

# Jevnaldersrelasjoner for ungdom på spesialscole

*- en fenomenologisk analyse av intervju med  
fem ungdommer*

Hanne Ness Sevendal



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

1.juni 2011





# Jevnaldersrelasjoner for ungdom på spesialscole

- *en fenomenologisk analyse av intervju med fem ungdommer*

Problemstilling:

“Hvordan er opplevelsen av jevnaldersrelasjoner for ungdom på spesialscole?”

© Hanne Ness Sevendal

2011

Jevnaldersrelasjoner for ungdom på spesialskole

- en fenomenologisk analyse av intervju med fem ungdommer

Hanne Ness Sevendal

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

**Formål og problemstilling.** Til tross for avviklingen av de statlige spesialskolene på 1990-tallet, og bred politisk enighet om en inkluderende skole, finner vi i dag på kommunalt nivå både spesialskoler og spesialgrupper. Ettersom kommunene står relativt fritt til å velge hvordan de vil organisere opplæringen for elever med rett til spesialundervisning etter Opplæringslovens §5-1 (1998), finnes på landsbasis et mangfold av kommunale ordninger. Med dette som bakteppe har jeg sett det som sentralt å belyse hvordan elevene på spesialskolene opplever sin hverdag. Prosjektet fokuserer på opplevelsen av jevnalderrelasjoner, da jevnaldermiljøet gjennom barndoms- og ungdomstiden utgjør en betydningsfull arena for sosialisering og tilknytning, som igjen er viktige komponenter for læring, utvikling og livskvalitet. Formålet med undersøkelsen har vært å rette søkelyset mot hvordan ungdom på spesialskole, som har erfaring med en hverdag som forløper på en annen måte enn for de fleste ungdommer, opplever sine relasjoner til jevnaldrende. Det har ledet meg frem til problemstillingen: *”Hvordan er opplevelsen av jevnalderrelasjoner for ungdom på spesialskole?”* som belyses gjennom fire forskningsspørsmål.

**Metode og datamateriale.** Ettersom jeg har ønsket å tilnærme meg ungdommenes *opplevelse* av relasjoner til jevnaldrende, har jeg valgt å utforske fenomenet kvalitativt via en fenomenologisk forskningstilnærming. Materialet er samlet inn gjennom livsverdenintervju med fem ungdomstrinnselever fra en kommunal spesialskole for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg har nærmet meg de innsamlede dataene ved hjelp av Giorgis (2009) modell for fenomenologisk analyse av kvalitative data. Metoden er egnet når en har til hensikt å utvikle kunnskap fra et innenfraperspektiv og undersøker relasjonelle fenomener, da den søker å beskrive og avdekke heller enn å forklare og predikere.

**Teoretiske referanseramme.** Implisitt i problemstillingen ligger en undring i forhold til om ungdom på spesialskole *kan* tenkes å ha andre erfaringer med og opplevelser av relasjoner til jevnaldrende enn elever som går på sin lokale skole. Denne undringen ledet meg frem til perspektiver som kunne fremme min teoretiske sensitivitet for fenomenet ”opplevelsen av jevnalderrelasjoner for ungdom på spesialskole”. Kunnskap om intersubjektivitet og relasjoner hentet jeg fra Daniel Sterns (2007) perspektiv på intersubjektivitet som grunnleggende behov, og Anne-Lise Løvlie Schibbyes (2009) dialektiske relasjonsforståelse. Kunnskap om jevnaldermiljø- og relasjoner fant jeg hos Frønes (2006), Kvello (2008, 2006)

og Tøssebro og Ytterhus (2006). Etersom de jevnaldrende er både signifikante og sammenlignbare andre henter jeg også kunnskap fra Mead (2005) og Gustavsson (1999). Videre trengte jeg å vite noe om relasjoner i skolesammenheng. Dette fant jeg i Reidun Tangens (2008b) dynamiske modell for skolelivskvalitet.

**Oppsummering og konklusjoner.** I tråd med en fenomenologisk forskningstilnærming og et innenfraperspektiv har jeg søkt å avdekke og beskrive informantenes *opplevelse* av sin livsverden. Det er *mulig* mening som løftes frem, og ikke fakta. Til tross for at fokus ikke har ligget på å forklare eller predikere, indikerer ungdommenes livsverdenbeskrivelser likevel forhold som fremmer utvikling av relasjonskompetanse og likeverdige jevnalderrelasjoner. Av alle informantene fremheves det som enklere å etablere relasjoner innenfor små og oversiktlige miljøer. Det å kjenne et miljø over tid ser også ut til å fremme muligheten til å etablere og opprettholde relasjoner. Å oppleve anerkjennelse og støtte fra læreren ser videre ut til å påvirke hvilke relasjoner som etableres. Det får betydning for hvordan en ser seg selv, og dermed for hvilke jevnaldergrupper en søker innpass i. Å blottstilles som en som ikke mestrer de faglige kravene på linje med medelevene ser ut til å aktivere forsvar og hemme god relasjonsetablering. Skolelivets arbeidsdimensjon får slik betydning for relasjonsdimensjonen. Et annet sentralt element for etablering av likeverdige relasjoner ser ut til å være muligheten til å samspille med jevnaldrende gjennom felles fysiske aktiviteter. Det ser ut til å gi gode rammer rundt samhandlingen, og fjerne fokuset fra individuelle begrensninger. Ungdommene opplever også fravær av konflikt, og det å slippe å forsvare seg som betydningsfullt. Disse faktorene leder frem til et mer overordnet forhold som fremstår som det mest betydningsfulle for muligheten til å etablere og opprettholde likeverdige jevnalderrelasjoner; det å være del av et miljø der en finner rikelig tilgang på jevnaldrende det er naturlig å sammenligne seg med.





# Forord

Formålet med dette prosjektet har vært å utvikle innsikt i disse fem ungdommenes opplevelse av sin livsverden, som bidrag til fagpersoners forståelse i møte med ungdom under lignende forhold. En parallell intensjon har vært å øke min egen innsikt. I mitt arbeid som lærer for elever med rett til spesialundervisning møter jeg stadig nye mennesker, nye situasjoner og unike problemstillinger. Det gir et landskap i stadig endring, og utfordrer meg til å være i utvikling. Den som skal manøvrere godt i møte med andre mennesker kan ikke låse eget perspektiv. For meg har arbeidet med dette mastergradsprosjektet derfor vært et viktig ledd i min utvikling som fagperson.

Takk til min arbeidsgiver som innvilget to års studiepermisjon.

Tusen takk til min veileder Erling Kokkersvold, som i tillegg til engasjement og faglig innsikt skapte et klima der det var trygt å undre seg sammen.

En stor takk rettes også til de fem ungdommene som valgte å dele av sine erfaringer, og til spesialskolen som gav tilgang til informanter og lokale.

Og hver eneste dag en kjempestor stjernetakk til Jenny 7 år!

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Tema og formål</i>	1
1.1.1	Tilknytning til og perspektiv på fenomenet som studeres	1
1.1.2	Temaets bakgrunn og aktualitet	2
1.1.3	Formålet med undersøkelsen	4
1.2	<i>Problemstilling</i>	4
1.2.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.2.2	Operasjonalisering av begreper	5
1.3	<i>Oppgavens oppbygging</i>	6
<b>2</b>	<b>Metode</b>	<b>7</b>
2.1	<i>Betraktninger rundt valg av metode</i>	7
2.2	<i>Metode og forskningstilnærming</i>	7
2.2.1	Fenomenologi	7
2.2.2	Fenomenologi og kvalitativ forskning	8
2.2.3	Livsverdenintervju	8
2.2.4	Å lytte til ungdom	10
2.3	<i>Utvalg, datainnsamling og instrumenter</i>	12
2.3.1	Innhenting av informanter	12
2.3.2	Utvalgskriterier	12
2.3.3	Det endelige utvalget	13
2.3.4	Utforsking av intervjuguide og intervjusituasjon gjennom prøveintervju	14
2.3.5	Transkripsjon og sikring av data	14
2.3.6	Organisering og bearbeiding av datamaterialet	15
2.4	<i>Analysemetode</i>	15
2.4.1	Giorgis fenomenologiske tilnærming til analyse av datamaterialet	15
2.4.2	Et kort sammendrag av metoden	16
2.4.3	Sentrale begreper for Giorgis analysemodell	17
2.4.4	De konkrete trinnene i metoden	18
2.5	<i>Induksjon, deduksjon eller abduksjon?</i>	20
2.6	<i>Validitet og reliabilitet</i>	21
2.7	<i>Etiske betraktninger</i>	23
<b>3</b>	<b>Teoretisk referanseramme</b>	<b>26</b>
3.1	<i>Om valg av referanseramme</i>	26
3.2	<i>Intersubjektivitet som grunnleggende behov</i>	27
3.2.1	Nå-øyeblikk som utgangspunkt for intersubjektiv deling	27
3.2.2	En intersubjektiv matrise	27
3.2.3	Intersubjektivitet som grunnleggende motivasjonssystem	28
3.2.4	Intersubjektivitet i jevnalderkontekst	30
3.3	<i>Dialektisk relasjonsforståelse</i>	30
3.3.1	Dialektisk relasjonsforståelse og jevnalderrelasjoner	30
3.3.2	Filosofisk, teoretisk og praktisk forståelse av anerkjennelse	31

3.3.3	Ingredienser i anerkjennelse.....	32
3.3.4	Trygghet til å "stå i" relasjoner .....	33
3.4	Skolelivskvalitet.....	34
3.4.1	Tidsdimensjonen.....	34
3.4.2	Kontrolldimensjonen .....	35
3.4.3	Arbeidsdimensjonen .....	35
3.4.4	Relasjonsdimensjonen .....	36
3.5	Jevnaldersrelasjoner og jevnaldersmiljø.....	36
3.5.1	Vennskap blant jevnaldrende barn og unge .....	36
3.5.2	Jevnaldrende som signifikante og sammenlignbare andre.....	39
3.5.3	Å kvalifisere seg for deltakelse i jevnaldersmiljøet.....	41
3.5.4	En moderne oppvekst.....	42
<b>4</b>	<b>En fenomenologisk analyse av intervju med ungdom på spesialskole; presentasjon og drøfting av funn.....</b>	<b>43</b>
4.1	Om gjennomføringen av analysen og valg av presentasjonsmåte.....	43
4.1.1	Refleksjoner rundt analyseprosessen .....	43
4.1.2	Om presentasjon og drøfting av funn .....	45
4.2	Presentasjon av informantene .....	45
4.2.1	Om elevgruppen på informantskolen. ....	45
4.2.2	Presentasjon av de fem informantene .....	46
4.3	Tema 1: Ungdommenes beskrivelser av gode relasjoner til jevnaldrende. ....	49
4.3.1	Beskrivelse av tema 1 slik det kom fram i intervjuene .....	50
4.3.2	Drøfting av tema 1 i lys av teori .....	51
4.4	Tema 2: Ungdommenes beskrivelser av jevnaldersrelasjoner og -miljø før og etter overgangen til spesialskole.....	54
4.4.1	Beskrivelse av tema 2 slik det kom fram i intervjuene .....	54
4.4.2	Drøfting av tema 2 i lys av teori .....	58
4.5	Tema 3: Ungdommenes beskrivelser av hvordan de tar initiativ til kontakt med andre og hvilke aktiviteter de deltar i sammen med jevnaldrende.....	62
4.5.1	Beskrivelse av tema 3 slik det kom fram i intervjuene .....	62
4.5.2	Drøfting av tema 3 i lys av teori .....	64
4.6	Tema 4: Ungdommenes beskrivelser av opplevelsen av å etablere jevnaldersrelasjoner på spesialskolen.....	66
4.6.1	Beskrivelse av tema 4 slik det kom fram i intervjuene .....	66
4.6.2	Drøfting av tema 4 i lys av teori .....	68
4.7	Tema 5: Ungdommenes beskrivelser av forutsetninger for å etablere jevnaldersrelasjoner på den lokale skolen og på spesialskolen. ....	71
4.7.1	Beskrivelse av tema 5 slik det kom fram i intervjuene .....	72
4.7.2	Drøfting av tema 5 i lys av teori .....	76
<b>5</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>81</b>
5.1	Oppsummerende drøfting og konklusjoner.....	81
5.1.1	Oppsummering av ungdommenes livsverdenbeskrivelser og svar på problemstilling og forskningsspørsmål. ....	81
5.1.2	Konklusjon og implikasjoner for det spesialpedagogiske fagfeltet.....	84

5.2 Avsluttende refleksjoner.....	86
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>87</b>
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	91
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene.....	93
Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeerklæring til informanter og foresatte .....	95
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	97
Vedlegg 5: Eksempel på analysedokumenter .....	99



# 1 Innledning

## 1.1 Tema og formål

### 1.1.1 Tilknytning til og perspektiv på fenomenet som studeres

Jeg har i flere år arbeidet som lærer og del av utadrettet team ved en kommunal spesialskole for elever med generelle lærevansker. Gjennom dette arbeidet har jeg gjort meg tanker om vennskapets og andre relasjoners betydning for elevers livskvalitet og utvikling.

Sammenhengen mellom det å gå på spesialskole og barnas og ungdommenes mulighet til å knytte relasjoner til jevnaldrende har dermed blitt et tema som har opptatt meg. Det er dette temaet jeg ønsker å belyse i masteroppgaven. I arbeidssammenheng har jeg truffet elever både mens de har gått på sin lokale skole og etter at de har begynt på spesialskole. Både mine observasjoner fra praksis, samt elevenes og foreldrenes uttalelser, indikerer at det for mange av elevene har vært lettere å knytte vennskapsbånd til jevnaldrende på spesialskolen. Foreldre har ofte satt dette i sammenheng med skolens størrelse og elevsammensetning. De har med andre ord gitt uttrykk for at det er lettere å finne venner innenfor et lite og oversiktlig miljø med en elevsammensetning som gir grunnlag for likeverdige relasjoner. Flere har også pekt på at barna eller ungdommene i de aller fleste tilfeller var falt utenfor det sosiale miljøet på skolen og i hjemmemiljøet før de begynte på spesialskole.

Erfaring fra praksisfeltet, kombinert med faglig fordypning i spesialpedagogikk med vekt på psykososiale vansker, gjør at jeg besitter en førforståelse relatert til tematikken. Min førforståelse vil utgjøre en del av den totale referanserammen for den faglige sensitivitet jeg tilstreber (Dalen 2004). Kjennskap til fenomenet som studeres kan fremme produksjon av ny kunnskap. Like fullt er det viktig å motvirke at førforståelsen gir en selektiv forståelse av datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer derfor for at forskeren eksplisitt gjør rede for sin tilknytning til fenomenet som studeres. Ved samtidig å beskrive hva slags kontroll som utøves kan man motvirke at forskningen farges vilkårlig av forskerens subjektivitet. Jeg vil derfor innledningsvis gjøre rede for hva slags kontroll jeg har tilstrebet gjennom arbeidet med prosjektet.

For det første har jeg gjort et bevisst bortvalg av eget arbeidssted som kilde til informanter. For å minske nærheten til feltet, samt åpne opp for nye perspektiver, har jeg valgt informanter

fra en skole for elever med andre spesialpedagogiske behov enn elevgruppen ved mitt arbeidssted. Slik kan jeg dra nytte av min erfaring fra arbeid med ungdom på spesialskole og samtidig åpne opp for nye perspektiver. For det andre beskriver jeg min tilknytning til og perspektiv på fenomenet som studeres, for så å forsøke å løsrive meg fra dette med utgangspunkt i en genuin interesse for og nysgjerrighet på informantenes egen opplevelse av fenomenet. Jeg nærmer meg temaet med respekt for at ungdommene besitter førstehånds kunnskap om og erfaring med egen livsverden (Tangen 2008c). I tråd med en fenomenologisk forskningstilnærming, som beskrives nærmere i kapittel 2, har jeg tilstrebet å deaktivere tidligere kunnskaper og erfaringer relatert til tematikken i deler av forskningsprosessen (Giorgi 2009). Gjennom å gjøre forskningsprosessen transparent ønsker jeg å åpne denne, så vel som eventuelle funn, for kritisk lesning.

### **1.1.2 Temaets bakgrunn og aktualitet**

Til tross for de positive erfaringene en del elever og foreldre har gitt uttrykk for, er det knyttet åpenbare utfordringer til det å velge spesialskole for, eller i samråd med, et barn eller en ungdom. Et skolebyttet innebærer en overgang som kan være en sårbar fase, kanskje særlig for et barn eller en ungdom med spesielle behov (Bronfenbrenner 2005, Aasen, Ertesvåg, Leirvik & Nordtug 2002). I tillegg kan et slikt skolebytte representere et brudd med det sosiale miljøet forbundet med den lokale skolen. En annen faktor som kan tenkes å påvirke mulighetene til å knytte relasjoner til jevnaldrende er det eventuelle stigma som kan være forbundet med å gå på spesialskole. Det å ha behov for noe annet enn det som kan tilbys innenfor rammene av den ordinære grunnskolen kan innebærer en personlig påkjenning, og vil både i egne og andres øyne kunne oppfattes som et nederlag (Befring 2008a). Det kan tenkes at opplevelsen av dette er ulik for de ulike elevgruppene spesialskolene retter seg mot. Ved å be ungdommene selv fortelle om sin opplevelse søker jeg derfor tilgang til kunnskap fra et innenfraperspektiv (Tangen 2008c). I tråd med en økende anerkjennelse av barn og unge som kompetente aktører i eget liv er slik kunnskap et sentralt supplement til voksne fagpersoners antagelser om ungdoms livsverden. Dette er en viktig begrunnelse for å belyse denne tematikken.

En like sentral innfallsvinkel til tematikken er hvordan endringer i organiseringen av spesialpedagogiske tiltak, i takt med endrede utdanningspolitiske idealer, påvirker livsverden og relasjoner for ungdom med spesielle behov. Lov om spesialskoler av 1951 la grunnlaget

for opprettelsen av statlige spesialskoler, og ved begynnelsen av 60-tallet lå derfor en plan for omfattende utbygging av spesialskoler klar (Tangen 2008a). Utbyggingsplanene ble aldri iverksatt da et offentlig utvalg i 1971 anbefalte å samle flest mulig elever med behov for spesialpedagogisk hjelp i vanlig skole. I 1975 ble spesialskoleloven opphevet, og vi fikk en samlet grunnskolelov. Siden har intensjonen vært å drive spesialundervisning innenfor rammene av den ordinære grunnskolen. I tråd med dette ble de statlige spesialskolene på 90-tallet avviklet og erstattet av kompetansesentra (Askildt & Johnsen 2008).

Til tross for avviklingen av de statlige spesialskolene og bred politisk enighet om en inkluderende skole, finner vi i dag på kommunalt nivå både spesialskoler og spesialgrupper. Min hjemkommune har for eksempel åtte spesialskoler og hele 52 spesialgrupper. Spesialskolene retter seg mot ulike grupper med behov for spesialpedagogiske tiltak; elever med sosiale og emosjonelle vansker, sammensatte språk- og lærevansker, generelle lærevansker, autisme, hørselshemming og elever med astma, allergi og andre medisinske tilstander. Dette gjenspeiler mangfoldet av kommunale ordninger på landsbasis, ettersom kommunene står relativt fritt til å velge hvordan de organiserer opplæringen for elever med rett til spesialundervisning (Tøssebro, Engan & Ytterhus 2006).

Endringer i organiseringen av spesialpedagogiske tiltak står imidlertid på trappene. Det såkalte Midtlyng-utvalgets utredning, NOU 2009:18 (Kunnskapsdepartementet 2009), var da jeg startet arbeidet med dette prosjektet, til behandling i Kunnskapsdepartementet. Utvalget foreslår blant annet å erstatte retten til spesialundervisning i Opplæringslovens § 5-1 (1998) med en rett til *ekstra tilrettelegging i opplæringen* som kan vedtas uten sakkyndig vurdering (Kunnskapsdepartementet 2009). Midtlyng-utvalgets medlemmer var ikke samstemte om forslaget egnethet. Blant andre utvalgsmedlem Bente E. Hagtvet, som er professor ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, har stilt seg kritisk til forslaget og reserverer seg gjennom en særmerknad i utvalgets rapport mot betegnelsen *ekstra tilrettelegging i opplæringen* (Kunnskapsdepartementet 2009). Hun peker på at det er uklart *når* retten skal inntre, *hvem* den skal gjelde for og *hva* slags innhold retten utløser. Hun anser at opplæringslovens gjeldene bestemmelser om rett til spesialundervisning i større grad ivaretar individets rett, og at det nye forslaget medfører en forskyvning fra individuell rett til skolens plikt. I tråd med denne tankegangen vil utvalgets anbefalinger, slik jeg ser det, kunne endre spesialskolenes rolle i arbeidet med elever som i dag har rett til spesialundervisning etter Opplæringslovens § 5-1 (1998). Ettersom skoleliv og spesialundervisning også kan



forstås relasjonelt (Tangen 2008d), fremstår det derfor som sentralt å undersøke hvordan ungdommene som i dag går på spesialskole opplever ikke bare opplærings situasjonen, men nettopp det relasjonelle aspektet ved sin livsverden.

### **1.1.3 Formålet med undersøkelsen**

Så lenge kommunale spesialskoler eksisterer som opplæringstilbud til elever med rett til spesialundervisning etter Opplæringslovens §5-1(1998), ser jeg det som relevant å belyse hvordan elevene på disse skolene opplever sin hverdag. Undersøkelsen fokuserer på opplevelsen av jevnalderrelasjoner, da jevnaldermiljøet gjennom barndoms- og ungdomstiden utgjør en betydningsfull arena for sosialisering og tilknytning, som igjen er viktige komponenter for læring, utvikling og livskvalitet (Frønes 2006). Ungdom på spesialskole har erfaring med en hverdag som forløper på en annen måte enn for de fleste ungdommer. Formålet med undersøkelsen er derfor å rette søkelyset mot hvordan ungdom på spesialskole opplever relasjoner til jevnaldrende. Det har ledet meg frem til problemstillingen som presenteres nedenfor.

## **1.2 Problemstilling**

### **1.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Den overordnede problemstillingen for mastergradsprosjektet er:

#### **Hvordan er opplevelsen av jevnalderrelasjoner for ungdom på spesialskole?**

Implisitt i problemstillingen ligger en undring i forhold til om ungdom på spesialskole *kan* tenkes å ha andre erfaringer med og opplevelser av relasjoner til jevnaldrende enn elever som går på sin lokale skole. Dette har ledet frem til følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan er opplevelsen av jevnalderrelasjoner og -miljø før og etter overgangen til spesialskole?
- Hvordan er ungdommenes opplevelse av å etablere jevnalderrelasjoner på spesialskolen?
- Hvordan opplever ungdommene at forhold ved skolelivet fremmer eller hemmer relasjonsetablering?

En forutsetning for å kunne nærme meg relasjons- og livsverdenbeskrivelsene disse spørsmålene er ment å kunne ut i, er å utforske hva som i informantenes øyne kjennetegner *gode* relasjoner til jevnaldrende. Et tilleggsspørsmål blir dermed:

- Hvordan beskriver ungdommene gode relasjoner til jevnaldrende?

## 1.2.2 Operasjonalisering av begreper

**Jevnaldersrelasjoner:** Med jevnaldersrelasjoner mener jeg her relasjoner mellom ungdom på omtrent samme alder. Relasjonene kan ha ulik karakter. Jeg velger å ikke definere hva slags relasjoner det er snakk om, som for eksempel vennskap, men heller søke ungdommenes egne beskrivelser av de ulike former for relasjoner inngår i. Jevnaldersrelasjoner og – miljø belyses grundigere i kapittel 3.

**Spesialscole:** Med spesialscole viser jeg i denne sammenhengen til en spesialscole for ungdom med sosiale og emosjonelle vansker på kommunalt nivå. Skolen ligger utenfor de fleste elevenes lokalmiljø, men nær nok til at de kan bo hjemme. Skolen har i tillegg et internat der elever kan få tilbud om å bo i kortere eller lenger perioder.

**Sosiale og emosjonelle vansker:** Jeg benytter denne betegnelsen ettersom det er slik utdanningsmyndighetene har definert målgruppen for den aktuelle skolen. I spesialpedagogisk sammenheng benyttes ulike betegnelser på barn og unge som viser store vansker med å finne seg til rette i skole og samfunn (Befring 2008b). Betegnelser som atferdsvansker og psykososiale vansker er like presise betegnelser på elevgruppen, og vil også bli benyttet i oppgaven. Atferd og reaksjonsmåter som av omgivelsene oppfattes som problematiske kan gjenfinnes hos de fleste mennesker. Felles for betegnelsene ovenfor er at de beskriver en atferd som i hyppighet, intensitet, varighet og kontekstua hengighet skiller seg fra omgivelsenes forventninger til hva som er akseptabel atferd (Aasen et al. 2002). Det er snakk om atferd som bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, og i tillegg avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den forstyrrer eller hemmer barnets eller ungdommens egen læring og utvikling. Samtidig kan atferden forstyrre andre og hemme positiv sosial samhandling mellom barn, og mellom barn og voksne (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005, Ogden 1998). Ut over dette dreier det seg om et bredt spekter av reaksjonsmåter og uttrykksformer, som tilbaketrekning og innagerende atferd på den ene siden og uro og utagering på den annen side (Befring 2008b).

## 1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgavens oppbygging gjenspeiler gangen i prosjektet. Å definere temaet og komme frem til hva slags spørsmål jeg ønsket å stille var det første skrittet i arbeidet med mastergradsprosjektet. Innledningsvis, i kapittel 1, har jeg derfor presentert bakgrunnen for mitt valg av tema. Den opprinnelige interessen for temaet førte frem til forskningsspørsmålene beskrevet over. Neste skritt var å finne en egnet metodisk tilnærming for å undersøke disse spørsmålene. Jeg har latt fenomenet jeg undersøker lede vei. Ettersom jeg har ønsket å tilnærme meg ungdommenes *opplevelse* av relasjoner til jevnaldrende fra et innenfraperspektiv, har jeg valgt å utforske fenomenet kvalitativt via en fenomenologisk forskningstilnærming. Metodevalget begrunnes og beskrives mer inngående i kapittel 2.

Jeg har valgt å la teorikapittelet følge etter metodekapittelet, ettersom neste trinn i arbeidet var en bevisstgjøring av hvilke teoretiske perspektiver som allerede inngikk i min forståelse av fenomenet jeg studerer. Jeg har tilstrebet å nærme meg fenomenet med undring og åpenhet, vel vitende om at jeg besitter en førforståelse. Åpenheten innebærer derfor også å redegjøre for de perspektiver jeg allerede innehar, men har forsøkt å deaktivere under datainnsamlingen og i deler av analyseprosessen. Under arbeidet med prosjektet har også nye perspektiver kommet til. Den totale referanserammen for den faglige og teoretiske sensitivitet jeg har tilstrebet belyses derfor i kapittel 3. Jeg henter kunnskap om intersubjektivitet fra Stern (2007) og om relasjoner fra Schibbye (2009). Skolelivskvalitet belyses gjennom Tangens modell (2008b), og jevnaldermiljø- og relasjoner med utgangspunkt i Frønes' (2006), Kvellos (2008, 2006) og Tøssebro og Ytterhus' (2006) arbeider. Jeg trekker også veksler på teori om signifikante (Mead 2005) og sammenlignbare andre (Gustavsson 1999).

Neste trinn i arbeidet; den fenomenologiske analysen, har tidvis foregått parallelt med det forgående trinnet. Mot slutten av analyseprosessen har jeg hentet frem og studert mer inngående de perspektiver jeg i utgangspunktet så som relevante for fenomenet jevnalderrelasjoner for ungdom på spesialskole. Selve analysen av datamaterialet beskrives i kapittel 4. Det er også her funnene presenteres og drøftes i sammenheng med den teoretiske referanserammen. Avslutningsvis, i kapittel 5, løfter jeg igjen frem oppgavens problemstilling og sammenholder funnene med denne, før jeg presenterer mine konklusjoner.

## 2 Metode

### 2.1 Betraktninger rundt valg av metode

Forskning krever bevissthet rundt hva slags spørsmål en egentlig stiller. Ulike forskningsspørsmål krever ulike metoder, og fenomenet man skal undersøke bør være retningsgivende ved valg av metode (Giorgi 2009, Kvale & Brinkmann 2009). Det er denne tankegangen som har ledet meg i mitt valg av metodisk tilnærming. Det fenomenet jeg undersøker er hvordan ungdommer på spesialscole opplever relasjoner til jevnaldrende. Det er altså den subjektive opplevelse informantene har av sine relasjoner til andre ungdommer jeg vil forsøke å få tilgang til. Jeg skal nedenfor argumentere for hvorfor en fenomenologisk tilnærming og bruk av livsverdenintervju er egnet til nettopp dette formålet. Hensikten med metodekapittelet er altså todelt. På den ene siden ønsker jeg å redegjøre for hvordan jeg har planlagt arbeidet og hvilke betraktninger som ligger til grunn for valgene jeg har tatt. Samtidig er hensikten å løfte fram aspekter ved metoden som har ført fram til disse valgene.

### 2.2 Metode og forskningstilnærming

#### 2.2.1 Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900, og videreutviklet som eksistensfilosofi av Heidegger (Kvale & Brinkmann 2009). Jean Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty har senere bidratt til å utvikle fenomenologien i eksistensialistisk og dialektisk retning. Husserl og Heidegger utvidet etter hvert fenomenologiens oppmerksomhetsområde fra å gjelde bevissthet og opplevelse, til å inkludere menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann 2009). Merleau-Ponty var i tillegg opptatt av kroppen som det menneskelige eksistensvilkår, og bidro til en mer helhetlig oppfatning av menneskets livsverden (Duesund 1995). Husserl beskrev en subjektiv verden der en opplevelse eller en mening alltid er opplevelse eller mening *for* noen (Stern 2007). *Noens* bevissthet er altså en forutsetning for opplevelse, uten at opplevelse dermed er det samme som den verbale gjengivelsen av den. I tråd med dette beskriver Giorgi fenomenologi som ”studiet av strukturen og variasjonen i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller struktur fremtrer for.” (Giorgi 1975, s. 83 ref. i Kvale & Brinkmann 2009, s. 46).

## 2.2.2 Fenomenologi og kvalitativ forskning

Fenomenologien kan karakteriseres som en vesensvitenskap snarere enn en faktavitenskap ettersom den beskjeftiger seg med virkelighetens kvalitative og erfarte sider (Duesund 1995). Den representerer dermed en innfallsvinkel til kvalitativ forsknings interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Merleau-Ponty forklarer fenomenologi som å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig (Kvale & Brinkmann 2009). Fra en fenomenologisk innfallsvinkel vil forskere altså være opptatt av å beskrive virkeligheten slik den oppleves, heller enn å forklare den. Det er fenomenets vesen eller essens som søkes, ved å gå veien fra å beskrive enkeltfenomener så presist som mulig til å lete etter deres allmenne vesen (Helldin 1990).

Helldin (1990) argumenterer for at kvalitativ forskning i et fenomenologisk perspektiv er en egnet metode for studie av relasjonsfenomener. Han begrunner dette blant annet med fenomenologiens eksistensielle og holistiske aspekt, som undersøker og løfter frem kompleksiteten i menneskenes vilkår. Danaher og Briod (2005) tar til ordet for å studere nettopp barn og unges opplevelser fra en fenomenologisk innfallsvinkel. De løfter frem forskeres ansvar for å utvide voksenpersoners horisont når det gjelder barns livsverden, og hva det betyr å være barn i dag. Ettersom det jeg undersøker nettopp er *ungdommers opplevelse av relasjoner* til sine jevnaldrende har disse aspektene stått sentralt i forbindelse med mitt valg av metode. Nedenfor skal jeg belyse det semistrukturerte livsverdenintervjuet som er en intervjuform i tråd med denne tankegangen.

## 2.2.3 Livsverdenintervju

I det følgende delkapittelet vil jeg løfte fram sider ved livsverdenintervjuet som gjør at jeg finner det egnet til å undersøke ungdommenes opplevelse av egen livssituasjon. Et semistrukturert livsverdenintervju er i følge Kvale og Brinkmann (2009) et fenomenologisk inspirert forskningsintervju der formålet er å få innblikk i sider ved dagliglivet fra intervjupersonens eget perspektiv. Selve begrepet livsverden dreier seg om vår daglige verden slik den fremtrer for hver og en av oss. Det er i følge Kvale og Brinkmann (2009) snakk om vår subjektive opplevelse av verden. Innen kvalitativ forskning kan menneskers livsverden således forstås som det opprinnelige landskapet, mens forskerens undersøkelse av intervjupersonens opplevelser forsøker å danne et kart som gjenspeiler dette terrenget. Kartet danner igjen grunnlaget for mer abstrakte og generelle teorier om den sosiale verden. Forsøket

på å innhente fordomsfrie beskrivelser av informantenes daglige livsverden innebærer å se vitenskapens verden som et sekundært uttrykk for den opplevde verden (Kvale & Brinkmann 2009). Også andre kvalitative forskere som Giorgi (1992,1994, 2009) og Helldin (1990) argumenterer for at kunnskap basert på det kvalitative forskningsintervjuet er grunnleggende forskjellig fra, og langt mer enn et supplement til, kvantitativ forskning ettersom det er ulike typer spørsmål som undersøkes.

Livsverdenintervjuet gir altså privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av sin livsverden (Kvale & Brinkmann 2009). Det er dette aspektet som gjør livsverdenintervjuet velegnet til å undersøke ungdommers opplevelse av sine relasjoner til jevnaldrende. Jeg skal nå belyse sentrale faktorer som medvirker til å avdekke informantenes opplevelse.

Intervjuformen henter sin struktur fra den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju har den et formål og involverer en bestemt metode og spørreteknikk. At intervjuet er semistrukturert vil si at det til tross for samtalepreg styres ut fra en intervjuguide. Kvale og Brinkmann (2009) ser intervjuguiden som et manuskript med oversikt over temaene som skal dekkes og forslag til spørsmål. Rekkefølgen på spørsmålene kan tilpasses til det informanten legger frem. ”Manuskriptet” inkluderer også en innledende brifing og en avsluttende debriefing. Hensikten med brifingen er å skape kontakt, gi nødvendig informasjon og å åpne for spørsmål informanten måtte ha i forkant. Debriefingen avrunder intervjuet på en måte som ivaretar informanten, som kanskje har lagt frem personlig informasjon. Intervjueren åpner for spørsmål fra informantens side, og forklarer for eksempel hva som nå vil skje med materialet (Kvale & Brinkmann 2009).

Underveis i intervjuet er det viktig at forskeren har tilstedeværelse nok til å stille spørsmål som påvirker at svarene dreier seg om området som skal undersøkes, men uten at spørsmålene er ledende i forhold til innholdet (Helldin 1990). Intervjuet bør i følge Kvale og Brinkmann (2009) inneholde både faktaspørsmål, meningsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Spørsmål som utdyper hverdagssamtalens faktaorienteringer kan gi verdifull informasjon. Men for å få tak i meningen bak informantenes uttalelser kreves en annen måte å spørre på. Ved å lytte aktivt til det som sies mellom linjene kan intervjueren oppleve å fange opp et implisitt budskap. For å undersøke dette fremheves oppfølgende spørsmål som spesielt viktige. Ved å formulere det opplevde budskapet og ”sende det tilbake” til intervjupersonen muliggjøres en umiddelbar respons som kan bekrefte eller avkrefte forskerens oppfatning av budskapet. I tråd med dette beskriver Helldin (1990) hvordan han i intervjusamtalen søkte å gi informantene

mulighet til å uttrykke hva som var viktig for dem. Han styrte derfor samtalen i liten grad, pratet lite selv, men kom med oppfølgende spørsmål for å få intervjupersonene til å utdype sine subjektive opplevelser og for å klargjøre sammenhenger.

Hanne Haavind (1987) har beskrevet en intervjuform som ligger nært opp til livsverdenintervjuet, og som er godt egnet når en skal nærme seg sårbare sider ved informantens liv. I det Haavind (1987) kaller et livsformsintervju tar intervjuguiden utgangspunkt i gangen i dagliglivet. På denne måten har informantene selv stor styring over det som legges frem. Jeg har valgt å inkludere dette aspektet i utformingen av intervjuguiden. I stedet for direkte spørsmål, for eksempel om opplevelsen av å ha venner, ba jeg ungdommene beskrive fritiden sin, skoledagen etc. Jeg måtte ta i betraktning at ungdommene som deltok som informanter kunne oppleve, eller tidligere ha opplevd, å ha få relasjoner til jevnaldrende. Jeg kjente på forhånd heller ikke deres grad av bevissthet rundt hvorfor de går på spesialskole. Av hensyn til dette ønsket jeg å nærme meg temaet med varsomhet og respekt.

#### **2.2.4 Å lytte til ungdom**

Flere forfattere som skriver om det kvalitative forskningsintervjuet belyser det å bruke barn som informanter. Blant andre Monica Dalen (2004) og Kvale og Brinkmann (2009) omtaler intervjuer med barn i egne avsnitt. Reidun Tangen (2008c) omtaler emnet i artikkelen ”Listening to Childrens Voices”. I mitt prosjekt er det ungdom som er informanter. Ungdom lever i en sosial verden som på en del områder er forskjellig fra både voksenpersoners og barns. De er i stadig utvikling og har ulike behov og evner i forskjellige faser (Frønes 2006). Forskeren må derfor uansett ha tilstrekkelig kunnskap om den aktuelle aldersgruppen, for å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til informantene (NESH 2006). Med tanke på dette velger jeg å støtte meg til litteratur om forskning der barn er informanter til tross for at mine informanter er ungdomsskoleelever.

Å studere ungdoms opplevelse av relasjoner til jevnaldrende reiser spørsmål som kan relateres til insider-epistemologi. Kjernen i insider-epistemologi er i følge Tangen (2008c) at ”innsidere” har en privilegert tilgang til kunnskap om sin egen opplevelse. Med ”innsidere” menes mennesker som tilhører en bestemt gruppe. Funksjonshemmete har for eksempel innsidekunnskap om opplevelsen av å være funksjonshemmet (Charlton 1998, Oliver 1996 ref. i Tangen 2008c). Samme argumentasjon kan brukes om forskning på barns opplevelser,

ettersom også barn kan sees som eksperter på egne liv (Tangen 2008c). I dette prosjektet er det ungdommer som går på spesialskole for elever med sosiale og emosjonelle vansker som besitter innsidekunnskapen. Dersom en skal følge tankegangen fra innsider-epistemologi helt ut vil det være det samme som å si at kun disse ungdommene selv kan forske på sin opplevelse. Men ettersom ungdommene ikke har kompetanse til å drive forskning vanskeliggjøres da tilgangen til kunnskap. Tangen (2008c) argumenterer derfor i sin artikkel for en åpen eller svak versjon av innsider-epistemologi, der en forståelse av subjektets opplevelser kan utvikles gjennom kunnskap om subjektive opplevelser, individuelle handlinger og felles aktiviteter.

Ettersom jeg søker å utvikle kunnskap om ungdommenes opplevelse av relasjoner til jevnaldrende, har jeg latt denne tankegangen få konsekvenser for temaene i intervjuguiden. Jeg stiller spørsmål om den enkelte informants opplevelse av relasjoner til jevnaldrende, så vel som hvordan de selv agerer for å etablere, inngå i og opprettholde relasjonene. I tillegg har jeg stilt spørsmål om hva slags aktiviteter ungdommene tar del i sammen med jevnaldrende.

En åpen versjon av innsider-epistemologi krever i følge Tangen (2008c) et relasjonelt syn på subjektet, som innebærer at subjektet eksisterer og utvikles gjennom sitt forhold til, eller dialog med, andre subjekter. Tangen (2008c) konkluderer med at en svak versjon av innsider-epistemologi i kombinasjon med et relasjonelt subjektsyn kan gi et solid teoretisk fundament for forskning på barns opplevelser, spesielt når det gjelder stemmene til barn som sjelden lyttes til. Hun viser til Brian Fays (1996) arbeid som representerer en slik både-og tilnærming, og fremhever hans sterke intensjon om å utvikle en teori som kan hjelpe oss å forstå mennesker som er forskjellige fra oss, som for eksempel marginaliserte barn og unge. Fay (1996) oppfordrer forskere til å insistere på aktørspespektet, som omtales i delkapittel 3.4.2, hos menneskene som studeres. Tangen (2008c) ser dette som spesielt viktig i forskning som intenderer å lytte til barns stemmer.

Også Dalen (2004) oppfordrer til bevissthet rundt det å bruke barn og unge som informanter. Hun fremhever at den sosiale relasjonen mellom barn og voksne i intervjusituasjonen er annerledes enn mellom to voksne. Dette krever spesiell bevissthet hos forskeren, til tross for at det ikke er egne metodologiske regler knyttet til å intervju barn. Dalen (2004) fremhever viktigheten av at den voksne opptrer som ”formell” intervjuer. Hun viser til blant andre Gamst og Langballe (2004) som løfter fram at dette, i kombinasjon med at kontrollen over det som legges fram tilskrives barnet, kan bidra til at barn opplever å bli tatt på alvor. Som



Tangen belyser Dalen (2004) betydningen av å innta et barneperspektiv, samtidig som hun stiller spørsmålsteget ved om det er mulig å definere et barneperspektiv fra et voksent ståsted. I kommunikasjonen med barn fremhever Dalen (2004) genuin interesse og elementer fra dialektisk og anerkjennende kommunikasjon, der grunnleggende elementer er å skape en atmosfære hvor barnet møter en voksen som er ”til stede”. Dette perspektivet er hentet fra Anne-Lise Løvlie Schibbyes (2009) dialektiske relasjonsteori, som omtales nærmere under punkt 3.3, og er blant annet anvendt av Gamst og Langballe (2004) i deres doktoravhandling om dommeravhør av barn. En atmosfære preget av anerkjennende kommunikasjon er en forutsetning for tillit, som igjen er en forutsetning for barnets vilje til å fortelle (Dalen 2004). I tillegg er det i forhold til barns troverdighet viktig å huske på at barn og voksne lever i forskjellige sosiale verdener, der maktforholdet er skjevt i favør av den voksne. Voksnes manglende evne til å etablere et tillitsforhold kan dermed lede barnet til å tro det finnes riktige og gale svar, som igjen kan føre til misvisende resultater (Kvale & Brinkmann 2009, Dalen 2004).

## 2.3 Utvalg, datainnsamling og instrumenter

### 2.3.1 Innhenting av informanter

Jeg ønsket å intervju 4-6 ungdommer, og kontaktet to aktuelle spesialskoler med informasjon om prosjektet. Dessverre hadde kun den ene skolen anledning til å gi tilgang til informanter på det aktuelle tidspunktet. Informasjonen besto i et eget informasjonsskriv til skolene (vedlegg 2), i tillegg til et informasjonsskriv til elever og foresatte (vedlegg 3). Det sistnevnte inneholdt også forespørsel om å delta i intervju og samtykkeerklæring som måtte undertegnes både av ungdommen selv og deres foresatte (NESH 2006). Informantene valgte, i samråd med skolen, at intervjuene skulle gjennomføres i skoletiden.

### 2.3.2 Utvalgskriterier

Utvalgskriterier:	Begrunnelse:
1. Er elev på ungdomstrinnet.	Ungdomstiden er en livsfase hvor betydningen av jevnaldrende som signifikante andre øker (Frønes 2006).
2. Er elev ved spesialskole for elever med	Mitt erfaringsgrunnlag er hovedsakelig fra

sosiale og emosjonelle vansker.	elever med generelle lærevansker/utviklingshemming. For å minske nærheten til feltet, samt åpne for nye perspektiver, valgte jeg en annen elevgruppe.
3. Har vært elev ved spesialskolen i minst ett år.	Avgrensning i forhold til tidsaspektet for å sikre at ungdommene har erfaring over en viss tid med å gå på spesialskole.
4. Har gått hele skoleløpet ved samme skole før overgangen til spesialskole.	Avgrensning med tanke på å utelukke flytting som årsak til eventuell svak tilknytning til nærmiljøet.
5. Kjenner ikke intervjuer fra før.	Avgrensning for å unngå at intervjuet blir preget av at intervjuer og informant kjenner hverandre.
6. Informanter av begge kjønn	Informanter av begge kjønn bidrar til variasjon i utvalget. Jeg anser, til tross for at utvalgets størrelse ikke tillater generalisering, variasjon som viktig. Dette med tanke på at typiske trekk ved utviklingen av jevnalderrelasjoner er ulike hos gutter og jenter (se punkt 3.5.1).

### 2.3.3 Det endelige utvalget

Elever som etter skolens vurdering oppfylte kriteriene, fikk forespørsel om å delta. Under gjennomføringen av intervjuundersøkelsen viste det seg likevel at kun to av informantene oppfylte kriterium fire fullstendig. Flere av informantene hadde opplevd mange skolebytter. Skolebyttene var resultat av skolemyndigheters og foresattes søken etter riktig opplæringstilbud, eller en konsekvens av omorganisering og nedlegging av spesialklasser. I tillegg hadde én av ungdommene bytte skole som resultat av at familien hadde flyttet flere ganger. Noen av ungdommene hadde gått i vanlig barneskole og i varierende grad fått spesialundervisning der, mens andre hadde erfaring fra spesialskoler og spesialgrupper. Dette belyses nærmere under punkt 4.2.2. Til tross for at dette kriteriet kun delvis var oppfylt valgte jeg å inkludere alle informantene som hadde samtykket til å delta. Begrunnelsen for dette er først og fremst at skolebytter erfaringsmessig er en del av virkeligheten for mange elever på spesialskole, og dermed en faktor som kan påvirke deres relasjoner til jevnaldrende. For det andre kom disse forholdene først frem i intervjusituasjonene. Det endelige utvalget besto av tre gutter og to jenter fra niende og tiende trinn.

### **2.3.4 Utforsking av intervjuguide og intervjusituasjon gjennom prøveintervju**

Ettersom det semistrukturerte livsverdenintervjuet forsøker å gi innblikk i den intervjuedes livsverden, må både intervjuguiden og intervjusituasjonen tilrettelegges for dette formålet. Bevissthet rundt at spørsmålene både innehar et tematisk og dynamisk aspekt er nødvendig. Tematisk skal spørsmålene sørge for at relevant kunnskap produseres. Men like viktig er spørsmålenes dynamiske aspekt som ivaretar den intersubjektive relasjonen i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann 2009). Også i rådgivningssituasjoner søkes den intersubjektive relasjonen ivaretatt. Til tross for at en intervjusituasjon og en rådgivningssituasjon har ulikt formål, har jeg likevel sett det som fruktbart å være bevisst på generelle rådgivningsteknikker. Sentralt for meg har vært å innta en anerkjennende holdning og å inntone meg affektiv til informantene. Jeg har forsøkt å lytte åpent og aktivt, og være bevisst på effekten av minimale responser som uttrykkes verbalt og nonverbalt (Lassen 2002).

For å prøve ut intervjuguiden og samtidig få erfaring med intervjusituasjonen, gjennomførte jeg på forhånd et prøveintervju (Dalen 2004). Det forløp tilfredsstillende. Etter en kort brifing startet selve intervjuet. Jeg lot informantens fremstilling være styrende for rekkefølgen på spørsmål og temaer. Jeg brukte dermed intervjuguiden primært som støtte for å holde oversikt over om de sentrale temaene ble dekket. Jeg opplevde at dette fremmet muligheten til å ivareta det dynamiske aspektet, samtidig som tematikken ble ivaretatt. Jeg vurderte det derfor ikke som nødvendig å revidere intervjuguiden. Ettersom informanten fra prøveintervjuet oppfylte utvalgsriteriene og den samme guiden ble brukt som utgangspunkt i de påfølgende intervjuene, har jeg latt prøveintervjuet inngå i datamaterialet som danner grunnlag for analysen. Intervjuguiden følger vedlagt (vedlegg 4).

### **2.3.5 Transkripsjon og sikring av data**

For å sikre data gjorde jeg under intervjuene digitale lydopptak ved hjelp av bærbar datamaskin. Jeg har også ført logg med feltnotater for å ta vare på egne inntrykk fra intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver transkripsjon som å "oversette" fra én narrativ form til en annen; fra muntlig til skriftlig uttrykk. Under oversettelsen, som innebærer en abstraksjon av det opprinnelige uttrykket, går viktige aspekter tapt. Den første abstraksjonen skjer ved lydopptaket, hvor for eksempel kroppsspråk og mimikk går tapt. Under transkripsjonen av lydopptaket går også andre nonverbale signaler som stemmeleie,

intonasjon og åndedrett tapt. Ettersom transkripsjonen dermed er en dekontekstualisert og svekket gjengivelse av intervjusituasjonen, utgjør feltnotater med observasjoner fra intervjusituasjonen verdifull tilleggsinformasjon. Men selve transkripsjonsprosessen kan også åpne forskerens tilgang til de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen. Slik representerer i følge Kvale og Brinkmann (2009) transkripsjonen det første trinnet i analyseprosessen.

Ettersom jeg er interessert i informantenes *opplevelse* har jeg valgt å transkribere intervjuene så lyddrett som mulig. Pauser, gjentakelser og lignende er derfor inkludert. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at ulike personer kan transkribere samme tekst på ulik måte. I denne undersøkelsen er det kun jeg som har transkribert intervjuene. Min subjektive oppfatning og transkripsjonsmåte kan dermed representere en feilkilde. I sitatene som er gjengitt i kapittel fire indikerer STORE BOKSTAVER at ett eller flere ord er lagt ekstra trykk på. Tegnkombinasjonen (..) betyr at deler av tekst er utelatt for å tilrettelegge materialet for presentasjon.

### **2.3.6 Organisering og bearbeiding av datamaterialet**

Jeg forlot min opprinnelige intensjon å organisere og bearbeide materialet ved hjelp av dataprogrammet NVivo8 på grunn av manglende kompatibilitet med min datamaskin. Jeg vurderte også analyseprogrammet HYPERresearch 2.8.3. Innen jeg hadde mulighet til å få installert programmet var jeg imidlertid i gang med å organisere datamaterialet i Word-filer. Dette fungerte godt ettersom det kun er snakk om et materiale på fem intervjuer. Jeg valgte derfor å gå videre med en kombinasjon av Word-filer og utskrifter med notater for å bearbeide dataene under analyseprosessen. Selve analyseprosessen omtales nærmere under punkt 4.1.1.

## **2.4 Analysemetode**

### **2.4.1 Giorgis fenomenologiske tilnærming til analyse av datamaterialet**

En av de sentrale bidragsyterne til utviklingen av fenomenologi som tilnærming til kvalitativ forskning er den fenomenologisk orienterte psykologen Giorgi. I samarbeid med sine kolleger

har han anvendt og systematisert metoden (Kvale & Brinkmann 2009). Giorgis metode beskrives av blant andre Dalen (2004) og Helldin (1990) som en modell med fem trinn. I sin bok "The Descriptive Phenomenological Method in Psychology" (2009) beskriver Giorgi selv en modell bestående av tre trinn. Giorgis tre trinns modell inkluderer innholdsmessig også trinnene beskrevet av Dalen (2004) og Helldin (1990), men presentasjonen har en annen form. Jeg forholder meg til Giorgis (2009) seneste beskrivelse av metoden. Likevel anser jeg Helldins (1990) beskrivelse av hvordan han har anvendt metoden i spesialpedagogisk sammenheng som relevant og klargjørende for mitt prosjekt, og vil derfor også referere til denne. Jeg skal beskrive de konkrete trinnene og fremgangsmåten i metoden, og omtale faktorer som er sentrale for en fenomenologisk tilnærming til analyse av kvalitative data. Men før jeg går til detaljene vil jeg gi et kort sammendrag av metoden, og sette den inn i den aktuelle sammenhengen.

#### **2.4.2 Et kort sammendrag av metoden**

Prosessen starter i følge Giorgi (2009) med at forskeren inntar en holdning i tråd med fenomenologisk reduksjon, som innebærer å sette tidligere kunnskap midlertidig "i parentes". Forskeren inntar likevel det perspektivet hennes fagområde tilsier, medhørende en faglig sensitivitet for det fenomenet som undersøkes. I Giorgis (2009) tilfelle er fagfeltet psykologi. Mitt fagfelt, og det som er relevant for dette prosjektet, er spesialpedagogikk med vekt på det psykososiale aspektet. Fenomenet som undersøkes her er opplevelsen av jevnalderrelasjoner for ungdom på spesialskole, og den faglige sensitiviteten jeg tilstreber må altså rettes mot dette fenomenet. Når forskeren har inntatt den påkrevde holdningen kan hun nærme seg datamaterialet (Giorgi 2009). I dette prosjektet er det snakk om intervjuer der det er gjort lydopptak som siden er transkribert. Forskeren leser først gjennom intervjuene for å utvikle en følelse av helheten i datamaterialet. Neste skritt er å identifisere meningsbærende elementer og beskrive disse i den språkdrakten de fremstår, som regel dagligtale. Hvilke utsagn som vurderes å være meningsbærende er blant annet avhengig av det fenomenet som studeres (Giorgi 2009). I denne sammenhengen vil jeg søke utsagn som sier noe om ungdommenes opplevelse av relasjoner til jevnaldrende. Det tredje trinnet er det mest omfattende. Forskeren foretar en omskriving av de meningsbærende elementene. Denne gangen beskrives de kledd i språkdrakt fra forskerens fagfelt. Også her ser vi at forskerens fagfelt avgjør hvilke aspekter ved fenomenet som løftes frem. De omskrevne meningsenhetene fra hvert enkeltintervju sammenfattes til én uttalelse for hvert intervju. Disse sammenholdes så, og danner til slutt

grunnlaget for formuleringen av en generell beskrivelse av opplevelsen av fenomenet (Giorgi 2009).

### 2.4.3 Sentrale begreper for Giorgis analysemodell

Før vi går videre til de konkrete trinnene i metoden vil jeg gjøre rede for begreper som er viktige for å forstå en fenomenologisk tilnærming til analyse av datamateriale; reduksjon og parentes-setting, ”fri variasjon i fantasien”, subjektivitet og beskrivelse.

*Reduksjon og ”parentes-setting”*. Reduksjon innebærer en holdning hvor forskeren er ”midlertidig uinteressert” slik at fenomenet kan manifestere seg. Allerede eksisterende kunnskap og eventuelle antakelser om fenomenet settes i parentes. Man beskriver fenomenet nøyaktig slik det fremstår, uten dermed å si at det eksisterer nøyaktig slik det fremstår. Reduksjon og ”parentes-setting” innebærer åpenhet og undring i forhold til hva man vil finne, og kan bidra til ny intuisjon om fenomenet som undersøkes (Giorgi 2009). Spørsmålet som stilles er ”Hva skjer her?”. En fenomenologisk innfallsvinkel gir på denne måten forskeren mulighet til å ta et skritt tilbake og oppdage hvilke antakelser hun selv tar for gitt.

Husserl anbefalte å bruke ”*fri variasjon i fantasien*” for å finne den mest konstante mening for et fenomen, eller fenomenets essens (Giorgi 2009). Å variere fenomenet fritt i fantasien innebærer å søke det ved fenomenet som holder seg stabilt når det betraktes fra forskjellige vinkler. Giorgi (2009) beskriver hvordan forskeren mentalt fjerner ett og ett aspekt ved fenomenet og undersøker om dette endrer måten fenomenet fremstår på. Dersom fenomenet fremstår som radikal forandret når et aspekt fjernes kan dette aspektet antas å være essensielt for fenomenet. Ved analysen av intervjuene vil dette innebære å starte med de rike, komplekse livsverdenbeskrivelsene for så å lokke fram mening og implikasjoner dette gir for fenomenet og fagfeltet som studeres (Giorgi 2009).

Innen en del forskning anses *subjektivitet* som et svakhetstegn, som forringer resultatene. Fenomenologisk sett verken kan eller bør subjektivitet elimineres, men den kan overskrides. Hvordan subjektet er til stede i forskningen blir dermed sentralt. Reduksjon, parentes-setting og fri variasjon i fantasien er måter å unngå at forskningen farges vilkårlig av forskerens subjektivitet (Giorgi 2009). Et sentralt poeng er også at en fenomenologisk forskningstilnærming søker å *beskrive* informantenes opplevelse av sin livsverden. Det legges derfor større vekt på å avdekke, enn å forklare og predikere (Giorgi 1992).

#### **2.4.4 De konkrete trinnene i metoden**

I dette avsnittet skal jeg redegjøre for de konkrete trinnene i metoden beskrevet av Giorgi (2009). Arbeidet med analysen starter etter at intervjuene er gjennomført, lydfestet og transkribert, som er det vanligste i forbindelse med livsverdenintervju. Både den skrevne teksten og lydopptaket inngår i materialet for analysen (Kvale & Brinkmann 2009).

1. Gjennomlesing for å gripe helheten. Før analysearbeidet kan starte må forskeren innta en holdning i tråd med fenomenologisk reduksjon i tillegg til perspektivet hennes fagfelt gir, samt tilstrebe en sensitivitet for hvilke implikasjoner dataene får for det fenomenet som studeres. Men på dette trinnet i prosessen prøver forskeren ikke å gjøre beskrivelsene mer eksplisitte. Det er snakk om å lese intervjuteksten nøye for å få et generelt inntrykk av helheten i hvert intervju (Giorgi 2009). Helldin (1990) peker i tillegg på at det er viktig å betrakte selve intervjusituasjonen for å kunne få tak i helheten i det som formidles. Han diskuterer hvordan forskeren kan håndtere sin egen forforståelse og sine antakelser; sin subjektivitet. En grunnleggende antakelse for ham er at hans egen subjektivitet styrer hans egne handlinger gjennom hele forskningsprosessen. Dette, å gjøre involverte aktørers subjektive meningskaping eksplisitt, er en viktig fenomenologisk metodestrategi. Giorgi påpeker at enhver kvalitativ forsker vil måtte starte med en gjennomlesing av datamaterialet, og for så vidt også følge de andre trinnene i prosessen. Forskjellen ligger for Giorgi (2009) i det fokuset de fenomenologiske retningslinjene gir.

2. Bestemmelse av meningsbærende elementer. Dette trinnet innebærer både å identifisere meningsbærende elementer og å beskrive dem så nøyaktig som mulig slik de fremstår uttrykt med informantenes egne ord. Slik gjøres intervjuteksten mer håndterbar og anvendelig for analyse. Samtidig settes også en kritisk leser i stand til å gjenfinne i den originale beskrivelsen det som var utgangspunktet for forskerens transformerte beskrivelser (Giorgi 2009). I praksis gjennomføres dette trinnet ved å gå tilbake til begynnelsen av enkeltintervjuet, re-lese og markere hver gang et markant skifte i mening trer frem. Beskrivelsene brytes ned til en rekke meningsbærende elementer. Ut fra visse kriterier velges meningsbærende elementer som er relevante for analysen av det fenomenet som studeres. Uttalelser som ikke oppleves relevante utgår fra analysematerialet.

Til tross for at forskeren har ikledd seg en holdning i tråd med sitt fagfelt, er det foreløpig snakk om rene beskrivelser uten teoretisk forankring (Giorgi 2009). Helldin (1990) påpeker at

det er fenomenets natur som avgjør hvilke uttalelser som sees som meningsbærende. Er det et psykologisk fenomen som undersøkes, eller kanskje pedagogisk eller relasjonelt? Forskeren må i følge Helldin ta stilling til hvilke kriterier som angir det sentrale for å kunne beskrive informantenes opplevelse av fenomenet som studeres, og redegjøre for dette. De meningsbærende elementene ordnet under sine respektive kriterier, eller temaer, representerer i følge Helldin (1990) et mellomnivå mellom de enkelte meningsenheter og den felles meningen hos de intervjuede. De meningsbærende elementene i min analyse velges ut fra, og er plassert under temaer i tråd med, en holdning fra det spesialpedagogiske feltet med særlig fokus på psykososiale forhold.

3. Transformering av informantenes naturlige uttrykk til faglig sensitive uttrykk. I følge Helldin (1990) foregår den egentlige analysen av meningsenhetene i dette trinnet. Forskeren forsøker å finne fenomenets essens ved å varierer de enkelte meningsbærende elementene fritt opp mot helhetsforståelsen han fikk ved gjennomlesningen av materialet. Helldin (1990) lager to kolonner der den venstre inneholder meningsenhetene plassert under kriteriene, og høyre kolonne inneholder forskerens analyse av informantenes uttalelser, altså utsagnet omskrevet med forskerens ord. Giorgi (2009) understreker at venstre kolonne kan inkludere andre aspekter enn direkte utsagn dersom noe fremstår som et sentralt meningsbærende element. Dette kan for eksempel være forhold i intervjusituasjonen. Formuleringene på høyre side er en forberedelse til, og utgjør det analytiske grunnlaget for, resultatbeskrivelsen. Helldin (1990) fremholder at det kreves kreativ innsikt for å foreta spranget fra hva informantene sier til hva de mener.

Et av målene med omskrivingen av de meningsbærende elementene, er å uttrykke implikasjonene beskrivelsene av informantenes livsverden får for det aktuelle fagfeltet. Forskeren trekker her både på holdning og språk fra sitt felt, for å avdekke de dimensjonene ved beskrivelsene som er relevante for fenomenet som studeres. Dette krever beskrivelser på et generaliseringsnivå som er adekvat for å avdekke, i Giorgis (2009) tilfelle, psykologiske karakteristika. I mitt tilfelle søker jeg å avdekke psykososiale forhold og å uttrykke hvilke implikasjoner informantenes beskrivelser får for spesialpedagogikken. Når forskeren på denne måten når et generaliseringsnivå som tillater sammenligning, muliggjør det at data fra ulike informanter integreres i én overordnet struktur eller beskrivelse.

Giorgi (2009) peker på at dette tredje trinnet er omfattende og tidkrevende. Det består i praksis av flere trinn. Først omskrives hvert enkelt meningsbærende element i et intervju ved



hjelp av ”fri variasjon i fantasien” og reduksjon. Deretter sammenfattes dette til en uttalelse om fenomenet som studeres, slik at det utgjør strukturen i dette enkeltintervjuet. Her må forskeren være innstilt på å dvele ved dataene, og eventuelt skrive flere utkast for å nå det ønskede uttrykket (Giorgi 2009). Dette gjøres for hvert intervju. Tilslutt sammenlignes uttalelsene fra alle enkeltintervjuene. Forskeren søker etter tema som gjenfinnes i flere av intervjuprotokollene og beskriver disse i en overbygget allmenn struktur av fenomenet. Giorgi (2009) åpner for å utnytte gruppens felles mening til å beskrive fenomenets essens. Helldin (1990) avslutter analysen ett nivå tidligere. Han nøyer seg med å beskrive gruppens felles opplevelse av fenomenet, ettersom hans analyse ikke har til hensikt å beskrive det universelle hos fenomenet. Heller ikke min analyse har til hensikt å beskrive det universelle ved fenomenet. I tråd med problemstillingen velger jeg derfor å avslutte med å beskrive hvordan min undersøkelse belyser det som er felles for informantenes opplevelse av fenomenet ”jevnalderrelasjoner for ungdom på spesialskole”.

## 2.5 Induksjon, deduksjon eller abduksjon?

Jeg har i praksis, til tross for en intensjon om å nærme meg spørsmålene induktivt, måttet drive teoristudier parallelt med de andre delene av forskningsprosessen. Det induktive aspektet ved forskningstilnærmingen har jeg derfor forsøkt å ivareta ved, i tråd med fenomenologiens parentes-setting, å sette min førforståelse midlertidig i bero. Sett på denne måten er den praktiske gjennomføringen preget av abduksjon; en kombinasjon av induksjon og deduksjon (Dalen 2004).

Giorgi (2009) peker på at det ikke er nødvendig, og heller ikke mulig, å glemme alt en vet om fenomenet som undersøkes. Å sette førforståelsen i parentes innebærer snarere at en ikke ”aktiverer” den mens en ”bestemmer *modus og innhold for den aktuelle opplevelsen*” (Giorgi 2009, s.92, min oversettelse). I mitt tilfelle betyr det at jeg i deler av analyseprosessen har forsøkt å ”deaktivere” egne erfaringer med ungdom på spesialskole, samt de deler av mitt teoretiske fundament som er relatert til dette fenomenet. Mot slutten av analyseprosessen har jeg så forsøkt å hente frem igjen det som utgjør min erfaringsbaserte og teoretiske sensitivitet. I neste delkapittel skal jeg belyse hvordan det å gjøre blant annet slike aspekter ved forskningsprosessen eksplisitte inngår i validitetskontrollen av forskning og bidrar til å åpne den for kritisk lesning.

## 2.6 Validitet og reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at bevissthet rundt validitet og reliabilitet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen. I tråd med dette har jeg forsøkt å la validitetsdrøftinger komme til syne i oppgavens enkeltdeler. I dette avsnittet skal jeg løfte frem hva som har preget min bevisstheten i forbindelse med validering av dette prosjektet.

Dalen (2004) peker på at det er behov for en egen terminologi og tilnærming til validitets- og reliabilitetsdrøfting av kvalitative forskningsopplegg. Begrepene var opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning og bygger på et annet vitenskapsteoretisk grunnsyn enn kvalitativ forskning (Dalen 2004). I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan begrepene med fordel knyttes til dagligtale og dagligliv.

Reliabilitet handler om troverdighet, konsistens og pålitelighet (Kvale & Brinkmann 2009). I dagligtale omtales en person som pålitelig og troverdig når det er samsvar mellom det hun sier og det hun gjør, med andre ord når hennes handlinger er konsistente med hennes uttalelser. Reliabilitet settes ofte i sammenheng med i hvilken grad en studie kan etterprøves. Men det ligger i kvalitativ forsknings natur at forskerens rolle, hvordan den formes i samspill med en aktuelle informant, og i den aktuelle konteksten er av betydning for funnene (Dalen 2004). Forutsetningene for nøyaktig etterprøvbarehet er derfor andre enn innenfor kvantitative forskningsopplegg. I dette prosjektet har jeg forsøkt å gjøre funnene etterprøvbare ved å beskrive alle ledd i forskningsprosessen så nøyaktig som mulig (Giorgi 2009, Kvale & Brinkmann 2009, Dalen 2004, Helldin 1990).

Validitet handler om gyldighet og om styrken og sannheten i det som formidles (Kvale & Brinkmann 2009). I dagligtale gjenspeiles dette for eksempel når vi snakker om ”gyldig argumentasjon”. Sett i lys av dette vil valid forskning være forskning som gjennom å gjøre forskningsprosessen transparent leder til overbevisende funn og dermed bærer validiteten i seg (Kvale & Brinkmann 2009).

Helldin (1990) understreker at forskerens subjektive vurderinger, til tross for at de settes i parentes, gjennomsyrrer hele den fenomenologisk inspirerte forskningsprosessen. Resultatet preges blant annet av hvilke kriterier forskeren velger for å definere fenomenet som studeres, hvilke meningsbærende elementer han velger ut, hvordan han omskriver informantenes enkeltutsagn og hvordan han konstruerer felles mening fra enkeltutsagn. Giorgi (2009)

understreker at forskerens subjektive påvirkning kan gjøres mindre vilkårlig ved å redegjøre for hvordan resultatet av analysen kan spores tilbake til enkeltinformantenes utsagn. Slik vil en annen forsker, med samme faglige holdning og som følger de samme reglene, være i stand til å se hva den opprinnelige forskeren ser, eller eventuelt trekke andre slutninger. Med tanke på dette gjør jeg rede for egen analyseprosess under punkt 4.4.1, og legger også ved eksempler på analysedokumenter (vedlegg 5). Det er også et poeng at forskeren redegjør for betraktningene som ledet frem til valg av metode og forskningstilnærming. Slik kan en kritisk leser også vurdere metodens gyldighet for det fenomenet det forskes på (Dalen 2004). Giorgis (2009) poeng i denne sammenhengen er at spørsmål om gyldighet, troverdighet og etterprøvbarhet oppstår i en vitenskapelig kontekst, og derfor skal løses med vitenskapelige metoder.

Én innfallsvinkel er å kontrollere funnene ved å undersøke feilkildene (Kvale & Brinkmann 2009). En mulig feilkilde er forskerens tilknytning til fenomenet som studeres. Med tanke på dette har jeg forsøkt å gjøre eksplisitt rede for min tilknytning til fenomenet (Dalen 2004). Slik åpnes forskningen for kritisk lesning, samtidig som en selektiv forståelse av datamaterialet motvirkes (Kvale & Brinkmann 2009).

En annen innfallsvinkel til åpenhet rundt forskningsprosessen er å triangulere. Mathison (1988) definerer triangulering som å bruke flere metoder, datakilder og forskere for å fremme validiteten i forskningsresultater. Hun argumenterer også for at inkonsistente eller motstridende resultater av en trianguleringsprosess, spesielt ved studier av sosiale fenomener, ikke nødvendigvis tyder på sviktende validitet men tvert i mot er nyttig informasjon. Å triangulere slik det beskrives av Mathison (1988) er vanskelig å gjennomføre i et mastregadsprosjekt. Likevel er tankegangen fruktbar. Giorgi (1994) sammenligner for eksempel fenomenologisk metodes grep med å variere et fenomen fritt i fantasien med trianguleringsteknikk, ettersom det innebærer å se samme fenomen fra alle tenkelige vinkler.

Når det gjelder motstridende resultater fremhever Kvale og Brinkmann (2009) kvalitativ forsknings særegne evne til nettopp å avdekke og beskrive nyanser og labilitet i informanters livsverdenbeskrivelser. Informantens svar kan virke motstridende ved at de gjenspeiler informantens opplevelse av sin livsverden og ikke nødvendigvis de faktiske forhold. Som Mathison (1988) viser Kvale og Brinkmann (2009) at inkonsistente resultater kan være uttrykk for valide opplevelser. Også Danaher og Briod (2005) omtaler dette. De peker på at spørsmål som angår validitet har en annen relevans innen fenomenologisk forskning enn for

mer faktabasert forskning, ettersom fenomenologisk forskning nettopp løfter frem *mulig* mening, ikke fakta.

I hvilken grad er så funnene fra kvalitativ forskning, som ofte opererer med små utvalg, overførbare til andre grupper? Tenkningen rundt overførbarhet må nødvendigvis bli annerledes enn i forbindelse med de store utvalgene som er vanlige innenfor kvantitativ forskning (Dalen 2004). Det er ikke på samme måte verken mulig eller ønskelig å beregne for eksempel gjennomsnitt og variansfordeling i en populasjon. Kvalitativ forskning beskjeftiger seg med det unike, og er ute etter å avdekke og beskrive mangfold og variasjon. Spørsmålet om generaliserbarhet blir da heller om kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann 2009). Kan det å avdekke disse ungdommenes opplevelse av sin livsverden gi kunnskap som kan hjelpe oss å forstå andre ungdommer under lignende forhold?

Dalen (2004) peker på at utgangspunktet for valid tolkning og analyse er valide og fyldige beskrivelser fra informantene. Gode beskrivelser er igjen avhengige av gode spørsmål og intersubjektivitet i intervjusituasjonen. Slik får informantene anledning til å komme med fyldige uttalelser som avdekker deres meninger, opplevelse og forståelse. Først da er det mulig for forskeren å avdekke indre sammenhenger i datamaterialet, og utvikle en dypere forståelse av fenomenet som studeres. Dette er en forutsetning for valid teoretisk tolkning som kjennetegnes ved at sammenhengene kan spores tilbake til og gjenfinnes i datamaterialet og forskerens tolkning av dette (Dalen 2004).

Dersom vi igjen retter oppmerksomheten mot Kvale og Brinkmanns (2009) tanker (beskrevet i punkt 2.2.3 ) om livsverden som et opprinnelig landskap og forskningen som et forsøk på å kartlegge terrenget, blir det klart at et kvalitetsstempel for validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning er at resultatene gir et landskap hvor kartet stemmer med terrenget. Det overlates til leseren å avgjøre om jeg har lykket med disse grepene.

## **2.7 Etiske betraktninger**

Under planleggingen av og arbeidet med prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer utformet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH 2006).

Det er knyttet etiske utfordringer til å spørre mennesker om sårbare temaer (Dalen 2004). Temaet som utforskes og spørsmålene som stilles må kontinuerlig vurderes i forhold til respekt for informantenes integritet (NESH 2006). Jeg har derfor måttet ta høyde for at informantene kan ha erfaring med å ha få relasjoner til jevnaldrende, samt ha varierende grad av bevissthet rundt hvorfor de går på spesialskole. Å nærme seg disse potensielt sårbare sider ved ungdommenes liv krever varsomhet og respekt. Jeg har forsøkt å ivareta dette aspektet ved å utforme intervjuguiden slik at ungdommene selv har hatt stor styring over det de la frem (Kvale & Brinkmann 2009). Informantene har også fått tydelig informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten å måtte begrunne det. Til tross for alle forbehold har intervjuene kunnet sette i gang tanke- og følelsesprosesser hos informantene. Jeg diskuterte derfor med skolen hvordan ungdommene eventuelt kunne få hjelp til å bearbeide tanker og følelser i etterkant av intervjuene. Ungdommene fikk informasjon om denne muligheten i intervjuets debriefingsfase.

Til tross for at livsverdenintervjuet når det gjelder form ligger nært opp til samtaler i dagliglivet, er det ikke snakk om en dialog mellom likeverdige partnere (Kvale & Brinkmann 2009). Relasjonen mellom forsker og informant er i utgangspunktet asymmetrisk, og asymmetrien forsterkes ytterligere når informantene er barn eller ungdom. Asymmetrien kan påvirke informantenes opplevelse av å delta, så vel som hva de legger frem og kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg har forsøkt å håndtere det skjeve maktforholdet gjennom bevissthet rundt hvordan både spørsmålene jeg stiller og måten jeg spør på påvirker informantene. Jeg har forsøkt å innta en anerkjennende holdning der jeg ikke er ute etter riktige eller gale svar (Kvale & Brinkmann 2009, Dalen 2004).

Barn og unge har krav på særlig beskyttelse når de deltar i forskning (NESH 2006). Som grunnlag for å kunne gi et informert og fritt samtykke til å delta i prosjektet har derfor både ungdommene og deres foresatte fått grundig informasjon om formålet med prosjektet, samt det som omhandler ungdommenes deltakelse i prosjektet. Ettersom også foresatte skulle undertegne samtykkeerklæring var det viktig å forsikre ungdommene om at jeg som intervjuer har taushetsplikt både overfor foreldre og andre involverte. I intervjuenes briefingsfase brukte jeg derfor tid på å forklare informantene hvordan det de eventuelt la frem under intervjuene ville bli behandlet fortrolig og ikke ville kunne spores tilbake til dem (Dalen 2004). Dette representerer i etterkant et dilemma mellom ønsket om å gi funnene aktualitet ved å fremstille dem i den kontekst hvor de hører hjemme, og faren for å stigmatisere en lett gjenkjennbar

gruppe. Ettersom hensynet til informantenes konfidensialitet selvfølgelig veier tyngst, er skolen anonymisert og tatt ut av geografisk kontekst.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å vurdere om behandling av personopplysninger ville foregå i henhold til personopplysningsloven. NSD, ved personvernombudet, gav før igangsetting av undersøkelsen tilråding om at prosjektet kunne gjennomføres, og at behandling av personopplysninger kunne starte (se vedlegg 1). Tilrådingen var blant annet basert på at alle innsamlede data anonymiseres, og makuleres eller slettes ved prosjektets slutt, senest 01.06.11.

Undersøkelsen har i utgangspunktet ikke til hensikt å samle inn opplysninger om tredjepart. Likevel har jeg måttet regne med at informantene kunne komme til å fortelle om personer som ikke er forespurt, eller har takket nei, til å delta i prosjektet. Etter å ha diskutert dette med saksbehandler hos NSD ba jeg derfor informantene om å unngå å bruke navn på jevnaldrende de fortalte om. Der dette likevel har forekommet har jeg endret navnene.

I de forskningsetiske retningslinjene som presenteres av NESH (2006) fremheves det at all forskning bør gjennomføres av grunnleggende respekt for menneskeverdet. Potensiell skade eller belastning for informantene må derfor minimeres. Kvale og Brinkmann (2009) peker på det samme ved å løfte frem at de potensielle fordelene ved å delta, lagt sammen med betydningen av kunnskapen som produseres, må veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren. I denne undersøkelsen har informantene ingen annen fordel ved å delta enn å få et annet menneskes udelte oppmerksomhet, samt muligheten til å legge frem sider ved sin livsverden som kanskje sjelden er et tema for samtale. Som vist over representerer de samme elementene også sårbare sider ved å delta i forskningen. Med tanke på at dette er forsøkt ivaretatt, og at undersøkelsen vil kunne avdekke forhold som bidrar til fagersoners forståelse av ungdommenes livsverden, har jeg likevel vurdert at respekten for menneskeverdet er ivaretatt og at det har vært etisk forsvarlig å be informantene delta i prosjektet.

# 3 Teoretisk referanseramme

## 3.1 Om valg av referanseramme

Min førforståelse, farget av både erfaring og teoristudier, utgjør en del av den totale referanserammen for den teoretiske sensitivitet jeg har ønsket å utvikle (Dalen 2004). Til tross for at jeg har tilstrebet en induktiv tilnærming til analysen av de innsamlede dataene har enkelte perspektiver likevel vært med meg som bakteppe i deler av arbeidet med prosjektet. Jeg har altså dratt veksler på teori som allerede var del av mitt faglige fundament, og samtidig trukket inn nye perspektiver etter hvert som jeg har sett det som hensiktsmessig. Før jeg begrunner mine valg nærmere skal vi kaste et nytt blikk på oppgavens problemstilling:

### **Hvordan er opplevelsen av jevnalderrelasjoner for ungdom på spesialskole?**

Implisitt i problemstillingen ligger, som beskrevet innledningsvis, en undring i forhold til om ungdom på spesialskole *kan* tenkes å ha andre erfaringer med og opplevelser av relasjoner til jevnaldrende enn elever som går på sin lokale skole. Det er denne undringen som har preget min tankegang i forhold til valg av teoretisk referanseramme. Spørsmålet i denne fasen av arbeidet ble altså hvilke perspektiver som kunne fremme min teoretiske sensitivitet for fenomenet jevnalderrelasjoner for ungdom på spesialskole.

For å kunne svare på problemstillingen har jeg sett det som helt sentralt å ha kunnskap om intersubjektivitet og relasjoner. Dette henter jeg fra Daniel Sterns (2007) perspektiv på intersubjektivitet som grunnleggende behov, og Anne-Lise Løvlie Schibbyes (2009) dialektiske relasjonsforståelse. I tillegg har jeg sett det som sentralt å tilegne meg kunnskap om jevnaldermiljø- og relasjoner. Både hos Frønes (2006), Kvello (2008, 2006) og Tøssebro og Ytterhus (2006) har jeg funnet fruktbare perspektiver og relevant kunnskap om jevnaldermiljø for barn og unge. Ettersom de jevnaldrende er både signifikante og sammenlignbare andre henter jeg også kunnskap fra Mead (2005) og Gustavsson (1999). Videre trengte jeg å vite noe om relasjoner i skolesammenheng. Dette fant jeg i Reidun Tangens (2008b) dynamiske modell for skolelivskvalitet. For mine informanter er skolesammenhengen spesialskole. Det er nettopp dette aspektet ved problemstillingen som belyses gjennom analysen av de innsamlede dataene, og som er ment å bidra med ny innsikt om disse ungdommenes opplevelse av sin livsverden og sine relasjoner.

## **3.2 Intersubjektivitet som grunnleggende behov**

Stern (2007) argumenterer for at intersubjektivitet er et grunnleggende menneskelig behov. Når vi er usikre på hvor vi står på det intersubjektive feltet blir vi usikre og mobiliserer mestrings- og forsvarsmekanismer. Dette er en relevant innfallsvinkel til ungdommers opplevelse av å inngå i relasjoner. Dersom intersubjektivitet er et grunnleggende behov er det også en forutsetning for utvikling og læring. Jeg ser også dette aspektet som relevant i forhold til ungdom på spesialskole, med tanke på deres relasjoners betydning for potensiell læring og psykososial utvikling. Nedenfor skal jeg gå nærmere inn i Sterns (2007) argumentasjon rundt hvordan våre sinn kontinuerlig søker etter andre sinn som vi kan oppnå resonans med, og hvordan nå-øyeblikk danner utgangspunktet for intersubjektiv deling.

### **3.2.1 Nå-øyeblikk som utgangspunkt for intersubjektiv deling**

I boken "Her og nå. Øyeblikkets betydning for psykoterapi og hverdagsliv" (2007) belyser Stern nå-øyeblikket som vår primære subjektive virkelighet. Han er mest opptatt av nå-øyeblikk som oppstår i samspill, ut fra en tanke om at intersubjektiv deling av felles opplevelse skaper et nytt intersubjektivt felt mellom deltakerne som endrer relasjonen og den videre utviklingen. Stern (2007) beskriver nå-øyeblikk som en helhetlig opplevelse av det som befinner seg på den mentale scenen akkurat nå, bygget opp av sinn og kropp i samarbeid. I opplevelse av et subjektivt nå trekkes både fortid og fremtid inn. Den subjektive opplevelsen her og nå bestemmer formen på fortiden som trekkes inn i nåtiden, og danner samtidig konturene av den tenkte fremtiden. I forhold til ungdommers opplevelse av sine relasjoner er dette et fruktbart perspektiv. Man kan for eksempel forestille seg at nåtidige erfaringer med likeverdig intersubjektiv deling kan bære i seg et forklaringspotensial for fortidige relasjonsopplevelser, og samtidig gi håp for utviklingen av fremtidige likeverdige relasjoner.

### **3.2.2 En intersubjektiv matrise**

Stern (2007) argumenterer for at det finnes en intersubjektiv matrise som han beskriver som en kontinuerlig felles kreativ dialog med andres sinn. Vi har evnen til å lese andre menneskers intensjoner og føle i vårt indre hva de føler. Stern (2007) sier at våre sinn naturlig søker etter andres opplevelser som vi kan oppnå resonans med. Han ser den intersubjektive matrisen som en overordnet "smeltedigel der sinn i samspill får sin aktuelle form." (Stern 2007, s.95). Tyngdepunktet flyttes ved en slik tankegang fra det intrapsykiske til det intersubjektive. Stern



(2007) henter støtte for at det finnes en intersubjektiv matrise fra nevrovitenskapen, utviklingspsykologien, fra kliniske eksempler og fenomenologien.

Nevrovitenskapen forklarer blant annet hvordan vi deltar i et aspekt av den andres opplevelse når vi beveger oss synkront eller tidsmessig samordnet. Også utviklingspsykologisk forskning støtter opp under menneskets evne til å kommunisere med andre sinn, gjennom å vise hvordan spedbarn er født med sinn som er spesielt inntonet til andre sinn. Ettersom barnet utvikler nye evner, erfaringer og emosjoner trekkes disse inn i den intersubjektive matrisen som noe barnet kan oppleve i seg selv og hos andre. Fra klinisk praksis henter Stern (2007) frem eksempler fra erfaring med autister, som er preget av liten evne til intersubjektivitet. Mangelen på innlevelse i andres sinn hos autister, kan i følge Stern belyse i hvilken grad vi vanligvis navigerer etter inntoning på hverandres sinn.

I sammenheng med dette prosjektet er det spesielt interessant å merke seg støtten Stern henter fra fenomenologien. Den dominerende oppfatningen har i tråd med den kartesianske dualismen tidligere vært at sinnet har vært atskilt fra kroppen, fra naturen og fra andres sinn (Stern 2007, Duesund 1995). Innen fenomenologien, og spesielt kroppsphenomenologien slik den kommer til uttrykk hos Merleau-Ponty, betraktes sinnet derimot som inkarnert i, og muliggjort av, personens sensomotoriske virksomhet (Stern 2007, Duesund 1995). Selvet er slik sett et kroppslig selv som vi samtidig har bevissthet om (Duesund 1995). Ettersom vi erfarer verden gjennom kroppen er den vårt eksistensielle grunnvilkår og primære redskap for forståelse (Duesund 1995). Slik kan vi forstå Sterns (2007) argumentasjon for at våre sinn er intersubjektivt åpne, ettersom de er vevd sammen med og skapt i samarbeid med det fysiske miljøet og i samspill med andre sinn. Den fenomenologiske kroppen står slik i sterk kontrast til den kartesianske dualismens kropp ved å være både erfarende, handlende og meningssøkende (Duesund 1995).

### **3.2.3 Intersubjektivitet som grunnleggende motivasjonssystem**

I følge Sterns (2007) argumentasjon er intersubjektivitet altså både naturlig og nødvendig for å navigere i en verden blant andre mennesker. Stern (2007) går videre og argumenterer for intersubjektivitet som et medfødt primært motivasjonssystem, og altså et grunnleggende menneskelig behov på linje med for eksempel forplantning eller tilknytning. Nedenfor skal vi se hvordan han fremmer sannsynligheten for at intersubjektivitet fyller kriteriene for å være et grunnleggende menneskelig behov eller motivasjonssystem.

Et motivasjonssystem må fremme artens overlevelse. Intersubjektivitet sikrer i følge Stern (2007) overlevelse ved at den fremmer gruppedannelse, gjør gruppen mer funksjonsdyktig og sikrer samhold i gruppen ved at den gir opphav til moral. Slik regulerer det intersubjektive motivasjonssystemet også forholdet mellom psykologisk samhørighet og psykologisk ensomhet. Den nærest mulige forbindelsen mellom mennesker krever i følge Stern (2007) både tilknytning, intersubjektivitet og kjærlighet. Han fremholder likevel at intersubjektivitet kanskje er det mest uunnværlige elementet i vestlig oppfatning av kjærlighet og vennskap, ettersom mental fortrolighet her sees som nøkkelen til relasjoner (Stern 2007).

Et grunnleggende motivasjonssystem eller behov må også være universelt og medfødt. Stern (2007) viser til det nevrobiologiske og utviklingsmessige grunnlaget for intersubjektivitet, beskrevet over, når han argumenterer for dette aspektet. I tillegg må det være et motiv med det Stern kaller foregripende verdi. En subjektiv følelse av å foregripe målet oppstår mens man beveger seg mot det. Et begjær tilfredsstilles eller motivasjon deaktiveres når målet er nådd. Det finnes, i følge Stern (2007) to intersubjektive motiver med subjektiv foregripende verdi. Det ene er behovet for å lese hverandres intensjoner og følelser. Vi har behov for å vite hvor vi står på det intersubjektive feltet i forhold enkeltpersoner og grupper. Når vi ikke er intersubjektivt orientert, blir vi engstelige og mobiliserer forskjellige mestrings- og forsvarsmekanismer. Denne formen for angst kan betegnes som intersubjektiv angst. Det dreier seg om frykten for psykisk eller mental ensomhet, til forskjell fra fysisk ensomhet. Dette utgjør en interessant innfallsvinkel til å forstå elever som opplever å falle utenfor fellesskapet i skolesammenheng. Kanskje kan elever ha en subjektiv opplevelsen av mental ensomhet blant de jevnaldrende, til tross for at de for andres blick synes å være inkludert i skolens fellesskap. I så fall kan deres reaksjoner og måte å samspille på forstås ved at deres behov for intersubjektiv orientering ikke er tilfredsstilt og at de dermed opplever intersubjektiv angst.

Bevissthet om det andre behovet med subjektiv foregripelses kvalitet, behovet for å definere og bevare vår egen identitet, kan bidra til forståelsen av intersubjektiv angst. Stern (2007) argumenterer for at samspill med andre fremmer vår mulighet til å være i kontakt med oss selv. Han skriver: *”Uten stadig input fra en intersubjektiv matrise går menneskets identitet i oppløsning eller slår inn på merkelige veier.”* (Stern 2007, s.120). Vi fastslår altså vår egen posisjon, og finner slik en fornemmelse av et sant selv, ved hjelp av andres blick. Opplevelser

av relasjoner til jevnaldrende kan relateres til også denne dimensjonen ved det å inngå i en intersubjektiv matrise.

### **3.2.4 Intersubjektivitet i jevnalderkontekst**

Sterns (2007) utgangspunkt er den terapeutiske relasjonen. I dette prosjektet er konteksten opplevelsen av jevnalderrelasjoner for ungdom på spesialskole. Stern (2007) ser som psykoterapiens viktigste implisitte oppgaven å regulere det umiddelbare intersubjektive feltet. Den implisitte dagsordenen i terapi er grunnleggende i den betydning at den rammer inn den eksplisitte dagsordenen, det som uttrykkes verbalt i møte mellom terapeut og klient, og bestemmer hva man kan snakke om og hvilken grad av frihet som finnes i det intersubjektive feltet. I ungdommenes relasjoner til jevnaldrende har begge parter ansvar for relasjonen og dermed for regulering av det intersubjektive feltet. Det foregår ingen profesjonell ”tilrettelegging”, men dreier seg om intersubjektivitet i naturlig sammenheng. Trygghet på det intersubjektive feltet en forutsetning for utvikling av likeverdige relasjoner (Schibbye 2009). Den som ikke er trygg på hvor de står i forhold til de jevnaldrende på det intersubjektive feltet, vil med stor sannsynlighet preges av dette i samspill med andre. En kan tenke seg at det kan få konsekvenser for psykososial utvikling så vel som læring. Jeg har derfor sett det som interessant å undersøke hvordan frihet og trygghet på det intersubjektive feltet gjenfinnes i ungdommenes livsverdenbeskrivelser.

## **3.3 Dialektisk relasjonsforståelse**

### **3.3.1 Dialektisk relasjonsforståelse og jevnalderrelasjoner**

Som hos Stern (2007) er Anne Lise Løvlie Schibbys (2009) dialektiske relasjonsforståelse utviklet med utgangspunkt i psykoterapi. I spesialpedagogisk sammenheng er den blant annet belyst og anvendt som innfallsvinkel til lærer – elev-relasjonen (Tangen 2008b) og ikke minst i rådgiver – rådsøker-relasjonen (Lassen 2002). Felles for disse sammenhengene er at det dreier seg om relasjoner der den ene parten; - terapeuten, læreren, rådgiveren, i kraft av sin profesjon sitter med ansvaret for relasjonen. I dette prosjektet er det relasjoner mellom i utgangspunktet likeverdige parter som utforskes. Med tanke på den dialektiske relasjonsforståelsens fokus på at partene skaper hverandres forutsetninger i samspillet, og at gjensidig anerkjennelse er nøkkelen til likeverdige relasjoner anser jeg likevel perspektivet

som fruktbart i denne sammenheng. Kanskje kan det fungere som en døråpner når det gjelder å utforske ungdommers opplevelse av sine relasjoner til jevnaldrende.

Nedenfor beskrives begrepet anerkjennelse slik det forstås innenfor det dialektiske relasjonsperspektivet. Videre blir de enkelte ingrediensene i anerkjennelse belyst. Også begrepene selvrefleksivitet og selvavgrensning skal kort nevnes ettersom de innenfor den dialektiske relasjonsforståelsen sees som aspekter som fremmer muligheten for å innta den andres perspektiv.

### **3.3.2 Filosofisk, teoretisk og praktisk forståelse av anerkjennelse**

Anne-Lise Løvlie Schibbye presenterer en filosofisk, teoretisk og praktisk forståelse av begrepet anerkjennelse (Schibbye 2009). Ettersom holdninger alltid vil springe ut fra et bakenforliggende menneskesyn, danner det filosofiske og teoretiske perspektivet en viktig forståelsesbakgrunn for det som i praksis kommer til uttrykk som en anerkjennende holdning (Schibbye 2009). Hegels dialektikk, utviklet på begynnelsen av 1800-tallet, danner det filosofiske fundamentet for begrepet anerkjennelse (Schibbye 2009). Som fenomenologien beveger dialektikken seg vekk fra den kartesianske dualismens subjekt – objektholdning (Schibbye 1996). Dialektikken understreker at individet eksisterer i en nær og gjensidig sammenheng med andre, og derfor må ses innenfor en helhet (Schibbye 2009). Det pågår en gjensidige vekselvirkningen mellom selvet og de relasjoner det inngår i, og partene skaper hverandres forutsetninger i samspillet (Schibbye 1996). Hegel anser at en persons bevissthet blir til i eller via en annens bevissthet. Vi utvikler vår egen bevissthet gjennom å gjenkjenne oss selv i den andre og ta oss selv tilbake som forandret. Slik drives bevissthetsutviklingen fremover i en dialektisk prosess. For at relasjonen ikke skal holdes i det fastlåste må partene anerkjenne hverandre som likeverdige med lik rett til sin opplevelse (Schibbye 2009).

På teorinivå fanges kjernen i anerkjennelsesbegrepet i følge Schibbye (2009) opp i intersubjektivitetsbegrepet som både favner subjekt-subjekt-perspektivet og ideen om at selvstruktur dannes gjennom relasjonelle prosesser. Med tanke på dette utgjør den dialektiske relasjonsforståelsen en fruktbar parallell til Sterns (2007) argumentasjon for en intersubjektiv matrise. Intersubjektiviteten fra teorinivået gjenfinnes i praksis i relasjonene vi inngår i, der partene skaper hverandres forutsetninger. Terapeuten henvender seg for eksempel til klienten som subjekt, og forsøker å sette seg inn i hennes opplevelse (Schibbye 2009). Klienten vil kunne oppleve å bli sett og fanget opp, og gis dermed mulighet til fornyet forståelse av seg

selv og seg selv i relasjon (Schibbye 2009). Det samme kan vi forestille oss skjer når relasjoner mellom jevnaldrende er preget av intersubjektivitet og trygghet.

### 3.3.3 Ingredienser i anerkjennelse

Væremåtene som utgjør ingredienser i anerkjennelse er blant annet sentrale innenfor flere humanistiske rådgivningsteorier. Den samme meningen legges likevel ikke alltid i begrepene. Jeg belyser begrepene slik de brukes innenfor rammene av en dialektisk relasjonsforståelse. Før vi går videre skal vi stoppe opp ved begrepet åpenhet. Det å komme nær et annet menneske forutsetter en åpenhet som innebærer å måtte tåle å ikke vite hva den andre vil komme med i neste øyeblikk. Å åpne opp og gi slipp på kontrollen krever trygghet. Nedenfor skal vi se hvordan en anerkjennende holdning blant annet kan virke trygghetsskapende.

**Lytting.** Å lytte er langt fra det samme som å høre. Å lytte med åpenhet er å søke å finne mer enn man allerede vet. Den som lytter fokusere på den andres opplevelse og er emosjonelt tilgjengelig og villig til å la seg bevege. Lytting innebærer å inntone seg affektivt på den andre, og samtidig lytte innover i seg selv. Anne-Lise Løvlie Schibbye (1996) sammenligner det å lytte på denne måten med å høre et helt orkester, men å kunne skille mellom de ulike instrumentene.

**Forståelse.** Å forsøke å forstå en annen innebærer å undre seg sammen med den andre. Ved å se bak den ytre handlingen kan en spørre seg selv hva denne betyr for den andre. Innen dialektisk relasjonsteori ses anerkjennelse som nært knyttet til erkjennelse. Gjennom empatisk innlevelse i den andres fenomenologiske felt åpnes døren til erkjennelse, eller forståelse, av verden slik den oppleves for den andre (Schibbye 2009). Slik innebærer det å lytte på en måte som gjør en åpen for den andre at det som formidles gjennom blikk, stemme og kroppsholdning er like viktig som det som uttrykkes med ord. For den som strever med å tolke det verbale sammen med det nonverbale kan det derfor være vanskelig å få tak i meningen eller intensjonen i det som formidles (Schibbye 2009). Dette er en relevant innfallsvinkel til informantenes forståelse av sine jevnaldrende.

**Aksept og toleranse.** Å anerkjenne en annen handler også om å akseptere den andres rett til sin opplevelse. Å tåle den og la den være (Schibbye 2009). Den som opplever at følelser som for en selv er uakseptable møtes med varme, aksept, toleranse og respekt gis mulighet til å se seg selv med den andres øyne (Schibbye 2009). Slik kan det å akseptere og tolerere sees

som det motsatte av å vurdere. Schibbye (2009) anser det som vanskelig å gi slipp på en negativ selvoppfatning dersom denne blir vurdert, i og med at den andre gjennom vurderingen inntar en subjekt-objekt-posisjon. Med tanke på dette er det interessant å undersøke hvordan informantenes beskrivelser avdekker opplevelsen av å bli vurdert og av å bli møtt med toleranse og respekt.

**Bekreftelse.** Den som lytter og opplever å forstå må også kunne formidle sin forståelse både verbalt og nonverbalt for å bekrefte den andres opplevelse (Schibbye 2009). Schibbye (2009) beskriver det å bekrefte som ”å gi kraft til den andres forståelse”. At den andre kan oppleve seg som forstått er trygghetsskapende og gir den andre rett til sine opplevelser. Slik hjelper bekræftende kommunikasjon den andre til å få et forhold til det som er sitt. En kan undres over hvordan dette arter seg for mennesker som strever med å formidle sin forståelse verbalt og eller nonverbalt. En kan for eksempel tenke seg at opplevd forståelse som ikke oppnås formidlet til den andre gir grobunn for misforståelser. I neste avsnitt skal vi se nærmere på evnen til å skille mellom hva som er ens eget og hva som er andres (Schibbye 2009).

**Selvavgrensning og selvrefleksivitet.** Selvavgrensning handler om individets evne til å skille egne tanker og følelser fra andres. Den som har god oversikt over hva som er eget og hva som er andres vil også få dypere innsikt i det som foregår i seg selv (Schibbye 2009). Selvrefleksivitet handler nettopp om evnen til å ha tanker om egne tanker og å ha tilgang til prosesser i eget selv. Disse formene for bevissthet kan hjelpe oss til å unngå misforståelser som oppstår når vi definerer inn i andre menneskers opplevelser som egentlig hører hjemme i oss selv. Uten evne til å skille mellom eget og andres, eller reflektere over hva som skjer i en selv kan en for eksempel komme til å definere samtalepartneren som lukket når det i realiteten er en selv som ikke lytter ordentlig (Schibbye 2009).

### 3.3.4 Trygghet til å ”stå i” relasjoner

Det å akseptere den andres opplevelse kan i seg selv gjøre oss sårbare, spesielt hvis den andres opplevelse er veldig ulik vår egen (Schibbye 2009). Angst for å justere egen opplevelse, endre oss, kan dermed holde oss i det fastlåste. Når vi i møte med andre kan oppleve at vår selvforståelse trues blir trygghet på det intersubjektive feltet en forutsetning for å ”stå i” relasjonen. Anerkjennelse er en samværsform som ved ingrediensene lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse skaper en atmosfære av trygghet. Slik er anerkjennelse en forutsetning for å opprettholde og utvikle relasjoner (Schibbye 2009). Med

tanke på dette ser jeg det som relevant å undersøke hvordan disse aspektene gjenfinnes i ungdommenes livsverdenbeskrivelser. Mot slutten av dette delkapittelet kan det også bemerkes at den dialektiske relasjonsforståelsen, i tillegg til å være del av oppgavens teoretiske referanseramme, har vært til stor hjelp for meg i møte med informantene. Nedenfor skal vi se hvordan blant annet elementer fra dialektisk relasjonsforståelse og intersubjektivitetsbegrepet belyses i Reidun Tangens (2008b) modell for skolelivskvalitet.

## **3.4 Skolelivskvalitet**

Reidun Tangen (2008b) presenterer en dynamisk modell for skolelivskvalitet ut fra tanken om at det er elevenes egne skole- og læringserfaringer som er den viktigste testen på opplæringens kvalitet. En studie av elevers erfaringer med og perspektiver på sitt skoleliv, blant elever som var tatt inn i videregående skole på særskilte vilkår, har dannet grunnlag for utvikling av modellen (Tangen 1998). Det er altså forskning fra et innenfraperspektiv som har ledet frem til de fire dimensjonene ved skolelivskvalitet; tidsdimensjonen, kontrolldimensjonen, relasjonsdimensjonen og arbeidsdimensjonen. Tangen (2008b) understreker at de fire dimensjonene inngår i et kontinuerlig, dynamisk samspill. Hun nærmer seg begrepet livskvalitet ut fra tanken om at menneskers livskvalitet handler om subjektiv, levd erfaring. Det dreier seg altså ikke om en innholdsdefinisjon av hva skolelivskvalitet er, men om en døråpner til elevenes opplevelse av hva som gir kvalitet i skolehverdagen.

Dette, i kombinasjon med at det dynamiske aspektet muliggjør et nyansert bilde, gjør skolelivsmodellen til en egnet innfallsvinkel til å utforske opplevelsen av jevnalderrelasjoner for ungdom på spesialskole. Man kan tenke seg at den enkeltes subjektive opplevelse av skolelivskvalitet påvirker den generelle livskvalitet og eventuelt endrer forutsetningene for å opprette og inngå i relasjoner. Jeg ser det derfor som interessant å undersøke hvordan skolelivskvaliteten eventuelt får ringvirkning for elevenes jevnalderrelasjoner, og hvordan dette gjenfinnes i informantenes uttalelser. Nedenfor skal vi se nærmere på modellens fire dimensjoner.

### **3.4.1 Tidsdimensjonen**

Tid er en grunnleggende dimensjon ved menneskelig eksistens. Vi organiserer tiden i fortid, nåtid og fremtid. Som Stern (2007) påpeker Tangen (2008b) at det i virkeligheten bare er her

og nå vi har, og som vi fortolker fortid og fremtid i lys av. I Tangens (1998) undersøkelse kom tidsdimensjonen tydelig frem i elevenes beskrivelser. Både bekymringer for og forventninger til fremtiden ble uttrykt i nær sammenheng med her-og-nå situasjonen. I følge Tangen (2008b) kan dette indikere at god skolelivskvalitet her og nå innbefatter positive forventninger til fremtiden. På samme måte henger lave forventninger til fremtiden sammen med negative skoleerfaringer.

### **3.4.2 Kontrolldimensjonen**

Denne dimensjonen ved skolelivskvalitet handler om elevers opplevelse av å være aktører i egne liv. Elever vil, som mennesker i andre sammenhenger og livsfaser, i varierende grad oppleve at det nytter å gjøre en innsats for å påvirke og ha kontroll over egen situasjon. Tangen (2008b) forstår opplevelsen av å være aktør i eget liv i lys av begrepet "self efficacy" (Bandura 1997). "Self efficacy" handler om i hvilken grad mennesker har utviklet tillit til egne muligheter til å overkomme vanskeligheter de møter i livet. Bekymringer fremstår som mindre dersom en har erfaring med og tiltro til at det nytter å påvirke egen situasjon, også eventuelt ved å involvere andre og inngå allianser. Den som selv sitter bak rattet kan gjerne invitere medpassasjere til å lese og tolke kartet, men bestemmer likevel selv hvor veien skal gå. Den som i eget liv opplever å sitte i passasjer- eller baksetet, vil i mindre grad oppleve at det er egne valg som bestemmer retningen. Tangen (2008b) understreker at det er en sentral oppgave innenfor spesialpedagogikken å sørge for at støtten som gis til mennesker med spesielle behov ivaretar deres mulighet til å oppleve seg selv som aktører i egne liv.

### **3.4.3 Arbeidsdimensjonen**

En sentral dimensjon ved skolelivet er selvsagt elevers arbeid med fag og ferdigheter. I undersøkelsen fra 1998 kom det fram at det var viktig for elevene at de fikk holde på med det Tangen (2008b) med et hverdagsuttrykk kaller "noe ordentlig". Elevene gav uttrykk for at de opplevde å holde på med noe ordentlig når de syntes de lærte noe og når arbeidet hadde et visst preg av seriøsitet. Det siste bidro til opplevelsen av at arbeidet bevirket en forskjell, som for eksempel å forbedre sine karakterer eller å skape noe nyttig, brukbart eller vakkert. Seriøst og ordentlig skolearbeid kunne altså være av både praktisk og teoretisk karakter. Til tross for at det varierte i hvilken grad læringselementet fremsto som sentralt var opplevelsen av å lære noe uansett tilstede når elevene opplevde å "holde på med noe ordentlig".



### 3.4.4 Relasjonsdimensjonen

Et viktig aspekt ved skolelivet er å treffe andre (Tangen 1998). I Tangens (1998) undersøkelse sto forholdet til både medelever og lærere sentralt i elevenes beretninger. Skolen er, i tillegg til å være opplæringsinstitusjon, et sted for å inngå og opprettholde relasjoner. Skolelivets intersubjektive og relasjonelle dimensjon er slik sett nært knyttet til tidsdimensjonen, ettersom elever i dag tilbringer store deler av hverdagen på skolen fra de er 6 til de er 16 år gamle, og for de fleste til de er enda eldre. Tangen (2008b) belyser relasjonsdimensjonen gjennom det interaksjonistiske perspektivet som, i tråd med aktør-tankegangen beskrevet over, er opptatt av den gjensidige virkningen mellom aktører i samspill. Tangen (2008b) trekker også en parallell til Schibbyes (2009) beskrivelse av anerkjennelse i den terapeutiske alliansen, når hun beskriver aspekter ved lærer-elev-relasjonen. Implisitt i lærer-elev-alliansen ligger et løfte om beskyttelse mot nedverdiggende behandling og en opplevelse av å ha felles mål. I dette prosjektet kan det, som beskrevet i forrige delkapittel, være relevant å trekke den samme parallellen til relasjoner mellom jevnaldrende. I det påfølgende delkapittelet om jevnalderrelasjoner skal vi se at likeverd og felles fokus også inngår som sentrale komponenter i relasjoner mellom ungdom.

## 3.5 Jevnalderrelasjoner og jevnaldermiljø

### 3.5.1 Vennskap blant jevnaldrende barn og unge

**Fenomenet vennskap.** Vennskap er ikke et fenomen som er forbeholdt barn og unge. Vi skal derfor først se på noen generelle trekk ved vennsapsrelasjoner. Kvello (2008) løfter fram fire dimensjoner som ofte knyttes til vennskap. Vennskap kjennetegnes ved frivillighet, ved å være overveiende positive og vare over tid, og ved at de oftest er gjensidige. Han peker også på at det er normalt å oppleve å *i blant* ikke ha venner. Vennskap er i følge Kvello (2008) også en relasjon som, til tross for sin overveiende positive ladning, kan gjøre oss sårbare. Nære relasjoner både beriker oss mest og smerter oss mest.

Likhet anses som en sentral faktor for at vennsapsrelasjoner etableres, oppleves som positive og varer over tid (Frønes 2006, Kvello 2006). Likhet gir flyt i samspillet. Man bekrefter hverandre og opplever trygghet ved å bli forstått. Venner kan oppleve seg som mer like enn de faktisk er, fordi fokuset ligger på likhetene. Likevel er det også slik at vi velger bort de

som er forskjellige fra oss, og blir likere over tid på grunn av gjensidig påvirkning og deling av en del erfaringer og impulser. Langvarige positive relasjoner mellom to jevnbyrdige parter kjennetegnes ved en balansert gjensidighet; balanse mellom det man gir og det man får.

Vennskap basert på en mer ujevn balanse innebærer mer stress, preges av mer misnøye og konflikter og gir større sjanse for relasjonsbrudd (Kvvelo 2008).

**Vennskap mellom jevnaldrende barn og unge.** Videre skal vi se nærmere på hva som kjennetegner vennskap mellom jevnaldrende barn og unge. Kvvelo (2008) retter oppmerksomheten mot jevnaldrende som sosialiseringssagenter. Han peker på at jevnaldrende påvirker hverandres utvikling ved graden av sosial aksept, sosial tilhørighet og vennskap den enkelte opplever i jevnaldringsgruppa. Kvvelo er mest opptatt av vennskapsdimensjonen. Med tanke på ungdom på spesialskole anser jeg de andre dimensjonene som like sentrale. Sosial aksept innebærer å være godtatt av en sosial gruppe, og gir tilhørighet i gruppa. Dette er en forutsetning for trivsel ettersom mennesker er sosiale av natur. Men der sosial aksept er en forutsetning for å trives i en sosial gruppe, kan vennskap innenfor gruppen høyne trivselen (Kvvelo 2008).

Vennskap er i følge Kvvelo (2008) basert på personens prososiale ferdigheter, samtidig som vennskap i seg selv fremmer utviklingen av prososiale ferdigheter. Vennskap til jevnaldrende er, spesielt fra tiårsalder, en viktig arena for læring og utvikling, og representerer ofte et slags fristed fra voksnes styring. Det utvikles egne sosiale normer og regler innad i jevnaldergruppa. Slik preger felles fokus i følge Kvvelo (2008) medlemmenes atferd, og fremmer opplevelsen av tilhørighet ved å skille gruppa fra andre grupper. Fokus på felles aktiviteter som repeteres bidrar også til å skape oversikt og forutsigbarhet. På denne måten oppstår en inneforståtheten i den enkelte jevnaldergruppa som gir trygge rammer og skaper samhold.

Vennskap til jevnaldrende fremmer sosial utvikling på variert måter. Å samspille aldersadekvat med jevnaldrende krever i følge Kvvelo (2008) emosjonell, sosial, kognitiv, moralsk og ofte motorisk kompetanse. Samtidig gir jevnaldervennskap erfaringer som fremmer evnen til samspill og god utvikling generelt. Alt ettersom samspillet skjer i dyader eller større/mindre sosiale grupper gir det ulike impulser og erfaringer. Det er dermed positivt å ha erfaring med samspill med jevnaldrende fra ulike arenaer. Samspill med venner preges i tillegg av et variert register av følelser. Det innebærer gjerne et høyt sosialt engasjement i den andre, dyp selvutforskning og selvavsløring samt mindre dominans og konkurranse enn i andre

relasjoner. I tillegg er det ofte slik at venner beskytter og verner om hverandre. Vennskapene gir på denne måten rikelig anledning til å øve på både konflikthåndtering og emosjonsregulering.

En vellykket sosialiseringssprosess krever i følge Kvello (2008) erfaring med varierte former for sosial sameksistens. I tillegg til samspillserfaringer fra både dyader og grupperinger av ulik størrelse er erfaringer med både horisontale og vertikale relasjoner verdifullt. Barn-voksen-relasjoner er som regel vertikale og preget av asymmetri. Jevnaldersrelasjoner derimot er hovedsakelig horisontale og gir andre muligheter for symmetrisk kommunikasjon og jevnbyrdighet. Fra tenåringsalder kjennetegnes vennskapene i stor grad ved fungering ut fra gruppenormer og ved at kjønnsblandede vennskap i økende grad oppstår. I tillegg preges vennskapene nå av dypere samtaler, intimitet og selvavsløringer. Særlig vennskapene mellom jenter preges nå av et stort fokus på relasjonen, ofte i dyader. Også gutters fokus på relasjoner øker i tenårene, men deres vennskap fortsetter i større grad å være basert på aktiviteter og foregår oftere i større grupper (Kvello 2008).

I sin doktorgradsavhandling løfter Kvello (2006) frem hvordan ungdom selv, fra et innenfraperspektiv, beskriver sine vennskap. Kvello (2006) fant følgende temaer i ungdommenes vennsapsbeskrivelser; 1) å kunne stole på hverandre, 2) å være snille og greie, 3) forventning om sosial støtte, 4) å dele humor, 5) å ha felles interesser og hobbyer og 6) å være intelligent, men ikke ”nerdete”. Dette kan gi et interessant sammenligningsgrunnlag for mine informanters beskrivelser av sine relasjoner til jevnaldrende.

**Jevnaldersrelasjoner for barn og unge med atferdsvansker.** Kvello viser til forskning (Chen, Chang & He 2003, Crosnoe et al. 2008, French et al. 2003 ref. i Kvello 2008) som indikerer at barn og unge med atferdsvansker ofte søker hverandre i vennskap. Vanligvis fremmer vennskap prososial atferd. Når det gjelder barn og unge med atferdsvansker mener likevel en del fagfolk å se (Depultra og Cohen 2004, Finn et al. 2003 ref. i Kvello 2008) at de forsterker hverandres asosialitet. Kvello (2008) peker på at skjebnefellesskap gir forståelse og gjenklang, i tillegg til at sosial utestenging gjør det enklere å søke innpass hos subgrupper bestående av andre som opplever å falle utenfor. I tillegg indikerte Kvellos (2006) funn at liten kontakt med de jevnaldrende i skolen ga liten sosial kontakt med medelever i fritiden. Når det gjelder tematikken i denne oppgaven er det viktig å legge merke til at andre fagpersoner (Light og Dishion 2007 ref. i Kvello 2008) peker på at man i liten grad har kartlagt hvordan kjennetegn ved skole og nærmiljø påvirker vennskap og

andre relasjoner mellom barn og unge med atferdsvansker. Det er store individuelle forskjellene mellom barn og unge med atferdsvansker. I tillegg har samspillet med omgivelsene stor betydningen for den enkeltes psykososiale utvikling. Det har derfor vært viktig for meg å nærme meg temaet med undring og respekt for den enkeltes historie og livsverden. Nedenfor skal vi se hvordan enkelte mennesker påvirker oss i større grad enn andre.

### **3.5.2 Jevnaldrende som signifikante og sammenlignbare andre**

**Signifikante andre.** Blant andre Mead (2005) er opptatt av hvordan vi ikke observerer oss selv direkte, men speiler oss i andres reaksjoner. Han ser selvet både som subjekt; et handlende men ubevisst *jeg*, og som objekt; et observerbart bevisst *meg*. Det objektive selvet dannes ved at vi registrerer hvordan andre reagerer på oss, og begynner å forvente disse reaksjonene. Slik dannes en ”generalisert annen” i oss, basert på reaksjonene vi vanligvis møter. Nye speilingsmåter kan være med på å forme selvbildet, og snu det i positiv eller negativ retning. Innvirkningen på selvbildet er størst når vurderingen kommer fra et menneske vis oppfatning vi opplever som betydningsfull; en signifikant annen.

**De jevnaldrende som signifikante andre.** I følge Frønes (2006) representerer de jevnaldrende gjennom oppveksten signifikante andre. I motsetning til for eksempel foreldre-barn-relasjonen, som kan oppleves som tilskrevet oss, må vennskap og andre relasjoner til jevnaldrende oppnås. Nettopp fordi foreldre og barn inngår i langt på vei ubrytelige relasjoner, er foreldrenes meninger og utsagn ugyldige i visse sammenhenger. For den som opplever å være upopulær blant de jevnaldrende spiller det liten rolle at foreldrene mener noe annet. Til tross for at jevnalderrelasjoner er preget av en annen symmetri enn barn-voksenrelasjoner kjennetegnes de samtidig ved kompleksitet og foranderlighet. De må ikke bare oppnås, men i motsetning til for eksempel foreldre-barn-relasjonen må de også vedlikeholdes (Frønes 2006).

Som vi skal se i neste delkapittel krever dette særegen kompetanse. Til tross for det kommunikative grunnlaget som legges i familien, må denne kompetansen utvikles gjennom deltakelse i jevnaldremiljøet. Frønes (2006) peker på at kodene i foreldre-barn-relasjoner er noe man skal vokse ut av. Kodene i jevnalderrelasjoner mellom barn og unge gjenfinnes derimot i relasjoner mellom voksne. Slik utgjør de jevnaldrende signifikante andre i en fase der sosiale og kommunikative strategier for livet dannes. I tillegg regnes det å ha erfaring med

minst én langvarig, positiv og gjensidig vennsksapsrelasjon til en jevnaldrende, som dermed representerer en signifikant annen, som en betydningsfull beskyttelsesfaktor for barn og unge som vokser opp med mange påkjenninger og risikofaktorer (Kvvello 2008).

**Vårt behov for sammenlignbare andre.** Gustavsson (1999) argumenterer for menneskers behov for å inngå i et fellesskap av sammenlignbare andre. Når vi sammenligner oss med andre deler vi dem inn i kategorier etter hvor sammenlignbare de er med oss i ulike henseender. Vi slipper på denne måten å sammenligne oss med mennesker som kan mer enn oss selv, og unngår dermed at selvoppfatningen trues. Men vi baserer også selvoppfatningen på hvordan andre vurderer oss. Vår egen vurdering opp mot sammenlignbare andre trues dermed ettersom vi ikke helt frigjør oss fra vurdering opp mot de som kan mye mer enn oss selv. Den avgjørende faktoren for å opprettholde et perspektiv der en vurderer seg selv i relasjon til sammenlignbare andre, ser i følge Gustavsson (1999) ut til å være at man inngår i et fellesskap med rikelig tilgang på jevnbyrdige personer. Innenfor et slikt fellesskap kan en tenke seg at personer gis mulighet til å finne signifikante andre nettopp blant personer det er naturlig å sammenligne seg med.

Gustavsson (1999) peker på at funksjonshemmede i dagens samfunn har få muligheter til å vurdere egne evner opp mot sammenlignbare andre, ettersom deres personlige begrensninger belyses ved at de defineres som funksjonshemmete. Funksjonshemming er definert ut i fra en tankegang som sitter dypt i vår tids tenkemåte, nemlig hva som er normal funksjonsevne i betydningen oftest forekommende. Å defineres inn i en kategori for funksjonshemming innebærer altså å få sine evner vurdert i forhold til en normalfordeling. Slik trues muligheten til å vurdere egne evner i forhold til sammenlignbare andre. Det å frarøves muligheten til sammenligning med nettopp sammenlignbare andre gjør at man tvinges til å leve med påminnelsen om sine begrensninger i en helt annen grad enn andre mennesker konfronteres med sine begrensninger (Gustavsson 1999). Informantene i denne undersøkelsen har ingen tydelig definert funksjonshemming som er synlig for omgivelsene. Likevel faller de i skolesammenheng av ulike grunner utenfor kategorien ”oftest forekommende funksjonsevne”, enten det gjelder opplæring eller sosial fungering. Trolig konfronteres de dermed med det som i en slik sammenheng kan oppfattes som deres begrensninger. Jeg har derfor sett det som relevant å utforske ungdommenes beskrivelser av sine relasjonsopplevelser med tanke på om de finner sammenlignbare andre i sitt jevnaldermiljø. Med tanke på dette er det også relevant

å se nærmere på hvilken kompetanse som kjennetegner barn og unge med ”normal funksjonsevne” når det gjelder deltakelse i jevnaldermiljøet.

### 3.5.3 Å kvalifisere seg for deltakelse i jevnaldermiljøet

Jevnaldermiljøet er ikke nødvendigvis et inkluderende miljø som barn og unge uten videre tas opp i (Tøssebro & Ytterhus 2006). De jevnaldrende er som regel preget av en åpenhet og interesse for hverandre, men for at kontakt skal opprettes må partene ”kvalifisere seg” ved å fremstå som tilgjengelige for samhandling. Tøssebro og Ytterhus (2006) beskriver hvordan forbudsregler og påbudsregler preger interaksjonen. I tillegg preges jevnaldermiljøet av forventninger om å være *god nok*, *lik nok* og å beherske det forfatterne omtaler som *status kongruens*. Dersom en ikke makter å balansere disse elementene kan det være vanskelig å kvalifisere seg for deltakelse i jevnaldermiljøet (Tøssebro & Ytterhus 2006).

Forbudsregler inntreffer allerede hos de yngre barna. Å forvalte forbudsreglene riktig forutsetter evne til å lese situasjoner. Deltakerne trenger de samme ”nøklene” til å forstå samspillet (Tøssebro & Ytterhus 2006). Bildet kompliseres ytterligere rundt 10-årsalderen når flere påbudsregler trer i kraft. Det handler ikke lenger kun om hva en *ikke* må gjøre, men også om hva som *er* helt sentralt å gjøre for å kvalifisere seg til deltakelse i jevnaldermiljøet. Et av påbudene Tøssebro og Ytterhus (2006) mener å identifisere er det ”å være blid” i betydningen å uttrykke og gi tilbakemelding på hverandres vilje til samvær. Også ”enighet” beskrives som en viktig forutsetning for å komme med. Det å ”kunne spille rollen sin” fremsto som betydningsfullt i lek mellom yngre barn. Dette elementet gjenfinnes hos eldre barn og ungdom, men da i den forstand at det stilles krav til riktig oppførsel, stil og tilpasning til jevnaldregruppa.

Viktigheten av påbudsreglene øker med alderen. Reglene kompliseres samtidig som de blir mindre konkrete. Helt sentralt er det å være god nok og lik nok. De to påbudene er nært knyttet sammen. I en intervjuundersøkelse blant barn i alderen 10-14 år (Haug 2003) kommer det frem at det er viktig å være god i minst én ting, og at det å være god nok defineres av de andre. Det handler altså om å leve opp til de jevnaldrendes forventninger. Kravet om å være lik nok forutsetter i tillegg en finjustert teft for hvilken regel som gjelder når. Mens det noen ganger er viktig å være så god som mulig, er kvalifiseringskriteriet i andre sammenhenger å være på linje med de andre i gruppa og dermed lik nok (Tøssebro & Ytterhus 2006).

En tredje dimensjon ved påbudsreglene er kravet om status kongruens. Klær og utstyr kan være effekter som bidrar til å bekrefte felles fokus og gi innpass i en jevnaldergruppe. Men de symboler og effekter en utstyret seg med bør sammenfalle med den status en tilskrives i jevnaldergruppa. Det å *ha* de ytre effektene er i følge Tøssebro og Ytterhus (2006) i seg selv ikke nok. Den enkelte må ha "kompetanse" til å bruke effektene, slik at det fremstår som kongruent med den enkeltes posisjon i gruppa. Den som for eksempel blander barnslige symboler med ungdomseffekter kan lett sende signaler som for de jevnaldrende er vanskelige å tolke. For den som stadig opplever å være på grensen til å kvalifisere seg sosialt kan hverdagen oppleves som krevende. Barn og unge løser til dels det stadige kvalifiseringskravet med å etablere subkulturer i jevnaldermiljøet ut fra felles interesser og fokus. Slik øker mulighetene for å finne et fellesskap der en er komfortabel. På den annen side øker kravet til å kunne lese sosiale kontekster og oppdage nyansene i de ulike grupperingene. De nyanserte spillereglene kan være vanskelige for andre enn de involverte å få øye på.

### **3.5.4 En moderne oppvekst**

Det er i dag kanskje viktigere enn noen gang å finne seg til rette i jevnaldermiljøet (Frønes 2006, Tøssebro & Ytterhus 2006). Oppveksten som livsfase foregår i stor utstrekning sammen med jevnaldrende, men innenfor rammer som er definert av voksne. Kontakten med voksenverdenen er likevel mer avgrenset enn for tidligere generasjoner. Skolen kan sees som premissleverandør for barn og unges sosiale liv og samhandling også på fritiden, ettersom avtaler ofte gjøres i skoletiden (Tøssebro & Ytterhus 2006).

Samtidig lever barn og unge i dag i en virkelighet der informasjons- og kommunikasjonsteknologi inngår som en naturlig del av helheten. Fra de er små er barn ofte kompetente brukere av teknologi, både som innfallsvinkel til lek og spill og til sosial kontakt. I en undersøkelse (Tingstad 2003) kommer det frem at barn og unge anser møter over nettet som like virkelige som fysiske møter. Undersøkelsen indikerer også at chatting følger omtrent samme skript som fysiske møter, men gir andre mulighet for å styre måten en presenterer seg selv på. Muligheten for anonymitet åpner også for intimitet. Den digitale virkeligheten skaper slik nye måter å være sammen på, som kan gi nye muligheter for mestring i sosiale sammenhenger. Tøssebro og Ytterhus (2006) bemerker at blant annet virtuelle rollespill har åpnet et nytt landskap med forutsigbare karakterer og tydelig rollefordeling, som kan være tiltrekkende for barn og unge som strever med samspill i ansikt-til-ansikt-situasjoner.

# **4 En fenomenologisk analyse av intervju med ungdom på spesialskole; presentasjon og drøfting av funn.**

## **4.1 Om gjennomføringen av analysen og valg av presentasjonsmåte.**

Nedenfor skal jeg kort gjøre rede for tanker jeg gjorde meg under gjennomføringen av den fenomenologiske analysen, før jeg beskriver hvordan jeg har valgt å presentere funnene.

### **4.1.1 Refleksjoner rundt analyseprosessen**

I den praktiske gjennomføringen av analysearbeidet fulgte jeg Giorgis (2009) modell, og startet med å lese gjennom alle intervjuet for å danne meg et bilde av helheten i materialet. Ved gjennomlesing oppdaget jeg øyeblikk der jeg skulle ønske jeg, ved å stille flere meningsspørsmål, hadde bedt informantene om å utdype det de sa i stedet for å bevege meg videre til et nytt tema. Gitt en ny mulighet ville jeg tilstrebet enda høyere bevissthet rundt å dvele; å tåle å ikke vite hva som kommer. Hadde jeg hatt andre tidsrammer ville jeg også ha ønsket å gjennomføre en ny intervjurunde med utdypende spørsmål, etter å ha fått oversikt over materialet fra første runde.

I neste fase startet jeg arbeidet med å identifisere de meningsbærende elementene og dele dem inn i temaer sentrale for det fenomenet jeg studerer. Giorgi (2009) omtaler dette som å starte med de rike, komplekse livsverdenbeskrivelsene før man søker å lokke fram mening og implikasjoner dette gir for fenomenet og fagfeltet som studeres. Denne fasen av analysen krevde bevissthet rundt de fenomenologiske grepene reduksjon og parentes-setting. Å sette allerede eksisterende kunnskap og antakelser om fenomenet i parentes var i denne fasen noe mindre utfordrende enn ventet. Ettersom de fem transkriberte intervjuene nærmet seg et tresifret sideantall, måtte jeg rette all min oppmerksomhet mot å skaffe meg oversikt over materialet. Jeg opplevde at dette lettet arbeidet med å identifisere ungdommenes beskrivelser av fenomenet slik det fremstår for dem, uten å bli ”forstyrret” av egne antakelser.



Etter hvert som jeg ble bedre kjent med materialet fra alle intervjuene oppdaget jeg riktignok at jeg måtte gjennomføre dette trinnet to ganger for å redusere antall temaer. På dette stadiet opplevdes det som mer krevende både å velge temaer og å bestemme den mest relevante plasseringen for de enkelte meningsbærende elementene. Ved å plassere et utsagn under et bestemt tema kunne jeg risikere å lukke døra for andre relevante meninger. I praksis var det derfor nødvendig å gå tilbake til fase én på nytt for å lete etter indikasjoner på ungdommenes meninger i helheten i teksten. På denne måten forsøkte jeg å redusere materialet slik at de mest essensielle meningsselementer gjensto.

Da fase to var avsluttet hadde jeg ett dokument for hvert intervju, der meningsbærende elementer beskrevet med ungdommenes egne ord var plassert under seks ulike tema. Presentasjonen nedenfor inneholder likevel kun fem temaer, da temaet som omhandler ungdommenes skolehistorie er innlemmet i presentasjonen av informantene. Jeg innledet fase tre med å forsøke å kle informantenes meningsbærende utsagn i klesdrakt fra mitt fagområde. I både utvelgelsen og plasseringen av de meningsbærende elementene, som ved transformeringen til faglig sensitive uttrykk, opplevde jeg at min subjektivitet var til stede. Jeg forsøkte å ”lokke meningen frem” ved å se på meningsenhetene fra alle mulige vinkler, men likevel ville en annen student eller forsker kanskje valgt annerledes. Om dette har vi allerede sett at Giorgi (2009) fremholder at subjektivitet ikke må elimineres men kan overskrides. Dette gjøres blant annet ved å tydeliggjøre *hvordan* subjektet er til stede i forskningen. Min redegjørelse for erfaringsbakgrunn og interesse for fenomenet som studeres er derfor viktige bidrag for å unngå at funnene farges tilfeldig av min subjektivitet. Kan leseren se hvordan jeg har tenkt og ane hva som har ledet meg til å tenke på denne måten øker sjansene for at leseren kan trekke egne slutninger på bakgrunn av egen erfaring og kunnskap.

I tråd med Giorgis analysemodell skal de transformerte meningsbærende elementene kunne ut i en beskrivelse av hvert enkeltintervju. Jeg lagret derfor de transformerte meningsbærende elementene fra hvert enkelt intervju i dokumenter hver for seg. I praksis fungerte dette som beskrivelser, riktignok i notatform, av hvert intervju der informantenes uttalelser var omgjort til faglig sensitive uttrykk. Jeg lot beskrivelsene følge de seks temaene jeg hadde plassert de meningsbærende elementene under. Tilslutt sammenholdt jeg beskrivelsene for alle enkeltintervjuene. Dette gav meg en god oversikt over materialet og antydninger til implikasjoner, men dannet ingen god mal for presentasjon og drøfting av funnene.

### **4.1.2 Om presentasjon og drøfting av funn**

For å unngå gjentakelser har jeg derfor valgt å presentere og drøfte funnene fra alle intervjuene tema for tema. Hvert tema blir først presentert slik det kom frem i intervjuene. Sitater fra ungdommenes uttalelser vil kaste lys over enkelttemaene. Jeg forsøker, i pakt med Giorgis (2009) fenomenologiske tilnærming til analyse av datamaterialet, å la presentasjonen gjennomsyres av kontakt med informantenes beskrivelser ettersom disse ”jorder” funnene og drøftingen av disse. Dette danner utgangspunkt for å drøfte informantenes beskrivelser fra hvert enkelttema i lys av teori med relevans for det spesialpedagogiske fagfeltet. Å belyse det som kom frem under hvert enkelttema på denne måten danner grunnlaget for en oppsummerende drøfting av helheten i materialet i punkt 5.1. Det er også her jeg svarer på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og løfter frem hvilke implikasjoner helheten i materialet gir for det spesialpedagogiske fagfeltet. I tråd med problemstillingen og en fenomenologisk forskningstilnærming søker jeg her å *avdekke og beskrive* ungdommenes opplevelse av sine relasjoner til jevnaldrende, heller enn å forklare og predikere.

## **4.2 Presentasjon av informantene**

Før funnene presenteres og drøftes skal vi, basert på informantenes utsagn og mine inntrykk fra intervjusituasjonene, bli litt kjent med de fem ungdommene og deres skolehistorie. Men aller først noen ord om elevgruppen på den aktuelle spesialskolen.

### **4.2.1 Om elevgruppen på informantskolen.**

I dette prosjektet er det ikke selve atferdsvanskene, men det at ungdommene er elever ved en spesialscole, som er i fokus. Den aktuelle skolen er av utdanningsmyndighetene definert som en skole for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Min erfaring fra arbeid med inntak av elever på spesialscole indikerer likevel at skolene tar i mot elever med sammensatte vansker og skolelivserfaringer, og at det ikke alltid er entydig hva som representerer hovedvansken for en elev. I tillegg er plassene i spesialscole relativt få, og som vist innledningsvis er den utdanningspolitiske intensjonen om å inkludere alle i samme skole sterk. Erfaringsmessig er derfor elevene som får plass i spesialscole ofte sterkt preget av å i liten grad ha kunnet nyttegjøre seg det ordinære opplæringstilbudet. Uavhengig av typen spesialpedagogiske behov ”deres” spesialscole retter seg mot er elevene erfaringsmessig ofte skolefaglig svakt fungerende. Dette kan være et resultat av svak kognitiv fungering, av andre grunner til

ikke å ha kunnet nyttegjøre seg opplæringen som er blitt gitt, eller en kombinasjon av de to faktorene. I min studie av ungdommer på spesialskole og deres opplevelse av relasjoner til jevnaldrende har jeg valgt kun å forholde meg til ungdommenes egne beskrivelser av sin livsverden. Jeg har derfor verken kjennskap til informantenes eventuelle diagnoser, eller pedagogisk kartlegging av deres sosiale og faglige fungering. Etter å ha intervjuet elevene sitter jeg, som vi skal se nedenfor, igjen med et inntrykk av en sammensatt informantgruppe, både i forhold til kognitiv og sosial fungering. Jeg har derfor ikke sett det som fruktbart å gå dypere inn i teori om atferdsvansker. For sterkt fokus på teori om eventuelle vansker, uten annen kunnskap enn ungdommenes beskrivelser av egen livsverden vil kunne undergrave betydningen av beskrivelsene. Det vil også kunne svekke intensjonen om å vektlegge aktørsppektet i kombinasjon med et relasjonelt subjektsyn som under punkt 2.2.4 beskrives som viktig i forskning som intenderer å lytte til barns stemmer. For å gi ungdommenes beskrivelser den tyngde de både er tiltenkt og fortjener har jeg derfor valgt å holde meg til det de selv sier, i kombinasjon med det faktum at de *går* på spesialskole for elever med sosiale og emosjonelle vansker, når jeg har nærmet meg de innsamlede dataene analytisk.

#### 4.2.2 Presentasjon av de fem informantene

I intervjuenes brifingfase reintroduserte jeg temaet for undersøkelsen, som allerede var gjort kjent for ungdommene gjennom skriftlig informasjon. Jeg understreket at *de* i denne sammenhengen var ekspertene på det temaet jeg studerte; - nemlig deres opplevelse av egne relasjoner til jevnaldrende. Ville de hjelp meg å forstå hvordan denne delen av livet opplevdes for dem? Fire av ungdommene så ut til å motiveres av denne innfallsvinkelen, og gikk også løs på oppgaven med seriøsitet og vilje til å dele av sine erfaringer. Det bemerkes her at alle personnavn er fiktive. Skolene omtales uten navn, men med alderstrinn og skoleslag.

**Martin.** Intervjuet med Martin, 14 år, skilte seg ut ved å være preget av en annen atmosfære enn samtalen med de øvrige informantene. Martin hadde liten blikkontakt med meg, og svarte svært knapt og konkret på mine spørsmål. At det var liten naturlig flyt i dialogen kan illustreres med et eksempel; "*Hanne: Kan jeg spørre deg hvor lenge du har gått på denne skolen? Martin: Ja*". Martin virket tilsynelatende ukomfortabel med situasjonen. Til tross for at jeg løftet fram muligheten både for å trekke seg og for å ta pauser valgte han å gjennomføre i ett, men var raskt ute av døren da vi rundet av. Både under intervjuet og i etterkant satt jeg med en følelse av at viktig informasjon om guttens livsverden lå i det han ikke uttrykte med

ord. Noe ble formidlet gjennom pausene og det unnvikende blikket. Måten han satt på stolen syntes å skulle si: ”*samma for meg om jeg er her eller ikke..*”, men gav samtidig et inntrykk av en svært usikker ung gutt. Noe i Martins respons vekket også en vag mistanke om kognitiv fungering noe under gjennomsnittet. Fortolkningen av situasjonen og Martin er mitt subjektive inntrykk basert på erfaring fra samtaler med andre ungdommer på spesialskole. Vurderingen representerer på ingen måte noen sannhet. Hensikten med å nevne det er at det vekket en undring i forhold til i hvilken grad mine spørsmål egentlig var tilpasset Martins refleksjonsnivå, og hvilken betydning dette eventuelt fikk for helheten i intervjuet. Martin har gått på den lokale barneskolen. Om overgangen til spesialskole sier han:

*Martin: Jeg syns ikke at det var noe stort egentlig.*

*Hanne: Nei? Kan du forklare litt?*

*Martin: Mm.. det var litt rart å begynne på en annen skole.*

*Hanne: Ja.. Når du sier du synes ikke det var noe stort, betyr det at det var ikke noe..*

*Martin: Det gjorde ikke så mye liksom.*

Utsagnet vekker en undring i forhold til om den som opplever likeverd og anerkjennelse blant de jevnaldrende i det miljøet der en er kjent og har sine venner, vil oppleve det som uten betydning å skilles fra dette miljøet. Temaet synes å ligge like under overflaten i flere av Martins beskrivelser. Kanskje antyder dette at sammenligningen med de jevnaldrende mot slutten av barneskolen for ham var begynt å preges av en opplevelse av avstand?

**Johannes.** I intervjuet med Johannes, 15 år, var stemningen lettere. Johannes fremsto som blid, vennlig og blyg. Håndtrykket var forsiktig og han smilte sjenert. Johannes virket umaskert. Han beskriver en skolehistorie preget av hyppige skolebytter som han har opplevd som slitsomt. Han har gått på fire forskjellige skoler, på forskjellige steder i kommunen, i løpet av barneskoleårene. Johannes var elev ved en kommunal spesialskole fra 1.-3. klasse, for så å gå 4.klasse i vanlig skole. Det året opplevde han at det var for mange med 16 elever i klassen, og at han ikke lærte så mye. Han ble heller ikke kjent med noen på skolen. I 5., 6. og 7. klasse gikk han i to ulike spesialgrupper på to ulike skoler. Til tross for at han trivdes i begge spesialgruppene han har gått i, var han lei for å måtte bytte da den første gruppen bortfalt: ”*..men den ble LAGT ned.. det året jeg begynte.. så jeg fikk gått der ETT år da så..*”. Først på ungdomsskolen har Johannes fått et stabilt tilbud på den nåværende spesialskolen, der han er elev på tredje året. Et spørsmål jeg skal komme tilbake til er hvilke forutsetninger

for å etablere varige jevnalderrelasjoner Johannes er blitt gitt gjennom de hyppige overgangene, og hvordan dette har påvirket hans psykososiale utvikling.

**Thea.** Thea, 15 år, virket litt reservert i begynnelsen av intervjuet, men samtalen gled raskt over i en uformell og lett tone. Under resten av intervjuet var stemningen avslappet. Thea gikk på den lokale barneskolen, og startet så på den lokale ungdomsskolen. Tre kvart år ut i åttende klasse hadde hun svært høyt fravær og fikk plass på en korttids spesialscole med internat. Første halvår av niende klasse ble tilbrakt på ytterlige to spesialscoler. Hun fikk så plass på nåværende spesialscole hvor hun har vært elev i snart ett og et halvt år. Hun bodde en kort periode på skolens internat. Thea forteller at hun opplever det som vanskelig å være ny i et miljø og ikke kjenne noen. Når hun har begynt på nye skoler har hun derfor ventet til noen har tatt kontakt med henne, i stedet for selv å ta kontakt. På denne måten opplever hun å bli ønsket velkommen inn i et miljø. På den annen side overlater hun kontrollen over hvilket miljø hun inkluderes i til andre. Thea selv gir følgende vurdering av skolebyttene og sitt nåværende skoletilbud:

*Hanne: Du har byttet skoler mange ganger og ikke.. fortsatt på "den lokale ungdomsskolen".. Tror DU det har vært riktig.. at du sluttet der? Tror du det.. var riktig for deg?*

*Thea: Jaa, sånn sett.. for jeg får.. ja, jeg ville ikke være på skolen der fordi.. jeg skjønte ingenting, og jeg fikk ikke hjelp.. men her; skjønner du ikke noe så får du hjelp med én gang.*

*Hanne: Her hvor du går nå?*

*Thea: Ja. Det er sånn.. du lærer alt.. med én gang liksom.. i stedet for å sitte i.. fem dager og ikke skjønne noe da.*

**Nora.** Under intervjuet med Nora, 15 år, var stemningen avslappet og uformell. Nora hadde god blikkontakt, og det virket som det falt naturlig for henne å prate. Hun var direkte i sine uttalelser og famlet ikke etter ord eller meninger. Også Nora har erfaring med hyppige skolebytter. Hun har gått på fire barneskoler i to forskjellige kommuner. I tillegg gikk hun 8.trinn på den lokale ungdomsskolen før hun begynte på nåværende spesialscole i 9.klasse. Noen skolebytter har vært resultat av flytting. Andre ganger, mot slutten av barneskolen og på ungdomsskolen, har hun opplevd å ikke passe inn blant de jevnaldrende. Nora så frem til å begynne på spesialskolen. Det vekket en forventning om å få hjelp. Da hun begynte på spesialskolen opplevde hun både raskt å bli kjent med medelever og å få hjelp til å mestre

skolearbeidet. Jeg spør Nora om den siste tiden på den lokale ungdomsskolen, da hun visste at hun skulle begynne på spesialskole; *”Hanne: Hvordan VAR det? Tenkte du på at du skulle begynne på.. at det var spesialskole? Nora: Ja. Jeg visste jo det, og.. jeg GLEDA meg egentlig litt til å få.. litt HJELP da.”*

Det er interessant å legge merke til at både Johannes, Thea og Nora knytter det å lære noe, og det å få hjelp når man trenger det, til trivsel på skolen. Dersom vi ser utsagnene i lys av den dynamiske modellen for skolelivskvalitet (Tangen 2008b) kan vi merke oss at arbeidsdimensjonen ser ut til å ha betydning for ungdommene. Arbeidsdimensjonen både påvirker og påvirkes av relasjonsdimensjonen, kontrolldimensjonen og tidsdimensjonen. En kan derfor forestille seg at opplevelsen av å mestre, eller å få hjelp til å mestre, skolearbeidet får betydning for skolelivets relasjonelle dimensjon så vel som for opplevelsen av å ha kontroll og være aktør i eget liv. En kan også tenke seg at varigheten på opplevelsen er av betydning ettersom en langvarig opplevelse av å komme til kort faglig, falle utenfor sosialt eller av at det er nytteløst å påvirke egen situasjon, med sannsynlighet vil volde større skade enn kortvarige erfaringer med det samme.

**Isak.** Intervjuet med Isak, 15 år, var preget av en avslappet og naturlig stemning. Han hadde god blikkontakt, smilte mye og fortalte med entusiasme. Isak virket komfortabel og svarte utfyllende på spørsmålene med god formidlingsevne. Han viste evne til å reflektere over spørsmålene og egen situasjon. Isak har hatt stabilitet i form av få overganger mellom skoler. Han gikk 1.-7. klasse ved den lokale barneskolen. Fra 8.-10. klasse har han vært elev ved den nåværende spesialskolen. Isak har bodd på skolens internat store deler av ungdomsskoletiden. Han forteller at han var bekymret for å få sett vennene mindre ved overgangen til spesialskole: *”..de har jeg liksom gått med på skole i syv år, ogsååå.. blei det litt rart egentlig, når vi begynte påå.. ungdomsskolen, for da blei det helt sånn oj shit nå får vi ikke sette hverandre nesten hver dag.”* Han hadde tanker om at det ville bli rart å dra en annen vei enn de andre, og å gå på skole relativt langt unna vennene. Han var derfor lettet over å oppdage at de bare ble enda mer motivert for å treffes når de ikke så hverandre i løpet av skoledagen. Nedenfor skal vi høre mer om beskrivelser av gode relasjoner til jevnaldrende.

### **4.3 Tema 1: Ungdommenes beskrivelser av gode relasjoner til jevnaldrende.**

Som bakgrunn for å nærme oss ungdommenes beskrivelser av egne relasjonserfaringer skal vi kaste et blikk på hvordan gode relasjoner til jevnaldrende ser ut i deres øyne. De fem ungdommene har ulike erfaringer med nære vennskap.

### **4.3.1 Beskrivelse av tema 1 slik det kom fram i intervjuene**

Både Johannes og Martin fremhever det å ha kjent hverandre over tid som et trekk ved gode relasjoner. Ut over tidsaspektet er de mest opptatt av at man er blid, grei, hyggelig og snill. I Johannes' beskrivelser skinner det gjennom at han har svært liten erfaring med nære jevnalderrelasjoner. Han kjenner få mennesker på sin egen alder, og er usikker på om han kan karakterisere de han kjenner som venner, ettersom de tilbringer liten tid sammen. For Martins del indikerer helheten i intervjuet derimot at han gjennom oppveksten har hatt erfaring med en del nære vennskap.

Det å være snill og at gode relasjoner varer over tid gjenfinnes også i Thea, Nora og Martins beskrivelser. De tre gir i tillegg mer utfyllende beskrivelser av gode jevnalderrelasjoner. De er spesielt opptatt av at venner må kunne snakke sammen. Isak ser det å prate godt sammen som både viktig og naturlig i gode relasjoner. Han forteller om samværet med en god venn:

*(..) vi kan gå opp til flere timer bare med å gå rundt og prate om et eller annet tema eller et eller annet.. samma hva det er egentlig, om det er om jenter eller hva det er for noe, så bare prater vi alltid om et eller annet.. (..) det liksom bare kommer litt naturlig egentlig, vi bare snakker bare mye..*

Thea ser nettopp det at den andre deler noe personlig som døråpner for tillit og fortrolighet. Det å kunne stole på hverandre, og å være emosjonelt knyttet til hverandre, er fremtredende i både i hennes og Isaks beskrivelser av gode relasjoner til jevnaldrende. Thea knytter det å snakke sammen til en forventning om å støtte og stille opp for hverandre. Jeg spurte om hun og vennene snakker mye sammen når de er sammen. Thea forklarer: ”Noen av oss, det spørres om vi har problemer, eller vil SI noe eller føler for noe liksom. Så da er det bare å snakke liksom. Prøve å hjelpe, eller noe.” Også for Isak ser det ut til at forventning om å stille opp for hverandre er et sentralt trekk ved gode relasjoner. Både Thea, Isak og Nora beskriver støtte fra venner som noe som kan komme i form av å prate sammen og ved å åpne hjemmene sine for hverandre. Følgende uttalelse fra Isak antyder at støtte fra venner også for ham er nært forbundet med emosjonell tilknytning: ”(..) fordi de er veldig sønn.. de bryr seg veldig

*om meg, og de er veldig snille og sånt da. Og hvis liksom.. jeg hadde hatt skikkelig problemer hjemme og sånt noe, da hadde jeg kunne gått til dem LETT.”*

Det ”å kunne være seg selv” går igjen i Noras beskrivelser av gode relasjoner. Hun beskriver det som å kunne forvente samme atferd fra en person i ulike sammenhenger, og sier: ”*Jeg liker at de kan være seg selv og ikke forandrer seg når de kommer med kompisene sine.*” Nora beskriver fravær av kritikk, konflikter, aggresjon og selvhevdelse som sentrale elementer for en god relasjon. Også Thea er opptatt av å unngå konflikter, men peker samtidig på at gode relasjoner bærer i seg et potensial til å overleve konflikter. Om hva som gjør at relasjonen til noen jevnaldrende blir nærere enn til andre sier hun:

*Jeg føler at de må være.. litt LIK meg da. Sånn sett både i skole og.. fritid og.. andre ting, eller de som liker å gjøre det samme som det jeg liker å gjøre da, og som.. nei jeg vet ikke.. som jeg ikke.. ja.. som jeg VET at jeg ikke kommer til å krangle med eller no’.. eller få problemer med da, sånn sett.. eller er det et problem så er det over neste dag.*

Det er interessant å se hvordan hun knytter likhet til en forventning om unngå konflikter og problemer. Både Thea, Nora og Isak beskriver det å være like og ha felles interesser som betydningsfullt. Det ser likevel ut til at de ønsker mer enn likhet og felles interesse for å etablere nære relasjoner, og at de bruker begrepet ”likhet” på et måte som grenser opp mot ”likeverd”. Isak peker på at felles interesser riktignok gjør det morsomt å være sammen, men at det i nære vennskap er både mulig og ønskelig å tilpasse seg hverandre. Venner i gode relasjoner viser hverandre respekt og tar hensyn til hverandre. Thea sier det på denne måten:

*Det er jo veldig greit det (å ha felles interesser) og.. men ee.. personen må jo fortsatt være snill, holdt jeg på å si.. Må jo kunne.. ja, ha troa.. på.. MEG da, holdt jeg på å si. Ikke da se ned på meg liksom..*

Vi lar Theas ord avrunde ungdommenes beskrivelser av gode relasjoner. Informantenes beskrivelser under de påfølgende temaene vil fylle ut bildet av deres opplevelser med å inngå i relasjoner til jevnaldrende. Nedenfor skal vi først se nærmere på hvilke forhold ved disse beskrivelsene som kan avdekkes sett i lys av teori med relevans for det spesialpedagogiske fagfeltet.

#### **4.3.2 Drøfting av tema 1 i lys av teori**



**Å være snille og greie og ha kjent hverandre lenge.** Over ser vi hvordan både Johannes og Martin fremhever varighet over tid og det å være snille og greie som trekk ved gode relasjoner. Dersom beskrivelsene sammenholdes med vanlige kjennetegn ved vennskap (Kvello 2008) og temaene i vennsapsbeskrivelsene fra Kvellos (2006) undersøkelse blant ungdom, blir det tydelig at en del dypere trekk er utelatt. Verken i Martin eller Johannes' beskrivelser er forhold som gjensidighet, tillit, forventning om støtte eller sosialt engasjement i hverandre tilstede. Uten disse dimensjonene fremstår det som de beskriver trivelige bekjentskap snarere enn nære vennskap.

Johannes har liten erfaring med relasjoner til jevnaldrende. For hans del kan utelatelsen av de dypere trekkene ved vennskap tenkes å være resultat av at han ikke har opplevd det. Det at Martin utelater trekk som er vanlige å forbinde med vennskap, som for eksempel tillit, behøver likevel ikke å bety at han ikke har erfaring med slike dimensjoner i sine vennskap. Med tanke på helheten i intervjuet ser det ut til at han har erfaring med nære og varige vennskap fra barneskolen. For Martin kan det derfor være mulig at det å være snille mot hverandre og å ha kjent hverandre lenge er de viktigste bestanddelene i gode relasjoner, og at han ikke vektlegger forhold som for eksempel deling og fortrolighet. Hans beskrivelser av varige vennskap stammer også hovedsakelig fra barneskoletiden. Jevnaldersrelasjonene før 10-årsalder er mindre preget av intimitet og selvutforskning, og i større grad tuftet på felles aktiviteter (Kvello 2008). Det kan være dette som gjenspeiles i Martins beskrivelse av gode relasjoner. Det er også viktig å holde muligheten åpen for at en kombinasjon av Martins formidlingsevne og min tilrettelegging av intervjusituasjonen har hindret ham i å utdypet hva som karakteriserer vennskapene.

**Ønske om likeverd.** Thea, Nora og Isak gir relasjonsbeskrivelser som inneholder dypere forhold, og er spesielt opptatt av det å kunne snakke sammen. Vi har sett at Isak beskriver det å snakke godt sammen som noe som kommer naturlig i gode vennskap. Dette indikerer at de relasjonene han ser som gode er preget av en trygghet på det intersubjektive feltet, som lar partene lese hverandres intensjoner og sette seg inn i hverandres opplevelse (Stern 2007). Thea er opptatt av tillit og ser det som trygghetsskapende at den andre deler noe personlig. Denne tryggheten er hun avhengig av for selv å våge å dele. Hun er også opptatt av at den andre må ha tro på henne, og ikke se ned på henne. Begge beskrivelsene antyder en opplevelse av og et ønske om likeverd i gode relasjoner. Fra den dialektiske relasjonsforståelsen vet vi at likeverdige subjekt-subjekt-relasjoner oppstår når partene

anerkjenner hverandre og møter hverandre med lytting, forståelse, toleranse, aksept og bekræftelse. Schibbye (2009) løfter også frem hvordan partene skaper hverandres forutsetninger i samspillet. I lys av dette kan Theas ønske om at andre ”starter” delingen sees som en indikasjon på at hun i samspill med jevnaldrende har gjort enkelte erfaringer med uttrykke forutsetninger.

**Fravær av kritikk og konflikter.** Nora berører samme tema når hun gir uttrykk for ønsket om å kunne være seg selv, og å kunne forvente stabil atferd fra andre. Hun fremhever fravær av kritikk og konflikter som sentralt for en god relasjon. Dette er i seg selv ikke oppsiktsvekkende, ettersom de fleste ønsker harmoni i nære relasjoner. Men trekker vi igjen en linje til hva ungdommene i Kvellos (2006) undersøkelse fremhevet som sentrale forhold ved vennskap gjenfinner vi ikke det å unngå negative forhold. Kan det at ungdommene i denne undersøkelsen fremhever det å unngå noe negativt som trekk ved gode relasjoner indikere at de har hatt flere erfaringer med konfliktpregede relasjoner enn andre jevnaldrende? Thea uttrykker riktignok ingen forventning om at gode relasjoner må være konfliktfrie. Utsagnet hennes om at *”er det et problem så er det over neste dag”* indikerer en tiltro til at problemer løser seg i gode relasjoner. Dette kan sees som et uttrykk for at gode, likeverdige vennskap gir trygghet til å stå i relasjonen selv når det er vanskelig å akseptere hverandres opplevelse (Schibbye 2009). Isak er inne på en parallell til dette når han gir uttrykk for at likhet og felles interesser gjør det morsomt å være sammen, men at gode venner kan og vil tilpasse seg hverandre. Det at relasjonen preges av mindre konkurranse og dominans enn andre forhold løftes av Kvello (2008) frem som typiske trekk ved vennskap. Partene anerkjenner hverandre som likeverdige med lik rett til sin opplevelse (Schibbye 2009).

Både Thea, Isak og Nora beskriver det å være emosjonelt knyttet til hverandre og å ønske å støtte hverandre som trekk ved gode relasjoner. Hos Kvello (2008, 2006) beskrives dette som vanlige trekk ved nære jevnalderrelasjoner. Det uvanlige er, som vi så over, heller at Martin og Johannes ikke nevner disse trekkene. Hos ungdommene i Kvellos (2006) undersøkelse er også felles humor og intelligens sentrale forhold ved etablering av vennskap. Uten noen intensjon om videre fortolkning er det likevel interessant å merke seg at ingen av informantene i denne undersøkelsen nevner humor og intelligens i forbindelse med sine beskrivelser av jevnalderrelasjoner.

## 4.4 Tema 2: Ungdommenes beskrivelser av jevnalderrelasjoner og -miljø før og etter overgangen til spesialskole

Vi kommer til verden med sinn som er inntonet til andres sinn (Stern 2007). Ettersom vi utvikler oss søker vi resonans med andre mennesker, og gjør erfaringer med oss selv i relasjon til andre. Opplevelsene dette gir trekkes inn i den intersubjektive matrisen som aspekter vi kan oppleve i oss selv og andre. Slik påvirker våre intersubjektive erfaringer hvordan vi forstår både oss selv, andre og oss selv sammen med andre. Nedenfor skal vi se hvordan ungdommene i denne undersøkelsen beskriver sine relasjonserfaringer med jevnaldrende. Avdekker beskrivelsene forhold som påvirker hvordan ungdommene ser seg selv og sine relasjoner til jevnaldrende?

### 4.4.1 Beskrivelse av tema 2 slik det kom fram i intervjuene

Når jeg spør Johannes om han kan fortelle om noen ungdommer han kjenner svarer han: *”Mmm.. kjenner ikke så.. kjenner to stykker eller..(..) som jeg er litt sånn sammen med aaav og til inni mellom.. på fritida.”* Han har ikke etablert noen varige relasjoner i skolesammenheng før overgangen til nåværende spesialskole. De to han av og til er sammen med på fritiden er en gutt han har gått i barnehage med og sønnen til farens kollega. Begge bor i nærheten av ham, men han treffer dem ikke så ofte. Han tar følge med en medelev til og fra spesialskolen, dersom de treffer hverandre, men de treffes ikke på fritiden til tross for at de også bor i nærheten av hverandre.

Som vi har sett under tema én er Johannes usikker på om han vil karakterisere de han kjenner som venner, ettersom de på den ene siden tilbringer liten tid sammen, men på den annen side prater sammen når de treffes. De eneste relasjonene Johannes beskriver som helt nære er til storebroren, som har flyttet hjemmefra, og til foreldrene og bestemor. Han beskriver ingen jevnaldrende som helt nære, men gutten han ble kjent med i barnehagen er likevel den han opplever som nærest. Han sier at han opplever at de kjenner hverandre godt, men at de ikke deler tanker om personlige forhold. Han plasserer tre medelever fra spesialskolen, samt støttekontakten og sønnen til farens kollega, omtrent midt på treet når det gjelder nærhetsgrad. De er mer enn bekjente, men ikke nære venner. Johannes treffer ingen jevnaldrende i ferier og helger.

Martin forteller at han har en bestevenn i lokalmiljøet, som han har gått sammen med på den lokale barneskolen. Om kontakten med bestevennen forteller han:

*Martin: Det er en som heteree.. Jesper, han er bestevennen min.*

*Hanne: Jaa.. Jesper er bestevennen din. Han gikk på barneskolen sammen med deg?*

*Martin: Ja.*

*Hanne: Mm. Bor dere i nærheten av hverandre?*

*Martin: Ja.*

*Hanne: Nettopp.. Ser du Jesper ofte, da eller?*

*Martin: Øø.. noen ganger.*

*(..)*

*Martin: ..jeg er ikke så mye med.. MER med dem nå.*

*Hanne: Meed.. dem?*

*Martin: Ja, Jesper da.*

Uttalelsen antyder at Martin ser mindre til bestevennen enn tidligere, til tross for at det fortsatt er denne relasjonen han beskriver som den næreste. Jeg spør hvor ofte de sees og Martin forteller at det ikke er hver uke. Martin går på konfirmasjonsforberedelser, som bidrar til å opprettholde kontakten med elevene fra den lokale skolen. Han har fått både guttevenner og en jentevenn på spesialskolen, men er ikke sammen med dem på fritiden.

Felles for Thea, Nora og Isak er at de forteller om opplevelsen av å ha gode venner både på spesialskolen og på andre arenaer. Thea og Nora beskriver hvordan de er sammen med vennene fra spesialskolen i skoletiden og på skoleveien, men stort sett tilbringer fritiden med andre jevnaldrende. For Nora, som driver med ridning ser stallen ut til å være en betydningsfull sosial arena hvor hun opplever nære relasjoner til jevnaldrende. Hun har et langvarig og nært vennskap til en jente hun kjenner fra stallen, som også bor hos henne i perioder. Med unntak av enkelte bekjente har Nora ikke etablert varige relasjoner til jevnaldrende fra skolesammenheng før hun begynte på spesialskolen. Under presentasjonen av informantene så vi at Nora fra slutten av barneskolen har funnet det vanskeligere å passe inn blant de jevnaldrende i skolesammenheng. De fleste av de jevnaldrende Nora beskriver som nære og betydningsfulle i dag kjenner hun fra spesialskolen.

Thea og Isak har begge etablert varige relasjoner i lokalmiljøet. Thea beskriver hvordan hun er venner med jevnaldrende hun opplever å ha noe til felles med. Opplevelsen av å ha noe til

felles ser ut til å være avhengig av arenaen de treffes på. Vennene på spesialskolen har hun noe til felles med i skolesammenheng, men de deler ikke nødvendigvis fritidsinteresser og er dermed ikke så mye sammen på fritiden. Vennene fra innebandy- og fotballaget har hun felles fokus med, og opplever likeverd i forhold til, i idrettssammenheng. Sitatet nedenfor, fra samtalen med Thea, indikerer at opplevelsen av likeverd endret seg da hun på den lokale ungdomsskolen for første gang møtte en del av disse vennene i skolesammenheng:

*Thea: Jeg kjente jo noen av dem (de som klarte seg bra på skolen) fra før av for jeg spilte jo fotball MED de. Men ee.. ja, jeg vet ikke, jeg begynte å tenke litt sånn derre.. negativt også, fordi med én gang jeg starta på skole med dem så liksom.. så dem på meg rart da.. i forhold til det dem gjorde når jeg spilte fotball med dem.*

*Hanne: Ja?*

*Thea: Men.. da.. eller dem syntes da, at dem da.. først ble kjent med meg da..*

*Hanne: Så du hadde egentlig bedre kontakt med dem.. når dere IKKE gikk på skole sammen og bare spilte fotball sammen?*

*Thea: Ja. For det da var det liksom bare.. fotball. Men når det kom til skole så var det sånn.. skole OG fotball liksom. Og da begynte dem å se negativt på meg.*

Etter overgangen til spesialskole tilbringer hun likevel store deler av fritiden med lagkamerater, og holder også kontakten med jevnaldrende fra barneskolen. Thea beskriver også hvordan det, særlig blant jevnaldrende venninner, er betydningsfullt å ha eller skaffe seg riktige ”effekter” som klær og smykker. Også Nora er opptatt av det å passe inn i et miljø, og at man selv kan velge hvor man vil forsøke å passe inn. Hun ser det å anstrenge seg for å passe inn, med tanke på ytre effekter som klær og lignende, som noe som kan bidra til popularitet.

*Hanne: Du sier at det er viktig å passe inn, å være..*

*Nora: Ja man skal jo passe.. passe inn med klær og.. (..)*

*Hanne: Tenker DU mye på om DU passer inn.. når du er i ulike sammenhenger? Nei?*

*Nora: Jeg synes jo mote og sånn er ee.. litt VIKTIG da.*

*Hanne: Mm.*

*Nora: Så.. ja.. jeg ser jo de som ikke bryr seg noen ting om.. hvordan de ser ut sånn.. over hodet.. De blir jo ikke fullt sånn.. populære da som.. de som FIKSER seg litt mer da.*

I Noras beskrivelser av relasjoner fra samtlige sosiale arenaer fremstår vennskapene til gutter som betydningsfulle. Hun forteller om opplevelsen av at det lettere oppstår konflikter mellom jenter. Også Thea beskriver vennskap til gutter som nære, betydningsfulle og mindre preget av konflikt enn kontakten med jenter. Isak omtaler vennskap til jenter som relasjoner som er forskjellige fra guttevennskap uten at han helt kan sette fingeren på hva som utgjør forskjellen. At vennskapene mellom gutter og jenter beskrives med intensitet kan illustreres med Theas utsagn: *”Fordi.. jeg og han var liksom fetter og kusiner da.. fordi vi var så nære hverandre.”*

Thea og Nora ser ut til å trives best med kontakt i dyade og liten gruppe, og det er viktig for dem at alle kan snakke sammen. Isak omgås jevnaldrende både i store gjenger og i dyader og mindre grupper. Jo nære vennskapene er, desto mer tid tilbringes på tomannshånd, gjerne hjemme hos hverandre. Isak beskriver hvordan han møter jevnaldrende han har mindre nære relasjoner til i større grupper.

For flere av ungdommene ser det ut til at familiens sosiale nettverk har hatt betydning for etablering av relasjoner til jevnaldrende. Familien til Thea har kontakt med familiene til noen av innebandyvennene, og de tilbringer derfor ofte helger og ferier sammen. Også Nora har enkelte jevnalderrelasjoner som er etablert via familien. For Isak har familiens sosiale nettverk helt fra tidlig barndom hatt betydning for etablering av vennskap til jevnaldrende. Disse relasjonene er etablert uavhengige av lokalmiljøet og har bestått både før og etter overgangen til spesialskole. Isak hadde også nære relasjoner til skolevenner fra tiden ved den lokale barneskolen. Han beskriver en opplevelse av å ha hatt venner gjennom hele oppveksten, men at han fikk flere venner etter overgangen til spesialskole.

Vennsapsrelasjonene fra barneskolen beskrives like fullt som nære og betydningsfulle. Han har erfart å få mye omsorg og støtte fra jevnaldrende i en perioden da han opplevde tap av en nær voksenperson.

Isak ser for seg ulike ”bolker” med venner. Bolkene kan legges sammen slik at alle han kjenner fordeler seg i en spiral hvor han selv er i midten. De næreste relasjonene ligger nær sentrum av spiralen, nær ham selv, og bekjente befinner seg langt ute. Blant de nære relasjonene vurderer han alle som like gode og like nære. Han forklarer:

*Det som er greia da er at, når jeg ser for meg den spiralen min helt innerst, eller der hvor det begynner å bli nærmere meg selv, der er det ganske diffust fordi jeg klarer*

*ikke, og jeg vil ikke selv, og jeg klarer ikke selv heller å se for meg at DEN personen der, den er bedre enn den personen der. Det klarer jeg ikke. Men ee.. jeg kan på en måte si at de personene DER er bedre enn DE.. eee.. hva skal jeg si? De som røyker og tagger og sånt no'.. DE er bedre enn DE men, jeg klarer ikke å si at DU, DU er bedre enn han DER. For at jeg ser for meg alle de nærmeste og de beste vennene mine som eeø.. liksom, de er ikke.. jeg klarer ikke å skille mellom én og en annen.*

#### **4.4.2 Drøfting av tema 2 i lys av teori**

**Kompetanse for deltakelse i jevnaldermiljøet.** Når det gjelder å ha erfaring med jevnaldrende ser vi igjen hvordan Johannes' beskrivelser skiller seg ut. Når vi vet hvordan kontakt med jevnaldrende påvirker barn og unges sosiale utvikling (Kvelling 2008), kan vi stille spørsmålstegn ved hvordan det å ha hatt så få jevnaldrelasjoner gjennom oppveksten har påvirket Johannes' psykososiale utvikling. Vennskap fremmer utviklingen av prososiale ferdigheter. Men de er samtidig basert på våre prososiale ferdigheter. Gis den som ikke har erfaring med jevnaldervennskap mulighet til å utvikle ferdighetene og kompetansen som kreves for å inngå i slike relasjoner? I tillegg til broren som har flyttet hjemmefra beskriver Johannes relasjonen til foreldrene som den næreste. Men den sosiale kompetansen han gis mulighet til å utvikle i relasjon til foreldrene er ulik den som utvikles blant jevnaldrende sosialiseringsagenter (Kvelling 2008, Frønes 2006). Det er en kommunikativ kompetanse preget av koder det er meningen at vi skal vokse ut av. Johannes har hatt liten anledning til å videreutvikle grunnlaget som er lagt i familien gjennom deltakelse i jevnaldermiljøet. Men det er blant jevnaldrende at grunnlaget for sosiale og kommunikative strategier vi får bruk for i voksenlivet dannes. Samspillet med foreldrene kan ha gitt Johannes trygghet og god ballast, men kan vanskelig ha lært ham kodene han trenger i møte med jevnaldrende i barndom, ungdomstid og voksenliv.

**Å speile seg i øynene til jevnaldrende man ikke kjenner.** Relasjonen til foreldrene er verdifull, men utgjør ikke sammenligningsgrunnlaget for popularitet. Popularitet defineres i forhold til jevnaldrende, og relasjonene til disse må både oppnås og vedlikeholdes (Frønes 2006). Johannes har byttet skole mange ganger. Trolig har dette gjort det vanskelig for ham både å oppnå og vedlikeholde jevnaldrelasjoner. Det at han har få nære relasjoner til jevnaldrende utelukker likevel ikke at de jevnaldrende han har kommet i kontakt med på de ulike skolene har påvirket hvordan han ser seg selv. De jevnaldrende utgjør et

sammenligningsgrunnlag og representerer signifikante andre nettopp i kraft av å være jevnaldrende (Frønes 2006). Vår opplevelse av hvordan de ser oss er derfor betydningsfull i oppveksten. Et spørsmål som melder seg er hva Johannes har sett speilet i de jevnaldrendes blikk når relasjonene verken har vært nære eller langvarige? Hva har han lært om seg selv og hvordan har dette påvirket hans holdning til å prøve å etablere relasjoner til jevnaldrende?

**Felles ”nøkler” til å forstå samspillet.** Martins beskrivelser av sin relasjonshistorie med jevnaldrende indikerer at han har erfaring med nære relasjoner som kan ha fremmet hans utvikling av prososiale ferdigheter. Han forteller likevel om en nåtidig utvikling med mindre kontakt med bestevennen, som for hans del er uønsket. Han kan ikke helt sette fingeren på hva som gjør at det er blitt slik. Det kan her være relevant å tenke på at aldersadekvat samspill med jevnaldrende krever emosjonell, sosial, kognitiv, moralsk og ofte motorisk kompetanse (Kvelling 2008). I tillegg preges vennskapene i tenårene av dypere samtaler, intimitet og selvavsløringer. Martin og bestevennen har begynt på forskjellige skoler. Kanskje har bestevennen fått nye venner, slik Martin også har fått på spesialskolen. Men Martin selv opplever det fortsatt som like attraktivt å være bestevenner. Kan det tenkes at kameraten har hatt en raskere utvikling enn Martin på det sosiale området, og at de dermed ikke lenger besitter de samme ”nøklerne” til å forstå samspillet (Tøssebro & Ytterhus 2006)? Martin beskriver relasjoner der felles aktivitet er i hovedfokus. Til tross for at dette trekket ved vennskap vedvarer hos mange gutter, kommer fra tenåringsalder nye dimensjoner ved vennskspsrelasjoner til (Kvelling 2008). En kombinasjon av Martins uttalelser og helheten i intervjuet indikerer at hans sosiale utvikling ikke inkluderer disse dimensjonene.

**Passer jeg inn?** En del typiske trekk ved ungdomsvennskap preger Thea, Nora og Isaks beskrivelser av jevnalderrelasjoner og -miljø. De har for eksempel utviklet kjønnsblandede vennskap som fremstår som betydningsfulle, og omgås jevnaldrende både i dyader og grupper. Thea og Nora er i tillegg opptatt av effekter som klær og smykker og det å passe inn. Dette kan sees som uttrykk for nødvendigheten av å kvalifisere seg for deltakelse i jevnaldermiljøet (Tøssebro & Ytterhus 2006). Slike effekter kan være med på å bekrefte felles fokus, gi innpass og skape gjenkjennelse blant en gruppe jevnaldrende. Nora ser dette som en mulighet til selv å velge hvilket miljø hun vil passe inn i. Relatert til modellen for skolelivskvalitet (Tangen 2008b) kan dette sees som et uttrykk for at Nora opplever det som fruktbart å forsøke å påvirke egen situasjon. Hun fremstår som en aktør som *velger* hvilke relasjoner hun vil inngå i.



På den annen side opplevde Nora riktignok mot slutten av barneskolen at det ble vanskeligere å passe inn blant de jevnaldrende på skolen. Dette kan sees i sammenheng med at flere påbudsregler fra 10 års alder trer i kraft. Det blir viktigere å kunne ”spille rollen sin” i form av å ha riktig stil, oppførsel og å kunne tilpasse seg jevnaldregruppa (Tøssebro & Ytterhus 2006). Kanskje har slike erfaringer påvirket Noras oppfatning av at klær og effekter er viktig. Thea ser på sin side i større grad ut til å oppleve at det er forhold ved henne selv som gjør at hun inkluderes i eller ekskluderes fra et miljø. Som vi skal se under tema fem kan dette relateres til vanskeligheter med å oppdage nyanser i ulike sosiale kontekster.

**Er jeg god nok og lik nok?** Ettersom de har hatt flere arenaer å spille på har både Thea, Nora og Isak erfaring med å ha fått innpass i et jevnaldermiljø, og å etablere og vedlikeholde relasjoner til jevnaldrende. Kvello (2008) fremhever det å ha erfaring med minst én langvarig, positiv jevnalderrelasjon som en beskyttende faktor for barn og unge som vokser opp med mange påkjenninger og risikofaktorer. Den som opplever å bli anerkjent i en relasjon preget av trygghet på det intersubjektive feltet gis også et viktig bidrag til fornyet forståelse av seg selv (Schibbye 2009, Stern 2007).

Her kan vi kaste et blikk på Theas opplevelse av å miste likeverdet i forhold til fotballvennene. Kanskje kan opplevelsen belyses gjennom jevnaldermiljøets påbud om å være ”god nok og lik nok” (Tøssebro & Ytterhus 2006). Det er viktig å være god i minst én ting, og om man er god nok defineres av de jevnaldrende (Haug 2003). Kanskje var det å være en ”god nok” spiller Theas ”ene ting” blant fotballvennene. I idrettssammenheng var hun kanskje også ”lik nok”. Da Thea møtte fotballvennene i skolesammenheng kom ulikheter til syne. Hun opplevde at hun ikke lenger var verken ”god nok” eller ”lik nok” i de andres øyne. I lys av hvordan vi speiler oss i andres reaksjoner (Mead 2005) var hun kanskje heller ikke det i egne øyne. Likevel bevarer hun noen gode relasjoner og etablerer senere, som vi skal høre mer om under tema fire, likeverdige relasjoner på spesialskolen.

Tilbake til Theas erfaring med å bli anerkjent i stabile, positive jevnalderrelasjoner; - har tidligere positive erfaringer med dette bidratt til å dempe den negative effekten av tapt likeverdsopplevelse ovenfor fotballvennene? Det er i alle fall interessant å legge merke til at Thea, til tross for at hun opplevde at fotballvennene som mestret skole så ned på henne, opprettholdt kontakten med dem i idrettssammenheng etter at hun begynte på spesialskolen. Dette kan sees som en indikasjon på at Thea har klart å gjenopprette opplevelsen av likeverd på idrettsarenaen når hun ikke lenger treffer lagkameratene i skolesammenheng og samtidig

har fått erfaring med likeverd i et nytt skolemiljø. En kan også tenke seg at de nye relasjonene på spesialskolen har bidratt positivt til selvforståelsen ettersom nye speilingsmåter lar oss se oss selv på nye måter (Mead 2005).

**Prososiale ferdigheter og erfaring med deltakelse i jevnaldermiljøet.** Også Isaks beskrivelse av deltakelse i jevnaldermiljøet indikerer at erfaringen med stabile og gode jevnalderrelasjoner kan ha virket beskyttende. Kanskje har vennskapene med jevnaldrende fra oppveksten gitt grunnlag for å forvente utvikling av lignende relasjoner når han møter jevnaldrende på nye arenaer, og gitt ham tiltro til egen relasjonskompetanse. Man kan også tenke seg at denne erfaringen har påvirket hans vilje og evne til å opprettholde relasjoner i lokalmiljøet etter overgangen til spesialskole.

Det at han opprettholder relasjoner kan også være et resultat av hans prososiale ferdigheter. Samtidig indikerer det at han har hatt en arena der han har fått erfaring med den særegne kompetansen som utvikles nettopp gjennom deltakelse i jevnaldermiljøet (Frønes 2006). Hans erfaring med både sosial aksept, tilhørighet og vennskap kan ha fått betydning for relasjonene han etablerer. Vennskap til jevnaldrende fremmer sosial utvikling på variert måter (Kvelling 2008). Alt ettersom samspillet med de jevnaldrende skjer i dyader eller større og mindre sosiale grupper gir det ulike impulser og erfaringer. Isak har erfaring med å samspille aldersadekvat både i dyader og grupper på ulike arenaer. Også dette kan ha vært med på å fremme utviklingen av sosial kompetanse og styrket muligheten til å etablere gode relasjoner.

Det er interessant å merke seg at de stabile, varige jevnalderrelasjonene både Thea, Nora og Isak har utviklet gjennom familiens sosiale nettverk gjennom oppveksten, ser ut til å ha gitt erfaringer som igjen har gitt grobunn for utvikling av jevnalderrelasjoner i skole- og fritidssammenheng. Dette kan sees som et uttrykk for at positive relasjonserfaringer på én arena kan være med på å danne gode utviklingsløp på en annen arena der det finnes risiko for skjevutvikling.

### **Å oppleve å være en likeverdig og betydningsfull person for sine jevnaldrende.**

Isaks ”spiralbeskrivelse” indikerer en opplevelse av likeverd i de nære jevnalderrelasjonene, og kan samtidig sees som et sterkt *ønske* om likeverd. Slik han beskriver det tyder det på at disse nære, likeverdige jevnalderrelasjonene er betydningsfulle for ham. Beskrivelsene tyder på at det er snakk om relasjoner som er preget av mental fortrolighet og trygghet på det intersubjektive feltet (Stern 2007). Trolig utgjør Isak og vennene for hverandre også

signifikante andre. Igjen kan vi trekke en parallell til den dialektiske relasjonsforståelsen der det fremholdes at partene i relasjoner preget av likeverd, for hverandre skaper trygge rammer for fornyet forståelse av seg selv og seg selv i relasjon (Schibbye 2009). Måten disse signifikante andre speiler hverandre på påvirker derfor trolig hva slags reaksjoner de forventer fra andre jevnaldrende. En kan tenke seg at erfaringen med over tid å være en likeverdig og betydningsfull annen for flere av sine jevnaldrende trolig har fått betydning for hvordan Isak ser seg selv, og seg selv i relasjon til andre. I denne sammenhengen er det også interessant å observere hvordan Isak under tema fire uttrykker at han er opptatt av å inkludere andre.

## **4.5 Tema 3: Ungdommenes beskrivelser av hvordan de tar initiativ til kontakt med andre og hvilke aktiviteter de deltar i sammen med jevnaldrende.**

I delkapittel 2.2.4 så vi hvordan Tangen (2008c) argumenterer for en åpen versjon av innsider-epistemologi der en forsøker å utvikle forståelse av subjektive opplevelser gjennom kunnskap om individuelle handlinger og felles aktiviteter. Ettersom jeg søker å utvikle kunnskap om ungdommenes opplevelse av relasjoner til jevnaldrende har jeg, i tillegg til å stille spørsmål om den enkeltes opplevelse av relasjoner til jevnaldrende, stilt spørsmål om hvordan de selv agerer for å etablere og opprettholde relasjonene. I tillegg har jeg stilt spørsmål om hva slags aktiviteter ungdommene tar del i sammen med jevnaldrende. Nedenfor skal vi la ungdommenes beskrivelser av kontaktmåter og aktiviteter kaste lys over deres relasjoner til jevnaldrende.

### **4.5.1 Beskrivelse av tema 3 slik det kom fram i intervjuene**

Johannes deltar så godt som aldri i aktiviteter sammen med jevnaldrende utenfor skolesammenheng. Han spiller daglig online-spill etter skoletid, men aldri sammen med noen han kjenner eller med faste deltakere på nettet. Spillingen fremstår derfor ikke som en sosial aktivitet. Jeg spør om han bruker internett til chatting eller lignende, eller til å gjøre avtaler. Johannes svarer *"Jeg holder ikke på med sånn chatting!"* og forteller at dersom han skal gjøre avtaler bruker han telefon. Også Martin bruker hovedsakelig telefon for å gjøre avtaler om å treffe venner. Som Johannes spiller både han og Isak online-spill. Men for Martin og Isak fremstår dette som en sosial aktivitet ettersom de spiller med venner fra spesialskolen. Det er

interessant å legge merke til at både Martin og Johannes omtaler også det å snakke om spilling som en sosial aktivitet. Dette foregår hovedsakelig på spesialskolen.

Isak fremhever at han ikke trives med å sitte for lenge ved skjermen, men foretrekker å gå ut og finne på noe. Det ser ut til å være et fellestrekk for Thea, Nora, Isak og Martin at de trives med aktivitet og ”å gjøre noe sammen”. De har alle kontakt med jevnaldrende via sosiale medier, men velger mindre stillesittende aktiviteter når de kan. Nora forklarer: *”Sånn som.. ja for som jeg sa så er ikke jeg så veldig sånn HENGE-type som liker å være på ett sted i flere timer. Så jeg liker å liksom FINNE på litt da.”* De fire deltar alle i organisert idrett eller kulturtilbud som fotball, innebandy, ridning og filmklubb. Når jeg spør hva de pleier å gjøre sammen med jevnaldrende forteller de om å besøke venner eller å få besøk hjemme. Alle fire forteller at venner overnatter hos hverandre. Hjemme hos hverandre ser de gjerne på TV eller film. I tillegg til disse aktivitetene forteller de to jentene at å slappe av sammen eller gå på shopping, kino og café fungerer som felles aktivitet, og spesielt når de ikke deler konkrete fritidsinteresser med vennene. Martin forteller også om å være ute i lokalmiljøet sammen med bestevennen eller flere jevnaldrende. At Martin, som vi så under tema 2, forteller om opplevelsen av å være mindre sammen med bestevennen nå vekker en undring i forhold til om dette for hans vedkommende er en beskrivelse av nåtiden, eller om det er snakk om minner fra tiden på barneskolen. Her er det viktig å presisere at Martins uttalelser ikke er mindre gyldige selv om de er motstridende, ettersom det er Martins opplevelse som uttrykkes, og ikke nødvendigvis faktiske forhold.

Både Thea, Nora og Isak fremhever det å snakke sammen som en sosial aktivitet. Som vi så under tema én beskriver Isak hvordan det å prate godt sammen kommer naturlig i nære relasjoner. Samtalene kan foregå ansikt til ansikt, per telefon eller sosiale medier. Thea velger kontaktmåte avhengig av graden av nærhet i relasjonen. Hun bruker telefon kun til de nærmeste relasjonene og internet til å holde kontakten med bekjente. Isak bruker sosiale medier som facebook, msn og skype hovedsakelig for å gjøre avtaler om å treffes, men også som sosial aktivitet i seg selv. Han kan for eksempel ha samtaler med flere på Skype, og sier at det er gøy. Mobiltelefon er dyrt og brukes derfor lite til å ta kontakt. Også Nora har telefon- og facebook-kontakt med vennene fra spesialskolen på fritiden. Nora beskriver også facebook som en sosial arena for å stifte nye bekjentskap:

*Ja, også har du jo Facebook også da.. hvis det.. du kan jo plutselig bare begynne å snakke der også, sånn helt ut av det.. hvis JEG skriver noe på veggen til en venninne*

*også.. skriver han ene et eller annet også.. blir det.. snakking, også blir man kjent også.. ja.*

#### **4.5.2 Drøfting av tema 3 i lys av teori**

**”Jeg holder ikke på med sånn chatting!”** For mange som har svak kompetanse når det gjelder samspill i ansikt-til-ansikt-situasjoner gir sosiale medier og interaktive dataspill nye muligheter for samspill (Tøssebro & Ytterhus 2006). Johannes benytter ikke denne muligheten. Han bruker daglig tid på å spille online dataspill, der han altså spiller med andre, men virker lite opptatt av hvem det er eller om det er de samme personene fra gang til gang. Slik fremstår heller ikke spillingen som en sosial aktivitet for ham. Dette kan sees som nok en indikasjon på at han i liten grad forsøker å etablere kontakt med jevnaldrende. Tankene går igjen til hvordan Johannes’ skrinne erfaringsgrunnlag med seg selv som sosial aktør blant jevnaldrende kan ha påvirket måten han ser seg selv på. Har han fått anledning til å utvikle den kompetansen som kreves i jevnalderkontekst? Johannes omgås i all hovedsak voksne, og har dermed erfaring med en annen generasjons holdninger til sosial kontakt og omgang. Kanskje er dette også med på å prege hvordan han forholder seg til sosiale medier. Tatt ut av sammenheng er det for eksempel ikke nærliggende å gjette på at utsagnet *”Jeg holder ikke på med sånn chatting!”* stammer fra en 15-årig gutt.

**Virtuelle møter som supplement til fysiske møter.** Martin har et mer alderstypisk forhold til dagens digitale virkelighet. Han bruker sosiale medier for å ha kontakt med vennene fra spesialskolen på fritiden, og spiller også online dataspill med disse. Dette kan representere et viktig supplement til kontakten han har med venner i nærmiljøet på fritiden. Tingstads (2003) undersøkelse indikerer at barn og unge anser virtuelle møter som like virkelige som fysiske møter, og at disse møtene følger omtrent samme skript. Med tanke på dette kan en tenke seg at møtene på nettet for Martin fyller et behov for interaksjon, og bidrar til utvikling av sosial kompetanse og prososiale ferdigheter i en periode der kontakten med jevnaldrene på fritiden kanskje er blitt mindre.

For de fleste barn og unge som vokser opp i dag utgjør informasjons- og kommunikasjonsteknologi er en naturlig del av helheten (Tingstad 2003). For Nora fungerer sosiale medier, til tross for at hun *”(..) liker å liksom FINNE på litt (..)”*, både som sosial arena, kommunikasjonsmiddel og tidsfordriv. Både hun og Thea ser ut til å ha en alderstypisk bruk av mulighetene den digitale virkeligheten gir. Dette ser også ut til å gjelde for Isak. Han

foretrekker riktignok fysiske møter med vennene, og ser ikke ut til å trenge mulighetene sosiale medier skaper for sosial mestring for den som strever med å samspille adekvat ansikt til ansikt (Tøssebro & Ytterhus 2006). Det kan være nok en indikasjon på at han har erfaring med mestring i sosiale sammenhenger. Isaks beskrivelse av jevnalderrelasjoner og aktivitetene han deltar i gir dessuten, sett i lys av typiske trekk ved jevnaldermiljøet fra tenåringsalder, et nokså aldersadekvat bilde.

**Samhandling basert på aktivitet.** I motsetning til den alderstypiske utviklingen for jenter ser det for Noras del ut til at hun fortsatt foretrekker at kontakten er basert på aktiviteter. Det at guttevennskapene fremstår som betydningsfulle for henne kan dermed, i tillegg til tenåringens økende interesse for det motsatte kjønn, antyde at hun trives bedre med måten gutter organiserer sine vennskap på. Gutter viderefører som vi har sett fokuset på aktivitet som grunnlag for relasjoner høyere opp i alder enn det som er typisk for jenter (Kvello 2008). Guttevennskapene og hangen til aktiviteter kan også sees i sammenheng med at hun opplever at det lett oppstår konflikter med jenter. I jenters vennskap kommer det relasjonelle etter hvert i fokus. Venninner kommer hverandre nær ved blant annet å lytte og forsøke å forstå hverandre. Å forstå på denne måten krever at en ser nyanser og tolker det verbale sammen med det nonverbale (Schibbye 2009). Dersom Nora mestrer samvær basert på aktivitet bedre enn samvær med fokus på relasjon kan hun lett komme til å oppleve det som vanskelig å orientere seg på det intersubjektive feltet i forhold til jevnaldrende jenter. Som vi skal se under tema fem argumenterer Stern (2007) for at opplevelsen av å ikke vite hvor man står i forhold til andre mennesker kan utløse en intersubjektiv angst som igangsetter mestrings- og forsvarsmekanismer. Kanskje er Noras konflikter med jenter et resultat av mestrings- og forsvarsmekanismer som aktiveres i møte med dem?

Theas beskrivelse av aktiviteter hun deltar i sammen med jevnaldrende i dag gir et både variert og nokså aldersadekvat bilde. Under tema to så vi hvordan Thea i tiden på den lokale ungdomsskolen opplevde at de som mestret skolen så ned på henne. Under tema fem, som omhandler forutsetninger for å etablere jevnalderrelasjoner på de ulike skolene, kommer det frem at hun begynte å skulke skolen og fikk innpass i en subgruppe av jevnaldrende som hadde stort fravær fra skolen. Når vi ser på Theas beskrivelser av aktiviteter og kontaktmåter i dag ser det ut til at denne utviklingen er snudd. Kanskje kan hennes beskrivelser av å etablere jevnalderrelasjoner på spesialskolen kaste lys over denne utviklingen. Nedenfor skal vi høre

mer om hvilke nye speilingsmåter ungdommene har erfart i møte med nye signifikante andre på spesialskolen.

## **4.6 Tema 4: Ungdommenes beskrivelser av opplevelsen av å etablere jevnalderrelasjoner på spesialskolen.**

Ettersom våre sinn er intersubjektivt åpne vil nye relasjonelle erfaringer kunne gi fornyet forståelse av oss selv og oss selv i relasjon. Kvaliteten i intersubjektive erfaringer danner forutsetninger for vår mulighet til å være i kontakt med oss selv (Stern 2007). Den subjektive opplevelsen her og nå bestemmer formen på fortiden som trekkes inn i nåtiden og bidrar samtidig til hvordan vi forestiller oss fremtiden. Slik kan nåtidige erfaringer med samspill preget av de trygghetsskapende ingrediensene i anerkjennelse kaste nytt lys over fortidige relasjonsopplevelser og skape forventning om likeverdige relasjonsopplevelser i en tenkt fremtid. Slik skapes andre forutsetninger for selvforståelse enn i relasjoner der vi er usikre på hvor vi står i forhold til andre. Nedenfor skal vi se nærmere på ungdommenes beskrivelser av de relasjonelle erfaringene de har gjort på spesialskolen.

### **4.6.1 Beskrivelse av tema 4 slik det kom fram i intervjuene**

Johannes forteller om å ha etablert jevnalderrelasjoner på nåværende spesialskolen. Det er snakk om to-tre personer han liker spesielt godt. Johannes sier han liker å komme før skolen starter om morgenen, for å sitte og prate mens de som bor på internatet spiser frokost:

*Johannes: Pleier vanligvis å komme litt sånn.. en halv time før.*

*Hanne: Ja?*

*Johannes: Liker å ha god tid.*

*Hanne: Jaa. Det er godt.. Da har du tid til å prate litt hvis du treffer noen og da eller?*

*Johannes: Ja, vi går inn på.. i spisesalen og snakker med de som bor på internatet.*

Også Martin kommer før skolestart for å treffe andre. Da pleier de å sitte og prate sammen om felles interesser, som for eksempel håndballkamper som er vist på tv. I Martins beskrivelser av kontakten med jevnaldrende i hverdagen er medelever på spesialskolen fremtredene. Han tar følge med en medelev deler av skoleveien. Han gir uttrykk for at han trives med det, men

at de ikke har blitt så godt kjent. Martin opplevde å bruke tid på å etablere nye relasjoner på spesialskolen. Likevel har etter hvert nye vennsksapsrelasjoner oppstått. Han forteller om en jente han liker spesielt godt å være sammen med, og en gutt han ble relativt raskt kjent med. De ble etter hvert venner, men treffes ikke på fritiden. Han begrunner dette med at de bor langt fra hverandre.

Thea har god kontakt med mange på skolen, men føler størst tilhørighet i en liten gruppe medelever. Hun beskriver hvordan medlemmene i gruppen opplever seg som likere enn de andre, og derfor velger å tilbringe mye tid sammen til tross for at de også har god kontakt med de andre på skolen. Hun beskriver opplevelsen av å bli inkludert i den lille gjengen:

*Thea: På skolen så har jeg.. VELDIG god kontakt med mange. Men det er jo ikke alle jeg.. eller.. jeg er jo liksom med en sånn GJENG da..*

*Hanne: Mm?*

*Thea: Det er litt sånn.. jeg har bedre kontakt med mange.. enn det jeg har med de.. de andre da. Men det er fordi.. noen føler seg mer.. LIKE.. her på skolen enn de.. andre.. så det er litt sånn.. ja.*

*Hanne: Noen føler seg mer like? Det er de du er sammen med, de du er litt lik som?*

*Thea: Ja.. eller det er de som har TATT INN meg da, sånn sett.*

Medlemmene i den lille gjengen er mye sammen i skoletiden. Thea beskriver det som veldig lett å bli kjent med jevnaldrende på spesialskolen. Hun forklarer at man blir fort kjent med hverandre fordi det er få elever og at alle er sammen. Hun sier at hun fra starten opplevde at mange var like gamle som henne og at de hadde felles interesser. Thea sier det på denne måten:

*Det er litt lettere (å bli kjent) på denne (skolen).. for det er litt mindre elever. Også følte jeg liksom at.. at HER da, alle var så.. jeg følte at mange her var like gamle som meg da og liksom drev med samme ting som meg.*

Hun forteller at hun som regel treffer medelever fra spesialskolen på skoleveien, og opplever at hun alltid har noen å ta følge med, uavhengig av hvor godt de kjenner hverandre.

Vennskapene som har oppstått på spesialskolen er preget av forventning om å stille opp for hverandre dersom de møter motgang. Thea beskriver vennskapene som nære:



*Det var mange av de (medelever som er ett år eldre) jeg ble sånn.. SKIKKELIG venner med da, fordi jeg bodde jo da på internatet, og da bodde jeg jo med mange av de, og da var det sånn.. vi ble veldig NÆRE venner da.*

Nora beskriver opplevelsen av at det ikke tok lang tid å få venner. Jeg spør hvordan det var å begynne på spesialskolen. Nora sier: *"Det var ee.. STILIG egentlig, for jeg var jo.. jeg fikk jo.. venner ganske fort da."* Nora fant seg altså raskt til rette, og følte at hun hadde gått på spesialskolen lenge: *"Sånn at det.. jeg følte lissom jeg hadde gått her i flere år lissom, så.."* I tillegg til vennskap med gutter fikk hun en venninne som hun oppfattet som lik seg selv og identifiserte seg med. *"Mm.. og ee.. ja.. så vi hang jo sammen hele tiden, og de så jo nesten ikke forskjell på oss eller noen ting.. (latter)."*

Isak tilbringer mye tid med de jevnaldrende fra spesialskolen. *"Noen av dem er jeg jo med nesten hele tiden.."* Han forteller om opplevelsen av å utvide den sosiale omgangskretsen etter overgangen til spesialskole, og beskriver flere av de nye bekjentskapene som nære relasjoner:

*Øøø, som sagt så fikk jeg flere venner her og sånt noe (..) .. man FÅR nye venner.. også får man.. så får liksom de gamle vennene nye venner de OGSÅ, og da blir det liksom bare mye gøyere å være mange flere sammen enn å være bare noen få.*

Isak beskriver også hvordan han er opptatt av å inkludere alle: *"Jeg tenker som så atte vi kan.. vi kan ikke la EN være utenfor, jeg MÅ prøve å få med meg alle HELE tiden."*

#### **4.6.2 Drøfting av tema 4 i lys av teori**

**Ny erfaring med aksept og tilhørighet.** Vi har allerede sett at Johannes har liten erfaring med relasjoner til jevnaldrende. Han har i liten grad forsøkt å etablere relasjoner til andre ungdommer. Beskrivelsen av at han frivillig møter på skolen en halv time for tidlig hver morgen for å snakke med medelever fremstår med tanke på dette som en oppsiktsvekkende endring i atferd. Under tema to så vi at han beskriver tre av ungdommene på spesialskolen som mer enn bekjente. Tatt ut av sammenheng kan det å ha tre relasjoner som er mer enn bekjentskap lyde som et skrint sosialt fundament. I Johannes' tilfelle er det likevel en klar forbedring. I kombinasjon med beskrivelsen av tidlig fremmøte indikerer det at Johannes har en opplevelse av sosial aksept i jevnaldergruppa på skolen. Som vi har sett peker Kvello

(2008) på at sosial aksept fremmer trivsel ved at man opplever seg som godtatt blant en gruppe mennesker og opplever tilhørighet blant dem. Eventuelle vennskap innenfor gruppa kan høyne trivselen, men er ikke en forutsetning for å trives i gruppa. Til tross for at Johannes ikke har nære venner på skolen kan en derfor se for seg at han gjennom de nye bekjentskapene erfarer aksept og tilhørighet i et jevnaldermiljø.

**Endrede forutsetninger for selvforståelse og interaksjon.** I lys av Johannes' nær sagt manglende erfaring med jevnalderrelasjoner gjennom oppveksten kan en tenke seg at de nye bekjentskapene fremstår som betydningsfulle for ham. Vi kan her trekke en parallell til Meads (2005) tanker om hvordan nye speilingsmåter fra signifikante andre kan være med på å forme selvbildet. Vi registrerer hvordan andre reagerer på oss og begynner å forvente disse reaksjonene. På lignende vis blir det innen den dialektiske relasjonsforståelsen fremhevet at partene skaper hverandres forutsetninger i samspillet (Schibbye 2009). Vi gis altså i møte med andre mennesker ulike forutsetninger både for selvforståelse og interaksjon, og nye erfaringer gir muligheter for ny utvikling. Hva ser Johannes så speilet i sine nye bekjentes blikk? Hvilke forutsetninger skaper de jevnaldrende, i denne nye sammenhengen, som gjør at han våger å vise interesse for og ta kontakt med dem han møter på skolen om morgenen? Kanskje er det fravær av vurdering som gjør at han kommer på banen. Ved å se seg selv med de andres aksepterende blikk gis han kanskje muligheten til å se med rausere blikk på sider hos seg selv som han er ukomfortabel med (Schibbye 2009). Under tema fem skal vi se at Johannes beskriver det som lettere å bli kjent med *"andre som har samme problemer"*. Det kan sees som en indikasjon på at han på spesialskolen opplever å møte jevnaldrende som er sammenlignbare andre (Gustavsson 1999).

Også Martin møter tidlig om morgenen for å treffe andre, og også for ham indikerer dette en opplevelsen av sosial aksept i jevnaldergruppa på skolen. Hans relasjonsbeskrivelsene fra spesialskolen inkluderer i tillegg vennskap. Som vi så over forsterker vennskap en allerede eksisterende opplevelse av trivsel i miljøer der man opplever sosial aksept (Kvelling 2008). Dette vitner om at Martin gis gode forutsetninger for å trives i jevnaldermiljøet på spesialskolen. I dette miljøet etablerer han også kjønnsblandede relasjoner, som er typisk for utvikling av relasjoner i tenårene.

**Å ønske å inkludere andre.** Isak, Nora og Thea har alle etablert vennskap og tilhørighet i jevnaldremiljøet på spesialskolen. For Isaks del ser det ut til at han også på denne arenaen opplever trygghet på det intersubjektive feltet. Tøssebro og Ytterhus (2006) peker på at

ungdom kan bli så opptatt av selv å kvalifisere seg for deltakelse i jevnaldermiljøet at de kan bli blinde for at andre ekskluderes. Det ser ikke ut til å være slik for Isak. Det kan tvert imot se ut til at hans positive relasjonserfaringer med jevnaldrende gir ham trygghet nok til å holde øynene åpne for jevnaldrende som opplever å falle utenfor. Isaks beskrivelser av å etablere relasjoner på spesialskolen antyder at den mest betydningsfulle endringen i hans forhold til jevnaldrende er at han har fått enda flere å spille på.

Følgende beskrivelse indikerer likevel at han kan sette seg inn i opplevelsen av å føle seg utenfor: *"Jeg tenker som så at vi kan.. vi kan ikke la EN være utenfor, jeg MÅ prøve å få med meg alle HELE tiden."* Intervjumaterialet gir ikke grunnlag for å si om dette er et resultat av selv å ha følt seg utenfor eller om Isak rett og slett har en velutviklet evne til empatiske innlevelse. Uttalelsen ansporer likevel til en følelse jeg satt igjen med i etterkant av intervjuet, av at de sårere sidene ved gutten livsverden ikke eksplisitt ble uttalt. Han beskriver en attraktiv relasjonshistorie med nære vennskap, mange bekjente og spennende aktiviteter. Beskrivelsene han gir av sine relasjoner er preget av nærhet, varme og likeverd. Han beskriver ingen opplevelse av å ha falt utenfor i skolesammenheng. Jeg satt igjen og lurte på hvorfor denne tilsynelatende velfungerende gutten går i sitt tredje år på en spesialskole for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Kanskje er svaret så enkelt som at jeg rett og slett ikke klarte å få tak i de mer sårbare sidene hos en gutt som trives med å fokusere på og fortelle om styrkene og gledene i livet?

**"Det var ee.. STILIG egentlig"**. Nora forteller at hun etter kort tid opplevde tilhørighet på spesialskolen. Det at hun raskt fikk venner, i motsetning til på de andre skolene, tyder på at noe i møte med de jevnaldrende opplevdes annerledes i den nye konteksten. Nora, som lett har kommet i konflikt med jevnaldrende jenter finner her en venninne hun tilbringer mye tid sammen med. Dette vekker en undring i forhold til hva som har endret seg. Noras utsagn om at *"Det var ee.. STILIG egentlig"* å begynne på spesialskolen kan kaste lys over dette. Det ser ut til å referere til at hun raskt opplevde sosial aksept, tilhørighet og vennskap. I relasjonen til den nye venninnen beskrives også likhet som et sentralt element. Dette antyder at hun på spesialskolen møter nye forutsetninger for samspill, og opplever å være blant jevnaldrende det er naturlig å sammenligne seg med. Eller sagt med Hegel; hun utvikler sin egen bevissthet gjennom å gjenkjenne seg selv i de andre, og tar seg selv tilbake som forandret (Schibbye 2009).

**Å være blant sammenlignbare andre.** Også hos Thea finnes indikasjoner på en opplevelse av medelevene på spesialskolen som det Gustavsson (1999) refererer til som sammenlignbare andre. Uttalelsen ”*jeg følte at mange her var like gamle som meg*” er interessant med tanke på at medelevene jo også var jevnaldrende på de andre skolene. Likevel føles medelevene på spesialskolen mer som jevnaldrende. Dette antyder at hun på spesialskolen, i større grad enn på de andre skolene, opplever å være blant jevnaldrende det er naturlig for henne å sammenligne seg med. Utsagnet ”*det er de som har TATT INN meg da*” indikerer opplevelsen av å bli inkludert, og antyder at hun opplever sosial aksept. Theas uttalelser om å ha ”*VELDIG god kontakt med mange*” og av å ha fått ”*veldig NÆRE venner*” beskriver en opplevelse av både sosial aksept, sosial tilhørighet og vennskap på spesialskolen, som med stor sannsynlighet medvirker til trivsel. Hun forteller også hvordan medlemmene i gruppen hun er blitt inkludert i føler større likhet til hverandre enn til de andre på skolen. Likhet er et sentralt trekk ved vennskap og gir flyt i samspillet. Like parter kan bekrefte hverandre og gi gjensidig opplevelse av å bli forstått (Kvello 2008).

Ut i fra Theas beskrivelser ser det ut til at hun har en opplevelse av trygghet på det intersubjektive feltet. Her kan det være fruktbart å tenke på Sterns (2007) beskrivelse av det subjektive nå-øyeblikket. Den subjektive opplevelsen av her-og-nå bestemmer formen på den fortiden som trekkes inn i nåtiden, og danner samtidig konturene av den tenkte fremtiden. En kan derfor tenke seg at en nåtidig opplevelse av trygghet på det intersubjektive feltet for Thea kan bære i seg forklaringspotensial for fortidige relasjonsopplevelser og gi håp for likeverdige relasjoner i fremtiden. Igjen kan vi trekke en tråd til den dialektiske relasjonsforståelsen og forutsetninger partene skaper for hverandre i samspillet. Kanskje kan beskrivelsene under neste tema kaste lys over forhold ved skolene som påvirker forutsetningene de jevnaldrende skaper for hverandre?

## **4.7 Tema 5: Ungdommenes beskrivelser av forutsetninger for å etablere jevnalderrelasjoner på den lokale skolen og på spesialskolen.**

Kvello (2008) påpeker at det i liten grad er kartlagt hvordan forhold i skole og nærmiljø påvirker etablering og opprettholdelse av jevnalderrelasjoner mellom ungdom med atferdsvansker. Stern (2007) løfter frem vårt intersubjektive behov for å vite hvor vi står i forhold til andre mennesker. Angsten vi opplever ved mental ensomhet kan aktivere

mestrings- og forsvarsmekanismer. Med tanke på dette er det interessant å se hvordan ungdommene opplever forutsetningene for å etablere relasjoner i ulike skolesammenhenger. Hvilke forhold ved skolelivet kan ha igangsatt mestrings- og forsvarsmekanismer hos ungdommene? Hvilke forhold har skapt forutsetninger for å danne likeverdige relasjoner preget av gjensidig anerkjennelse?

#### **4.7.1 Beskrivelse av tema 5 slik det kom fram i intervjuene**

Johannes har opplevd det som lettest å bli kjent med jevnaldrende ved spesialskolen hvor han gikk fra første til tredje klasse, og på spesialskolen hvor han nå er elev. Han forklarer dette med at han har gått der over tid og at det er få elever i klassen og på skolen. Han beskriver det også som lettere å bli kjent med ”andre som har samme problemer”. Johannes beskriver en positiv opplevelse av friminutt med færre elever: ”Ja, ikke så mange som går oppå hverandre.. (..) Mye roligere. Alle kjenner hverandre litt på en måte.” Om det ene året i en vanlig skoleklasse forteller Johannes:

*Johannes: Lærte ikke så mye når jeg var der, så..*

*Hanne: Nei. Var det mange i klassen?*

*Johannes: Seksten tror jeg..*

*Hanne: Ja..*

*Johannes: Det er litt for stort.*

*Hanne: Det var sikkert uvant?*

*Johannes: Ja.*

*Hanne: Ja. For da hadde du gått på ”spesialskole 1.-3.kl.” først?*

*Johannes: Ja. Som er en spesialskole.*

*Hanne: Og der ee.. har de små grupper, kanskje fire elever?*

*Johannes: Fire-fem.*

*Hanne: Mm.. Da skjønner jeg at det var uvant å.. plutselig gå med..*

*Johannes: Ja.*

*Hanne: ..seksten andre..*

*Johannes: DET var det.*

Også Thea beskriver varighet over tid som forutsetning for å etablere og opprettholde relasjoner. Hun opplevde det likevel som vanskeligere å etablere relasjoner på den lokale ungdomsskolen enn på spesialskolen. Hun setter dette i sammenheng med at hun opplevde de

skolefaglige kravene på den lokale ungdomsskolen som veldig høye, samtidig som hun så at de fleste andre mestret kravene. Jeg spør om Thea likte seg på den lokale ungdomsskolen:

*Thea: Ja litt, men jeg var ikke helt.. interessert i skole akkurat.*

*Hanne: Nei.*

*Thea: Det var.. det var veldig vanskelig da, sånn sett.*

*Hanne: Mm.. hva var det du syntes var vanskelig?*

*Thea: Å forstå.. alt liksom.*

*Hanne: Fagene?*

*Thea: Ja.*

*H: Mm..*

*Thea: Og så var det mye vanskeligere å.. få seg opp.. om morran.*

*Hanne: Ja.*

*Thea: For å liksom tenke over skole da, for jeg tenkte ikke at skole.. betydde så mye.. før jeg.. faktisk starta på.. skoler der jeg fikk hjelp da.*

Opplevelsen av å ikke mestre skolefagene på linje med de andre gjorde det altså vanskelig å stå opp. Thea forteller hvordan hun begynte å skulke. Skulkingen fikk i neste rekke betydning for hvem hun etablerte relasjoner til. Hun opplevde at de som mestret skolearbeidet så ned på henne. Om dette sier Thea:

*Ja, jeg ble jo ikke.. jeg ble jo kjent med folk, men ee.. det var ikke akkurat mange som jeg snakka så mye med da. For alle tenkte negativt om meg.. siden.. eller mange da, tenkte negativt om meg siden jeg.. aldri var på skolen. Også fikk jeg høre det noen ganger i blant.. siden jeg aldri var på skolen og..*

Samtidig opplevde hun at andre elever som skulket tok kontakt med henne:

*Thea: Men jeg.. ble jo fort kjent med de andre da. Men.. de var litt MER som meg da, holdt jeg på å si..*

*Hanne: Hvordan da?*

*Thea: Liksom.. eh.. de var liksom sånn som da.. ikke brydde seg så mye om skolen da. Det var de som liksom tok kontakt med meg. Men de som.. absolutt var på skolen hele tida og alt sånn der.. det var sånn gjeng som.. tenkte negativt om oss.. andre da, som ikke brydde seg så mye.*

På spesialskolen opplever hun at alle elevene trenger, og får, hjelp til å forstå oppgaver og å mestre skolearbeidet.

*Thea: Jeg tror folk lærer veldig fort her liksom, i forhold til det dem hadde gjort på vanlig skole da, og hvordan problemer man har.. fra fortid liksom.*

*Hanne: Ja.. Mm.. betyr det at.. det er ikke for eksempel FLAUT å rekke opp hånda og be om hjelp, det er ikke flaut å TRENGE hjelp.. her?*

*Thea: Nei.. for det er.. VELDIG mange som trenger hjelp liksom. (..) fordi HER så føler jeg.. mange er i samme.. nivå som meg da, i skole, men på "den lokale ungdomsskolen" så var det jo.. så man en oppgave så skjønnte de andre det med én gang, men JEG satt der og.. ikke skjønnte noen ting. Så det var litt sånn.. flaut sånn sett da. Jeg følte jeg ikke kunne noe..*

Også Nora har opplevd å trenge mer hjelp enn medelever for å forstå skolefagene. Hun beskriver en opplevelse av å ha gått i veldig store klasser ved de ordinære grunnskolene der hun har vært elev. Spesielt gjaldt det den siste skolen før overgangen til spesialskole, som var den lokale ungdomsskolen. Hun forteller: "På "den lokale ungdomsskolen, 8.kl" var det nesten umulig for da hadde vi 32 elever og EN lærer. Så da satt du jooo.. ja, en TIME og bare rakk opp hånda og så var klassen ferdig." Følgende uttalelse antyder også at hun opplevde det som meningsløst å være til stede i timene:

*Nora: Ja, man blir jo SUR da, hvis man bare må sitter der SÅNN. (rekker opp hånda)*

*Hanne: Mm.*

*Nora: Og blir SLITEN av å bare.. henge der og se i taket.*

*Hanne: Mm.*

*Nora: Man skal jo være helt stille også, så du SITTER jo der bare en time og.. tegner på pulten.*

Nora forteller om opplevelsen av at lærerne syntes hun var dum og ga henne opp. Nedenfor ser vi hvordan hun setter dette i direkte sammenheng med sin tapte motivasjon for å møte til undervisning:

*Nora: Det var ee.. så var det lissom.. ja hvis du, hvis du ikke FIKK TIL ting, med én gang så ga dem deg liksom opp. (..)*

*Hanne: Mm.*

*Nora: Mens de som fikk til noe var liksom, (gjør til stemmen) ”ja da vi klarer det”.. og såå.. så jeg bare GADD ikke å være der rett og slett.*

*Hanne: Opplevde DU at de ga opp DEG?*

*Nora: JA. Han mattelæreren kalte meg jo dum.*

Nora begynte å skulke skolen for å unngå det hun beskriver som nedverdige behandling fra lærere. Det er interessant å se hvordan hun likevel sørget for å opprettholde kontakten med enkelte medelever:

*Hanne: Du mistet ikke noe kontakten med dem for det om du skulka så mye?*

*Nora: Nnn.. jo eller så skulka jeg jo halve dager og sånn, eller så kom jeg bare rett før vi skulle reise hjem og så dro vi.. ut sammen også.. Noen ganger så kom jeg i friminuttene og så gikk jeg når friminuttet var ferdig.. og så kom jeg tilbake når..*

*Hanne: Så du greide faktisk å holde litt kontakten med de andre likevel?*

*Nora: Hja! Mm.*

Likevel antyder følgende uttalelse at opplevelsen av ikke å bli møtt med støtte og forståelse da hun strevde med skolefagene har preget måten hun ser seg selv på;

*Nora: Det er veldig mange som skal SKRYTE av at de er så veldig flinke på skolen, og skal SKRYTE av alt mulig rart.*

*Hanne: Mm.*

*Nora: Og jeg har ikke (latter) akkurat så mye å SKRYTE av.. Så hvis de SPØR meg OM noe da.. så blir det litt sånn.. ja, ja, samma det..*

Nora forteller at hun opplevde det som lett å bli kjent med jevnaldrende på spesialskolen, og at hun raskt fikk venner der. Hun forklarer dette med at det var få elever i klassen, og beskriver hvordan det å være få elever gir grunnlag for felles aktiviteter som igjen gjør det lettere å bli kjent med medelever:

*Nora: Og liksom, så har du.. ja, faste ting eller.. ja, man kan liksom GJØRE mye mer da, man kan jo DRA ut.. plutselig bare, fordi vi er jo bare fem elever. (..) Og da kan jo to lærere plutselig bare ta oss med UT og sånn..(..)*

*Hanne: Så DET gjør det lettere å bli kjent..?*

*Nora: Ja, det GJØR jo det.*



*Hanne: ..det at dere kan dra ut på ting og..?*

*Nora: GJØRE litt mer og..*

Nora opplever også at få elever, ikke bare i klassen men på hele skolen, fører til lavere konfliktnivå, både mellom enkeltelever og grupper. Gruppene som dannes blir mindre og er ikke på sammen måten i konflikt med hverandre. Nora beskriver også det at det er få elever som en faktor som hindrer ryktedannelse, misforståelser og baksnakking. ”Og så er det ikke så mye baksnakking heller, for det er jo.. alle er jo venner, sånn stort sett.” Hun fremhever opplevelsen av at alle er på samme nivå, og å slippe å forsvare seg som forhold som gjør det lettere å bli kjent:

*Nora: Også er lissom alle på det SAMME NIVÅET lissom her..*

*Hanne: Mm. Gjør DET det også lettere å.. bli kjent?*

*Nora: Ja, det gjør nok det. (..) Når man ikke.. FØLER at man er.. dårligere enn alle andre og.. (..) og ikke bare må prøve å forsvare seg hvis noen SIER noe og..*

I beskrivelsene Martin og Isak gir av sine relasjoner til jevnaldrende kommer det ikke frem noe som er knyttet direkte til forutsetninger ved skolene. Drøftingen nedenfor tar derfor hovedsakelig utgangspunkt i beskrivelsene gitt av Johannes, Thea og Nora.

#### **4.7.2 Drøfting av tema 5 i lys av teori**

**Signifikante andre det er naturlig å sammenligne seg med.** For Johannes ser det at medelevene har ”samme problemer” ut til å være betydningsfullt for å bygge relasjoner. Dette antyder at han tidligere har opplevd å være den som har ”problemer”, den som er annerledes, blant de jevnaldrende. Vi kan igjen trekke en parallell Sterns (2007) argumentasjon for vårt behov for å være intersubjektivt orientert. Den som er usikker på sin posisjon i forhold til enkeltperson og gruppe vil lett igangsetter mestrings- og forsvarsmekanismer. Kanskje kan Johannes’ tilbaketreking fra jevnaldremiljøet ved tidligere skoler sees som en mestringsstrategi i møte med et, for ham, uforutsigbart sosialt landskap. Kan hans manglende initiativ ovenfor jevnaldrende på de andre skolene ha representert et forsvar mot avvisning og ekskludering?

Når Johannes nå opplever at medelevene på spesialskolen har samme problemer som ham selv indikerer det en opplevelse av likeverd og reelt sammenligningsgrunnlag. Her kan

parallellen trekkes til Gustavssons (1999) argumentasjon for vårt behov for sammenlignbare andre. Gustavsson løfter frem det å inngå i et fellesskap med rikelig tilgang på jevnbyrdige personer som den viktigste faktoren for å opprettholde et perspektiv der en vurderer seg selv i forhold til sammenlignbare andre. Innenfor et slikt fellesskap øker sjansene for å finne signifikante andre blant personer det er naturlig å sammenligne seg med.

**Stabilitet, oversikt og ro.** Johannes fremhever også det å kjenne et skolemiljø over tid og at miljøet er lite, oversiktlig og rolig som faktorer som fremmer relasjonsetablering. Ettersom Johannes har hatt liten anledning til å utvikle den kompetansen som kreves for å kvalifisere seg i jevnaldersmiljøet kan en tenke seg at oversikt og ro er helt nødvendige faktorer for at han skal komme på banen sosialt sett. Kanskje er forutsetningene han møter på spesialskolen; det å omgås sammenlignbare andre, i et lite og oversiktlig miljø han har lært å kjenne over tid, for Johannes en døråpner til å se hvor han står i forhold til enkeltpersoner og gruppe.

**Å overlate til andre å avgjøre om en er sammenlignbare med hverandre.** Også Thea beskriver det å oppleve likeverd i forhold til medelever som svært betydningsfullt for å etablere og opprettholde relasjoner. Vi ser hvordan opplevelsen av å ikke mestre de faglige kravene på linje med de andre på den lokale ungdomsskolen påvirket henne. Det ble vanskelig å stå opp om morgenen og skolearbeidet mistet sin betydning da hun ikke opplevde å få hjelpen hun trengte for å utvikle seg. *”Og så var det mye vanskeligere å.. få seg opp.. om morran. (..) For å liksom tenke over skole da, for jeg tenkte ikke at skole.. betydde så mye.. før jeg.. faktisk starta på.. skoler der jeg fikk hjelp da.”* Som vist over førte dette til at hun begynte å skulke skolen og fikk innpass i en miljø blant andre ungdommer som strevde med å finne seg til rette på skolen. Kanskje førte opplevelsen av at de som mestret skolen så ned på henne til at hun opplevde større likeverd blant de andre som skulket? Thea forteller: *”Det var de som liksom tok kontakt med meg.”* Her er det interessant å merke seg at det å etablere subgrupper i jevnaldersmiljøet øker muligheten for å finne et miljø å passe inn i (Tøssebro & Ytterhus 2006). Samtidig øker det kravet til å kunne oppdage nyanser i ulike kontekster. Kanskje kan dette kaste lys over Theas tendens til å passivt la seg velge inn i miljøer. Dersom hun har problemer med å lese sosiale kontekster for å finne ut om hun passer inn, kan det oppleves som enklere å overlate initiativet til andre.

**Å finne tilhørighet blant ”outsidere”.** I denne sammenhengen er også Kvellos (2008) understreking av at det er forsket lite på hva forhold ved skole og lokalmiljø betyr for

relasjonsetablering mellom barn og unge med atferdsvansker relevant. I Theas tilfelle er subgruppen hun får innpass i "outsidere". En kan forestille seg at det påvirker hvordan de ser seg selv og definerer seg som gruppe i forhold til de andre på skolen. Spørsmål som melder seg er hvordan Theas relasjonshistorie hadde sett ut dersom hun i møte med skolen hadde opplevd å få faglig hjelp og å bli anerkjent og sett som en ressurs i kraft av å være den hun er? Ville det for eksempel endret hennes forutsetninger for å opprettholde relasjonene til de jevnaldrende fra fotballmiljøet? Ville støtte til å mestre skolefag og unngå fravær hatt betydning for relasjonsetablering på den lokale ungdomsskolen?

Dette er spørsmål som ikke kan besvares. Vi kan bare anta at forhold ved skolen påvirket Theas forutsetninger for å etablere relasjoner. Tangens (2008b) dynamiske modell for skolelivskvalitet kan kaste lys over disse forholdene. Det mest i øyenfallende er sammenhengen mellom skolelivets relasjonelle dimensjon og arbeidsdimensjonen. Theas opplevelse av å streve med skolefagene får betydning for hvem hun opplever likeverd i forhold til og dermed etablerer relasjoner til. Videre kan en tenke seg at dette får betydning for Theas opplevelse av å ha kontroll. Hva foretar hun seg i denne situasjonen for å opprettholde opplevelsen av å være aktør i eget liv? En kan stille spørsmålstegn ved om ikke skulkingen er en forsvarsmekanisme som aktiveres i møte med den nedverdiggende situasjonen hun opplever i skoletimene? Kanskje er det en mestringsstrategi for å unngå en situasjon der hun er usikker på hvor hun står i forhold til de jevnaldrende.

**Når "outsidere" blir "insidere".** Beskrivelsen av miljøet hun ble inkludert i og ungdommene hun identifiserte seg med forteller noe om hvordan Thea i denne perioden så seg selv gjennom andres øyne og hvilken betydning dette fikk for hennes relasjoner til jevnaldrende. *"(..) de var litt MER som meg da, holdt jeg på å si.. (..) Liksom.. eh.. de var liksom sånn som da.. ikke brydde seg så mye om skolen da."* I et skolemiljø der hun opplevde at majoriteten mestret de faglige kravene hun selv strevde med, ser det ut til at hun fant sammenlignbare andre blant medelever som også strevde med å finne seg til rette på skolen. Det er derfor interessant å se hvordan hun på spesialskolen ser ut til å oppleve et mer helhetlig miljø av sammenlignbare andre: *"(..) fordi HER så føler jeg.. mange er i samme.. nivå som meg da, i skole, men på "den lokale ungdomsskolen" så var det jo.. sa man en oppgave så skjønnte de andre det med én gang, men JEG satt der og.. ikke skjønnte noen ting."*

**Å erfare verden, - og skolelivet, gjennom kroppen.** Noras uttalelse om at man på spesialskolen kan *"(..)GJØRE mye mer(..)"* og at lærerne lettere kan ta elevene med ut

antyder at aktivitet i samspill med andre i hennes øyne fremmer muligheten for å etablere relasjoner. Også under tema tre så vi at hun foretrekker relasjoner og samspill basert på aktivitet. Beskrivelsen av å sitte uvirksom i timene på den lokale ungdomsskolen kan sees som en kontrast til dette. Kanskje kan parallellen Stern (2007) trekker mellom den intersubjektive matrisen og kroppsfenomenologi belyse Noras opplevelse. Vi erfarer verden gjennom kroppen. Våre sinn er dermed intersubjektivt åpne; mottakelige for påvirkning fra både de fysiske omgivelsene og samspill med andres sinn. Den fenomenologiske kroppen står slik i sterk kontrast til den kartesianske dualismens kropp ved å være både erfarende, handlende og meningssøkende (Duesund 1995).

Det å se kroppen som redskap for forståelse, og sinnet som skapt gjennom intersubjektive erfaringer og i samarbeid med det fysiske miljøet, kan belyse Noras opplevelser på en ny måte. Erfaringene er Noras, men vi kan likevel forsøke å sette oss inn i den kroppslige opplevelsen av å *”henge der og se i taket”*. Hva erfarer hun der hun sitter, helt stille blant de jevnaldrende som arbeider med skolefag, og forsøker å ikke forstyrre mens hun rekker opp hånda gjennom hele timer uten å oppleve å få hjelp? Med et hverdagsuttrykk kan vi si at Nora får *”føle på kroppen”* hvordan det er å skille seg ut. Hvordan kan hun så handle for å søke mening i den virkeligheten hun erfarer?

**Å ta kontroll.** I likhet med Thea reagerer Nora med å fjerne seg fra en krevende situasjon. Hun begynner å skulke skolen, men der Thea lar seg velge inn i et miljø tar Nora selv kontrollen. Hun møter opp både i friminutt og etter skoletid for å treffe enkelte medelever. Hun opplever konfliktfylte forhold til flere medelever, og opplever å måtte forsvare seg. Som motsvar forsøker hun selv å velge hvem hun vil holde kontakt med. I denne sammenhengen fremstår Nora som aktør. Det å holde kontakten med enkelte medelever hadde trolig stor psykologisk sentralitet for henne, i motsetning til skolearbeidet som i beskrivelsen over så ut til å ha tapt sin mening for henne. Det å opprettholde kontakten med de jevnaldrende på denne måten krever både initiativ, pågangsmot, evne til å planlegge og forholde seg til tidsrammer. Alt dette er sentrale ressurser i opplæringssammenheng, men som Nora fikk liten nytte av i skoletimene på den lokale ungdomsskolen.

**Deaktivering av mestrings- og forsvarsmekanismer.** Nora ser ut til å bevare selvverdet ved å attribuerer nederlag på skolen til faktorer utenfor seg selv; det var lærerne som ga henne opp. Bildet nyanseres likevel av uttalelsen om at hun selv ikke har så mye å skryte av. Uttalelsen vitner om hvordan Nora har sett seg selv, og ser seg selv gjennom andres

øyne, som igjen kan ha betydning for hennes relasjonshistorie. På spesialskolen ser hun ut til å gjøre andre intersubjektive erfaringer. Som vi har sett fremhever hun opplevelsen av at alle er på samme nivå. Hun beskriver hvordan hun på spesialskolen ikke føler seg ”(..) *dårligere enn alle andre* (..)”. De intersubjektive erfaringene dette gir ser ut til å aktivere færre forsvarsmekanismer, og gir trolig et godt grunnlag for samhandling i gruppe (Stern 2007). Også det at det er få elever fremstår som en faktor som aktiverer færre forsvarsmekanismer både hos henne selv og medelevene.

I relasjon til medelevene på spesialskolen ser Nora altså ut til å oppleve trygghet og oversikt på det intersubjektive feltet. Vissheten om at medelevene også trenger hjelp ser ut til å bidra til følelsen av å kunne være som hun er, ikke måtte skryte eller late som hun er bedre enn hun er. Tidligere har vi sett at Nora har etablert vennsksrelasjoner på spesialskolen. Det kan altså se ut til at også Nora på spesialskolen har funnet signifikante andre blant jevnaldrende som samtidig er sammenlignbare andre. I tillegg gis hun mulighet til å samspille med de jevnaldrende gjennom felles fysiske aktiviteter. Vi har sett at Nora er komfortabel med denne måten å samspille på. Slik unngår hun trolig å konfronteres med sine ”begrensninger” på samme måte som på den lokale skolen. Igjen kan vi forsøke å sette oss inn i Noras subjektive, kroppslige erfaring. Hva opplever hun ved å delta i aktiviteter i samspill med ungdom hun ser det som naturlig å sammenligne seg med? Duesund og Skårderud (2003) fremhever nettopp sosialt samspill gjennom fysisk aktivitet som en samhandlingsform som fjerner fokus fra individuelle utfordringer, og lar individet ”falle på plass i seg selv”, i betydningen å slippe å vurdere seg selv. Dette er en tankegang i tråd med et elev – og læringssyn basert på kroppsfenomenologiens fokus på hele mennesket. En pedagogikk i tråd med et slikt syn aktiverer hele menneskets mulighet for læring. Slik tas både bevegelsens og relasjonens betydning for læring og utvikling på alvor (Reindal 2007). Trolig skaper slike intersubjektive erfaringer innenfor jevnbyrdige og anerkjennende relasjoner forutsetninger for en ny utvikling hos Nora. Slik gis hun mulighet for fornyet forståelse av seg selv og seg selv i relasjon.

# 5 Avslutning

## 5.1 Oppsummerende drøfting og konklusjoner

Hittil har jeg belyst og drøftet de sentrale temaene i ungdommenes beskrivelser av sine relasjoner til jevnaldrende. Nedenfor søker jeg det som er felles i informantenes opplevelse i tråd med det siste trinnet i Giorgis (2009) analysemodell. Funnene oppsummeres gjennom å sammenholde analyseresultatene med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt løfter jeg frem konklusjoner og implikasjoner for det spesialpedagogiske fagfeltet.

### 5.1.1 Oppsummering av ungdommenes livsverdenbeskrivelser og svar på problemstilling og forskningsspørsmål.

I dette prosjektet har jeg arbeidet etter problemstillingen:

#### **Hvordan er opplevelsen av jevnalderrelasjoner for ungdom på spesialskole?**

Nedenfor skal vi se hvilke aspekter ved fenomenet som gjenstår etter at jeg har nærmet meg materialet via trinnene i den fenomenologiske analysen. Hvilke aspekter kan ikke fjernes uten at fenomenet fremstår som radikalt forandret? Nedenfor belyses problemstillingen i tråd med en slik tankegang gjennom å svare på de fire forskningsspørsmålene.

**Hvordan beskriver ungdommene gode relasjoner til jevnaldrende?** Ungdommer som refereres til som atferdsvanskelige kan i media og dagligtaletale tilskrives roller som bråkmakere som er opphav til konflikter i forhold til voksenpersoner og blant de jevnaldrende. Å lytte til disse fem ungdommenes beskrivelser av hva slags relasjoner de ønsker seg til jevnaldrende gir et mer nyansert bilde. Å være snille, blide og hyggelige, å kunne være seg selv, å kunne stole på hverandre, å både gi og få hjelp og støtte, opplevelsen av likhet og likeverd er sentrale elementer i ungdommenes beskrivelser. De er også opptatt av å ha kjent hverandre lenge, og å kunne snakke sammen og dele noe personlig. Ungdommene uttrykker ønsket om å tilpasse seg hverandre, og er opptatt av å unngå konflikter, kritikk og nedverdigelser. Det er interessant å merke seg at det å unngå noe negativt fremheves som et trekk ved gode relasjoner. Det at de fremhever dette skiller seg fra andre ungdommers beskrivelser av gode relasjoner (Kvelling 2006). Ettersom ungdommene har fått plass på en spesialskole for elever med sosiale og emosjonelle vansker er det grunn til å tro at det ikke

alltid har vært samsvar mellom deres egne relasjoner og ønskene de har for gode relasjoner. Det kommer også, som vi skal se nedenfor, til uttrykk i deres relasjonsbeskrivelser.

### **Hvordan er opplevelsen av jevnalderrelasjoner og -miljø før og etter**

**overgangen til spesialscole?** Til tross for store individuelle forskjeller kan noen fellestrekk ved ungdommenes relasjonsopplevelser likevel antydes. Det ser for eksempel ut til at opplevelsen av hvordan de jevnaldrende har sett dem har vært betydningsfull for hvilke relasjoner de har forsøkt å etablere. Ettersom de jevnaldrende gjennom oppveksten representerer signifikante andre, ser speilingen fra de jevnaldrende ut til å ha vært betydningsfull også i de tilfellene der relasjonene har vært konfliktfylte eller der de ikke har opplevd å få innpass i jevnaldremiljøet. Forutsetningene dette har gitt for ungdommenes selvforståelse ser igjen ut til å ha fått betydning for hvem de sammenligner seg med.

Tre av ungdommene har hatt ganske vanlige barndoms- og ungdomsliv, både når det gjelder aktiviteter de deltar i sammen med jevnaldrende og måten de holder kontakt med disse på. De har alle varig erfaring med å delta i organisert fysisk aktivitet sammen med jevnaldrende på fritiden. Dette ser ut til å ha vært viktige arenaer for relasjonsetablering for dem. De har etablert kjønnsblandede vennskap og er opptatt av å passe inn. Disse ungdommene har også blitt kjent med jevnaldrende gjennom familiens sosiale nettverk. Til tross for en del alderstypiske erfaringer ser det likevel ut til at de opplevde det som vanskeligere å etablere og opprettholde relasjoner i skolesammenheng mot slutten av barneskolen. At både guttene og jentene i midten av tenårene fortsatt foretrekker samspill med fokus på aktivitet fremfor relasjon skiller seg fra den alderstypiske utviklingen (Kvelling 2008). Dette kan indikere at de etter hvert ikke lenger hatt de samme ”nøklerne” til å forstå samspillet som de jevnaldrende (Tøssebro & Ytterhus 2006).

Spesielt én informant skilte seg ut ved å ha svært liten erfaring med jevnalderrelasjoner. Han deltar verken i aktiviteter med jevnaldrende eller benytter mulighetene internett og sosiale medier gir for samhandling. Som vi har sett utvikles kompetansen som kreves for å kvalifisere seg for deltakelse i jevnaldremiljøet nettopp i samspill med jevnaldrende. Relasjoner til jevnaldrende må både oppnås og vedlikeholdes (Frønes 2006). Hyppige overganger, som denne gutten har erfaring med, er en faktor som vanskeliggjør oppnåelse og vedlikehold av jevnalderrelasjoner. Kanskje har blant annet dette bidratt til å frarøve ham muligheten til å utvikle kompetanse som er viktig for relasjonsetablering og psykososial fungering nå og i voksenlivet.

**Hvordan er ungdommenes opplevelse av å etablere jevnalderrelasjoner på spesialskolen?** Til tross for at ungdommenes livsverdenbeskrivelser er ulike har de klare fellestrekk med tanke på opplevelsen av å etablere relasjoner på spesialskolen. Alle gir uttrykk for at de opplever at det er på denne skolen det har vært lettest å bli kjent med jevnaldrende. De oppgir alle grunner som er uttrykk for det samme; opplevelsen av å være del av et lite og oversiktlig miljø av sammenlignbare andre over tid.

De har ulike erfaringer med slike forhold. De som gjennom oppveksten har hatt erfaring med langvarige relasjoner til sammenlignbare andre ser ut til å ha lettere for å prøve å etablere relasjoner også på spesialskolen. I tillegg ser det ut til at de etablerer nærmere relasjonene enn de ungdommene som har hatt få slike erfaringer. De som hadde få eller ingen venner fra før, har fortsatt få venner på spesialskolen. De har likevel mer kontakt med jevnaldrende etter at de begynte på spesialskolen, og gir uttrykk for at de har fått tilhørighet i et miljø der de opplever trygghet ved å bli akseptert som den de er. For den som mangler erfaring med dette, så vel som vennskap, er opplevelsen av å aksepteres og høre til i et miljø en svært betydningsfull endring. Kanskje er det også et skritt på veien til å etablere nærmere relasjoner. Slik kan nye speilingsmåter gi nye muligheter for utvikling av relasjoner, og kompetanse som kreves for å oppnå og vedlikeholde jevnalderrelasjoner.

**Hvordan opplever ungdommene at forhold ved skolelivet fremmer eller hemmer relasjonsetablering?** I tillegg til de relasjonsfremmende forholdene som kom frem over; å være del av et lite og oversiktlig miljø av sammenlignbare andre over tid, fremhever informantene andre faktorer. Det å få hjelp og støtte fra læreren og å kunne be om dette uten å tape ansikt overfor medelever er fremtredende. Et annet sentralt element for etablering av likeverdige relasjoner ser ut til å være muligheten til å samspille med jevnaldrende gjennom felles fysiske aktiviteter. Det ser ut til å fjerne fokuset fra individuelle begrensninger, og gi gode rammer rundt samhandlingen. Ungdommene opplever også fravær av konflikt, og det å slippe å forsvare seg som betydningsfullt. En kombinasjon av disse faktorene ser ut til å fremme muligheten til å finne signifikante andre som også er sammenlignbare andre uten å måtte defineres inn i en marginalisert subgruppe. Det ser også ut til å minske opplevelsen av å konfronteres med det som kan fremstå som personlige begrensninger. Det kan se ut til at likeverdet, som sosial og faglig mestringsopplevelse bidrar til, gir en trygg intersubjektiv orientering. Når det dermed ikke er behov for å aktivere mestrings- og forsvarsmekanismer fremstår den enkelte trolig for de jevnaldrende som mer



tilgjengelige for samhandling, og gis slik mulighet til å utvikle kompetansen som kreves for å kvalifisere seg i jevnaldermiljøet.

Ungdommene beskriver også forhold ved skolelivet som for dem hemmer etablering av relasjoner. Fremtredende i beskrivelsene er hyppige overganger, store miljøer og opplevelsen av å ikke mestre de skolefaglige kravene på linje med de jevnaldrende. Dette er forhold som kan gjøre den enkelte usikker på sin posisjon i forhold til de jevnaldrende. Når vi ikke er trygge på hvor vi står i forhold til enkeltperson og gruppe kan en følelse av mental ensomhet oppstå. Det blir vanskelig å navigere trygt i det intersubjektive terrenget når vi ikke oppnår resonans med andre sinn. Som et forsvar, og for å gjenopprette likevekten i en vanskelig situasjon, aktiveres ulike mekanismer (Stern 2007). For noen kan tilbaketrekning være en mestringsstrategi under slike forhold. Isolasjonen dette medfører gir liten erfaring med jevnalderrelasjoner, som igjen gir skrinne vilkår for å utvikle nødvendig kompetansen for å kvalifisere seg for deltakelse i jevnaldermiljøet (Tøssebro & Ytterhus 2006). For andre kan skulking og etablering av relasjoner i subgrupper blant andre som faller utenfor være en mestringsstrategi. De søker signifikante andre blant jevnaldrende som i denne sammenhengen oppleves som sammelignbare. En kan tenke seg at det å måtte søke til marginaliserte grupper for å finne sammenlignbare andre vil påvirke både hvordan en ser seg selv og opplevelsen av hvordan andre ser en.

### **5.1.2 Konklusjon og implikasjoner for det spesialpedagogiske fagfeltet**

Formålet med dette prosjektet har vært å utvikle innsikt i disse ungdommenes opplevelse, som et bidrag til fagpersoners forståelse i møte med ungdom under lignende forhold. Funnenes tyngde ligger i at informantenes subjektive livsverdenbeskrivelser er beretninger om levd liv, om erfaringer fra oppvekst og skoleliv, som kun disse fem ungdommene har første hanks kjennskap til. Jeg har som fagperson søkt kunnskap og innsikt gjennom deres erfaringer. Igjen må det understrekes at jeg i tråd med en fenomenologisk forskningstilnærming og et innenfraperspektiv har søkt å avdekke og beskrive informantenes *opplevelse* av sin livsverden. Det er derfor *mulig* mening som løftes frem, og ikke fakta. Med tanke på dette ser jeg det som viktig å være varsom i måten jeg konkluderer på. Til tross for at fokus ikke har ligget på å forklare eller predikere, indikerer beskrivelsene likevel at visse forhold har

fremmet etablering og opprettholdelse av likeverdige jevnalderrelasjoner for disse ungdommene.

Alle informantene fremhever det som enklere å etablere relasjoner innenfor små og oversiktlige miljøer. Det å kjenne et miljø over tid ser også ut til å fremme muligheten til å etablere og opprettholde relasjoner. Å oppleve anerkjennelse og støtte fra læreren ser videre ut til å påvirke hvilke relasjoner som etableres. Det får betydning for hvordan en ser seg selv, og dermed for hvilke jevnaldergrupper en søker innpass i. Å blottstilles som en som ikke mestrer de faglige kravene på linje med medelevene ser ut til å aktivere forsvar og hemme god relasjonsetablering. Skolelivets arbeidsdimensjon får slik betydning for relasjonsdimensjonen. Et annet sentralt element for etablering av likeverdige relasjoner ser ut til å være muligheten til å samspille med jevnaldrende gjennom felles fysiske aktiviteter. Det ser ut til å gi gode rammer rundt samhandlingen, og fjerne fokuset fra individuelle begrensninger. Ungdommene opplever også fravær av konflikt, og det å slippe å forsvare seg som betydningsfullt. Disse faktorene leder frem til et mer overordnet forhold som fremstår som det mest betydningsfulle for muligheten til å etablere og opprettholde likeverdige jevnalderrelasjoner; det å være del av et miljø med rikelig tilgang på jevnaldrende det er naturlig å sammenligne seg med.

Som vist under punkt 3.5.1 har forskere funnet indikasjoner på at barn og unge med atferdsvansker forsterker hverandres asosialitet (Depulta og Cohen 2004, Finn et al. 2003 ref. i Kvello 2008). Med tanke på subgruppene av skulkere som både Thea og Nora fant tilhørighet i ved de lokale skolene kan dette se ut til å stemme. På spesialskolen for elever med sosiale og emosjonelle vansker ser imidlertid det motsatte ut til å skje. Prososial atferd fremmes. Vi søker alle mot andre sinn vi kan oppnå resonans med. Den som ikke finner dette i sitt jevnaldermiljø kan enten trekke seg tilbake, som Johannes, eller oppsøke det andre steder, som Thea og Nora. Med tanke på dette leder funnene i dette prosjektet frem til en ny undring. Er det omgang med jevnaldrende som viser problematferd som avgjør om ungdommenes asosialitet forsterkes? Eller er det mer betydningsfullt om en opplever tilhørighet i jevnaldermiljøet, og om gruppen en har funnet tilhørighet i er definert som outsiders eller er en del av et fellesskap av likeverdige parter?

Funnene kan tyde på at det er viktig å anerkjenne behovet for et bredt og nyansert spekter av spesialpedagogiske tiltak og opplæringstilbud, som tangerer elevers ulike behov og skolelivserfaringer. Det ser ut til å være viktig å anerkjenne både bevegelsens og relasjonens betydning for læring og livskvalitet. Den som får erfaring med den særegne kompetansen som

utvikles i relasjoner til likeverdige jevnaldrende, kan dra vekslers på dette gjennom hele livet. Lytter vi til disse fem ungdommene ser det ut til at det mest betydningsfulle for å etablere og opprettholde likeverdige relasjoner til jevnaldrende er å være del av et fellesskap med rikelig tilgang på signifikante andre som det er naturlig å sammenligne seg med.

## 5.2 Avsluttende refleksjoner

Mot slutten av arbeidet med dette prosjektet ble St.meld.nr. 18 ”Fellesskap og læring” (Kunnskapsdepartementet 2011) lagt fram. Det ble da klart at Kunnskapsdepartementet ikke går inn for å endre Opplæringslovens § 5-1 (1998) slik Midtlyngutvalget foreslo. Den lovmessige retten til spesialundervisning videreføres. Dermed åpnes det også for videreføring av både spesialskoler og spesialgrupper på kommunalt nivå. Funnene i dette prosjektet indikerer at flere forhold ved spesialskolene fremmer relasjonsetablering og utvikling av relasjonskompetanse for ungdommene som har plass der. Funnene kan dras vekslers på innenfor ulike organiseringsformer og måter å praktisere retten til spesialundervisning på. Likevel leder både min erfaring fra praksisfeltet og arbeidet med dette mastergradsprosjektet til en erkjennelsen som lett kan forsvinne i den utdanningspolitiske ”inkluderings tidsalder”; det å være inkludert i et spesialskolemiljø kan gi bedre skolelivs- og livskvalitet for enkelte elever, enn å gå gjennom et helt skoleløp i vanlig skole uten å føle seg som en del av fellesskapet der. Med tanke på dette kan det sees som både en etisk, spesialpedagogisk og utdanningspolitisk forpliktelse å stadig søke å avdekke enkeltmenneskers opplevelse, og samtidig studere hvilke vilkår dagens skole gir for utvikling, relasjonsetablering og livskvalitet for mangfoldet av elever.

# Litteraturliste

- Aasen, P., Ertesvåg, S.K., Leirvik, B. & Nordtug, B. (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Askildt, A. & Johnsen, B. (2008): Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*, s.74-90. Oslo: Cappelen.
- Bandura, A. (1997): *Self efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2008a): Forebygging i en psykososial kontekst. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*, s.170-192. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Befring, E. (2008b): Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*, s.170-192. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (red.) (2005): *Making human beings human. Bioecological Perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danaher, T. & Briod, M. (2005): Phenomenological Approaches to Research with Children. I: Green, S. & Hogan, D. (red.): *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London: Sage Publications.
- Duesund, L. (1995): *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Duesund, L. & Skårderud, F. (2003): Use the Body and Forget the Body, Treating Anorexia Nervosa with Adapted Physical Activity. I: *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 8/2003, s.53-72.
- Fay, B. (1996): *Contemporary philosophy of social science: A multicultural approach*. Oxford: Blackwell.
- Frønes, I. (2006): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norske forlag AS.

Gamst, K. & Langballe, Å. (2004): *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør*. Doktoravhandling, Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.

Giorgi, A. (2009): *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A modified Husserlian approach*. Pittsburg, Pa.: Duquesne University Press.

Giorgi, A. (1994): A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25, s.190-220.

Giorgi, A. (1992): Description versus interpretation: Competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 23, s.119-135.

Gustavsson, A. (1999): Vårt behov av ”jämförbara andra”. Kap. 2 i: Dalen, M., Rygvold A.L. & Tangen R. *Mangfold og samspill. Om minoriteter og avvik i familie og samfunn. Festskrift til Barbro Sætersdal*. Oslo: Universitetsforlaget

Haavind, H. (1987): *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, H. (2003): *Dumminger, skumlinger og slappfisker – om barn og unges forståelse av annerledeshet og psykisk sykdom*. Hovedfagsoppgave i helsevitenskap, ISH, rapport nr. 50. NTNU, Trondheim

Helldin, R. (1990): Den unika speciallärarkompetensen? Några speciallärares uppfattningar om relationen till emotionellt och socialt missgynnade ungdomar. *Uppsala Studies in Education nr. 37*. Acta Universitatis Upsaliensis.

Kunnskapsdepartementet (2009): *Rett til læring*. NOU 2009:18. Hentet 21.10.10 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>

Kunnskapsdepartementet (2011): *Læring og fellesskap*. St.meld.18 (2010-2011). Hentet 16.05.11 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvello, Ø. (2008): Jevnaldringer som sosialiseringssagenter. I Kvello, Ø. (red.): *Oppvekst. Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*, s.233-256. Oslo: Gyldendal akademiske.

Kvello, Ø. (2006): *Barns og unges vennskap. Empiri- og teorijennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og prestasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrende og voksne i forhold til sentrale mål på psykososial tilpassning*. Doktoravhandling, pedagogisk institutt, fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norges tekniske – naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Lassen, L. M. (2002): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mathison, S. (1988): *Why triangulate. I: Educational Research, 1988 (March)*

Mead, G.H. (2005): *Sindet, selvet og samfundet – fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademiske forlag.

NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humanoria*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humanoria.

Nordahl, T., Manger T., Sørli M. A. & Tveit, A. red. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaring med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport 98. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.

Opplæringsloven (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa LOV-1998-07-17-61*. Hentet 21.10.10 fra Lovdata: <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>

Reindal, Solveig (2007): *Funksjonshemming, kroppen og subjektet. Noen grunnleggende problemer innenfor spesialpedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schibbye, A.-L. Løvlie (2009): *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schibbye, A.-L. Løvlie (1996): Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon? I: *Tidsskrift for den norske psykologforening* 33, s.530-537.

- Stern, D. (2007): *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tingstad, V. (2003): *Children's Chat on the Net – a study of social encounters in two Norwegian Chat rooms*. Trondheim, NTNU, Dr polit thesis at Department of Education.
- Tangen, R. (2008a): Retten til utdanning for alle. I: Befring, Edvard og Tangen, Reidun (red.) *Spesialpedagogikk, s.128-153*. Oslo: Cappelen
- Tangen, R. (2008b): Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring. I: Befring, Edvard og Tangen, Reidun (red.) *Spesialpedagogikk, s.550-577*. Oslo: Cappelen
- Tangen, R. (2008c): *Listening to Children's Voices*. I: European Journal of Special Needs Education 23 (2), s.157-166.
- Tangen, R. (2008d): *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*. I: Befring, Edvard og Tangen, Reidun (red.) *Spesialpedagogikk, s.17-42*. Oslo: Cappelen
- Tangen, R. (1998): *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Avhandling til dr. Philos.-graden. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (2006): Jevnaldermiljøet. I: Tøssebro, J. og Ytterhus, B. (red.): *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tøssebro, J., Engan E.& Ytterhus, B. (2006): Har vi en inkluderende skole? I: Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (red.): *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

# Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

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

Vår dato: 14.01.2011

Vår ref: 25829 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25829  
Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

Jevnaldrelasjoner for ungdom på spesialskole  
Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder  
Erling Kokkersvold  
Hanne Ness Sevendal

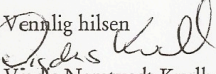
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Hanne Ness Sevendal, Tønsberggata 4, 0464 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 25829

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrivet tilfredsstillende. Både ungdommen og foresatte samtykker sammen for deltakelse.

Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for førstegangskontakt.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju og opplysningene registreres blant annet på lydopptak samt behandles på datamaskin.

Det vil ikke bli samlet inn og registrert opplysninger om identifiserbare tredje personer likevel. Det vises her til telefonsamtale med prosjektleder Sevendal 13.01.2011.

Personvernombudet finner at det kan bli samlet inn og registreres sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 bokstav c.

Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Oslo sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 01.06.2011. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak makuleres.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene

**Forespørsel om elevers deltakelse i mastergradsprosjekt**

xxx 16.12.10

**–informasjon til skolen.**

Om studenten. Jeg er utdannet lærer og har gjennom 10 år arbeidet ved xxx skole, en kommunal spesialskole for elever med generelle lærevansker. Jeg har for tiden permisjon fra min stilling for å arbeide med en mastergrad i spesialpedagogikk ved universitet i Oslo, med fordypning i psykososiale vansker. Det er i den forbindelse jeg kontakter deres skole med forespørsel om elevers deltakelse i prosjektet beskrevet nedenfor.

Tema og bakgrunn for prosjektet. Til tross for at de statlige spesialskolene på 1990-tallet ble avvirket i tråd med utdanningspolitiske intensjoner om å drive spesialundervisning innenfor rammene av den ordinære grunnskolen, finner vi i dag på kommunalt nivå både spesialskoler og spesialgrupper. Bare i xxx har vi i alt åtte spesialskoler og hele 52 spesialgrupper. Endringer i organiseringen av spesialpedagogiske tiltak står imidlertid på trappene. Det såkalte Midtlyng-utvalgets utredning (NOU 2009:18) er til behandling i Kunnskapsdepartementet. Utvalget foreslår blant annet å erstatte *retten til spesialundervisning* i Opplæringslovens § 5-1 med en rett til *ekstra tilrettelegging i opplæringen* som kan vedtas uten sakkyndig vurdering. Dette vil kunne endre spesialskolenes rolle i arbeidet med elever som i dag har rett til spesialundervisning.

Formål. Med dette som bakteppe ønsker jeg å belyse hvordan elevene på spesialskolene opplever sin hverdag. Prosjektet fokuserer på forutsetningene for å knytte jevnalderrelasjoner, da de jevnaldrende gjennom barndoms- og ungdomstiden utgjør en viktig arena for sosialisering og tilknytning, som igjen er viktige komponenter for læring, utvikling og livskvalitet. Formålet med undersøkelsen er altså å rette søkelyset mot hvordan ungdom selv opplever at det å være elev på spesialskole påvirker deres mulighet til å knytte jevnalderrelasjoner.

Utvalgsriterier. Prosjektet gjennomføres som en kvalitativ intervjuundersøkelse. Jeg ønsker om lag 6 informanter fordelt på to skoler, som møter følgende kriterier:

Er elev på ungdomstrinnet ved spesialskole for elever med sosiale/emosjonelle vansker.  
Har vært elev ved spesialskolen i minst ett år.

Har gått hele skoleløpet ved samme skole før overgangen til spesialscole.

Det er ønskelig med informanter av begge kjønn.

Jeg legger ved informasjonsbrev og samtykkeerklæring som kan videreformidles til elever som møter kriteriene for å delta i prosjektet, samt deres foresatte. Intervjuene kan foregå i skoletiden eller på fritiden alt ettersom hva som passer enkeltelev og skole best. Ved eventuelle spørsmål vennligst ta kontakt på tlf. 90014902 eller e-post:

[hannens@student.uv.uio.no](mailto:hannens@student.uv.uio.no). Veileder og faglig ansvarlig for prosjektet er Erling

Kokkersvold, amanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Han kan kontaktes på tlf 22858121 eller e-post [erling.kokkersvold@isp.uio.no](mailto:erling.kokkersvold@isp.uio.no).

Med vennlig hilsen

Hanne Ness Sevendal

Mastergradstudent ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

# Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeerklæring til informanter og foresatte

## Forespørsel om å delta i intervju

xxx 16.12.10

### –informasjon til elever (og foresatte).

Om studenten. Jeg er utdannet lærer og har arbeidet ved xxx skole, som er en spesialskole i xxx, i 10 år. Nå har jeg permisjon fra stillingen min for å arbeide med en mastergrad i spesialpedagogikk, med fordypning i psykososiale vansker. Jeg har kontaktet rektor ved din skole fordi jeg ønsker å komme i kontakt med ungdommer som kan delta i mitt prosjekt.

Prosjektets formål. Gjennom mitt mastergradsprosjekt ønsker jeg å undersøke hvordan ungdom på spesialskole selv opplever hverdagen sin. Den siden av hverdagen som prosjektet spesielt er opptatt av er ungdommers forhold til andre ungdommer. Kontakt med mennesker på omtrent samme alder har betydning for hvordan vi lærer og utvikler oss, og påvirker vår livskvalitet. Formålet med undersøkelsen er altså å undersøke hvordan ungdom på spesialskole selv opplever forholdet til andre ungdommer, både i skoletiden og på fritiden.

Om din deltakelse i prosjektet Dersom du ønsker å delta, avtaler vi tid og sted for et intervju. Du må sette av cirka 1 time. Intervjuet kan foregå i skoletiden eller på fritiden, avhengig av hva som passer best for deg og for skolen din. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuet. Lydopptaket av intervjuet med deg blir senere transkribert (skrevet ned ordrett) av meg. Jeg kommer også til å skrive ned noe mens vi snakker sammen. Både lydopptaket og alt som skrives ned vil bli behandlet konfidensielt under hele prosessen, og makuleres (slettes/ødelegges) ved prosjektets slutt, 01.06.11. Det betyr at ingen som leser min oppgave, bortsett fra deg, skal kunne kjenne deg igjen eller vite hva du har sagt. Derfor vil verken navnet ditt, navnet på skolen din eller andre opplysninger som forteller hvem du er være med i oppgaven. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du ombestemmer deg kan du trekke deg når som helst. Du behøver ikke forklare hvorfor. Ingenting av det du forteller i intervjuet blir fortalt videre til andre. Både min veileder og jeg har taushetsplikt.

Kontakt. Hvis du lurer på noe kan du ringe meg på tlf. 90014902 eller sende en e-post til hannens@student.uv.uio.no. Veileder og faglig ansvarlig for prosjektet er Erling Kokkersvold, amanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Han kan kontaktes på tlf 22858121 eller e-post erling.kokkersvold@isp.uio.no.

Med vennlig hilsen

Hanne Ness Sevendal

Mastergradstudent ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

### **SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og vet hva som er formålet med prosjektet og på hvilken måte jeg skal delta. Ved å samtykke til deltakelse samtykker jeg samtidig til at skolen gir mitt telefonnummer til Hanne, slik at vi kan gjøre avtale om intervju. Mitt telefonnummer, og alle andre opplysninger om meg, behandles konfidensielt. Jeg er sikret anonymitet i masteroppgaven. Alt materiale vil bli makulert ved prosjektets slutt, senest 1.juni 2011.

Jeg gir mitt samtykke til å delta i intervju i forbindelse med Hanne Ness Sevendals mastergradsprosjekt.

.....

Sted/dato	Elev (informant)	Tlf.
-----------	------------------	------

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon er gjort kjent med prosjektets formål, samt forhold som angår ungdommens deltakelse. Jeg/vi er kjent med at informanten er sikret anonymitet i masteroppgaven, at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt og at alt materiale vil bli makulert ved prosjektets slutt, senest 1.juni 2011.

Jeg/vi gir samtykker til at min/vår datter/sønn/ungdommen jeg er verge for deltar i intervju i forbindelse med Hanne Ness Sevendals mastergradsprosjekt.

.....

Sted/dato	Foresatte
-----------	-----------

# Vedlegg 4: Intervjuguide

## Intervjuguide

### Brifing:

Dette intervjuet handler om hva slags forhold du har til andre ungdommer. Jeg vil prøve å forstå hvordan hverdagen er for deg. Det er det du som er ekspert på. Vil du hjelpe meg med å forstå?

Jeg bruker datamaskinen til å ta opp det vi sier. Ingen andre kommer til å få høre det. Når jeg er ferdig med undersøkelsen sletter jeg det. Er det noe du har lyst til å spørre om før vi starter?

### Temaliste med forslag til intervju spørsmål:

#### **Innledende spørsmål.**

Har du gått lenge på denne skolen?

Hvis du skulle fortelle noen som aldri har møtt deg hvem du er, hva ville du si da?

#### **Beskrivelse av gode relasjoner til jevnaldrende.**

Kan du fortelle om noen ungdommer som du kjenner?

Er det noen av dem du liker spesielt godt å være sammen med eller ha kontakt med?

Kan du si noe om hva som gjør at du liker å være sammen med dem eller ha kontakt med dem?

Hva pleier dere å gjøre når dere treffes?

#### **Hverdag (skoledag og fritid).**

Kan du fortelle om møter med andre ungdommer i løpet av en vanlig hverdag? (Inkludert kontakt via sosiale medier)

- skolevei
- skoletid
- hjemvei
- ettermiddag og kveld

#### **Hverdagsbeskrivelse; tilbakeblikk på tiden på den lokale skolen.**

Kan du fortelle om kontakt med andre ungdommer i løpet av en vanlig hverdag sånn som du husker det? (Inkludert kontakt via sosiale medier)

- skolevei

- skoletid
- hjemvei
- ettermiddag og kveld

### **Kontakt med jevnaldrende ved overgang til spesialskolen.**

Tiden da du visste du skulle skifte skole.

Den første tiden på skolen.

Nåtid.

### **Helg.**

Beskrivelse av helg med utgangspunkt i dagsrytme. Vekt på kontakt med jevnaldrende.

### **Ferie.**

Beskrivelse av ferie.

### Debriefing

Nå har jeg ikke flere spørsmål. Er det noe mer du har lyst til å fortelle om, som jeg ikke har spurt om? Eller har du selv noen spørsmål? Hvis det er noe du kommer til å tenke på etter det vi har pratet om kan du snakke med en voksen her på skolen om det. Tusen takk for at du deltok!

## Vedlegg 5: Eksempel på analysedokumenter

### Fase 2

Gutt 15 år. Fiktivt navn: Johannes.

<p><b>Tema</b> med relevans for fenomenet som studeres (slik det fremkommer i materialet)</p>	<p><b>Meningsbærende elementer</b> (i informantenes språkdrakt)</p> <p>G= gutt 15 år H= Hanne</p>	<p><b>Stikkord til transformering av meningsbærende elementer</b>  (i språkdrakt fra mitt fagfelt; spesialpedagogikk med vekt på psykososiale forhold.)</p>
<p>1) Ungdommenes beskrivelser av <b>gode relasjoner</b> til jevnaldrende.</p>	<p>H: Hvis du skulle plassere dem, liksom, tror du de.. ville de være helt der ute hvor det er sånne bekjente som man bare sier hei til.. eller ville de.. ? G: Litt H: Litt sånn midt på. sånn midt på.. Mm.. ville du kalle dem venner for eksempel? G: Ja.. tja.. ja.. Usikker. H: Usikker, ja. Ja. Jeg forstår. G: Jeg er ikke så mye sammen med dem så.. H: Nei. Nettopp. Men dere prater litt sammen? G: DET gjør vi.</p> <p>-----</p> <p>H: Ja. Ee.. er det, kan du si noe om HVA det er som gjør at du liker dem spesielt godt.. hva er det med måten de er på som du liker? G: Han jeg har gått i barnehage med han har litt sånn.. av de sammen interessene som meg. H: Ja. G: Og.. H: Hva er det? G: Ss.. sånn spilling og sånt.</p>	<p>Å tilbringe tid (kvantitet og hyppighet) sammen som kriterium for vennsrelasjoner.</p> <p>Å prate sammen som faktor som bidrar til at en relasjon kan karakteriseres som vennskap.</p> <p>-----</p> <p>Felles interesser som forutsetning ved nære relasjoner.</p>



	<p>-----</p> <p>H: Er det noe annet ved måten han (venn fra barnehagealder) ER på som.. gjør at du liker ham godt?  G: Blid og.. hyggelig.  H: Blid og hyggelig.  G: Ja.  H: Det er viktig for deg?  G: Ja.</p> <p>-----</p> <p>H: Men er det noe ved ham (støttekontakten), med måten han er på.. som du liker, som gjør at han.. har kommet litt nært, langt inn i din sirkel..?  G: Åh..  Vet ikke, hh.. eee.. grei og.. H: Ja.  G: Hyggelig.</p>	<p>-----</p> <p>Å være blid, grei og hyggelig.</p>
<p>2)  Ungdommenes beskrivelser av <b>jevnalderrelasjoner og -miljø før og etter overgangen</b> til spesialscole</p>	<p><b>Kontakt med jevnaldrene på fritiden</b></p> <p>H: Kan du fortelle om noen ungdommer som du kjenner?  G: Mmm.. kjenner ikke så.. kjenner to stykker eller..  H: Du kjenner to stykker?  G: Jaa..  H: Ja.  G: ..som jeg er litt sånn sammen med aav og til inni mellom.. på fritida.  H: På fritiden ja.  G: Ja. Av og til.  H: Hvor kjenner du dem fra?  G: Han ENE har jeg gått i barnehage med.. Han andre er.. en kollega av pappa sin sønn.  H: Å ja, nettopp!  G: Ja.  H: Mm. De har du kjent lenge begge to eller?  G: Ja, en stund.  H: Mm. Bor de i nærheten av deg?  G: Ja.</p> <p>-----</p> <p><b>Skolevei til spesialscolen</b></p> <p>H: Ja, så da står du opp og så.. hvordan kommer du deg hit? G:  Tar t-bane og buss.  H: Ja. Treffer du noen andre da eller?  G: Mmm.. på t-bane og bussen?  H: Mm.  G: Av og til så treffer så.. treffer jeg en annen som går her.  H: Ja, du gjør det?</p>	<p>To jevnalderrelasjoner utenfor skolesammenheng;</p> <p>én gutt har han gått i barnehage med, og én annen gutt er sønn av fars kollega.</p> <p>Begge bor i nærheten.</p> <p>-----</p>

	<p>G: Ja.  H: Tar dere følge da?  G: Ja.  Ja. Nettopp.  G: Sånn, av og til.</p> <p>-----</p> <p><b>Hjemvei fra spesialskolen</b></p> <p>H: Mm. Tar du følge med noen da eller?  G: Ja.. sånn av og til.  H: Ja.. Mange som slutter samtidig kanskje?  G: Ja, alle slutter her.. ti på halv tre.  H: Alle slutter ti på halv tre, ja. Hja. Så tar du noen ganger følge med noen..  G: Ja.  H: Er det de du fortalte om i stad?  G: Ja.  H: Mm. Skal de samme vei også, eller?  G: Ja, han ene bor like nedenfor der jeg bor.  H: Å ja!  G: Ikke.. så langt unna.  H: Hm! Hender at dere treffer hverandre på fritiden da?  G: Nei.  H: Nei. Hva kommer det av tror du?  G: Vet ikke. (latter)  H: (latter) Nei.. sånn kan det være..</p> <p>-----</p> <p><b>Hvem er de nære relasjonene?</b></p> <p>H: Kan du tenke deg en slags sirkel der de du ikke kjenner så godt, som bare var sånn bekjente, er liksom litt ytterst i den sirkelen.. og så hadde man andre venner som var nærmere, innerst, nærmest deg selv. Hvis du skulle gjøre det nå, hvis jeg skulle utfordre deg til å tenke på den måten.. ville du si at noen av de.. du fortalte om nå.. er innerst i sirkelen for deg?  G: Da hadde broren vært innerst!  H: Boren?  G: Ja. Som hadde vært innerst.</p> <p>H: Ja! Er det storebror eller..?  G: Storebror. Han eeer.. tre og tjue år.  H: Tjuetre ja.  G: Ja.  H: Mm.. Han hadde vært helt innerst?  G: Ja.  H: Sammen med deg. Hja. Finner dere på mye sammen eller?  G: Neei.</p>	<p>Tar følge med en elev til og fra skolen, dersom de treffer hverandre.</p> <p>Treffes ikke på fritiden til tross for at de bor i nærheten av hverandre.</p> <p>Den aller nærmeste relasjonen er til storebror som har flyttet hjemmefra.  Ikke til noen jevnaldrende.</p>
--	--	---

	<p>Han studerer i Trondheim så..</p> <p>-----</p> <p>H: Det er broren din, han ville vært innerst..  G: Ja.  H: Ville det være noen andre..  G: Mamma og pappa..  H: Mm?  G: Jaah.. det var vel det egentlig..  H: Mm.  G: ..som betyr mest for meg.  H: Ja.  G: Ja.  H: Det er naturlig. Ja.</p> <p>-----</p> <p>H: Men de guttene som du fortalte om, som du kjenner..  Det var noen som bodde i nærheten av deg, ikke sant?  G: Ja.  H: Ja. Også.. var det de som du kjenner herfra.  G: Ja.  H: Hvis du skulle plassere dem, liksom, tror du de.. ville  de være helt der ute hvor det er sånne bekjente som man  bare sier hei til.. eller ville de.. ? G: Litt  sånn midt på. H:  Litt sånn midt på.. Mm.. ville du kalle dem venner for  eksempel? G:  Ja.. tja.. ja.. H:  Mm. G:  Ja. Usikker. H:  Hm? G:  Usikker. H:  Usikker, ja. Ja. Jeg forstår. G:  Jeg er ikke så mye sammen med dem så..  H: Nei. Nettopp. Men dere prater litt sammen?  G: DET gjør vi.</p> <p>-----</p> <p>H: Ja. Mm.. er det noen du har blitt kjent med på noen av  de skolene, som du fortsatt har kontakt med? G:  Mmmm.. nei.</p> <p>-----</p>	<p>-----</p> <p>Foruten  storebror er den  nærmeste  relasjonen til  foreldrene.</p> <p>-----</p> <p>Han er usikker  på om han vil  karakteriseres  de to-tre  jevnalderrelasjo  nene han har  fortalt om som  vennskapsrelasjo  ner, ettersom de  på den ene siden  tilbringer liten  tid sammen, men  på den annen  side prater litt  sammen.</p> <p>-----</p> <p>Ikke etablert  noen varige  relasjoner fra  skolesammenhe  ng (før  overgangen til</p>
--	---	--

	<p><b>Helg</b></p> <p>H: Mmm.. Jeg lurer på hvordan helgene er for deg jeg, om du har kontakt med noen andre ungdommer da?  G: Støttekontakt.  H: Mm.. Er det en ung mann, eller?  G: Ja, han er vel 30 (latter)..  H: (latter) ja, he.. pleier dere å være sammen hver helg, eller?  G: Cirk.. det er vel sånn, cirka annenhver helg.</p> <p>-----</p> <p>H: Ja (latter). Dere gjør ganske mange morsomme ting sammen.. høres det ut som. Mm.. Har du kjent ham lenge?  G: Han har jeg faktisk kjent siden, he.. siden jeg gikk på (spesialscole 1).. H:  Oj. G:  ..han var lærer på (spesialscole 1). H:  Nettopp, og så ble han støttekontakten din etterpå?  G: Jaa.. eller han ble støttekontakten min iii.. 5.klasse.  H: Så han har du kjent lenge.  G: Ja.</p> <p>-----</p> <p><b>Ferie</b></p> <p>H: Ja.. Hm.. så hyggelig. Så det er det du.. han treffer du annenhver helg omtrent? G:  Ja. H:  Ja. Mm.. Hender det du treffer ham i ferier også eller?  G: Sommerferie og sånt?  H: Ja.  G: Jaa..  H: Ja. Sånn ellers i ferier.. treffer du noen andre ungdommer da, eller?  G: Nei, ikke så mye..</p> <p>-----</p> <p>H: Jeg lurer litt på de som du fortalte om.. nå skal jeg bare spørre om jeg husker riktig da.. det var han som var ee.. sønn av kollegaen til faren din.. G:  Ja. H:  ..og så var det han som du har kjent siden barnehagen..  G: Ja.  H: Og så er det tre stykker her på skolen..  G: Ja som jeg kjenner litt.  H: Ja. Som eee.. du vil plassere sånn ikke helt innerst i sirkelen din?</p>	<p>nåværende skole.)</p> <p>-----</p> <p>Har ikke kontakt med andre jevnaldrende i helgene. Kun støttekontakt, som er voksen.</p> <p>-----</p> <p>Langvarig relasjon til støttekontakten.</p> <p>-----</p> <p>Kan treffe støttekontakten i ferier. Har stort sett ikke kontakt med jevnaldrende i ferier.</p> <p>-----</p> <p>De nærmeste relasjonene utenfor familien er til støttekontakten</p>
--	---	---

	<p>G: Neei.  H: Men ikke helt ytterst heller?  G: Nei, litt sånn.. ikke helt, litt sånn midt i.  H: Ja. Ville du ta med han støttekontakten din også?  G: Ja det kan vi godt gjøre.  H: Hvis du skulle plassere.. er det noen av dem som kommer nærmere midten?  G: Haaan.. jeg gikk i barnehage med oooog.. støttekontakten.  H: Ja, nettopp. De to kommer ganske langt inn eller?  G: Ja.</p> <p>-----</p> <p>H: Ja. Mm. Kjenner.. dere kjenner hverandre godt, synes du? G: Ja.  H: Ja. Hender det at dere snakker sammen om hvordan dere har det og sånn.. hva dere tenker på?  G: Nnn.. ja, ja litt.  H: Mm.. Vil du si at du snakker mer med ham (gutten han har kjent fra de gikk i barnehagen) om sånne ting enn med.. andre ungdommer du kjenner? G:  Nei.</p>	<p>og til en som han ble kjent med i barnehagen.</p> <p>Tre medelever fra spesialskolen og sønnen til en kollega av faren plasseres omtrent midt i sirkelen. De er mer enn bekjente, men ikke nære venner.</p> <p>-----</p> <p>Opplevelsen av at de kjenner hverandre godt, uten å dele tanker om personlige forhold.</p> <p>(ER det slik fordi han har så få erfaringer med nære relasjoner? At relasjonen beskrives som nær fordi den er én av de få han har?)</p>
<p>3)  Ungdommenes beskrivelser av <b>hvordan de tar initiativ til kontakt med andre og hvilke aktiviteter de deltar i sammen</b></p>	<p>H: Ja. Er det sånn.. hvis du ee.. får lyst til å se dem, hvordan tar du kontakt med dem da?  G: Ringer.  H: Du bare ringer ja ()  G: Ja.  H: () mm.. det er ikke sånn at dere driver og chatter eller ()  G: Nei. Holder ikke på med..  H: Hmm?</p>	<p>Bruker telefon til å gjøre avtaler.</p> <p>Bruker ikke chatting eller</p>

<p>med jevnaldrende.</p>	<p>Jeg holder ikke på med sånn chatting!</p> <p>-----</p> <p><b>Dataspill</b></p> <p>G: Vi snakker egentlig.. vi snakker om spilling og sånn.  H: Spilling, ja! Er det dataspill, sånn online..?  G: Tv-spill og sånn der.  H: Å ja tv-spill og sånn ja, mm. Du driver ikke med sånn online spill eller? G:  Joo, Playstation 3.  H: Jaa.. er det sånn man kan spille sammen med noen som sitter et annet sted?  G: Ja. Man kan for eksempel spille.. sammen med noen som sitter.. i Kina da (latter). H:  Ja, nettopp (latter) Gjør du det eller? G:  Nei (latter)  H: Nei (latter) Eemm.. hvem er det du pleier å spille med?  G: Aner ikke.. Det er sånn forskjellige personer..  H: Som bare dukker opp?  G: Ja.  H: Ja.. Det er ikke noen faste?  G: Nei.</p> <p>-----</p> <p><b>Tilbringer tid med støttekontakt</b></p> <p>H: Cirka annenhver helg ja.. Mm.. Hva gjør DERE da?  G: Drar på bowliing.. Megazone.  H: Mmm..  G: Mm. Drar på fotballkamper og.. kinoer og..  H: Åja. Mm.  G: ..ja, sånne ting.</p>	<p>lignende til å gjøre avtaler.</p> <p>-----</p> <p>Å snakke om spilling som sosial aktivitet.</p> <p>Å spille playstation online med andre som sitter et annet sted, men ingen faste eller som han kjenner.</p> <p>-----</p> <p>Er sammen med støttekontakt i helger.</p> <p>Bowling</p> <p>Megazone</p> <p>Fotballkamp</p> <p>Kino</p>
<p>4) Ungdommenes beskrivelser av opplevelsen av å etablere <b>jevnalderrelasjoner på spesialskolen.</b></p>	<p><b>Før skoletid</b></p> <p>G: Pleier vanligvis å komme litt sånn.. en halv time før.  H: Ja.  G: Liker å ha god tid.</p> <p>H: Jaa. Det er godt.. Da har du tid til å prate litt his du treffer noen og da eller? ()  G: Ja vi går i på.. i spisesalen og snakker med de som bor på internatet. H:  Å ja! Sitter de å spiser frokost da eller?</p>	<p>Kontakt før skoletid;  Opplevelsen av sosial aksept i jevnaldergruppa som gjør at han frivillig møter opp 30 minutter for tidlig?</p>

	<p>G: Ja.  H: Så hyggelig! Mm. Er det noen du kjenner godt der?_G:  Jaa.. det er en jeg går i klasse med.. H:  Mm. G:  Og så.. er det et par stykker andre som.. er nye som jeg ikke kjenner så godt.</p> <p>-----</p> <p><b>I skoletiden</b></p> <p>H: Ja. De du går i klasse med, eller som du har.. undervisning og.. jobber sammen med og sånn er det noen der du.. ee.. synes det er spesielt hyggelig å være sammen med?  G: Jah.. Jess.  H: Så det er ee.. er det noen av de samme, som du treffer om morgenen inne i spisesalen der? G: Ja.  Det er det.  H: Er det én spesiell, eller to eller..?  G: To-tre stykker.  H: To-tre stykker som du snakker med om morgenen også.. er sammen med i løpet av skoledagen.  G: Ja.  H: Hja. Så hyggelig, de har du blitt kjent med her?  G: Ja.</p>	<p>-----</p> <p>Nye jevnalderrelasjoner på spesialskolen.</p> <p>To-tre personer han liker spesielt godt.</p>
<p>5)  Ungdommenes beskrivelser av <b>forutsetninger for å etablere jevnalderrelasjoner</b> på den lokale skolen og på spesialskolen.</p>	<p><b>Forutsetninger på spesialskolen</b></p> <p>H: Blant de skolene hvor du har gått.. er det noe sted hvor du synes det har vært enklere å få venner enn andre.. eller enklere å bli kjent med..  G: Spesialskole 1 og her.  H: Spesialskole 1 og her, ja.. mm.. nettopp. Vet du hvorfor det er sånn?  G: Jeg vet ikke.. Det fordi jeg har gått over lenger tid.  H: Ja. Nettopp. Når du sier Spesialskole 1 og her, så er det de eneste stedene som er spesialskoler.. hvor det ikke for eksempel er sånn stor skole med en liten klasse.. av de stedene som du har gått? G: Ja, da er det kun Spesialskole 1 og her.. som er spesialskoler, kun spesialskole. H: Mm.. og de andre stedene så har du gått.. ja (ordinær barneskole i 4.kl) var vanlig skole, eller så har det vært spesialklasser?  G: Ja.  H: På (ordinær barneskole med spesialgruppe A) og (ordinær barneskole med spesialgruppe B)..  G: Ja.  H: Tror du det har hatt noe å si at ee.. på Spesialskole 1</p>	<p>Opplevelsen av at det har vært lettere å bli kjent og få venner på spesialskolen.</p> <p>Varighet over tid.</p> <p>Få elever.</p>

	<p>og her så.. er det ikke så veldig mange?  G: Ja.  H: Er det letter å bli kjent da?  G: Ja. Andre som har samme problemer og..  H: Ja.  G: Ja.  H: Når du går ut i friminuttene for eksempel her og på Blindernveien.. i forhold til å gå ut i friminuttene på en.. stor skole.. hvordan har du opplevd det? G:  Eee.. hyggelig.  H: Ja, hyggelig.. her?  G: Ja ikke så mange som går oppå hverandre..  H: Mm..  G: Mye roligere. Alle kjenner hverandre litt på en måte.  -----</p> <p><b>Forutsetninger vanlig skole</b></p> <p>G: Så jeg har egentlig bare gått ett år på vanlig skole.. H:  Mm. G:  Som var (nevner navn på skolen). H:  Det er en ganske liten skole, er det ikke det? G:  Joo.. H:  Mm.. G:  Lærte ikke så mye når jeg var der, så.. H:  Nei. Var det mange i klassen? G:  Seksten tror jeg.. H:  Ja.. G:  Det er litt for stort. H:  Det var sikkert uvant? G:  Ja. H:  Ja. For da hadde du gått på (spesialscole 1) først? G: Ja.  Som er en spesialscole. H: Og  der ee.. har de små grupper, kanskje fire elever? G:  Fire-fem. H:  Mm.. Da skjønner jeg at det var uvant å.. plutselig gå med.. G:  Ja. H:  ..seksten andre.. G:  DET var det.</p>	<p>”Samme problemer”;  Likhet, likeverd.</p> <p>Positiv opplevelse av friminutt med færre elever. Rolig, ikke trengsel, alle kjenner hverandre litt.</p> <p>-----</p> <p>Opplevde at det var for mange med seksten elever i klassen det året han gikk i vanlig skole.</p>
<p>6)  Ungdommenes beskrivelser av egen <b>skolehistorie og overganger</b></p>	<p><b>Skolehistorie</b></p> <p>1.-3. klasse: spesialscole 1  4. klasse: ordinær barnescole, men ikke den lokale.  5. klasse: Ordinær barnescole med spesialgruppe A, (ble lagt ned)  6.-7. klasse: Ordinær barnescole med spesialgruppe B  8.-10. klasse: nåværende spesialscole</p>	



<p>mellom skoler.</p>	<p>H: Eemmm.. skal vi se, du hvordan var det, du gikk ferdig barneskolen, og så begynte du her, ikke sant?  G: Jeg gikk treee år på.. (Spesialscole 1).  H: Ja.  G: Og så gikk jeg ett år på (ordinær barneskole). Ja, så gikk jeg.. må tenke.. ett år på (ordinær barneskole med spesialgruppe A)..  H: Ja.  G: .. oog.. hva blir det to år på (ordinær barneskole med spesialgruppe B).  H: Mm.  Også er jeg her nå..  Nettopp. Så du har gått på ganske mange skoler..  Ja.  Ja. Hvordan har DET vært?  G: Slitsom egentlig.. å bytte mange ganger.</p> <p>-----</p> <p>G: Så jeg har egentlig bare gått ett år på vanlig skole..  H: Mm.  G: Som var (nevner navn på skolen).  H: Det er en ganske liten skole, er det ikke det?  G: Joo..  H: Mm..  G: Lærte ikke så mye når jeg var der, så..  H: Nei. Var det mange i klassen?  G: Seksten tror jeg..  H: Ja..  G: .. det er litt for stort.  H: Det var sikkert uvant?  G: Ja.</p> <p>-----</p> <p>G: (ordinær barneskole med spesialgruppe A) hadde en sånn liten spesialklasse..  H: Ja nettopp!  G: ..men den ble LAGT ned.. det året jeg begynte..  H: Å ja..  G: ..så jeg fikk gått der ETT år da så..  H: Var det egentlig fint der?  G: Ja.  H: Mm.  G: Så måtte jeg begynne på.. (ordinær barneskole med spesialgruppe B). I en annen sånn spesialklasse..  H: Hvordan var det?  G: Greit. Hyggelig.</p> <p>-----</p>	<p>Opplevelsen av hyppige skolebytter som slitsomt.</p> <p>-----</p> <p>Opplevelsen av at det var for mange med 16 elever i klassen. Lærte ikke så mye.</p> <p>-----</p> <p>Trivdes i begge spesialgruppen</p> <p>-----</p>
-----------------------	---	---

	<p>H: Nei. Så da du begynte her, så hadde du aldri vært her?  G: Jo, jeg hadde vært her på sånn.. åpen dag.  H: Ja, nettopp.. før du søkte?  G: Ja, neei..  H: Etter ee..?  G: Etter at jeg hadde fått vite at jeg hadde kommet inn.  H: Ja, da var du på åpen dag og så på skolen?  G: Ja.  H: Hva tenkte du DA, husker du det? Hvordan var det å være her da og vite at her skal jeg gå på ungdomsskole..  G: Det blir sikkert koselig.. mm.. hyggelige lærere og..  H: Hyggelige lærer ja.  G: Mm.  H: Snakket du med noen elever da, eller?  G: Nnneei.</p>	<p>Skolebesøk i forbindelse med overgangen til nåværende spesialskole ga positive forventninger.</p>
--	---	--

### Fase 3 a og b.

#### Transformerte meningsbærende elementer og beskrivelse av enkeltintervju.

##### Tema 1: Johannes' beskrivelser av gode relasjoner til jevnaldrende.

Å være blid, grei og hyggelig.

Å tilbringe en del tid sammen.

Å prate sammen.

Å ha felles interesser.

Relatere til Kvello(2008): Kjennetegn ved vennskap; frivillige, overveiende positive, **varighet over tid** og gjensidighet. Likhet. Å beskytte og verne om hverandre. Sosialt engasjement i den andre.

Relatere til Kvello(2006): Temaer i ungdommenes vennskapsbeskrivelser; å kunne stole på hverandre, **å være snille og greie**, forventning om sosial støtte, å dele humor, **å ha felles interesser** og hobbyer og å være intelligent, men ikke "nerdete".

I Johannes' beskrivelser av gode relasjoner til jevnaldrende skinner det gjennom at han liten erfaring med nære jevnaldersrelasjoner. Han ser det å tilbringe en del tid sammen som kriterium for vennskap, men sier samtidig at han er usikker i sin vurdering av de jevnaldrende som venner nettopp fordi de ikke er så mye sammen. De øvrige beskrivelsene han gir av gode relasjoner er å prate litt sammen, å ha felles interesser og å være blid, grei og hyggelig. De dypere trekkene ved nære vennskap som gjensidighet, tillit, forventning om støtte og sosialt engasjement i hverandre nevner han over hodet ikke. Uten disse dimensjonene fremstår det han beskriver som gode relasjoner som trekk ved hyggelige bekjentskap heller enn nære vennskap.

**Tema 2: Johannes' beskrivelser av sine jevnalderrelasjoner og sitt jevnaldermiljø på fritiden før og etter overgangen til spesialskole.**

Johannes forteller om to jevnalderrelasjoner utenfor skolesammenheng. Den ene er gutt han har gått i barnehage med, og den andre er sønn av farens kollega. Begge bor i nærheten av ham, men han treffer dem ikke så ofte.

*"H: Kan du fortelle om noen ungdommer som du kjenner?"*

*J: Mmm.. kjenner ikke så.. kjenner to stykker eller..*

*H: Du kjenner to stykker?"*

*J: Jaa..*

*H: Ja.*

*J: ..som jeg er litt sånn sammen med aav og til inni mellom.. på fritida.*

*H: På fritiden ja.*

*J: Ja. Av og til."*

Han tar følge med en medelev til og fra spesialskolen, dersom de treffer hverandre. De treffes ikke på fritiden til tross for at de bor i nærheten av hverandre. Den aller nærmeste relasjonen er til storebror som har flyttet hjemmefra. Ingen jevnaldrende beskrives som helt nære. Foruten storebror er den nærmeste relasjonen til foreldrene. Han er usikker på om han vil karakterisere de to-tre jevnalderrelasjonene han har fortalt om som vennsrelasjoner, ettersom de på den ene siden tilbringer liten tid sammen, men på den annen side prater sammen når de treffes. Han har ikke etablert noen varige relasjoner fra skolesammenheng før overgangen til nåværende spesialskole.

*"H: Ja. Mm.. er det noen du har blitt kjent med på noen av de skolene, som du fortsatt har kontakt med?"*

*J: Mmmm.. nei."*

Johannes ikke kontakt med andre jevnaldrende i helgene, kun støttekontakt som er voksen. Han har hatt en langvarig relasjon til støttekontakten. Han kan treffe støttekontakten i ferier, men har stort sett ikke kontakt med jevnaldrende i ferier. Utenfor familien beskriver han relasjonen til støttekontakten og til gutten han ble kjent med i barnehagen som de nærmeste. Han sier på den ene siden at han opplever at de kjenner hverandre godt, men på den andre siden at de ikke deler tanker om personlige forhold. *Opplevs relasjonene som nære, til tross for at de ikke deler tanker om personlige forhold, fordi han har så få jevnalderrelasjoner? De han i det hele tatt har kontakt med blir automatisk de nærmeste?* Tre medelever fra spesialskolen samt sønnen til en kollega av faren plasseres omtrent midt i sirkelen. De er mer enn bekjente, men ikke nære venner.

Relatere til Mead, Gustavsson og Frønes: En kan stille spørsmålstegn ved hvordan det å ha hatt så få jevnalderrelasjoner gjennom oppveksten har påvirket guttens psykososiale utvikling. En kan også forestille seg at det å ikke få anledning til å finne sammenlignbare andre blant de jevnaldrende kan berøve en for muligheten til å utvikle kompetanse til å samspille aldersadekvat. De relasjonene gutten beskriver som nære er hovedsakelig til nærmeste

familie. Den sosiale kompetansen som utvikles i disse relasjonene er ulik den som utvikles i jevnalderrelasjoner, som for eksempel må oppnås. Det at han har få nære relasjoner til sammenlignbare andre utelukker likevel ikke at de jevnaldrende han har kommet i kontakt med på de ulike skolene har påvirket hvordan han ser seg selv. De jevnaldrende representerer signifikante andre gjennom oppveksten i kraft av nettopp å være jevnaldrende. Hva har denne gutten lært om seg selv speilet i de jevnaldrendes blikk når kontakten med jevnaldrende verken har vært i form av langvarige bekjentskap eller sammelignbare andre? Hvordan har dette påvirket i hvilken grad han prøver å etablere relasjoner til jevnaldrende?

**Tema 3: Johannes' beskrivelser av hvordan han tar initiativ til å treffe andre og hvilke aktiviteter han deltar i sammen med jevnaldrende.**

Johannes forteller at dersom han skal gjøre avtaler bruker han telefon. Bruker ikke internett til chatting eller lignende, eller til å gjøre avtaler. *"Jeg holder ikke på med sånn chatting!"* En daglig aktivitet er å spille playstation online med andre som sitter et annet sted, men ingen faste eller som han kjenner. Også det å snakke om spilling beskrives som en sosial aktivitet. Er sammen med støttekontakt i helger. De drar for eksempel på bowling, megazone, fotballkamp eller kino.

Relatere til Ytterhus å Tøssebro, Tingstad: For mange som har svak kompetanse når det gjelder samspill ansikt til ansikt gir sosiale medier og interaktive dataspill nye muligheter for samspill. Denne gutten benytter ikke denne muligheten. Han bruker daglig tid på å spille online dataspill, der han altså spiller med andre, men virker lite opptatt av hvem det er eller om det er de samme personene fra gang til gang. Slik fremstår heller ikke spillingen som en sosial aktivitet for ham. Dette er nok en indikasjon på at han i lite grad forsøker å etablere kontakt med jevnaldrende.

**Tema 4: Johannes' beskrivelser av opplevelsen av å etablere jevnalderrelasjoner på spesialskolene.**

Johannes sier han liker å komme 30 minutter før skolen starter om morgenen, for å sitte og prate mens de som bor på internatet spiser frokost.

*"J: Pleier vanligvis å komme litt sånn.. en halv time før.*

*H: Ja.*

*J: Liker å ha god tid.*

*H: Jaa. Det er godt.. Da har du tid til å prate litt his du treffer noen og da eller?*

*J: Ja, vi går i på.. i spisesalen og snakker med de som bor på internatet."*

Han forteller om å ha fått nye jevnalderrelasjoner på nåværende spesialskolene. Det er snakk om to-tre personer han liker spesielt godt, som er blant de han treffer om morgenen.

Relatere til Kvello: Det at han frivillig møter opp for tidlig indikerer en opplevelsen av sosial aksept i jevnaldergruppa på skolen. Sosial aksept fremmer trivsel ved at man opplever seg som godtatt blant en gruppe mennesker og opplever tilhørighet blant dem. Eventuelle

vennskap innenfor gruppen kan høyne trivselen, men er ikke en forutsetning for å trives i gruppa.

**Tema 5: Johannes' beskrivelser av forutseninger for å etablere jevnalderrelasjoner på den lokale skolen og på spesialskolen.**

Han forteller at han har opplevd det som lettere å bli kjent og få venner på spesialskolen. Han forklarer dette med at han har gått der over tid og at det er få elever i klassen og på skolen. Han beskriver det også som lettere å bli kjent med *"andre som har samme problemer"*. Johannes beskriver en positiv opplevelse av friminutt med færre elever. Rolig, ikke trengsel, alle kjenner hverandre litt.

Relatere til Gustavsson: Johannes forklarer det at det har vært lettere å bli kjent med andre på spesialskolen blant annet med at alle har samme problemer. Dette kan tyde på at de jevnaldrende på spesialskolen for ham fremstår som sammenlignbare andre.

Relatere til Stern: Kan opplevelsen av at de andre har samme problemer, i kombinasjon med et lite og oversiktlig miljø han har lært å kjenne over tid, bidra til en opplevelse av likeverd og trygghet på det intersubjektive feltet? Hjelper det ham å se hvor han står i forhold til enkeltperson og gruppe og gir trygg intersubjektiv orientering?

**Tema 6: Johannes' beskrivelser av egen skolehistorie og overganger mellom skoler.**

- 1.-3. klasse: spesialskole 1
- 4. klasse: ordinær barneskole, men ikke den lokale.
- 5. klasse: ordinær barneskole med spesialgruppe A (ble lagt ned)
- 6.-7. klasse: ordinær barneskole med spesialgruppe B
- 8.-10. klasse: nåværende spesialskole

Johannes beskriver en skolehistorie preget av hyppige skolebytter. Han har opplevd de hyppige byttene som slitsomt. Det ene året han gikk i vanlig skole opplevde han at det var for mange med 16 elever i klassen, og at han ikke lærte så mye. Han trivdes i begge spesialgruppene han har gått i. Beskriver det som synd at den første spesialgruppen ved en skole i hans nærmiljø ble lagt ned. *"..men den ble LAGT ned.. det året jeg begynte.. så jeg fikk gått der ETT år da så.."*

Relatere til Kvello: Varighet over tid som kjennetegn ved vennsapsrelasjoner. Denne gutten har gått på fire forskjellige skoler, på forskjellige steder i kommunen, i løpet av barneskoleårene. Først på ungdomsskolen har han fått et stabilt tilbud. Dette er en gutt som fremstår som svært forsiktig, og hans beskrivelser av kontakt med jevnaldrende kan tyde på at han bruker tid på å bli kjent. Et spørsmål som melder seg er om denne gutten er blitt gitt gode nok forutsetninger for å etablere varige jevnalderrelasjoner, og hvordan dette har påvirket hans psykososiale utvikling?

Relatere til Tangen: Er skolelivets relasjonelle og intersubjektive dimensjon ivaretatt i de ulike spesialpedagogiske tiltak som har vært igangsatt rundt denne gutten? Skolen er, i tillegg til å være opplæringsinstitusjon, et sted for å inngå og opprettholde relasjoner. Dette aspektet ved skolelivet er også nært knyttet til tidsdimensjonen ved modellen for skolelivskvalitet, ettersom barn og ungdom tilbringer store deler av oppveksten på skolen.

Relatere til Ytterhus og Tøssebro: Skolen kan sees som premissleverandør for barn og unges sosiale liv også på fritiden ettersom store deler av oppveksten tilbringes på skolen. Avtaler om aktiviteter gjøres i stor grad på skolen. Den som gis dårlige forutsetninger for å etablere relasjoner til jevnaldrende i skolesammenheng, som denne gutten, gis dermed samtidig skrinne vilkår for samhandling med jevnaldrende på fritiden.

### Fase 3 c

**Sammenligning av enkeltintervjuene tema for tema. Dette eksempelet er fra tema 1. Sammenligningen er skrevet ut i kapittel fire.**

Tema 1: Johannes' beskrivelser av gode relasjoner til jevnaldrende.

Å tilbringe en del tid sammen.

Å prate sammen.

Å ha felles interesser.

Å være blid, grei og hyggelig.

Relatere til Kvello(2008): Kjennetegn ved vennskap; frivillige, overveiende positive, **varighet over tid** og gjensidighet. Likhet. Å beskytte og verne om hverandre. Sosialt engasjement i den andre.

Relatere til Kvello(2006): Temaer i ungdommenes vennskapsbeskrivelser; å kunne stole på hverandre, **å være snille og greie**, forventning om sosial støtte, å dele humor, **å ha felles interesser** og hobbyer og å være intelligent, men ikke "nerdete".

I Johannes' beskrivelser av gode relasjoner til jevnaldrende skinner det gjennom at han liten erfaring med nære jevnalderrelasjoner. Han ser det å tilbringe en del tid sammen som kriterium for vennskap, men sier samtidig at han er usikker i sin vurdering av de jevnaldrende som venner nettopp fordi de ikke er så mye sammen. De øvrige beskrivelsene han gir av gode relasjoner er å prate litt sammen, å ha felles interesser og å være blid, grei og hyggelig. De dypere trekkene ved nære vennskap som gjensidighet, tillit, forventning om støtte og sosialt engasjement i hverandre nevner han over hodet ikke. Uten disse dimensjonene fremstår det han beskriver som gode relasjoner som trekk ved hyggelige bekjentskap heller enn nære vennskap.

Tema 1: Theas beskrivelser av gode relasjoner til jevnaldrende.

Varighet.

Å kunne snakke sammen.

Å kunne stole på personen.

*"T: Jaa, skal jeg ha en venn da, så føler jeg at jeg må kunne stole på den. Så jeg kan kunne si ting liksom."*

At den andre deler noe som forutsetning og døråpner for tillit og fortrolighet.

*"H: Ja. Det er kanskje vanskelig å si, men hva.. er det som gjør at du.. får inntrykk av at du kan stole på noen?"*

*T: Nei at dem ee.. snakker til meg da, eller sier ting til meg. For da føler jeg at jeg også kan si ting tilbake. Så vi kan HOLDE det oss to liksom, eller oss tre. I forhold til.. hele skolen vet det liksom."*

Forventning om støtte. Å stille opp for hverandre.

Likhet som forutsetning for nære relasjoner.

Felles interesser.

Forventning om å unngå konflikter.

Forventning om at relasjonen tåler litt problemer, at den består.

*"T: Jeg føler at de må være.. litt LIK meg da. Sånn sett både i skole og.. fritid og.. andre ting, eller de som liker å gjøre det samme som det jeg liker å gjøre da, og som.. nei jeg vet ikke, jeg.. som jeg ikke.. ja.. som jeg VET at jeg ikke kommer til å krangle med eller no'.. eller få problemer med da, sånn sett.. eller er det et problem så er det over neste dag."*

Emosjonell tilknytning.

Fortrolighet, selvutforskning og selvavsløring.

Ønske om å hjelpe.

*"H: Synes du dere prater mye når dere er sammen?"*

*T: Noen av oss, det spørres om vi har problemer, eller vil SI noe eller føler for noe liksom.*

*H: Mm.*

*T: Så da er det bare å snakke liksom.*

*H: Mm.*

*T: Prøve å hjelpe, eller noe."*

Å være snill.

Ha tro på hverandre. (forventning om anerkjennelse)

Ikke se ned på hverandre. (likeverd)

Like interesser i nære relasjoner.

*"J: Det er jo veldig greit det (å ha felles interesser) og.. men ee.. personen må jo fortsatt være snill, holdt jeg på å si.. Må jo kunne.. ja, ha troa.. på.. MEG da, holdt jeg på å si. Ikke da se ned på meg liksom.."*

Relatere til Kvello(2008): Kjennetegn ved vennskap; frivillige, overveiende positive, varighet over tid og gjensidighet. Likhet. Å beskytte og verne om hverandre. Sosialt engasjement i den andre.

Relatere til Kvello(2006): Temaer i ungdommenes vennsksbeskrivelser; å kunne stole på hverandre, å være snille og greie, forventning om sosial støtte, å dele humor, å ha felles interesser og hobbyer og å være intelligent, men ikke ”nerdete”.

Relatere til Stern: Intersubjektivitet er en viktig forutsetning for fungering i gruppe; å kunne stole på at konflikter i vennegruppa vil løse seg.

Relatere til Schibbye: I Theas beskrivelser av gode relasjoner skinner elementer av gjensidig anerkjennelse gjennom. Trygghet til å stå i relasjonen når det er vanskelig å akseptere hverandres opplevelse kommer frem gjennom Theas beskrivelse av forventningen om at problemer løser seg i gode relasjoner.

### **Tema 1: Noras beskrivelser av gode relasjoner til jevnaldrende.**

Å kunne være seg selv som forutsetning for nære relasjoner.

Å kunne kommunisere/ snakke om ting som kriterium for nære relasjoner.

Å være seg selv.

*”N: Anders på skolen her han er jo også en som jeg SER som en av bestevennene mine da, sånn for du kan være deg selv uansett og, ja..”*

Å kunne forvente samme atferd fra en person i ulike sammenhenger.

Forutsigbarhet og konsistens.

*”N: Jeg liker at de kan være seg selv og ikke forandrer seg når de kommer med kompisene sine.”*

Å føle seg like som trekk ved nære relasjoner.

Varighet over tid.

Å åpne hjemmet sitt for hverandre.

Å stille opp for hverandre.

Eksempel på forhold som utelukker en nær relasjon for henne; kritikk, konflikter og aggresjon, selvhevdelse.

Relatere til Kvello(2008): Kjennetegn ved vennskap; frivillige, overveiende positive, varighet over tid og gjensidighet. Likhet. Å beskytte og verne om hverandre. Sosialt engasjement i den andre.

Relatere til Kvello(2006): Temaer i ungdommenes vennsksbeskrivelser; å kunne stole på hverandre, å være snille og greie, forventning om sosial støtte, å dele humor, å ha felles interesser og hobbyer og å være intelligent, men ikke ”nerdete”.

Relatere til Stern: Intersubjektivitet er en viktig forutsetning for fungering i gruppe; å kunne stole på at konflikter i vennegruppa vil løse seg.



Relater til Schibbye: Ingredienser i anerkjennelse.

**Tema 1: Isaks beskrivelser av gode relasjoner til jevnaldrende.**

Å ha kjent hverandre lenge, varighet over tid.

Å være morsomme å være sammen med. x2

Å like å gjøre ting sammen. x2

Å tibringe mye tid sammen (kvantitet).

Å være sammen ofte (hyppighet).

Å åpne hjemmene sine for hverandre, også for overnatting.

Forventning om å stille opp for hverandre og å støtte hverandre.

Å kunne komme til hverandre med vanskeligheter.

Å være snille. x2

Å føle at man kjenner hverandre godt.

Å kunne stole på hverandre, tillit.

*”..de som er aller nærmest, de er jeg med mest fordi at de er liksom morsomme å være med og.. vi gjør ting sammen hele tida og ofte og sånt..”*

*”H: Hva er det du liker spesielt godt med dem?*

*I: ALT mulig egentlig! De fleste av dem, er liksom sånn at de nærmest åpner hjemmene sine for meg da, hvis jeg hadde hatt noen problemer hjemme for eksempel, da hadde de bare sagt at.. ja du kan jo bare komme og være på besøk hos meg og sånt noe da, fordi de er veldig sånn.. de bryr seg veldig om meg, og de er veldig snille og sånt da. Og hvis liksom.. jeg hadde hatt skikkelig problemer hjemme og sånt noe, da hadde jeg kunne gått til dem LETT.”*

Relatere til Kvello(2008): Kjennetegn ved vennskap; frivillige, overveiende positive, varighet over tid og gjensidighet. Likhet. Å beskytte og verne om hverandre. Sosialt engasjement i den andre.

Relatere til Kvello(2006): Temaer i ungdommenes vennskapsbeskrivelser; å kunne stole på hverandre, å være snille og greie, forventning om sosial støtte, å dele humor, å ha felles interesser og hobbyer og å være intelligent, men ikke ”nerdete”.

Å vise hverandre respekt og ta hensyn til hverandre (gjør det mulig å akseptere forhold man eller er skeptisk til og vise hverandre raushet).

Å vise vilje til å tilpasse seg hverandre.

Å prate godt sammen kommer naturlig i nære relasjoner; (likeverdige relasjoner gir trygg intersubjektiv orientering og mental fortrolighet).

*”H: Hva slags ting er det du egentlig liker godt med han, da?*

*I: Vi gjør.. han er generelt en snill person. Vi gjør mye.. mye gøy sammen. Ja, eller vi sitter og snakker, elleree.. ja, så spiller vi litt playstation da, men (latter) det er sånn æææ.. vi kan gå opp til flere timer bare med å gå rundt og prate om et eller annet tema eller et eller annet.. samma hva det er egentlig, om det er om jenter eller hva det er for noe, så bare prater vi alltid om et eller annet..*

*H: Er DET en ting som er viktig i de nære vennskapene du har, at dere prater bra sammen?  
I: Jaaa, eller det liksom bare kommer litt naturlig egentlig, vi bare snakker bare mye.. ”*

Relatere til Stern: trygghet på det intersubjektive feltet, trygg intersubjektiv orientering,

Relatere til Løvlie Schibbye: å anerkjenne hverandre som likeverdige parter gjennom lytting, forståelse, toleranse, aksept og bekreftelse. Ingrediensene i anerkjennelse ligger implisitt i Isaks beskrivelse av gode relasjoner. Å innta den andres perspektiv.

Relatere til Kvello: Vennskap preges av mindre dominans og konkurranse enn andre relasjoner.

### Tema 1: Martins beskrivelser av gode relasjoner til jevnaldrende.

Å ha kjent hverandre lenge, varighet over tid.  
Å være snill.

Relatere til Kvello(2008): Kjennetegn ved vennskap; frivillige, overveiende positive, **varighet over tid** og gjensidighet. Likhet. Å beskytte og verne om hverandre. Sosialt engasjement i den andre.

Relatere til Kvello(2006): Temaer i ungdommenes vennsapsbeskrivelser; å kunne stole på hverandre, **å være snille og greie**, forventning om sosial støtte, å dele humor, å ha felles interesser og hobbyer og å være intelligent, men ikke ”nerdete”.

I Martins beskrivelser av hva som karakteriserer gode relasjoner til jevnaldrende nevner han det å ha kjent hverandre lenge og det å være snill. Det at han utelater trekk som er vanlige å forbinde med vennskap, som for eksempel tillitt, behøver ikke å bety at han ikke opplever slike dimensjoner i sine vennskap. Helheten i intervjuet og inntrykket av gutten indikerer at han gjennom oppveksten har hatt erfaring med en del nære vennskap. Kanskje har en kombinasjon av hans formidlingsevne og min tilrettelegging av intervjusituasjonen hindret ham i å utdypet hva som karakteriserer dem. Det er også mulig at det å være snille mot hverandre og å ha kjent hverandre lenge for Martin er de viktigste bestanddelene i gode relasjoner, og at han ikke vektlegger forhold som deling og fortrolighet.