verdier i miljøet som gjenspeiler at en funksjonshemning ikke er verdsatt, og at de dermed ikke vil settes i bås med andre som har en avvikende fungering. Dette perspektivet finner jeg også hos Tiedemand- Andersen, som viser til ungdommer med utviklingshemning som helst vil være som andre, og som synes å ha en uvilje mot å havne i en bås sammen med en stigmatisert gruppe (2010, s. 47ff). Slik ser vi at elevenes ønske om å være med "vanlige" medelever, også kan være et forsøk på å verne om sin selvakseptering.

Integrert handikapbevissthet:

Sæthres arbeid viser også eksempler på elever som synes i stor grad å ha akseptert sin annerledeshet. Disse elevene synes det var greit å ha noe undervisning utenfor klassen, noe som kommer frem gjennom utsagn som: ”...Det er ikke meg å være i klassen hele tiden. Det blir litt komplisert” (Sæthre, 2008, s. 128). Et slikt utsagn kan tolkes som at eleven har tilegnet seg en integrert handikapbevissthet, som innebærer at vedkommende *aksepterer sine begrensinger og våger å være den han eller hun er*, inkludert det ikke å skulle bli lik alle andre. Dette vil typisk sammenfalle med at eleven har en høy selvakseptering (jfr kapittel 3.1.3). Lignende eksempler ser vi hos Tiedemand-Andersen, hvor ungdommene med utviklingshemning ikke prøver å skjule at de får ekstra hjelp (2010, s. 54). Kanskje er det fordi hjelpetiltak er en naturlig del av livene deres. En slik holdning kan være et uttrykk for en realistisk selvoppfatning: de vet de har begrensinger og at de trenger hjelp til mye (Tiedemand- Andersen, 2010, s. 55).

Jeg vil her bemerke at jeg samlet sett finner få eksempler på at elevene i de ulike forskningsarbeid har utviklet en integrert handikapbevissthet. Dette kan skyldes at det ikke har vært fokus på denne problemstillingen i de ulike forskningsarbeid, med den konsekvens at den ikke belyses direkte i resultatpresentasjonen. Men det kan også være et uttrykk for at det er få elever som har utviklet en integrert handikapbevissthet i skolesammenheng.

Mulige konsekvenser for skolens tilrettelegging

En viktig spesialpedagogisk oppgave vil være å hjelpe den enkelte elev med å akseptere sitt handikap og dermed å utvikle en integrert handikapbevissthet. En integrert handikapbevissthet vil bidra til at eleven utvikler en høy selvakseptering. For å hjelpe eleven til en mer integrert og stabil opplevelse av hvem han eller hun er, vil samtale og bevisstgjøring omkring de ulike roller eleven med utviklingshemning har, kunne være hensiktsmessig (jfr kapittel 3.1.6).

Det vil også være viktig å bevisstgjøre for eleven selv, og for hans eller hennes medelever, elevens sterke sider og dra nytte av disse i opplærings situasjonen. I tillegg vil det å ha en positiv dialog om hva elevens begrensinger innebærer, kunne hjelpe

eleven til å utvikle en realistisk selvoppfatning, noe som også blir understreket av Tiedemand- Andersen (2010, s. 48- 49).

Det er viktig at barnet får integrert sitt handikap i sin subjektive oppfatning av seg selv, for ikke å forbli i en tilstand av inkongruens (jfr kapittel 3.3.7.1). Dalen ser på akseptering av et handikap som grunnsteinen i alt spesialpedagogisk arbeid, og at dette best vil utvikles i miljø og situasjoner som er preget av anerkjennende kommunikasjon og betingelsesløs akseptering (Dalen, 2006, s. 90). I så henseende er det er ikke bare barnet eller den unge som må lære å anerkjenne seg selv, også nærpersionene til barnet må erkjenne og akseptere barnets handikap for på den måten å kunne inngå i en virkelig anerkjennende kommunikasjonsprosess.

6.2.1 Et fellesskap med andre vil ha betydning for elevenes selvakseptering

I tillegg til at det er viktig for elevenes selvakseptering med anerkjennning fra signifikante andre, viser Tronvoll til at et fellesskap med andre elever i samme situasjon vil kunne bidra til å styrke elevenes selvakseptering (jfr kapittel 5.2.4). Dette er i samsvar med faglitteratur som sier at elever med spesielle behov vil kunne ha et behov for å møte og ha felles opplevelser med andre i tilsvarende situasjon (Befring, 2008, s. 72, Dalen, 2006, s. 90). Dalen mener deltakelse i slike fellesskap kan anses som en strategi for å styrke barnets akseptering av eget handikap, fordi man antar en persons selvoppfatning vil øke i situasjoner der det er mulig å sammenligne seg med en referansegruppe som er mest mulig lik en selv (Dalen, 2006, s. 90).

Også Kristiansen påpeker at elever med utviklingshemning vil ha behov for et fellesskap med andre barn med funksjonshemning. Men Kristiansen understreker samtidig at et slikt fellesskap ikke vil kunne erstatte samhandling med barn uten funksjonshemning (jfr kapittel 5.1.5). Dette perspektivet synes Tronvoll å stille seg skeptisk til, hun mener at det er uheldig for elevenes selvakseptering om det danner seg et inntrykk av at utviklingshemmede vil ha best utviklingspotensiale i en relasjon med andre elever uten funksjonshemning. Et slikt syn vil kunne bidra til å opprettholde forestillingen om at normalt fungerende barn er mest verdifulle og har mest å bidra med i en relasjon. Tronvoll viser til at dette er noe barn og unge med

utviklingshemning også vil fange opp, og det å akseptere både sin egen og andres annerledeshet vil være vanskelig (jfr kapittel 5.2.4).

I Sæthres arbeid kommer det frem at en type opplæringstilbud generelt ikke synes bedre enn et annet i forhold til elevenes opplevelse av livskvalitet (2008, s. 122). En utfordring knyttet til hvordan elevene opplever kvaliteten på de ulike opplæringstilbud, som påpekt av Sæthre, kan være at elevene med utviklingshemning har vanskelig for å forestille seg noe annet enn det de opplever. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor elevene rapporterer at de er fornøyde med det tilbudet de mottar i klasser med redusert elevtall (jfr kapittel 5.3.3.2). Men slik jeg ser det, kan dette også være et uttrykk for at de trives å være sammen med andre som er på et likeverdig nivå, slik som typisk er tilfellet for mennesker uten utviklingshemning. Når en person velger venner, er det oftest på grunnlag av lignende interesser, erfaringer og levemåte (Tronvoll, 2000, s. 25).

Konsekvenser for tilretteleggingen

I tråd med annen faglitteratur formidler både Tronvoll og Kristiansen, om enn i ulik grad, at et fellesskap med andre ”lik” seg selv vil være fordelaktig for at elevene med utviklingshemning skal kunne utvikle en høy selvakseptering. Følgende utsagn fra en ungdom med Downs syndrom kan illustrere dette:

”Når jeg forstod at det fanns flere som jeg, var det som en ny värld öppnades. Det hade jag behövd veta när det var som svårast när jag var 14. Det hade gjort stor skilnad” (Tidemand- Andersen, 2010, s. 49). I skolesammenheng bør det derfor tilrettelegges for at elever med utviklingshemning får muligheten til et slikt fellesskap, noe som innebærer at supplerende opplæringstilbud må opprettholdes (jfr kapittel 4.4.6).

6.3 Hvordan kan skolens tilrettelegging bidra til å fremme elevenes opplevelse av å være verdsatt?

Et sentralt perspektiv i Sæthres og Kristiansens undersøkelser er betydningen en *verdsatt rolle*, inkludert *mestring på verdsatte områder*, vil ha for elevenes utvikling av en positiv selvoppfatning. Tradisjonelt blir elever med utviklingshemning tildelt

rollen som ”spesialskollelev”. Rollen er typisk tildelt visse negative verdier og egenskaper, og kan medføre stigmatisering og devaluering for elever med utviklingshemning. Fordi dette baseres på alminnelige oppfatninger, er det stor sannsynlighet for at rolleinnhaveren vil vurdere det på samme måte. Den alminnelige oppfatningen av ulike roller danner således grunnlag for selvoppfatning hos de som har rollene (jfr kapittel 3.1.7). For å motvirke en slik prosess, og styrke elevenes posisjon i miljøet, kan skolene iverksette tiltak som bidrar til å gi elevene en verdsatt sosial rolle (jfr kapittel 3.3.7.2).

Kristiansens undersøkelse viser at skolene tilrettelegger for å gi elevene status og en verdsatt rolle, ved å tilrettelegge for mestringsopplevelser på verdsatte områder (jfr kapittel 5.1.5). For at rollen skal få status hos medelevene, må den også implisere visse krav til elevene med utviklingshemning, og disse kravene må få status på lik linje med andre faglige mål, både blant personalet og de andre elevene. Selv om kravene er annerledes enn kravene til de andre elevene, vil elevene få status når de mestrer denne typen krav. Det er disse forholdene som skolene i undersøkelsen mener kan bidra til at elever med utviklingshemning utvikler en positiv selvoppfatning. Det at eleven blir ”attraktiv”, opplever mestring og får styrket selvoppfatning, gir i tillegg grunnlag for læring. Læring skaper igjen mestring og eleven kommer inn i en positiv selvforsterkende spiral (jfr kapittel 3.1.2.1).

Dette perspektivet er i samsvar med annen faglitteratur som sier at for å styrke elevens selvoppfatning og motivasjon, vil det være vesentlig at eleven opplever selvakseptering gjennom det han eller hun foretar seg (jfr kapittel 3.3.7.1 og kapittel 4.2.2). Tidemand- Andersen understreker at fordi elevene vil ha problemer med å lykkes i de typiske teorifagene i skolen, vil det å bli sett og anerkjent av signifikante andre på de aktiviteter som de *er* god på, påvirke elevenes opplevelse av å lykkes på skolen (Tidemand-Andersen, 2010, s. 57). Om elevene ikke opplever respekt og anerkjennelse for det de arbeider med, kan konsekvensen være at den enkelte utvikler en lav selvakseptering.

Skolene i Kristiansens undersøkelse tilrettelegger i samsvar med de prinsipper Sæthre mener bør ligge til grunn for en tilrettelegging som bidrar til å styrke elevenes opplevelse av verdsetting (jfr kapittel 5.3.3.2). Sæthre viser til begrepet verdsatt

elevrolle, som innebærer å få holde på med noe ordentlig som blir respektert av de andre og som teller i den konteksten man opptrer i (2008, s. 125- 126).

For å kunne tildele elever med utviklingshemning verdsatte roller, må derfor opplæringens organisering og innhold ta utgangspunkt i kulturelt normative virkemidler.

Sæthres arbeid viser at elever tilknyttet ordinære klasser opplever denne organiseringsformen som verdsatt, fordi de stort sett har den samme undervisning med samme innhold som de andre. Elevene i klasse med redusert elevtall synes å være delt i sin oppfatning om organiseringen oppleves verdsettende. Noen elever opplever den som devaluerende, mens andre opplever seg ikke mindre verdsatt, og de ønsket heller ikke annen organisering. Selv om disse elevene kan fortelle om innhold i opplæringen som ikke var aldersadekvat, opplever elevene likevel innholdet i opplæringen som positivt (jfr kapittel 5.3.3.2).

Når det gjelder opplevelsen av mestring, finner Sæthre at alle elevene både uttrykker behov for og glede ved å mestre noe i skolesammenheng (jfr kapittel 5.3.3.3). Dette er i samsvar med faglitteraturen, som sier at alle mennesker har et indre behov for å mestre (jfr kapittel 3.3.7.4). For elevene i Sæthres studie var det i tillegg vesentlig at signifikante andre så det de mestret og at det de mestret var av betydning. Alle elevene kunne vise til mestringsopplevelser, men det synes som om hvordan opplæringstilbudet var organisert påvirket *opplevelsen* av mestring (jfr kapittel 5.3.3.3).

Når det gjelder elevene i klasser med redusert elevtall, var ikke de særlig opptatt av å mestre. Elevene hadde en formening om at de var flink på skolen, innholdet var ikke for vanskelig, slik at de fikk til det meste og opplevde å få ros for sitt arbeid. Elevene tilknyttet ordinære klasser var mer opptatt av å mestre, og det synes også å være slik at når målene med aktiviteten var tilnærmet lik de andres, betydde opplevelsen av mestring mer. Generelt var elevene fornøyd med sin innsats og opplevde å få god tilbakemelding på sitt arbeid. Noen elever uttrykte imidlertid at det enkelte ganger kunne være vanskelig å samarbeide med de andre elevene i ordinærklassen, fordi det ble for komplisert, og det meste foregikk på de andres premisser og etter deres forutsetninger. En konsekvens av dette var at elevene hadde en lav akademisk

selvoppfatning. Men det var også elever som syntes det var kjekt med utfordringer på skolen, spesielt om de var sammen med de andre elevene i ordinær klasse.

Ved mangel på mestring, brukte elevene i Sæthres utvalg ulike strategier for å takle dette, enten ved å være åpen om egen situasjon eller å prøve å skjule den mest mulig. De positive mestringsopplevelsene ble oftest knyttet til utplasseringer eller praktiske fag. Praktiske fag har begrenset teori, og elevene fikk dessuten praktisere sammen med de andre i klassen og ikke minst oppleve at de mestret på lik linje med de andre (jfr kapittel 5.3.3.3).

Tronvolls rapport fokuserer ikke eksplisitt på verdsetting eller mestring, men det kommer frem at et opplæringstilbud i fellesskolen ser ut til å medføre at elevene med utviklingshemning opplever å være i en minoritetssituasjon, hvor de må forholde seg til en majoritet som vil ha andre forutsetninger for å mestre enn de selv. Det er majoritetens tempo og aktiviteter som er dominerende (jfr kapittel 5.2.4). At dette kan utgjøre et problem for elever med utviklingshemning i fellesskolen, støttes av annen faglitteratur (jfr kapittel 4.3). Tronvoll finner at det i et slikt miljø, vil være elevenes mangel på kompetanse som blir fremtredende, og påpeker at dette er et forhold som vil øke og bli tydeligere etter hvert som elevene blir eldre. Dette er i samsvar med faglitteraturen som sier at elever med utviklingshemning ofte vil kunne holde tritt med sine jevnaldrende i de første skoleår, for så å ”henge etter” videre i skoleforløpet (jfr kapittel 4.3.1). Tronvoll argumenterer for at dette står i kontrast til et opplæringstilbud i spesialskolen, hvor eleven vil være en blant mange andre elever hvor tempo og aktivitetsform varierer, noe som fører til at elevens kompetanse blir mer fremtredende (jfr kapittel 5.2.4).

Mulige konsekvenser for elevens selvoppfatning

Tilrettelegging i opplæringstilbud knyttet til ordinære klasser

I Kristiansens undersøkelse kommer det ikke frem om tilretteleggingen medfører at elevene opplever verdsetting eller mestring, og dermed om tilretteleggingen bidrar til å styrke elevenes selvoppfatning. I Tronvolls rapport kommer det frem at et opplæringstilbud i ordinær klasse ser ut til å medføre at det er elevenes avvikende fungering og mangel på kompetanse som blir fremtredende, slik at det er mindre sannsynlig at elevenes selvoppfatning blir fremmet. Sæthres arbeid derimot, viser at

denne type tilrettelegging kan virke styrkende på elevenes selvoppfatning. Det at elevene får holde på med de samme aktiviteter som de andre, kan bidra til at elevene opplever seg som likeverdig i elevrollen, og dermed unngår å bli hensatt i rollen som spesialelev, noe som kan ha uheldige konsekvenser for elevens selvakseptering (jfr kapittel 3.1.7 og 3.3.7.2).

Perspektivet om å gi eleven en verdsatt rolle vil innebære at elevene må få holde på med alderadekvate aktiviteter (jfr kapittel 5.3.3.2). Dette er interessant i lys av Sæthres studie, fordi elevene her opplevde aktiviteter som fra et utenfraperspektiv ikke regnes som aldersadekvat, som positivt (Sæthre, 2008, s. 129). Dette kan minne oss på at intensjonen med normalisering innebærer normalisering av tiltak, og ikke av personer (Sæthre, 2008, s. 57). Normalisering er å gi mennesker med utviklingshemning *tilgang* til normale levekår slik at de *får mulighet* til å gjøre positive erfaringer i det normale samfunn (jfr kapittel 4.4.3). Med dette som utgangspunkt, mener jeg det er vesentlig at elevene med utviklingshemning også ”får lov” å holde på med aktiviteter som ikke nødvendigvis er aldersadekvat, men som gir mening og mestringsopplevelser for den enkelte elev ut fra hans eller hennes forutsetninger og behov.

Som vist i kapittel 4.3, vil en velment form for inkluderende opplæring som mangler tilstrekkelig faglig tilrettelegging, kunne medføre at eleven utvikler ”overlevelsesstrategier”, som kan gi seg utslag i lite hensiktsmessig atferd som tilbaketrekking, passivitet, lav frustrasjonsterskel eller nedsatt motivasjon til å prøve nye utfordringer. I tillegg kan skolens ensidige verdsetting av teorifag, sette snevre grenser for hvem som gis muligheten til positiv selvbekreftelse og utvikling av en positiv selvoppfatning (jfr kapittel 3.3.5). Utfordringen vil derfor være å finne aktiviteter som er tilpasset elevenes forutsetninger og behov slik at de gir mulighet for mestring, og gi disse aktivitetene status, slik som det ble gjort av skolene i Kristiansens undersøkelse (jfr kapittel 5.1.5). Først da kan fellesskolen utgjøre et støttende miljø for elevene med utviklingshemning (jfr kapittel 3.3.5).

Om en verdsatt rolle også inkluderer ”å bli oppfattet som ”en av oss” og ikke som avvikende” (jfr kapittel 5.5.3.2), vil dette skape et dilemma i forhold til elever med utviklingshemning, fordi denne gruppen *er* avvikende fra sine medelever i

fellesskolen, som en følge av sine funksjonsvansker. Å tilrettelegge for at eleven med utviklingshemning skal ha en verdsatt rolle må derfor, slik jeg ser det, ta utgangspunkt i respekt for annerledesheten, og ikke være begrunnet i at elevene søkes å tilpasses ”normalen”. Som vist i kapittel 3.3.7.2, er teorien om verdsatte sosiale roller, nettopp kritisert for sitt menneskesyn ved at det ikke gir rom for den enkeltes preferanser. Om målet er å være slik andre er, vil den personlige frihet og aksept for å være annerledes underbygges, sier Askheim (2003, s. 51). Tar man utgangspunkt i at verdsetting handler om respekt, så må det å planlegge et opplæringstilbud ut fra målet om verdsetting, ta utgangspunkt i elevens egenart og respekt for deres annerledeshet (Sæthre, 2008, s. 134). Betingelsesløs akseptering vil innebære at skolen hjelper elevene til å godta sin annerledeshet, det være seg sine begrensinger, men like viktig blir det at skolene hjelper elevene til å bli bevisst sine sterke sider, og fokusere på at eleven skal oppleve mestring (jfr kapittel 3.3.7.1 og 3.3.7.3).

Elevens opplevelse av å gjøre det godt på skolen, eller forventninger om å mestre på skolen, vil som vist i kapittel 3.1.2.1, påvirke elevens akademiske selvoppfatning. I hvilke grad elevens prestasjoner på ulike områder får betydning for hans eller hennes selvakseptering, vil igjen være påvirket av psykologisk sentralitet (jfr kapittel 3.3.5). I skolen er det verdsatt å mestre ulike fag, det vil si ”ordentlige ting”, slik at man kan anta at dette er viktige områder å lykkes på også for elevene med utviklingshemning. Dette er i samsvar med Sæthres funn som viser at det er viktig for eleven med utviklingshemning å lykkes på områder som også er viktige for de andre elevene: når målene med aktiviteten var tilnærmet lik de andres, betydde opplevelsen av mestring mer (jfr kapittel 5.3.3.3).

Både Sæthre og Tronvoll rapporterer om at et opplæringstilbud hvor elevene med utviklingshemning er tilknyttet ordinære klasser ofte medfører at elevene opplever å komme til kort, fordi det meste foregår på de andres premisser og etter deres forutsetninger (jfr kapittel 5.2.4 og kapittel 5.3.3.3). Fellesskolen vil derfor kunne bidra til at eleven med utviklingshemning utvikler en lav akademisk selvoppfatning, basert på at de ikke opplever tilstrekkelig med mestringserfaringer. Manglende mestringserfaringer vil kunne medføre at elevene får nedsatte forventninger om videre mestring, og vil påvirke elevenes motivasjon for arbeidet i negativ forstand. Som vist i kapittel 4.2.2, er dette et typisk problem for elevene med utviklingshemning i skolen.

I tillegg vil fellesskolen sannsynligvis medføre at elevene kommer dårlig ut når de sammenligner sine prestasjoner med sine medelevers prestasjoner. I følge sosial sammenligningsteori vil en sammenligning som faller dårlig ut, kunne true elevenes akademiske selvoppfatning (jfr kapittel 3.3.2). I Sæthres arbeid kommer dette til uttrykk ved at elevene uttaler: ”Jeg er spesiell. Jeg kan ikke lese og skrive. Jeg er redd jeg ikke klarer det. Da vet jeg at jeg er idiot, og de der, de er ikke idiot” (Sæthre, 2008, s. 127). En slik holdning indikerer ikke bare en lav akademisk selvoppfatning hos elevene, men i tillegg er det sannsynlig at en slik egenvurdering vil kunne påvirke elevenes sosiale selvoppfatning, fordi denne inkluderer elevenes opplevelse av å bli sett på som ”flink” eller ”dum” av andre. Svake prestasjoner på skolen kan derfor medføre frykt for at andre ser på en som ”dum”, og være et truende element for elevenes sosiale selvoppfatning (jfr kapittel 3.1.2.2).

Ved mangel på mestring, brukte elevene i Sæthres utvalg strategier for å takle dette, enten ved å være åpen om egen situasjon eller å prøve å skjule den mest mulig (jfr kapittel 5.3.3.3). Det at elevene er åpen om egen situasjon tyder på at de har utviklet en integrert handikapbevissthet og vil innebære at de innrømmer sine begrensinger (jfr kapittel 6.2). En slik holdning tyder på en høy selvakseptering, selv om deres akademiske selvoppfatning antas å være lav, noe som også Sæthre påpeker i sitt arbeid (jfr kapittel 5.3.3.2). Elevene som prøver å skjule mangel på mestring, antas å ha utviklet en dominerende handikapbevissthet (jfr kapittel 6.2). Et slikt syn på seg selv kan være til hinder for utvikling (Sæthre, 2008, s. 127). I tillegg kan et forsøk på å skjule manglende mestring være et uttrykk for at elevenes sosiale selvoppfatning er truet, fordi de tror andre ser på dem som ”dumme” (jfr kapittel 3.1.2.2)

Det var imidlertid elever i Sæthres utvalg som syntes det var kjekt med utfordringer på skolen, spesielt om de var sammen med de andre elevene (jfr kapittel 5.3.3.3). Dette funnet er interessant, fordi det står i kontrast til faglitteraturen som sier at elever med utviklingshemning oftest vil unngå utfordringer (jfr kapittel 4.2.2). Men for at utfordringene skal bidra til å styrke elevenes selvoppfatning, vil det være vesentlig å gi elevene utfordringer som kan gi positive mestringserfaringer (jfr kapittel 3.3.3). De positive mestringserfaringer vil da gi elevene økte forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver, og således kunne virke styrkende på elevenes akademiske selvoppfatning.

Utplassering/ praktiske fag

Elevene i Sæthres utvalg knyttet oftest de positive mestringsopplevelsene til utplasseringer eller praktiske fag. Praktiske fag har begrenset teori, og elevene fikk dessuten praktisere sammen med de andre i klassen og ikke minst oppleve at de mestret på lik linje med de andre (jfr kapittel 5.3.3.3). Dette funnet er som forventet med referanse til de problemene elever med utviklingshemning står overfor i skolen (jfr kapittel 4.2.2, kapittel 4.3 og kapittel 4.3.1).

Alternative opplæringstilbud vil kunne bidra til å styrke elevenes selvoppfatning på ulike måter. Positive mestringserfaringer vil gi forventning om videre mestring, og dermed bidra til å styrkes elevenes akademiske selvoppfatning (jfr kapittel 3.1.2.1). Dersom mestringen er synlig for de andre, vil den også påvirke elevenes sosiale selvoppfatning i positiv retning (jfr kapittel 3.1.2.2). I tillegg vil mestring på verdsette områder virke på elevenes selvakseptering. Som vist i kapittel 4.2.2, er det viktig at elevene opplever en høy grad av selvakseptering gjennom det de foretar seg. Sæthres funn understreker derfor betydningen av å utvide de områdene og aktivitetene på skolen som verdsettes (jfr kapittel 3.3.5).

Tilrettelegging i klasser med redusert elevtall og spesialscole

Tronvoll argumenterer for at et opplæringstilbud i spesialskolen vil innebære at elever med utviklingshemning bare er *en* blant mange andre elever hvor tempo og aktivitetsform varierer. Dette medfører at i stedet for et fokus på elevenes mangler og tilkortkomming, blir heller elevenes kompetanse fremtredende (jfr kapittel 5.2.4). I Sæthres undersøkelse fremkommer det at elevene i klasser med redusert elevtall opplever å være mestrende, de fant ikke noe for vanskelig eller krevende (jfr kapittel 5.3.3.3). Disse funnene kan tyde på at en segregert tilrettelegging er mer tilpasset elevenes behov og forutsetninger enn et opplæringstilbud knyttet til ordinære klasser. En segregert tilrettelegging vil dermed kunne bidra til å styrke elevenes selvoppfatning.

Mulige konsekvenser for skolens tilrettelegging

Oppsummert ser vi at en tilrettelegging både i fellesskolen og i spesialskolen, kan bidra til å styrke elevens selvoppfatning. Segregerte opplæringstilbud synes likevel å

være best tilrettelagt og tilpasset elevene med utviklingshemnings forutsetninger og behov, slik at de får mulighet til mestring og opplevelse av verdsetting.

Skoletilbudet i fellesskolen synes ofte å være for vanskelig og for lite tilpasset den enkelte elev. I tillegg er grensene for hvilke områder som verdsettes for snevre. For at tilretteleggingen i fellesskolen skal bidra til å styrke elevenes selvoppfatning må de få muligheten til å hevde seg. Det vil være vesentlig at skolene hjelper elevene til å bli bevisst sine sterke sider og gjøre bruk av disse i opplæringen (jfr kapittel 3.3.7.3). Selv om tilretteleggingen må ta hensyn til elevenes problemområder, er det viktig at elevene blir stilt overfor rimelige utfordringer og krav (jfr kapittel 3.3.3.1). Gjentatte mestringserfaringer vil kunne bidra til å styrke elevenes akademiske selvoppfatning, slik at de kan få større tro på videre mestring. Mestring avhenger således ikke bare av elevens evner, men like mye av hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt. Større variasjon i både vanskelighetsgrad og arbeidsmåter vil kunne virke gunstig, og er i tråd med dagens skolepolitiske tenkning om tilpasset opplæring. Om skolen har en snever grense for tilretteleggingen, kan det bli svært synlig ikke å mestre eller å være annerledes. Har skolen derimot en romslig og fleksibel tenkning vil det sannsynligvis bli mindre synlig å skille seg ut faglig (Sæthre, 2008, s. 136).

Et hensiktsmessig grep vil være å tilrettelegge spesialundervisningen i fellesskolen på en slik måte at den blir oppfattet som en naturlig variant av klassens ordinære undervisning (Dalen, 2006, s. 29, Mjøs, 2006, s. 5). På den måten kan elever med utviklingshemning delta i klassen og ikke tape ansikt ved å ta imot nødvendig hjelp (Mjøs, 2006, s. 4). Økt generell bruk av undervisning i mindre grupper vil for eksempel være fordelaktig, siden den typen organisering ikke lengre trenger oppfattes som ekskluderende (Kristiansen, 2002, s. 14).

I tillegg vil synes det å gi alternative opplæringstilbud en naturlig plass innen de ordinære rammer å være fordelaktig, noe som også understrekes av Mjøs (2006, s. 5). På den måten får skolen et større repertoar som de kan spille på for å øke variasjonsmulighetene, og elevene med utviklingshemning gis økte muligheter til deltakelse (ibid). Å endre ”standarder” for hvordan ordinær undervisning vanligvis foregår, mener jeg er i samsvar med et sosialrelasjonelt syn på funksjonshemming, ved

at skolen tilpasser seg eleven slik at han eller hun blir minst mulig funksjonshemmet i skolehverdagen (jfr kapittel 1.3.2).

Muligens er skolen på rett vei når vi ser at det er kommet forslag om at det i ungdomsskolen skal gjeninnføres muligheten til å velge mer praktiskrettede valgfag, som skal gi alle elever faglige utfordringer (St. meld. nr. 22, 2010-2011).

”Økt valgfrihet kan skape bedre motivasjon hos elevene og gi økt lyst til læring. Behovet for mer varierte tilbud skal skje gjennom økt valgfrihet innenfor fellesskolen, og ikke gjennom spesialklasser eller elitetilbud ...” (St. meld. nr. 22, 2010-2011, kapittel 2). Ved å overføre denne tenkningen til å gjelde flere trinn i fellesskolen, mener jeg et slikt grep kan være begynnelsen på en endring i fellesskolen som vil kunne bidra til å utvide elevene med utviklingshemnings muligheter til å lykkes på skolen, og dermed utvikle en positiv selvoppfatning.

7 Oppsummering

I denne avhandlingen har jeg sett nærmere på hvordan, i følge tre forskningsarbeid, tilretteleggingen av opplæringstilbudet i skolen kan påvirke selvoppfatningen hos elever med utviklingshemning. Som hjelp til å svare på problemstillingen har jeg brukt følgende forskerspørsmål:

- 1) Hvordan tilrettelegger skolene for at elevene med utviklingshemning skal oppleve positiv sosial deltakelse? Og hvordan kan tilretteleggingen påvirke elevenes selvoppfatning?
- 2) Hvordan ser elevene på seg selv og sin annerledeshet, og hvordan kan ulik tilrettelegging bidra til å styrke elevenes opplevelse av å være verdsatt?

Jeg vil i dette kapittelet oppsummere mine funn fra kapittel 6, relatert til min problemstilling og forskerspørsmål. Deretter vil jeg fremheve hvilke faktorer jeg konkluderer med må være vesentlig å ta hensyn til i planleggingen av et

opplæringstilbud som har til hensikt å styrke elever med utviklingshemnings selvpoffatning.

7.1 Hvordan kan tilretteleggingen påvirke selvpoffatningen hos elever med utviklingshemning?

Opplæringstilbud i fellesskolen

Selv om jeg finner uenighet omkring hvorvidt en tilrettelegging i fellesskolen kan oppleves som positivt for elevene med utviklingshemning, mener jeg å kunne oppsummere i samsvar med annen faglitteratur, at de tre forskningsarbeid som jeg har tatt utgangspunkt i, viser at eleven med utviklingshemning vil ha reduserte muligheter for å lykkes i fellesskolen både sosialt og faglig, sammenlignet med sine medelever uten utviklingshemning. Eleven med utviklingshemning vil dermed generelt ha økt risiko for å utvikle en lav selvpoffatning i et inkluderende opplæringstilbud. Men jeg finner også holdepunkter for at et opplæringstilbud i fellesskolen hvor elevene er tilknyttet ordinære klasser, kan oppleves som positivt for elevene med utviklingshemning og dermed virke styrkende på deres selvpoffatning, noe som innebærer at denne type tilrettelegging for noen elever kan være fordelaktig. Det synes da som at det positive ved en slik tilrettelegging, fortrinnsvis knyttes til det sosiale, mens det faglige generelt synes å være vanskelig og i for liten grad tilpasset elevenes forutsetninger og behov.

For øvrig, selv om disse elevene synes å ha en lav akademisk selvpoffatning, vil de ved å være bevisst på hva de er gode til, likevel kunne ha en høy selvakseptering. For at elevene med utviklingshemning skal oppleve tilretteleggingen i fellesskolen som positiv, synes det å være en forutsetning at elevene opplever seg likeverdige både i elevrollen og i samspillet ellers med sine medelever, ved at de får holde på med det samme som sine medelever, og at de opplever å være mestrende på områder som er verdsatte i miljøet.

Segregerte opplæringstilbud

Funnene omkring hvordan et segregert opplæringstilbud påvirker elevenes selvpoffatning, er også i stor grad som forventet med utgangspunkt i den faglitteratur

som ligger til grunn for avhandlingen. Generelt synes denne typen tilrettelegging å styrke elevenes selvoppfatning både faglig og sosialt, spesielt om opplæringstilbudet er i en spesialskole. En segregert tilrettelegging synes i større grad å være tilpasset elevens forutsetninger og behov enn en tilrettelegging i fellesskolen, med den konsekvens at elevene i segregerte tilbud synes å ha utviklet en positiv akademisk selvoppfatning.

Disse elevene vil ha mulighet til å sammenligne seg med en referansegruppe som er mer lik seg selv, noe som må antas å styrke både elevenes akademiske- og sosiale selvoppfatning og selvakseptering. Relasjoner med andre som eleven opplever som likeverdige, vil kunne bidra til at eleven kan være med å bestemme hva som skal være gjeldende i samspillet, og dermed gi eleven økt kompetanse, slik at den sosiale selvoppfatning styrkes. Samtidig vil et fellesskap med andre som har et funksjonsavvik virke styrkende på elevenes akseptering av sin annerledeshet, slik at der vil være en større mulighet for disse elevene å utvikle en integrert handikapbevissthet, og dermed en høy selvakseptering.

Når det gjelder hvordan elevene håndterer sin annerledeshet synes de elevene i fellesskolen som mottok sitt opplæringstilbud enten i klasser med redusert elevtall eller tilknyttet ordinære klasser, derimot å oppleve sin annerledeshet som et problem med den følge at de prøver å skjule sin annerledeshet for å få innpass i fellesskapet. En slik holdning vil inkludere et ønske om å fremstå som ”normal”, og elevene kan i derfor ha en uvilje mot å identifisere seg med andre elever med utviklingshemning, og heller ønske et fellesskap med vanlige elever. Det må antas at disse elevene har utviklet en dominerende handikapbevissthet, som kan være til hinder for utvikling.

7.2 Konsekvenser for planleggingen av et opplæringstilbud for elever med utviklingshemning for å styrke deres selvoppfatning

Det at et opplæringstilbud i fellesskolen oppleves positivt for noen elever med utviklingshemning, og ser ut til å bidra til å fremme deres selvoppfatning, er en indikasjon på at arbeidet med å få til en reell inkluderende skole er på rett vei. Men på den annen side viser det faktum at denne typen tilrettelegging ikke ser ut til å fremme

mange elevers selvoppfatning, at det fremdeles er en lang vei å gå. På grunn av fellesskolens per i dag manglende evne til å ivareta mangfoldet, vil en segregert tilrettelegging derfor være å foretrekke for mange elever med utviklingshemning. Et segregert opplæringstilbud bør derfor opprettholdes.

Det synes å være tre hovedutfordringer for den inkluderende skole, med tanke på at opplæringstilbudet skal bidra til å styrke elevenes selvoppfatning. For det første har elever med utviklingshemning en høyrisiko for å komme til kort og oppleve faglige nederlag. For det andre har disse elevene problemer med å bli akseptert og få innpass i fellesskapet. Og for det tredje er der en utfordring i forhold til elevenes akseptering av egen annerledeshet, noe som på mange måter kan sies å være et resultat av de to andre nevnte utfordringer.

Det store spørsmålet er da om det er mulig å integrere de faktorer i en segregert tilrettelegging som bidrar til å fremme elevenes selvoppfatning, inn i en inkluderende skole, eller om man da møter seg selv i døra, med tanke på inkluderingsbegrepets dialektiske spenningsforholdet mellom fellesskap og samhandling på den ene siden, og på den andre siden individuelt tilpasset opplæring.

Selv om jeg finner at det er mulig for elevene med utviklingshemning å oppleve seg som inkludert i fellesskapet og få venner i en tilrettelegging hvor elevene er tilknyttet ordinær klasse i fellesskolen, eksisterer der en bred faglig enighet om at denne gruppen elever vil ha et behov for, og dra nytte av, å møte andre i tilsvarende situasjon. Et slikt fellesskap vil styrke deres akademiske- og sosiale selvoppfatning og selvakseptering. Et dilemma vil være hvordan man kan gi denne gruppen elever muligheten til å oppleve et fellesskap med andre som er mer lik seg selv i fellesskolen.

Mye tyder på at en tilrettelegging hvor elevene går i klasse med redusert elevtall i fellesskolen (jfr forsterket skole), i praksis kun innebærer at man har flyttet et segregert opplæringstilbud inn i fellesskolen, uten at det medfører at elevene blir inkludert i skolens samlede fellesskap. En slik tilrettelegging vil ikke samsvare med inkluderingsbegrepet, og i stedet for at elevene opplever en reell inkludering, synes de heller å oppleve sin annerledeshet som forsterket og uønsket. Mye tyder derfor på at

fellesskolen har en jobb å gjøre med å formidle en anerkjennning av elevenes annerledeshet, for på den måten å kunne bidra til at elevene selv kan erkjenne og akseptere den. Dette er viktig for at elevene skal kunne utvikle en integrert handikapbevissthet og dermed en høy selvakseptering, noe som vil innebære at elevene våger å stå frem med både sine sterke og svake sider. Betingelsesløs akseptering og anerkjennende kommunikasjon er da sentrale faktorer.

Å møte elever med utviklingshemning med respekt for deres annerledeshet, vil innebære at tilretteleggingen må være likeverdig. Mjøs understreker at likeverdig opplæring må anses som det sentrale og fundamentale i en inkluderende skole, noe som både forutsetter og medfører tilpasset opplæring. Den tilpassede opplæring må for øvrig ta hensyn til elevenes deltakelse i fellesskapet, og ikke stå i motsetning til inkluderende opplæring (Mjøs, 2007, s. 31).

Det er vesentlig at skolene bruker de muligheter som er i systemet innen de rammer som foreligger, til elevenes beste. Et opplæringstilbud i videregående skoler synes å kunne tilby større variasjonsmuligheter for tilrettelegging, noe som kan innebære større muligheter for positiv deltakelse for elever med utviklingshemning, både faglig og sosialt, enn et opplæringstilbud i barne- og ungdomsskolen.

Fordi skolen dreier seg mye om å mestre, vil varierende arbeidsmåter og vanskegrad på oppgavene være fordelaktig slik at elevene blir garantert mestringsopplevelser. Men like viktig vil det være at skolene utvider områdene for hvilke aktiviteter som gis status å mestre på. For at elevene skal kunne oppleve en høy grad av selvakseptering gjennom det de foretar seg, vil det være vesentlig med signifikante andres anerkjennelse over tid. I motsatt fall vil elevene kunne utvikle en lav selvakseptering. Dagens skoles begrensede rammer for hva som defineres som et ordinært opplæringstilbud, og dermed hva som verdsettes både i forhold til innhold og tilrettelegging, vil kunne medføre i sterk grad at elevene med utviklingshemning vil ha reduserte muligheter til å lykkes og dermed utvikle en positiv selvoppfatning.

Alternative opplæringstilbud som vil kunne bidra til å styrke elevene med utviklingshemnings selvoppfatning, er per i dag ikke definert innefor disse rammer. Det eksisterende alternative opplæringstilbudet vil derfor kunne risikere å bidra til økt

stigmatisering av denne gruppen elever. Skal en inkluderende skole lykkes med å ivareta elevene med utviklingshemnings selvoppfatning, synes det derfor vesentlig at skolen utvider rammene for hva som defineres som ordinært og verdsatt, både i forhold til innhold og organiseringsform.

I denne sammenheng vil et fokus på å skape holdningsendringer i skolen være sentralt. I forlengelsen av min undersøkelse kan det derfor være interessant med en studie som ser nærmere på hvilke holdninger som finnes i skolen, vedrørende elever med utviklingshemning og deres opplæringstilbud. En slik kartlegging vil være et godt utgangspunkt for planlegging av et arbeid med å endre holdninger til denne gruppen elevers situasjon i skolen.

Jeg vil avrunde denne avhandlingen med å vise tilbake til diktet *Sjå meg* (kapittel 1). Diktet kan illustrere hvor viktig det er for alle som medmennesker, å se eleven med utviklingshemning som den unike personen han eller hun er, med sine forutsetninger, behov og forventninger til livet, og ikke bli fanget i et perspektiv hvor det er funksjonsvanskene som en utviklingshemning medfører som er hovedfokus. Elevenes samarbeidspartnere må derimot være seg bevisst at utviklingen av en positiv selvoppfatning avhenger av at eleven ser på seg selv som et betydningsfullt menneske som lykkes i å være sammen med andre og som opplever å mestre.

Litteratur

- Arnesen A.- L. (2004), *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo, Abstrakt forlag AS
- Askheim O. P. (2003), *Fra normalisering til empowerment*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bachmann K. og Haug P. (2006), *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda, Egset Trykk
- Befring E. (2004), Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger. i: E. Befring og R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo, J.W. Cappelens Forlag as
- Befring E. (2008), Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. i: E. Befring og R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo, J.W. Cappelens Forlag as
- Buli- Holmberg J. og Rønsen Ekeberg, T. (2009), *Likeverdig og tilpasset opplæring I en skole for alle*. Oslo, Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2006), *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ellingsen K. E. (2007), *Selvbestemmelse*. Oslo, Universitetsforlaget
- Kristiansen J. – I. (2002), ”Et fellesskap av unntak” *En undersøkelse om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen*. Norsk Lærerakademi, Vitenskapelig Høgskole, Bergen
- Kristiansen K. (1993), *Normalisering og verdsettning av sosial rolle*. Oslo, Kommuneforlaget

- Mjøs, M. (2006), *Skreddersøm, målsøm og hyllevarer: Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning i en inkluderende skole*. Paper til 2. Nasjonale forskningskonferanse om forskning om funksjonshemming. NNFF, Trondheim
- Mjøs, M. (2007), *Spesialpedagogens rolle i dagens skole*. Universitetet i Oslo. Oslo, Unipub
- Nilsen S. (2004), Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring. i: E. Befring og R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo, J.W. Cappelens Forlag as
- NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*. Hentet 26.09.11 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/nouer/2001/nou-2001-22/5/3.html?id=14399>
- NOU 2003: 16 *I Første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet, Oslo, GAN Grafisk AS
- NOU 2009: 18 *Rett til læring*. Hentet 26.09.11 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/7.html?id=571500>
- Ogden T. (2002), *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Olsson H. og Sørensen S. (2003), *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative Perspektiver*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Opdal L.R og Rognhaug B. (2004), Utviklingshemning. i: E. Befring og R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo, J.W. Cappelens Forlag as
- Opplæringsloven. Hentet 26.09.11 fra <http://www.lovdatabasen.no/all/nl-19980717-061.html>

Regjeringen (1997), *Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1998-2001*.

Oslo, Statens trykksakekspedisjon

Reindal S. M. (2007), *Funksjonshemming, kroppen og subjektet. Noen*

grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk. Bergen, Fagbokforlaget

Vigmostad & Bjørke AS

Repstad P. (1998), *Mellom nærhet og distanse*. Oslo, Universitetsforlaget AS

Repstad P. (2007), *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*.

Oslo, Universitetsforlaget

Rognhaug B. og Gonnæs U. (2008), *Utviklingshemning- mangfold og lærehemning*.

i: E. Befring og R. Tangen, *Spesialpedagogikk*.

Oslo, J.W. Cappelens Forlag as

Ryen A. (2002), *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*.

Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Skaalvik E. M. og Skaalvik S. (1988), *Barns selvoppfatning- skolens*

ansvar. Oslo, TANO A.S

Skaalvik E. M. og Skaalvik S. (1996), *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*.

Otta, TANO A.S

Skaalvik E. (1998), *Skolen som oppvekstmiljø*. i: E. Skaalvik og Ø. Kvello. *Barn og*

miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunn. Otta, Tano

Aschehoug

Skaalvik E. M. og Skaalvik S. (2005), *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning,*

motivasjon og læring. Oslo, Universitetsforlaget

Solheim R. (1993), *Psykisk utviklingshemning*. i: S. Asmervik, T. Ogden og A-L

Rygvold, *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo, Universitetsforlaget AS

- Solum. E. (1993), *Normalisering. Grunnlag og mål for omsorg*. Ad Notam Oslo, Gyldendal A/S
- Stangvik G. (1979), *Self- Concept and School Segregation*. Sweden, ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
- St. meld. nr. 40 (2002- 2003), *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Hentet 12.10.11 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-40-2002-2003-.ht>
- St. meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*. Hentet 12.10.11 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- St. meld. nr. 22 (2010-2011), *Motivasjon- Mestring-Mulighet*. Hentet 28.09.11 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/2.html?id=641259>
- Stæhr A. og Nissen P. (1985), *Identitet og utvikling*. Namsos, Pedagogisk psykologisk forlag
- Sørli M. A. (1998), *Mestring og tilkorkomming i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. Oslo, Rapport 12c/98, NOVA
- Sæthre J. (2006), *Det beste ved skolen*, upublisert
- Sæthre J. (2008), *Læring og livskvalitet. Rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Tidemand- Andersen C. (2010), *Er jeg ungdom eller har jeg Downs syndrom?*
Bergen, Skauge forlag
- Tronvoll I. M. (2000), *Samspill og likeverd. Hvordan barn med funksjonshemming og deres jevnaldrende møter dilemmaer omkring samhandling.* Trondheim, Arbeidsrapport nr 32, Norsk senter for barneforskning
- Tøssebro J. (1999), Epilog- refleksjoner over status innen norsk forskning om spesialundervisning. i: P. Haug, J. Tøssebro og M. Dalen, *Den mangfoldige spesialundervisninga*, Oslo, Universitetsforlaget AS
- Tøssebro J. og Ytterhus B. (2006), *Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderings- ideal og hverdagspraksis.* Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Utdanningsdirektoratet (2003), *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen.*
Hentet 18.09.11 fra <http://www.handboka.no/Sak/Veiled/Kd/soko04.htm>
- Utdanningsdirektoratet (2006), *Kunnskapsløftet.* Hentet 18.09.11 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- WHO (2001), *International Classification of functioning, disability and health. (ICF).* Geneve.

Vedlegg

Vedlegg nr 1. Tabell som viser Kylèns gradering av utviklingshemming gjennom utviklingsstadier. Fremstilt etter Kerstin Göransson (1994).

Stadier	A-stadiet	B-stadiet	C-stadiet
Kategori			
Rom – hvor?	<p>Første oppfatning er relatert til egen kropp.</p> <p>Neste steg er å søke etter ting i omverdenen ut fra syns- og hørselsinntrykk.</p> <p>Med utgangspunkt i en selv utvikles en <u>subjektiv</u> romoppfatning. Ved bevegelse i rommet (krype, gå, rullestol) utvikles kunnskap om rommet, og en ser ting i forhold til hverandre. Det utvikles da en <u>objektiv</u> romoppfatning.</p>	<p>Mulig å forestille seg ting og hendelser som ikke er nærværende. Kunnskapen om rom er knyttet til de rom man selv har erfart. Kan lære å finne fram i mindre nærområder ved gjentakelser. De ulike nærområdene man har kjennskap til, kan <u>ikke</u> kobles sammen til et større hele, slik at man vet hvor de er i forhold til hverandre.</p>	<p>Utvikler mer generell lovmessighet. Ut fra egne erfaringer forsøker man å systematisere nye erfaringer til disse slutningene. Dette gjør at man kan plassere steder man aldri har vært, i ens romoppfatning, den går utenfor ens egen erfaring.</p>
Tid – når?	<p>Den første forståelsen av tid kommer fra en viss rytme knyttet til egen kropp, for eksempel sulten – mett, tiden det tar fra man viser behov til tilfredsstillelse, er en viktig faktor for å forstå varighet. Tid oppfattes som ”her og nå”. Man lærer at ting skjer ut fra ens reaksjoner, noe som gjør at man etter hvert har forståelse for at det finnes et ”før” og et ”senere”.</p>	<p>Evnen til å forestille seg ting som har hendt eller som skal skje, utvikles mer. Forestille seg bedre hvor lang tid noe tar ut fra sammenlikning med andre hendelser. Forstår ”i går” og ”i morgen”.</p> <p>Forstår ut fra selvpoplevd hendelse (= <u>subjektiv</u> tidsoppfatning), ukedager og lignende blir derfor vanskelig å forstå. Kan ikke forstå klokka, men f.eks. lære at noe skjer når viserne er i en bestemt posisjon.</p>	<p>Begynner å utvikle en objektiv tidsoppfatning. Tankene frigjøres fra handlingene, dette innebærer mulighet til å forstå tidsbegreper som år, dager, timer, minutter osv. Man kan forestille seg et resultat i tankene. Forstår klokken.</p>

	Denne oppfatning er noe uklar, og gjør at man har vanskelig for å vente hvis ting ikke skjer med en gang. Kan ikke reflektere over tid som begrep.		
Kvalitet – hva?	Ting defineres ut fra hva man kan gjøre med dem, som å spise, sitte på, osv. Smaker og suger på ting, og merker at det kjennes ulikt i munnen. Griper og slipper for å finne ut hvordan gjenstandene er. Ord som betegner ting på dette stadiet er et signal for hva man kan gjøre med tingen. Litt senere på dette stadium kan man danne seg bilder av grupper av de ting man har erfaring med, ikke av andre.	Symbolfunksjonen trer i kraft, dette innebærer at man kan forstå at et bilde kan symbolisere en virkelig ting. Man forstår at ordet eller bildet står for noe annet enn handlingen knyttet til tingen, men det er knyttet til ens tidligere erfaringer. Skal man kunne velge mellom aktiviteter, forutsetter det at man har gjort dem før.	Man kan kombinere erfaringer og forutsi et resultat, dette innebærer at forestillingene har blitt mer stabile og er ikke like knyttet til handling. Dette gir innsikt om at det finnes saker og hendelser man ikke selv har opplevd, for eksempel mennesker man ikke har møtt, dyr man ikke har sett, etc.. Fra spesifikk forståelse til allmenn. Det finnes allmenne klasser.
Kvantitet – hvor mye?	Forståelsen av mengde er begrenset til det man konkret selv kan håndtere, som å holde i hånden eller ta i munnen. Knyttet til kroppen. En <u>subjektiv</u> kvantitetsoppfatning. Begynner å sammenlikne ulike ting med hverandre ut fra hvor tunge de kjennes eller hvor stor plass de tar i munnen, etc. Begynner å forstå ”mer enn” og ”mindre enn”.	Begynner å utvikle forståelse for antall. I begynnelsen av dette stadiet er det ikke knyttet til tallorden. Man kan dekke bord ved å sette en tallerken ved hver stol. Senere på dette stadiet kan man forstå tall bedre og relatere det til et begrenset antall. Pendler mellom størrelser, vekt og antall som kriterier for hva som er mest. Svært begrenset forståelse av tallbegrep, og kan ha store vansker med å besvare spørsmålet ”hvor mange”.	Tankene kan erstatte egne erfaringer, dette gjør at man forstår at det finnes uendelig mange antall. Man forstår tallsystemets oppbygging og kan regne. Man kan bedømme kvantiteten ut fra ved å jevnføre den i tankene med den forestilte mengden. Ingen vansker med å svare på spørsmålet ”hvor mange”. Kan greie de fire regningsarter. Har god forståelse av penger og kan handle uten vansker.
Årsak –	Man funderer ikke bevisst	Man kan plukke fram	Den kunnskap man har om

<p>hvorfor?</p>	<p>over hvorfor ting skjer. Årsak er knyttet til egne handlinger. Man lærer seg visse handlingsmønster som medfører visse resultat. Senere i stadiet kan man også knytte årsaker til visse objekter. Man kan knytte visse personer og ting til positive eller negative hendelser. Kan ikke undre seg.</p>	<p>tidligere erfaringer og sammen med symbolforståelsen kan det lede til at man blir mindre bundet til nået for sine handlinger. Ved ord og bilde kan man gjenkalle sammenheng og resultat. Man kan komme med årsaksforklaringer, men det må være knyttet til egne erfaringer.</p>	<p>årsakssammenhenger ut fra egne erfaringer, kan man kombinere i sammen i tankene til nye årsakssammenhenger. Årsakssammenhengene er fortsatt konkrete. Det er vanskelig å forestille seg at man kan nå et mål på flere måter, resonnementet blir for abstrakt.</p>
-----------------	---	--	--

(Sæthre, 2006)